

N° 2951

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUATORZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 8 juillet 2015.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 145 du Règlement

PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION

en conclusion des travaux de la mission sur
les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur,

ET PRÉSENTÉ PAR

M. EMERIC BRÉHIER,

Député.

SOMMAIRE

	Pages
SYNTHÈSE DU RAPPORT	7
LISTE DES RECOMMANDATIONS	13
INTRODUCTION	21
I. POUR UN LYCÉE OUVERT QUI OFFRE À TOUS DE RÉELS CHOIX ET DES ARMES ÉGALES POUR RÉUSSIR DANS LE SUPÉRIEUR.	25
A. METTRE FIN À LA HIÉRARCHIE DES FILIÈRES ET À LA SÉLECTION PAR L'ÉCHEC EN CRÉANT UN LYCÉE POUR TOUS	25
1. Les dysfonctionnements du système des filières, un mal incurable ?.....	25
a. La hiérarchie entre les filières et l'hégémonie persistante de la série S.....	25
b. Un lycée professionnel en trois ans qui n'offre plus de passerelles ascendantes ..	27
c. Des filières technologiques prises en tenaille entre les deux autres voies de formation.....	29
2. Aller vers un système plus modulaire.....	32
a. L'organisation des enseignements : aller vers un tronc commun assorti d'options.....	32
b. Encourager la polyvalence dans la structuration des établissements publics locaux d'enseignement ?	33
c. Développer les dispositifs favorisant la diversification des parcours	36
i. Pour la voie professionnelle, proposer une année supplémentaire ou une préparation « à la carte »	36
ii. Pour la voie générale et technologique, proposer des stages-passerelles	37
B. UN LYCÉE QUI PRÉPARE MIEUX AU SUPÉRIEUR ET À L'INSERTION.	38
1. Libérer le lycée de l'emprise d'un baccalauréat hypertrophié pour en faire un réel temps de préparation du supérieur	38
a. Repenser les modalités du baccalauréat	38
b. Réinstaurer une véritable formation scientifique	40
c. Dynamiser les dispositifs de suivi individualisé.....	41

2. Se donner les moyens d'une orientation plus progressive, informée et active	45
a. Encourager l'ouverture sur le monde professionnel	46
b. Améliorer l'information des lycéens et de leurs familles en développant la formation des enseignants	47
c. Renforcer la coopération entre les équipes éducatives du secondaire et du supérieur et entre les lycées et les universités	48
d. Rénover le portail Admission post-bac (APB).....	50
e. Introduire la concertation dans les procédures d'orientation	51
f. Lutter contre le décrochage scolaire.....	52
II. BÂTIR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA RÉUSSITE POUR CHACUN	59
A. UN PAYSAGE FRAGMENTÉ ET ÉLITISTE	59
1. Une profusion qui dissimule mal sa hiérarchie.....	59
a. Un système complexe et élitiste, offrant trop de prise à la reproduction sociale ..	59
b. Un système d'autant plus générateur d'angoisse sociale que les choix sont précoces et n'offrent guère de seconde chance	67
i. Une crispation sur le « diplôme » sécurisant et une survalorisation des filières sélectives et généralistes	69
ii. Une extrême complexité laissant se développer des offres privées pléthoriques et parfois abusives.....	70
2. Des universités qui portent une partie disproportionnée du poids de la massification	70
B. L'ORIENTATION POUR CHACUN ET NON LA SÉLECTION DE QUELQUES-UNS : PASSER D'UNE LOGIQUE DE FLUX HIÉRARCHISÉS À UNE LOGIQUE DE PARCOURS PERSONNALISÉS..	72
1. Des signaux clairs plutôt que des aiguillages rigides : créer des parcours-types et des appariements souples appuyés sur une étroite coopération entre les lycées et l'enseignement supérieur.....	72
a. Le frein de l'accès à l'information.....	73
b. Le frein de l'encombrement des filières professionnalisantes	79
c. Les freins géographiques et socioculturels.....	83
2. Des passerelles et des reconversions plutôt que des « sens interdits » : sortir du faux débat de la sélection et encourager la construction de parcours personnalisés	86
a. Avancer vers l'équivalence entre les diplômes initiaux et les diplômes de formation continue.....	87
b. Donner des deuxième chances avec les passerelles	88
c. Mettre de l'ordre dans les sélections.....	90

C. DES PARCOURS MIEUX SÉCURISÉS : FAIRE DE LA LICENCE UNE VRAIE ÉTAPE-FORCE DES ÉTUDES (S'ATTELER ENFIN AU « L » DU « LMD »).....	94
1. La première mission de la licence : préparer et faire réussir dans le supérieur grâce à la spécialisation progressive	96
2. La deuxième mission : insérer les étudiants qui le souhaitent.....	98
D. DE RÉELLES CHANCES DE RÉUSSITE POUR CHACUN : DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT DU SUPÉRIEUR.....	102
1. Une rénovation urgente et indispensable des méthodes pédagogiques, en continuité avec le lycée	103
a. Atténuer le choc pédagogique entre le lycée et le supérieur	103
i. Une nouvelle manière d'enseigner à l'université.....	103
ii. Une coordination nécessaire entre les équipes enseignantes du secondaire et du supérieur	107
b. Le défi de l'accompagnement personnalisé	108
i. L'identification et le suivi des étudiants en difficulté : concentrer les efforts sur ceux qui en ont le plus besoin	108
ii. La remédiation pour les étudiants en difficulté : créer des itinéraires <i>bis</i> et non des chemins de traverse	111
2. L'indispensable valorisation des activités d'enseignement dans le supérieur et la constitution d'une vraie équipe pédagogique, nourrie par des échanges et des mobilités dynamiques entre le secondaire et le supérieur.....	115
a. Remettre l'activité d'enseignement à l'université au cœur des missions et des carrières des enseignants-chercheurs	115
b. Avancer vers une culture commune de l'enseignement du bac – 3/bac + 3 par des échanges de service et par une forte impulsion aux mobilités entre les deux niveaux d'enseignement.....	117
TRAVAUX DE LA COMMISSION	121
CONTRIBUTIONS	149
I. CONTRIBUTION DE MME DOMINIQUE NACHURY, PRÉSIDENTE, AU NOM DU GROUPE LES RÉPUBLICAINS	149
II. CONTRIBUTION DE M. CHRISTOPHE PREMAT, MEMBRE DE LA MISSION D'INFORMATION	151
ANNEXE : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION	157

SYNTHÈSE DU RAPPORT

Le lycée n'offre pas à tous les jeunes les armes nécessaires pour réussir de manière égale dans leur choix d'études supérieures et organiser au mieux la transition entre les trois années du second cycle du secondaire et les trois premières années de l'enseignement supérieur.

L'organisation du lycée en filières hiérarchisées, qui reflètent en partie la différenciation sociale des lycéens, est en effet trop rigide et **enferme les élèves dans des « tubes »** les conduisant de la seconde à la terminale, faute de passerelles existantes ou suffisantes entre ces différentes filières.

Rompre avec « l'effet filière », réduire le caractère socialement reproducteur de notre système d'enseignement, et mieux gérer la continuité entre le secondaire et le supérieur suppose, en premier lieu, de repenser l'organisation des enseignements, et d'aller vers un système modulaire en prolongeant dans le second cycle du secondaire la logique d'un **socle commun de plusieurs matières fondamentales assorties d'options**, en recourant à des pédagogies différenciées et en raisonnant en termes de parcours de formation et non de filières trop tubulaires.

Il convient, en second lieu, de réfléchir à la structuration des établissements publics locaux d'enseignement, et de **développer la polyvalence** pour diversifier l'offre et favoriser la réussite scolaire. La coexistence des trois voies de formation générale, technologique et professionnelle encourage en effet la mixité sociale et facilite la mise en place de passerelles qui fluidifient le dispositif d'enseignement.

Il faut enfin mettre en place des mécanismes favorisant la **diversification des parcours**, par exemple en soutenant le développement de stages-passerelles afin de faciliter les changements de séries au sein des filières générales et technologiques et les passages vers la voie professionnelle, ou en introduisant une année facultative de transition pour répondre au besoin de remédiation de certains élèves.

Faire en sorte que le lycée prépare mieux au supérieur et à l'insertion, implique tout d'abord de le **libérer de l'excès d'emprise du baccalauréat**, avec trois objectifs complémentaires : simplifier l'organisation de l'examen et alléger son coût en concentrant les épreuves finales sur un petit nombre de matières fondamentales et en instituant un contrôle continu sur les options ; améliorer sa qualité certificative en introduisant des seuils éliminatoires ; mieux l'articuler avec l'enseignement supérieur en veillant à ce qu'il vérifie l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études.

Il est par ailleurs nécessaire, à défaut ou dans l'attente de mettre en place un enseignement modulaire avec des matières scientifiques optionnelles, de **réinstaurer une véritable série à destination des élèves se préparant à des études et à une carrière dans les sciences dures**, afin d'enrayer la baisse du niveau en mathématiques dans le supérieur et le déficit de recrutement de scientifiques et des chercheurs dans ce domaine.

Il importe également de **dynamiser l'accompagnement personnalisé**, en améliorant la formation des enseignants à la démarche de suivi individualisé, en leur fournissant des outils de détection des besoins des élèves et en adaptant l'organisation de leur temps de service à leur mission de suivi individualisé des élèves.

Il faut enfin **diffuser les bonnes pratiques facilitant la transition** entre le secondaire et le supérieur et visant à assurer l'égalité des chances : « cordées de la réussite » pour les bacheliers professionnels se destinant au BTS ; apprentissage des codes et des méthodes de travail exigés dans l'enseignement supérieur.

*

La réussite dans le supérieur passe par ailleurs par une **refonte du processus d'orientation**. Trop souvent celui-ci est davantage le résultat d'exclusions successives que l'aboutissement de choix éclairés.

En vue de rendre l'orientation plus progressive, informée et active, la mission évoque différentes pistes, notamment :

– encourager l'ouverture des établissements d'enseignement sur le monde professionnel ;

– améliorer l'information des futurs enseignants, lors de leur formation initiale et continue, sur les filières du supérieur et sur les métiers afin de leur permettre d'exercer pleinement leur rôle de conseil en matière d'orientation auprès des élèves ;

– renforcer la coopération entre les équipes éducatives du secondaire et du supérieur en développant les conventions entre les lycées et les universités en vue d'atténuer la rupture pédagogique entre les deux niveaux d'enseignement ;

– **renover le portail Admission post-bac (APB)**, d'une part, pour en faire un outil d'alerte et un instrument de réorientation plus efficace dans la construction d'un parcours de formation ; et, d'autre part, pour développer une procédure anticipée intégrant les vœux des lycéens en amont de la terminale, afin d'orienter éventuellement leurs choix vers des filières assurant de meilleurs débouchés ;

– introduire **la concertation dans les procédures d'orientation**, en instituant, à titre expérimental, dans plusieurs académies, un Conseil d'orientation du supérieur afin d'examiner les souhaits atypiques d'inscription dans le supérieur ;

– poursuivre **la lutte contre le décrochage scolaire** qui concerne chaque année 135 000 jeunes, en créant au niveau régional des guichets uniques spécialisés dans l'orientation à destination des différents publics et effectuer une première évaluation de la création du service public régional de l'orientation, qui confie aux régions l'engagement des actions relevant de cette politique publique ainsi qu'un rôle de coordination, en lien avec les autorités académiques.

La mission recommande aussi de mieux faire correspondre l'implantation des services unifiés à la cartographie du décrochage scolaire et de confier à l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) une mission d'orientation prioritaire des publics les plus défavorisés et éloignés de l'information.

Sur le constat de la qualité des conventions établies entre les lycées dotés de sections d'enseignement supérieur et les universités en application de la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, elle suggère de franchir une nouvelle étape en **dotant tous les lycées d'un réseau permanent avec les établissements d'enseignement supérieur** qui forment leurs débouchés traditionnels, garantissant un **suivi des parcours** et la conduite d'un dialogue régulier entre les deux mondes, avec notamment des journées pédagogiques semestrielles réunissant les enseignants et des journées portes-ouvertes et autres expériences d'acclimatation pour les élèves des deux types de partenaires. Ces réseaux permettraient d'offrir aux lycéens des modèles de parcours-types de la réussite, dont ils seraient mieux assurés de l'adéquation avec leurs acquis initiaux. Ce réseau serait aussi concrétisé par un **conseil d'orientation lycée-supérieur chargé d'émettre des avis sur tous les vœux d'orientation des lycéens**, qui seraient désormais motivés, en alertant les jeunes qui s'engagent dans des formations où leurs chances de réussite sont très faibles.

*

En dépit d'un rapide mouvement de massification des études supérieures, dont le nombre d'étudiants a doublé en trente ans pour atteindre 43 % d'une classe d'âge, le **système français d'enseignement supérieur demeure de son côté complexe, élitiste et insuffisamment démocratisé**. L'emprise du diplôme initial sur les carrières professionnelles fait de l'orientation un moment d'autant plus angoissant, et souvent irrattrapable, que ce foisonnement de filières cache une hiérarchie implicite entre les diplômes, au détriment des filières professionnalisantes et, dans une mesure croissante, de l'université elle-même.

L'enseignement supérieur est, en conséquent, également reproducteur des inégalités sociales, souvent figées dès le choix des voies au lycée et amplifiées par les ruptures de méthodes entre le secondaire et les premiers cycles universitaires.

Il est par ailleurs proposé de persévérer dans le mouvement de **rétablissement des flux naturels d'orientation**, en mettant fin à ce qui s'apparente à une préemption des filières professionnalisantes (STS et IUT) par les bacheliers généraux. Pour ce faire, il conviendrait d'accentuer les affectations prioritaires en faveur des bacheliers technologiques et professionnelles, qui commencent à porter leurs fruits. Cela implique aussi de veiller à encourager la mobilité de ces derniers afin qu'ils accèdent, dans une logique de métiers, aux formations les plus cohérentes avec leur parcours au lycée. Dans un même esprit d'équité, la priorité donnée aux meilleurs bacheliers dans les filières sélectives qu'ils choisissent est un gage de justice qu'il faut préserver et amplifier.

En tout état de cause, la mission estime prioritaire de **déverrouiller les cursus d'études en donnant à chacun le droit à l'erreur et à la réorientation**. Cela passe par un renforcement rapide de la **formation professionnelle** qui sera pleinement garanti lorsque tous les diplômés initiaux auront leur équivalent en formation continue. Cela passe aussi par le **développement de passerelles entre les formations**, assorties des indispensables programmes de remise à niveau sans lesquelles elles deviennent trop souvent à des impasses. Cela implique enfin de **mettre de l'ordre dans les sélections**, qui se sont multipliées et diversifiées au cours des récentes années, affectant également l'université, qui propose des « doubles-licences » et d'autres options permettant de sélectionner les étudiants, en contradiction avec leur vocation d'accueil.

La mission a écarté **l'introduction de la sélection à l'entrée de l'université**, qui n'aurait pour conséquence que de nourrir brutalement le flux des « décrocheurs » et nierait le besoin de maturation des choix des étudiants, et propose en revanche de mieux réguler le développement des licences « sélectives ». À l'inverse, elle estime opportun d'astreindre toutes les formations sélectives à une obligation de publication de leurs critères et de leurs résultats de sélection.

En parallèle, la **licence**, affectée par un taux d'échec très excessif, doit **redevenir une étape valorisée du parcours LMD**. Pour y parvenir, il importe de persévérer dans le mouvement de rationalisation des intitulés et d'ancrer son déroulement dans une **logique d'abord pluridisciplinaire**, puis de plus en plus spécialisée. En outre, la licence doit **redevenir un diplôme valorisé** dans le monde professionnel notamment, en enrichissant les modules proposés de formations professionnalisantes, notamment en association avec les IUT, en recourant à l'alternance et en préparant tous les étudiants qui le souhaitent à une entrée en licence professionnelle, dont les résultats d'insertion sont remarquables notamment en raison de leur co-construction avec les entreprises.

De manière générale, la mission appelle à une meilleure association des représentants du monde professionnel et de la région dans la définition des formations, sur le modèle des conseils de perfectionnement désormais obligatoires pour chaque licence.

Ces progrès ne sont possibles que s'ils s'accompagnent d'une **rénovation ambitieuse des méthodes pédagogiques** du supérieur, dans une meilleure continuité avec les lycées.

Cette rénovation implique de passer d'une logique de récitation des savoirs à une **logique d'apprentissage**, valorisant les acquis de l'étudiant. Pour promouvoir cette réforme, la mission propose de renforcer les outils de diffusion des meilleures pratiques (cadre national, prix, guides, *MOOCs*) et de créer dans chaque communauté ou association d'universités et d'établissements un **centre pédagogique** fédérant les ESPE et les structures existantes pour piloter la formation des enseignants-chercheurs, animer la réflexion et la diffusion des expériences réussies et apporter une assistance opérationnelle aux équipes éducatives.

Pour avancer vers **une pédagogie plus personnalisée**, elle recommande que les universités repèrent rapidement les élèves aux lacunes les plus importantes en organisant des tests de positionnement pour tous les arrivants. À côté du tutorat par les étudiants, qui devrait être généralisé et valorisé dans les cursus, ces tests déclencheraient immédiatement un **tutorat d'orientation**, confié aux services compétents, et un **tutorat pédagogique** assumé par une **équipe référente d'enseignants** mettant leurs ressources, sur une base différenciée, au service des étudiants aux acquis les plus fragiles. Ces tutorats devront être évalués, notamment par leurs bénéficiaires. Pour ceux pour lesquels les difficultés apparaissent excessives, la mission suggère de généraliser la possibilité d'accomplir le **cycle de licence en plus de trois ans**, sans incidence sur les bourses, tout en déployant plus harmonieusement des **offres de modules méthodologiques et des dispositifs semestriels de remédiation** et de réorientation. Pour les lycéens aux acquis les moins solides, la mission propose que soit instituée, dans chaque communauté ou association d'universités, au moins une unité dispensant une année de préparation à l'enseignement supérieur, co-construite par les lycées et le supérieur.

Ces avancées supposent toutefois que les **activités d'enseignement soient mieux valorisées dans le métier des enseignants-chercheurs**. Ces derniers devraient bénéficier des formations délivrées par les ESPE. Les universités devraient en parallèle recourir plus intensément aux rémunérations supplémentaires prévues par le droit pour les activités d'enseignement et mieux garantir la prise en compte des succès de ce domaine dans le déroulé des carrières et dans les promotions, tandis que les performances pédagogiques des établissements devraient jouer un plus grand rôle dans l'affectation des dotations publiques.

Pour faire émerger une culture commune à l'ensemble du cycle « bac -3/bac +3 », la mission propose de **multiplier les échanges de service entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur**, dans un cadre conventionnel qui les encourage aujourd'hui utilement, et même de développer les mobilités temporaires et réversibles permettant aux enseignants, en particulier agrégés, d'enseigner dans les premiers cycles universitaires et, dans l'autre sens, aux enseignants-chercheurs de passer une partie de leur carrière dans les lycées, notamment dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

Proposition n° 1 : Prolonger dans le second cycle du secondaire la logique d'un **socle commun** de plusieurs matières fondamentales assorties d'options, et recourir à des pédagogies différenciées en fonction des formes d'intelligence.

Proposition n° 2 : Développer la polyvalence dans les établissements publics locaux d'enseignement pour diversifier l'offre et favoriser la réussite scolaire ; la coexistence des trois voies de formation encourage la mixité sociale et facilite la mise en place de passerelles qui fluidifient le dispositif d'enseignement.

Proposition n° 3 : Introduire une **année facultative de transition entre le baccalauréat professionnel et le BTS** afin de répondre aux besoins de remédiation des élèves de lycées professionnels inscrits en BTS et fragilisés par la réduction à trois ans du baccalauréat professionnel.

Proposition n° 4 : Faciliter **les changements de série** au sein des filières générales et technologiques et **les passages vers la voie professionnelle** en soutenant le développement des stages-passerelles.

Proposition n° 5 : Simplifier l'organisation du baccalauréat et alléger son coût en concentrant les épreuves finales sur un nombre limité de matières fondamentales et en instituant un contrôle continu sur les options. Améliorer sa qualité certificative en introduisant des seuils éliminatoires et en portant lors de l'évaluation une attention particulière à l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

Proposition n° 6 : En attendant de mettre en place un enseignement modulaire, reconstituer une **véritable série scientifique** à destination des élèves se préparant à des études et une carrière scientifiques, afin d'enrayer la baisse du niveau en mathématiques dans le supérieur et le déficit de recrutement de scientifiques et des chercheurs.

Proposition n° 7 : Redynamiser **l'accompagnement personnalisé**, notamment en améliorant la formation des enseignants à la démarche de suivi individualisé et en mettant en place à leur intention des outils de détection des besoins des élèves. Adapter l'organisation du temps de service des enseignants à leur mission de suivi individualisé des élèves.

Diffuser les bonnes pratiques facilitant la transition entre le secondaire et le supérieur et visant à assurer l'égalité des chances : cordées de la réussite pour les bacheliers professionnels se destinant au BTS ; apprentissage des codes et des méthodes de travail exigés dans l'enseignement supérieur.

Proposition n° 8 : Rapprocher les établissements d'enseignement du monde professionnel en impliquant davantage les enseignants, afin de renforcer l'efficacité du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIODMEP) proposé aux élèves.

Proposition n° 9 : Renforcer, lors de leur formation initiale et continue, **l'information des futurs enseignants sur les filières du supérieur et les métiers**, afin de leur permettre d'exercer pleinement auprès des élèves leur rôle de conseil en matière d'orientation.

Proposition n° 10 : Assurer un suivi de la mise en œuvre des conventions entre les lycées disposant de formations d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, afin d'évaluer l'impact de ces conventions sur la réussite des poursuites d'études et des réorientations, sur le développement des passerelles, ainsi que sur l'évolution des pratiques des enseignants et les rapprochements pédagogiques.

Proposition n° 11 : Transformer le portail d'admission post-bac en outil d'alerte et en instrument de réorientation pour améliorer son efficacité dans la construction d'un parcours de formation. Développer dans l'application une procédure anticipée permettant d'intégrer les vœux des lycéens de première afin d'orienter éventuellement leurs choix vers des filières assurant de meilleurs débouchés.

Proposition n° 12 : Expérimenter dans plusieurs académies la mise en place de conseils d'orientation lycée-supérieur afin dans un premier temps d'examiner les souhaits atypiques d'inscription dans le supérieur.

Proposition n° 13 : Réaliser un premier bilan de la mise en place du service public régional de l'orientation, notamment s'agissant de son efficacité dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'aide au retour en formation initiale des jeunes non qualifiés.

Proposition n° 14 : Créer des guichets uniques spécialisés dans l'orientation à destination des différents publics et implanter une culture et des pratiques professionnelles communes à travers la formation des personnels

Proposition n° 15 : Effectuer un **audit des principales formations privées** délivrant des diplômes non reconnus par l'État, en rendant publics leurs coûts et leurs performances réelles d'insertion

Proposition n° 16 : Instituer, après la phase d'expérimentation prévue dans la proposition n° 12, des **conseils d'orientation lycée-supérieur** dans chaque lycée, réunissant les équipes pédagogiques des lycéens et des représentants des principales formations publiques du supérieur qui forment les débouchés naturels du lycée concerné, se réunissant au moins une fois par an **pour se prononcer sur les vœux d'affectation** émis par les élèves de classe de terminale.

Associer plus étroitement les conseillers d'orientation à la mise en œuvre du service public régional de l'orientation, en leur confiant notamment une mission de relais entre les antennes d'orientation unifiée et les lycéens. Encourager les pratiques où les conseillers d'orientation partagent leur temps de service, à parts égales, au sein des lycées et des établissements du supérieur.

Demander aux lycéens de **motiver leur premier vœu d'orientation** en préparant un dossier d'orientation. Former les élèves, dès la classe de seconde, dans le cadre du PIIOMEP, à la maîtrise des outils nécessaires à la constitution de ce dossier (recherche d'information, sélection des voies, rédaction des lettres de motivation, etc.), qui sont aussi des compétences nécessaires pour l'insertion.

Proposition n° 17 : Faire mieux correspondre **l'implantation des services unifiés de l'orientation à la cartographie du décrochage scolaire**.

Encourager l'**ONISEP** à développer son offre d'information sur l'orientation par le recours aux nouvelles formes de communication (chat, avatar en ligne, etc.). Lui assigner une **mission d'orientation prioritaire des publics les plus défavorisés** et éloignés des circuits traditionnels d'information, par l'usage d'outils adaptés et l'organisation d'actions dans les zones d'éducation prioritaires.

Proposition n° 18 : Expérimenter la constitution de **réseaux d'entreprises partenaires d'orientation des lycées**, afin que ces établissements bénéficient d'interlocuteurs réguliers dans le cadre de l'orientation et pour offrir des stages aux élèves dont les familles ne bénéficient pas des réseaux rationnels qui conditionnent fréquemment aujourd'hui la qualité des stages accomplis.

Proposition n° 19 : Encourager les universités à proposer aux lycéens des actions de découverte les plus approfondies possibles, au-delà de la nécessaire généralisation des journées portes-ouvertes, par exemple grâce à des stages **d'immersion dans des travaux de recherche** ou grâce aux **suivis de cours à l'université**.

Demander aux bénéficiaires de ces actions, lorsqu'ils s'engagent ensuite dans la voie ainsi découverte, d'assumer une mission de relais auprès des lycéens par des tutorats valorisés dans leurs cursus.

Proposition n° 20 : Afin d'offrir aux lycéens des modèles de parcours de réussite et de freiner les phénomènes de désertion par les meilleurs bacheliers de certaines universités de proximité pourtant aptes à leur fournir un cursus de licence de qualité avant le choix de masters plus spécialisés ou plus prestigieux, mettre en place des « **maillages lycée-supérieur** » tissant un **réseau entre chaque lycée et les principaux établissements d'enseignement supérieur** qui forment leurs **débouchés traditionnels**.

Ces réseaux, en garantissant un suivi régulier de la qualité des parcours et de l'insertion des anciens élèves et en fournissant le cadre d'un dialogue régulier entre les acteurs des deux mondes, auraient vocation à éclairer les choix d'orientation des lycéens et à renforcer la cohérence des enseignements entre les deux cycles.

Proposition n° 21 : Persévérer dans la politique pertinente, et donnant de réels résultats, des **affectations prioritaires des bacheliers professionnels en STS** et des bacheliers technologiques en IUT.

Amplifier l'effort dans les IUT.

L'accompagner d'une indispensable **adaptation des programmes et des méthodes**, sans la brusquer afin de ne pas détériorer la qualité reconnue de ces formations.

Prévoir des **dispositifs de soutien** en direction de ces publics dont les chances de réussite, quoique bonnes, demeurent inférieures à celles des bacheliers généraux.

Continuer et amplifier le **travail d'appariement entre les lycées professionnels et les STS** se situant dans le même domaine de spécialité, dans une logique de champ des métiers, afin que l'affectation prioritaire soit cohérente et offre aux élèves concernés des voies de réussite et d'insertion éprouvées.

Proposition n° 22 : Veiller au maintien d'une **offre** de formation supérieure professionnelle **équilibrée** sur les territoires, la présence d'une structure proche du lycée d'origine étant souvent déterminante dans le choix des bacheliers aux résultats les plus fragiles de s'engager dans des études supérieures.

Encourager la **mobilité** géographique, en particulier des bacheliers professionnels et technologiques afin que la poursuite d'étude dans les STS et les IUT, renforcée par les affectations prioritaires, se fasse selon des parcours cohérents et dans les formations les plus valorisées, dans une logique de champ des métiers. À cette fin, augmenter la valorisation de la mobilité dans la détermination du montant des bourses d'études lorsqu'elle correspond à un parcours cohérent entre le lycée et le supérieur, et mieux informer les publics ciblés des divers dispositifs d'aide à leur disposition, par exemple en promouvant des actions en lycée d'étudiants « ambassadeurs » de ces formations.

Garantir le succès de l'affectation prioritaire dans les filières sélectives des **meilleurs bacheliers** en renforçant **l'information** des enseignants et des lycéens sur ce dispositif très en amont du baccalauréat.

Encourager le rééquilibrage en termes de mixité sociale des filières sélectives publiques en assignant des **objectifs plus ambitieux d'intégration d'élèves boursiers** accompagnée d'incitations financières.

Proposition n° 23 : Associer pleinement l'enseignement supérieur au développement de la formation continue, afin de lutter contre l'obsession sociale du diplôme initial, de donner de réelles secondes chances, de mieux prendre en compte dans les formations initiales les objectifs de qualification professionnelle et d'employabilité, et d'encourager les universités à diversifier leur ingénierie pédagogique. À cet effet, fixer l'objectif que **tous les diplômes délivrés par l'enseignement supérieur** doivent avoir dans les dix ans **leur équivalent en formation continue**.

Proposition n° 24 : Poursuivre et évaluer le mouvement de conventionnement entre les lycées et les grandes filières de l'enseignement supérieur, aujourd'hui obligatoire pour les lycées dotés de STS et de CPGE, en veillant à ce que ces conventions prévoient des passerelles, jouant dans les deux sens, permettant aux étudiants en échec précoce de se réorienter le plus rapidement possible, en particulier dès le premier semestre de la première année d'enseignement supérieur.

Accompagner ces réorientations de **modules de rattrapage et de mises à niveau**, déployés le plus en amont possible de la formation, de préférence dans la formation d'accueil et, le cas échéant, en alternance.

Assigner aux universités une mission de réorientation des publics en échec avéré et précoce, dûment évaluée et assortie d'indicateurs de performance intégrés au calcul des dotations publiques.

Proposition n° 25 : Ne pas introduire de sélection à l'entrée des universités, qui n'aurait pour effet que de priver certains élèves de toute perspective d'entrée dans le supérieur en grossissant le flux déjà trop élevé des « décrocheurs » et nierait l'inéluctable besoin de maturation des choix d'une partie des bacheliers.

Endiguer le mouvement de multiplication des licences « sélectives » en posant le principe que la sélection sur dossier n'est admissible que (1) lorsque des prérequis sont absolument indispensables et ne peuvent être rattrapés (écoles musicales par exemple) ou (2) lorsque les parcours sélectifs sont associés à des parcours de même mention non sélectifs, et à la condition que les étudiants de cette deuxième voie puissent en cours d'année, sur le fondement de leurs résultats, intégrer la première.

Astreindre les **formations sélectives** à une **obligation de publication précise des critères et des modalités de sélection appliqués** et des prérequis exigés, en fournissant sur APB des statistiques sur les cursus antérieurs des étudiants retenus et sur les probabilités de réussite et d'insertion professionnelle associées à chaque profil d'élève (type de bac, formation initiale, rôle de l'alternance).

Consacrer une session des commissions académiques des formations post-bac **au bilan annuel des opérations de sélection** afin que les acteurs des lycées soient informés de l'évolution des exigences retenues par les formations sélectives.

Encourager le **développement des « parcours accompagnés » et des « parcours sécurisés »** en particulier menant aux grandes écoles pour les lycéens issus des territoires défavorisés ou aux origines modestes, par la voie de partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées (notamment les CPGE) concernés.

Confier au **conseil d'orientation lycée-supérieur** chargé d'examiner les vœux de tous les futurs bacheliers une **mission d'alerte**, signalant les choix d'orientation qui posent de fortes difficultés en termes de chance de réussite, et une mission de recommandations alternatives lorsqu'un cursus paraît mieux adapté au projet

professionnel du lycéen. Laisser toutefois le **dernier mot à l'élève**, en déclenchant parallèlement les dispositifs d'accompagnement personnalisé dans les établissements d'accueil où sa réussite apparaît aléatoire.

Proposition n° 26 : Préserver le mouvement de **rationalisation des intitulés de licences** et **ancrer la pluridisciplinarité** en concrétisant le principe d'une spécialisation progressive, permettant le cas échéant une orientation plus tardive.

Enrichir les modules de licences par le développement d'offres de **formations plus directement professionnalisantes**, notamment en association avec les IUT, préparant les étudiants qui le souhaitent à l'entrée en troisième année dans une licence professionnelle.

Proposition n° 27 : Assurer aux étudiants de licence qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études des **débouchés professionnels** directs, notamment en encourageant et en préparant l'entrée dans les **licences professionnelles**, très performantes dans l'insertion en particulier grâce à leur capacité d'adaptation aux besoins du marché du travail induite par leur co-construction avec les entreprises.

Tirer parti de l'apparition de cette possibilité d'accéder à un nouveau « perchoir » sécurisé, immédiatement professionnalisant, pour attirer un flux plus important d'élèves en licence aptes à continuer leurs études afin d'augmenter le nombre de titulaires de **masters**, indispensables à la montée en gamme de l'**économie**.

Encourager les **échanges entre les IUT et les universités**, notamment pour nourrir l'offre de modules professionnalisants optionnels en licence.

Évaluer la mise en place des **conseils de perfectionnement** réunissant représentants des enseignants-chercheurs, des étudiants et du monde socioprofessionnel pour émettre des avis sur l'adéquation des formations avec les besoins professionnels, désormais obligatoires dans chaque licence.

Constituer à côté des commissions académiques des formations post-bac des **groupes opérationnels** lui adjoignant des **représentants du monde professionnel et de la région**, chargés d'examiner l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins prévisibles du marché du travail, sur le fondement notamment des travaux du CREFOP. Leur rattacher des observatoires académiques des formations et de l'insertion.

Proposition n° 28 : Substituer à la logique de récitation des savoirs et à la place prépondérante du cours magistral en licence une **logique d'apprentissage, fondée sur les acquis des étudiants** et non sur la simple juxtaposition des contenus d'enseignement. Solliciter plus intensément les expériences pédagogiques les plus efficaces comme la pédagogie de projet. Encourager la constitution d'équipes pédagogiques. Mettre en place des dispositifs personnalisés de rattrapage des prérequis, méthodologiques et académiques.

Conforter le cadrage national de **promotion de la réforme pédagogique** dans le supérieur (mise en place du conseil d'orientation et de suivi de la rénovation pédagogique, organisation de journées annuelles de l'innovation pédagogique, valorisation des initiatives d'excellence en formations innovantes, attribution de prix nationaux, etc.) en rédigeant un **guide des meilleures pratiques** diffusé à l'ensemble des lycées et des établissements d'enseignement supérieur.

Poursuivre le mouvement de croissance de la plate-forme publique France université numérique (FUN) en élargissant le champ des cours en ligne (MOOC) et en intégrant des formations interactives à destination des enseignants eux-mêmes.

Créer dans chaque COMUE ou association d'université un **centre pédagogique** fédérant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et les structures préexistantes au sein des établissements, chargé de piloter la formation initiale et continue des enseignants et enseignants-chercheurs, d'animer la réflexion et la diffusion des bonnes pratiques, de promouvoir l'innovation et d'apporter une assistance opérationnelle aux équipes éducatives.

Proposition n° 29 : Accompagner le mouvement d'appariement de tous les lycées aux principaux établissements supérieurs de leur aire de débouchés traditionnels d'un **dialogue pédagogique** structuré et régulier entre les équipes du secondaire et celles du supérieur, sous la forme par exemple de **journées pédagogiques lycée-supérieur** organisées chaque semestre.

Proposition n° 30 : Repérer rapidement les élèves aux lacunes les plus importantes en systématisant l'organisation de **tests de positionnement** en ligne pour tous les nouveaux entrants en licence.

Généraliser et valoriser dans les cursus le **tutorat par un étudiant** du niveau supérieur, en particulier pour accompagner les nouveaux bacheliers dans l'entrée dans le nouveau monde qu'est le supérieur.

Mettre en œuvre, sur le fondement des tests de positionnement, un **double tutorat** immédiat **d'orientation** (confié aux services compétents de l'université) et **pédagogique** (confié à une équipe référente d'enseignants), mettant à la disposition des étudiants, sur une base personnalisée, des ressources choisies et structurées accessibles en ligne et des exercices interactifs d'auto-évaluation et garantissant l'organisation d'entretiens réguliers avec le tuteur.

Procéder à une **évaluation**, y compris par les bénéficiaires, de la pertinence de l'assistance fournie par l'équipe pédagogique.

Proposition n° 31 : Généraliser la **possibilité d'accomplir le cycle de licence en plus de trois ans, sans incidence sur les bourses étudiantes** dès lors que le parcours proposé est suivi assidûment et réussi.

Mettre à la disposition de tous les étudiants en licence dans toutes les universités des **modules spécifiques d'acquisition des compétences méthodologiques** nécessaires au suivi des études supérieures et à l'insertion, en besoin en confiant leur organisation au centre pour le développement pédagogique de la communauté ou de l'association.

Encourager l'offre de modules de rattrapage dédiés à des publics présentant des fragilités particulières.

Créer dans toutes les COMUE et associations d'établissement au moins une **unité de remédiation** destinée aux bacheliers aux acquis très fragiles les plus motivés, proposant une **année ou un semestre de préparation à l'enseignement supérieur** dotés d'un encadrement important et assurant un accompagnement très personnalisé des élèves (sollicitant notamment l'ensemble des aides existantes pour le suivi des études, comme le logement étudiant, les bourses, etc.). Permettre aux autres étudiants de licence d'accéder à des modules spécifiques de rattrapage dans ces unités spécialisées. Ces unités auraient pour vocation de rassembler des enseignants du secondaire, en particulier du lycée professionnel, et du supérieur, afin en particulier que les premiers soient mieux sensibilisés aux exigences de l'enseignement supérieur. Au terme d'une période d'expérimentation, évaluer l'opportunité de généraliser cette pratique en l'intégrant au cursus proposé par les lycées professionnels.

Proposition n° 32 : Prévoir que les **enseignants-chercheurs bénéficient systématiquement de formations**, initiales et continues, **dans les ESPE**.

Encourager les universités à recourir beaucoup plus largement aux **rémunérations forfaitaires prévues par la législation pour les activités d'enseignement innovantes** ou approfondies, en récompensant en particulier l'engagement dans le travail d'équipe. Augmenter le poids des performances pédagogiques dans l'affectation des moyens publics aux universités régie par le système SYMPA.

Proposition n° 33 : Pour faire émerger une culture commune de l'enseignement du cycle bac – 3/bac + 3, multiplier les **échanges de service entre les enseignants du secondaire et les enseignants-chercheurs**, sous la forme de mises à disposition dans le cadre de conventions conclues entre les lycées et les universités. Valoriser convenablement ces échanges dans les carrières des intéressés.

Encourager des **mobilités**, temporaires et réversibles, **permettant aux enseignants certifiés et, en particulier, agrégés d'enseigner dans le premier cycle des universités et aux enseignants-chercheurs d'enseigner dans les lycées, notamment dans les CPGE**. À cette fin, prendre en compte l'utilité sociale de ces mobilités dynamiques dans la valorisation des carrières des enseignants concernés.

INTRODUCTION

Le 10 décembre 2014, la commission des Affaires culturelles et de l'éducation a constitué une mission d'information, composée de quinze membres selon une composition assurant la représentation de l'ensemble des groupes politiques de l'Assemblée nationale, portant sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur.

La mission a entendu cent vingt-sept personnes, organisant notamment cinq tables rondes, et s'est attachée à observer les situations concrètes sur le terrain en procédant à des déplacements dans trois sites représentatifs de la diversité des défis posés à l'enseignement supérieur : dans une grande métropole, à Lyon ; dans une université proche des grands pôles parisiens au recrutement essentiellement local et forte d'une importante mixité de ses publics, à Marne-la-Vallée, et dans une ville située dans une région de plus faible densité et ne disposant pas d'une université, à Châlons-en-Champagne.

Les difficultés qui affectent notre système d'enseignement supérieur sont bien connues. Il y a d'abord le poids presque déraisonnable et peu réversible que prend la formation initiale dans les destins professionnels, d'autant plus lourd que l'emprise des diplômes se fige aux plus jeunes âges, qu'une véritable obsession sociale s'est formée pour enjoindre nos enfants à obtenir le « meilleur » diplôme possible, entendu comme le plus prestigieux, le plus « jeune » possible, et que tout retard est perçu comme un symptôme d'échec difficilement rattrapable.

Cette vision donne une place d'autant plus grande aux atouts conférés par les origines socio-culturelles des étudiants qu'elle se déploie dans un environnement d'une complexité qui confine à l'illisibilité pour ceux qui n'en maîtrisent pas les codes, s'accommode d'une profusion de sélections, directes dans le cas des filières autorisées à choisir leurs étudiants mais aussi indirectes avec la rude épreuve de passage qu'est la licence à l'université, dont seule une moitié des candidats franchissent le cap. Cette hiérarchie mentale, profondément ancrée dans l'histoire, maintient encore trop souvent dans une position subordonnée les formations professionnelles, pourtant si précieuses pour le tissu économique de notre pays. Or, ces mécanismes de distribution précoce des « places » économiques ont une redoutable contrepartie : la France demeure obstinément dans le groupe des pays de l'OCDE dans lesquels l'impact des origines sociales sur l'échelle des qualifications acquises est le plus élevé et le plus constant.

On comprend dès lors la véritable angoisse sociale qui se cristallise sur l'orientation, exacerbée par l'extrême parcimonie avec laquelle le monde du supérieur accorde des secondes chances. Le secondaire creuse en effet dès la fin du collège un fossé dans l'aptitude à réussir dans l'enseignement supérieur, selon

que l'élève emprunte la voie professionnelle ou la voie générale et technologique, fossé que les formations postérieures éprouvent ensuite les pires difficultés à combler. Les établissements du supérieur ne bâtissent plus tard qu'avec difficulté, et parfois avec réticences, des passerelles de réorientation, d'ailleurs presque toujours descendantes dans l'échelle des qualifications. Enfin, les défaillances criantes de notre formation continue ne rebattent que marginalement les cartes, le sillon dessiné par le diplôme initial demeurant encore trop l'axe du déroulement des carrières.

Surtout, notre pays réserve un sort implacable aux exclus de l'enseignement supérieur, qui trace une frontière presque infranchissable entre les diplômés, dont l'insertion, plus ou moins rapide et valorisante, est néanmoins mieux assurée, et le stock effrayant des décrocheurs, durablement exclus du travail et des carrières épanouissantes, qui prend dans la crise des proportions d'urgence nationale. Il n'est pas indifférent de constater que pendant que la moitié de nos jeunes de 25 à 35 ans disposent désormais d'une formation du supérieur, les autres se voient condamnés au chômage pour le quart d'entre eux.

Ces tendances structurelles appellent des réponses ambitieuses. Elles doivent contribuer non pas seulement à modifier les contenus et les articulations des programmes, des filières et des affectations, mais aussi à bousculer des mentalités plongeant leurs racines au plus profond de notre conception de l'école et de l'égalité. Ce préalable explique pourquoi la motivation implicite qui est le fil conducteur du présent rapport peut se résumer à une formule simple : notre défi, au moment où nous parvenons à construire un enseignement supérieur réellement « massifié », est désormais de le « démocratiser », c'est-à-dire de lui assigner la mission républicaine de conduire chacun dans la voie de réussite où ses appétences et ses talents l'appellent, dans une démarche personnalisée et respectueuse du temps nécessaire à la maturation des vocations.

Cette inspiration éclaire la nature des réponses à apporter aux questions les plus pregnantes du débat sur le supérieur.

Celle de l'orientation, d'abord, qui traverse tout notre système éducatif. L'objectif doit être d'amener les étudiants dans les formations où ils ont de réelles chances de réussir puis de s'insérer en leur reconnaissant aussi un droit à l'erreur. Elle implique que toutes les formations, du lycée aux universités, assument aussi leur vocation à préparer à la vie active et s'acquittent équitablement de leur part de la mission républicaine d'égalité des chances. Elle impose que les filières les mieux à même d'accueillir avec succès les bacheliers ayant suivi un cursus spécialisé leur réservent une place adaptée au fait qu'elles sont celles où ils disposent des meilleures, sinon parfois des seules chances de réussir. Elle exige enfin que tous les instruments soient mobilisés pour que les lycéens, quels que soient leurs origines et le capital culturel de leurs familles, accèdent aux formations auxquelles leurs appétences et leurs compétences les destinent.

Vient ensuite la question de la hausse absolument nécessaire du niveau global de qualification de la population dans la « société apprenante », où l'objectif est désormais sans conteste d'amener le quart d'une classe d'âge au niveau bac + 5 si l'on veut avoir quelque chance de répondre au défi du développement de l'industrie de la transition énergétique et écologique, à l'expansion des activités numériques, au maintien d'une place affirmée dans la recherche mondiale...

Demeure enfin l'enjeu de la réussite, ou plutôt celui de l'échec qui écarte en licence près de la moitié des candidats, au prix d'un terrible gâchis humain mais aussi économique. Cette question brûlante est aujourd'hui encore attisée par l'irruption brutale d'un nombre croissant de bacheliers professionnels, en augmentation de près des deux tiers en cinq ans et dont le désir de poursuivre leurs études a doublé pour concerner désormais plus de la moitié d'entre eux, dans des formations où ils éprouvent d'intenses difficultés à réussir. Mais elle dépasse très largement cet enjeu conjoncturel, tant il est désormais manifeste qu'une fraction très importante des jeunes qui s'engagent dans l'enseignement supérieur y subissent un choc pédagogique très fort et souvent décourageant.

Ces trois questions ont ceci de commun qu'elles appellent des réponses dans le même intervalle de temps qui s'étend du lycée aux trois premières années de l'enseignement supérieur. Notre école, marquée par la coexistence historique de véritables « ordres d'enseignement » issus de la séparation originelle entre l'école communale, qui accueillait tous les enfants, et le lycée, qui se contentait de dispenser une formation d'élite, se caractérise en effet par de violentes ruptures dans l'organisation des cursus, entre le collège et le lycée puis entre le lycée et le supérieur, où les méthodes de travail, les démarches d'apprentissage et les prérequis attendus des élèves changent, littéralement, de nature d'un niveau à l'autre.

L'existence de ces hiatus, qui sont à l'origine des mécanismes du décrochage, a fait l'objet d'une prise de conscience trop tardive. Il a ainsi fallu attendre la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche pour que soit consacrée la notion de « bac - 3, bac + 3 » dont la continuité devrait pourtant faire l'objet d'une attention d'autant plus évidente et spontanée que le baccalauréat est le premier diplôme universitaire et que la vocation du lycée est manifestement de préparer les élèves à une poursuite d'études qui concernent leur quasi-intégralité s'agissant des bacheliers généraux et technologiques et désormais leur nette majorité s'agissant des bacheliers professionnels.

L'ambition de la présente mission d'information se devait d'être dès lors d'évaluer la concrétisation de cette nouvelle conception du grand cycle lycée-licence, qui intègre bien sûr l'ensemble des formations de niveau équivalent, et de formuler des recommandations propres à inscrire cette approche au cœur des préoccupations des acteurs de ces deux mondes qui aujourd'hui s'ignorent trop largement. Dans une démarche volontairement prospective, tentant de tirer des

conséquences de long terme des constats qu'impose un examen lucide des dysfonctionnements de ce cycle, elle s'est attachée à bousculer quelques grands tabous, de la persistance de grandes voies et filières aux hiérarchies passéistes au lycée, à l'élitisme qui s'acharne à classer sans appel les grandes formations de l'enseignement supérieur, en passant par la question lancinante de la modernisation pédagogique de l'université. Certaines suggestions provoqueront sans nul doute des débats nourris, d'autres prendront inéluctablement beaucoup de temps pour passer l'épreuve de la réalité. Mais si elles parviennent à bousculer quelques préjugés et à infléchir la pente naturelle des mentalités, alors la mission aura fait œuvre utile.

I. POUR UN LYCÉE OUVERT QUI OFFRE À TOUS DE RÉELS CHOIX ET DES ARMES ÉGALES POUR RÉUSSIR DANS LE SUPÉRIEUR

A. METTRE FIN À LA HIÉRARCHIE DES FILIÈRES ET À LA SÉLECTION PAR L'ÉCHEC EN CRÉANT UN LYCÉE POUR TOUS

1. Les dysfonctionnements du système des filières, un mal incurable ?

Entre 2010 et 2014, le pourcentage de bacheliers d'une génération est passé de 65 % à 77,3 %. **Cette remarquable élévation du niveau de qualification**, qui est due à l'augmentation du nombre de candidats et à un taux de réussite satisfaisant de 87,9 % en moyenne en 2014, **ne doit toutefois pas masquer les dysfonctionnements de l'organisation des filières du second cycle de l'enseignement secondaire** : hiérarchie entre filières et hégémonie persistante de la « filière généraliste » S, disparition des passerelles ascendantes de la voie professionnelle et stagnation de la filière technologique.

a. La hiérarchie entre les filières et l'hégémonie persistante de la série S

La valorisation des savoirs abstraits par le système éducatif a pour conséquence une hiérarchisation de fait des filières générale, technologique et professionnelle et la sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires dans ces savoirs.

Cette hiérarchisation scolaire correspond de fait à une certaine différenciation socio-culturelle : à la rentrée 2013, les élèves de première et de terminale générales étaient deux fois plus souvent issus de familles socialement favorisées (professions libérales, cadres, enseignants) que ceux des classes de première et de terminale technologiques (respectivement 36,1 % et 17,5 %). Ces dernières formations rassemblaient elles-mêmes des élèves provenant deux fois plus souvent des classes sociales favorisées que les élèves préparant le baccalauréat professionnel (8,1 %)⁽¹⁾.

Le système des filières, extrêmement rigide, enferme par ailleurs les élèves dans des parcours que l'on peut qualifier de « tubulaires » de la seconde à la terminale, faute de passerelles existantes ou suffisantes entre les différentes filières (voir *infra* 1.b).

S'agissant du second cycle général et technologique, la réforme du lycée qui avait été entreprise à la rentrée 2010 pour les classes de seconde s'était fixé comme premier objectif, à l'instar des précédentes réformes, de rééquilibrer les séries afin d'éviter la survalorisation ou, à l'inverse, le discrédit de certaines par rapport aux autres. **Or, en examinant la répartition des élèves à la rentrée 2013, force est de constater, que la série S demeure la plus recherchée**, puisqu'elle

(1) Source : Repères et références statistiques – édition 2014.

rassemblait 36,7 % des élèves, contre 12 % pour la série L et 22,9 % pour la série ES (voir tableau ci-après).

[1] Répartition des élèves du second cycle général et technologique selon le sexe et la série à la rentrée 2013

(France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé)

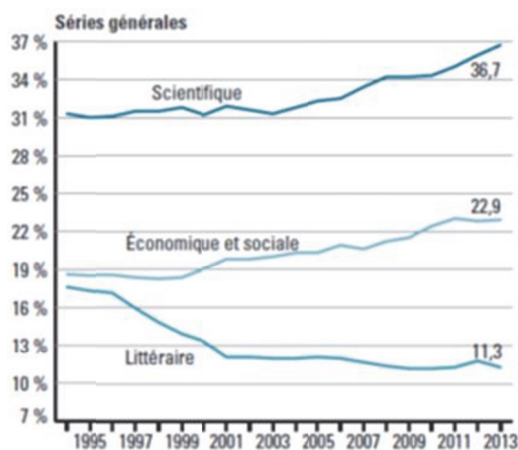
Séries	Public			Privé			Public+ Privé	
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Total	% de filles
Secondes								
GT de détermination	191 741	223 181	414 922	52 970	59 405	112 375	527 297	53,6
Techno TMD et Hôtellerie, BT	1 252	1 312	2 564	204	234	438	3 002	51,5
Total secondes	192 993	224 493	417 486	53 174	59 639	112 813	530 299	53,6
Premières								
S	74 323	65 182	139 505	24 115	19 652	43 767	183 272	46,3
L	9 201	34 352	43 553	2 142	7 984	10 126	53 679	78,9
ES	30 643	48 475	79 118	11 105	15 405	26 510	105 628	60,5
STI2D	24 387	1 915	26 302	3 163	218	3 381	29 683	7,2
STMG	24 777	29 140	53 917	5 611	5 131	10 742	64 659	53,0
STL	2 920	4 119	7 039	613	665	1 278	8 317	57,5
ST2S	1 358	13 516	14 874	814	6 418	7 232	22 106	90,2
STD2A	454	1 702	2 156	245	674	919	3 075	77,3
TMD	123	143	266	9	7	16	282	53,2
Hôtellerie	1 096	1 074	2 170	201	209	410	2 580	49,7
D'adaptation	14	28	42	7	6	13	55	61,8
Brevet de technicien	74	183	257	30	38	68	325	68,0
Total premières	169 370	199 829	369 199	48 055	56 407	104 462	473 661	54,1
Terminales								
S	71 241	61 178	132 419	21 482	17 353	38 835	171 254	45,9
L	8 952	33 760	42 712	2 215	7 844	10 059	52 771	78,8
ES	31 174	49 545	80 719	11 028	15 156	26 184	106 903	60,5
STI2D (I)	22 853	1 775	24 628	2 897	176	3 073	27 701	7,0
STMG	26 042	31 007	57 049	5 685	5 809	11 494	68 543	53,7
STL	2 787	3 709	6 496	578	610	1 188	7 684	56,2
ST2S	1 377	15 630	17 007	860	7 865	8 725	25 732	91,3
STD2A	465	1 510	1 975	246	570	816	2 791	74,5
TMD	109	150	259	7	5	12	271	57,2
Hôtellerie	1 109	1 131	2 240	210	188	398	2 638	50,0
Brevet de technicien	70	180	250	24	39	63	313	70,0
Total terminales	166 179	199 575	365 754	45 232	55 615	100 847	466 601	54,7
Ensemble	528 542	623 897	1 152 439	146 461	171 661	318 122	1 470 561	54,1

(1) Inclut la série STAV (Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant) : 20 en terminale.

Source : Repères et références statistiques – édition 2014.

Cette observation est confirmée par l'évolution du poids des différentes terminales de la filière générale, sur le long terme, entre 1995 et 2013 (cf. graphique *infra*), ainsi que par les indications fournies par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) concernant les flux de seconde vers les séries de première entre 2010 et 2014. Si tous les flux vers les séries de première générale et technologique ont augmenté pendant cette période, **la plus forte hausse s'est portée sur la série S** : en 2014, 34,5 % des élèves de seconde générale et technologique allaient en première S, contre 31,8 % en 2010, soit une croissance de ce taux de 8,5 % en quatre ans.

ÉVOLUTION DU POIDS DES SÉRIES DES TERMINALES GÉNÉRALES



(1) Les évolutions avec ou sans Mayotte sont quasi identiques.

Lecture - En 2013, 11,3 % des élèves de terminale GT sont inscrits en terminale littéraire. Cette proportion s'élevait à 17,6 % en 1994.

Source : Repères et références statistiques – édition 2014.

L'attractivité de la série S s'explique par le caractère pluridisciplinaire de ses enseignements jusqu'en terminale qui permet les réorientations dans toutes les autres séries générales ou technologiques, ainsi que par la diversité qu'elle offre dans les orientations post-bac dont témoigne la variété des inscriptions des bacheliers S dans les différentes formations du supérieur : classes préparatoires aux grandes écoles (environ 18 % des inscriptions), disciplines universitaires de santé, premiers cycles d'écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, droit, sciences économiques, STAPS (Science et technique des activités physiques et sportives).

La série S est ainsi la seule véritablement généraliste permettant de retarder le choix de la spécialisation et d'accéder aux filières les plus diverses et/ou prestigieuses de l'enseignement supérieur, ce qui a pour corollaire une dévalorisation des autres séries au sein de la voie générale et technologique et révèle un détournement plus général de la nature des filières, qui ne sont plus en réalité disciplinaires mais sélectives.

b. Un lycée professionnel en trois ans qui n'offre plus de passerelles ascendantes

Selon un rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation (IGAEN) de décembre 2013 concernant « les parcours des élèves de la voie

professionnelle »⁽¹⁾, **les passages ascendants de la seconde générale et technologique vers la voie professionnelle, et inversement, posent problème.**

Depuis la réforme du lycée général et technologique (2010), **la réorientation en fin de seconde vers la voie professionnelle doit rester exceptionnelle** puisque cette réforme avait pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves de seconde générale ou technologique jusqu'au baccalauréat de même nature. En outre, **s'il y a réorientation, cette dernière, pour avoir un effet positif, doit constituer une passerelle ascendante vers un niveau de première.** Or, l'accès en première pour certaines formations professionnelles est très difficile, par exemple dans les domaines de la production industrielle. Il est plus simple pour des formations relevant des services, puisque les lycées professionnels peuvent se contenter de réduire en pratique les heures d'enseignement général dont les élèves issus de seconde générales et technologiques n'ont pas besoin, pour rattraper les heures de spécialité professionnelle.

De ce fait, **les passages de seconde générale et technologique vers la voie professionnelle ne concernent environ que 4 % des élèves** (3,6 % à la rentrée 2013), qui, pour la moitié d'entre eux entrent en seconde professionnelle et non en première et recommencent un nouveau cycle complet de trois ans.

- Les passages de la voie professionnelle vers la voie générale ou technologique sont extrêmement rares depuis la disparition, avec la réforme du lycée professionnel de 2009, des passerelles qui existaient entre la voie professionnelle et la voie technologique. Comme l'ont signalé plusieurs intervenants lors des auditions, cette situation pose question dans la mesure où ces passerelles permettaient justement à des élèves de la voie professionnelle de poursuivre leurs études : ils passaient un BEP, suivaient une première d'adaptation, puis passaient un bac technologique. Depuis 2009, l'accueil en cours de cursus des élèves de la voie professionnelle est d'autant moins prioritaire que ces élèves ont désormais comme perspective non seulement l'obtention d'un baccalauréat professionnel en trois ans mais aussi, ensuite, une poursuite d'études en STS.

Il reste néanmoins une seule passerelle ascendante très importante, mais à l'intérieur de la voie professionnelle, où près de 23 % des élèves qui terminent leur CAP (soit environ 12 000 élèves par an) accèdent au cycle du bac professionnel. L'évolution la plus significative depuis la réforme de 2009 précitée tient à ce que les trois quarts de ces élèves entrent directement en première professionnelle (8 800 en 2012-2013), contre seulement un quart en seconde professionnelle. Se met donc ainsi en place progressivement un parcours « sécurisé » de formation CAP – bac professionnel en quatre ans.

(1) Rapport n° 2013-110 de décembre 2013 de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN) : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/25/9/Rapport-IGAENR-2013-110_309259.pdf.

c. Des filières technologiques prises en tenaille entre les deux autres voies de formation

Entre 1994 et 2003, l'évolution du second cycle général et technologique s'est faite au profit de la voie technologique, avec notamment le développement des séries tertiaires Sciences et technologies tertiaires (STT) /Sciences et technologies de la gestion (STG) /Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) et Sciences et techniques médico-sociales (STMS) /Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) (voir graphique *infra*), et au détriment de la série littéraire L. Depuis 2004, la tendance s'est inversée au profit de la filière générale, et à la rentrée 2013, les séries technologiques représentaient 30 % des bacheliers.

Avec la réduction de la durée de la préparation du baccalauréat professionnel de quatre à trois ans, **la différence entre un baccalauréat technologique et un baccalauréat professionnel est moins lisible ; les nuances entre les programmes des deux baccalauréats** – par exemple entre les programmes d'un baccalauréat professionnel « système électronique numérique » et ceux d'un baccalauréat technologique « électronique » – **sont devenues très floues**, pour les élèves, pour les familles, et même pour les enseignants de troisième chargé de conseiller une orientation, ainsi que l'a indiqué à la mission M. Yves Ruellan, président du Réseau national d'enseignement supérieur privé (RENASUP).

Comme l'expliquait Mme Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, **les élèves de lycées professionnels ne vont plus vers la voie technologique parce que le baccalauréat professionnel leur permet de préparer ensuite un BTS**. Ils ne voient donc pas l'intérêt de préparer un baccalauréat technologique, ce qui explique la non-augmentation du pourcentage des bacheliers de cette voie. La voie technologique est prise en tenaille entre la voie professionnelle qui monte en régime et la voie générale, en particulier la filière S qui ouvre toutes les portes.

ÉVOLUTION DU POIDS DES SÉRIES DES TERMINALES TECHNOLOGIQUES



Source : Repères et références statistiques – édition 2014.

Par ailleurs, les bacheliers de la filière technologique ont perdu leurs relais naturels dans le supérieur que constituaient les instituts universitaires de technologie (IUT). La proportion de bacheliers technologiques s'inscrivant en IUT a régulièrement diminué, au profit des bacheliers de la série S, certains DUT (par exemple « Mesures physiques ») n'étant dans les faits accessibles qu'aux bacheliers S, ou constituant de véritables classes préparatoires alternatives aux grandes écoles pour les bacheliers S dont les parcours scolaires ont été moins solides.

**ORIGINE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ENTRANT EN PREMIÈRE ANNÉE D'IUT EN 2012-2013
(FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)**

(en pourcentages)

Domaines de spécialité	Bacs généraux				Bacs technologiques				Bacs pro	Autres origines (1)	Total	Effectifs d'entrants 2012-2013	Progression annuelle des entrants (%)
	S	ES	L	Total	STI	STG	Autres	Total					
Production	65,9	1,3	0,2	67,2	19,9	0,5	5,6	25,9	3,1	3,7	100,0	20 775	1,1
Services	23,6	40,5	3,9	68,0	2,9	22,3	1,3	26,6	3,6	1,8	100,0	29 956	0,8
Total	41,3	24,1	2,3	67,7	16,6	13,2	3,1	26,3	3,4	2,6	100,0	49 631	0,9

(1) Capacité en droit, titre étranger admis nationalement en équivalence, titre français admis nationalement en dispense, promotion sociale, validation d'études, d'expériences professionnelles, d'acquis personnels, autres cas.

Source : *Repères et références statistiques – édition 2013.*

Toutefois, à la rentrée 2013, le nombre de bacheliers technologiques s'inscrivant en IUT a fortement crû (en hausse de 12,5 %), la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche ayant donné priorité à leur accueil en IUT.

2. Aller vers un système plus modulaire

Rompre avec « l'effet filière », réduire le caractère socialement reproducteur de notre système d'enseignement, et mieux gérer la continuité entre le secondaire et le supérieur suppose de repenser l'organisation des enseignements, de réfléchir à la structuration des établissements publics locaux d'enseignement et de mettre en place des mécanismes favorisant la diversification des parcours.

a. L'organisation des enseignements : aller vers un tronc commun assorti d'options

Le système des filières tel qu'il fonctionne en France constitue une exception. En effet, comme le montrent plusieurs études réalisées par l'Institut français de l'éducation (IFE), à l'étranger, les programmes du secondaire sont généralement composés d'une combinaison d'options plus ou moins équilibrées qui varie d'un pays à l'autre en fonction du poids des matières à options par rapport aux matières communes obligatoires, ainsi que du nombre des options.

C'est pourquoi plusieurs intervenants ont suggéré, au cours des auditions, d'instaurer en France **un lycée fonctionnant sur la base d'un socle constitué de matières indispensables à une culture générale commune, assorti de trois ou quatre matières optionnelles.** Pour sortir de la logique de séparation et de sélection des élèves, **l'acquisition du socle s'effectuerait progressivement jusqu'en terminale, en partant de notions concrètes et à travers des pédagogies différenciées, et sans forcément recourir à l'abstraction.** C'est au cours de la construction du parcours de formation et de la spécialisation que seraient progressivement introduites des logiques abstraites, ou que seraient approfondies des notions concrètes.

M. Yves Ruellan, président du Réseau national d'enseignement supérieur privé (RENASUP), indiquait ainsi qu'il est inutile de multiplier les sous-sections d'un bac général qui ne veulent rien dire puisque le bac S n'est pas scientifique et que l'on pourrait concevoir une bonne base de formation d'enseignement général pour tous les élèves jusqu'à dix-huit ans, avec quelques spécialités, mais dont le corps serait identique pour tous les élèves.

Il conviendrait également de réfléchir en termes de parcours de formation et non de filières, en évitant que des systèmes tubulaires enferment sans sortie possible les élèves à partir de la troisième. En effet, ainsi que l'ont souligné Mme Brigitte Chibani-Mandeville, administratrice, et M. Jean-François Flamant, vice-président de l'Union nationale technique de l'enseignement privé (UNETP),

lors de leur audition, les jeunes aujourd'hui « subissent » les formations. Il faut au contraire qu'ils se les approprient en construisant des parcours modulaires.

Proposition n° 1 : Prolonger dans le second cycle du secondaire la logique d'un socle commun de plusieurs matières fondamentales assorties d'options, et recourir à des pédagogies différenciées.

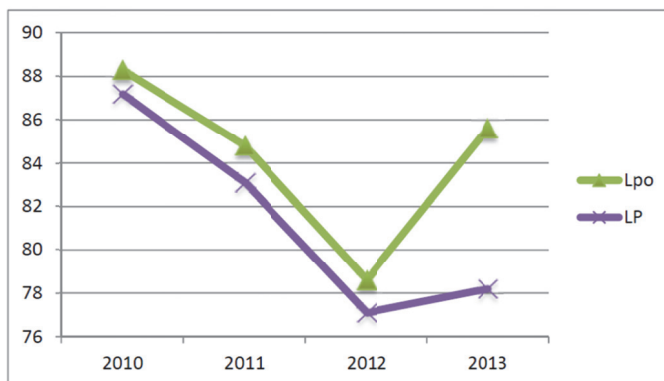
b. Encourager la polyvalence dans la structuration des établissements publics locaux d'enseignement ?

Selon un rapport des Inspections générales du ministère de l'éducation nationale (IGEN-IGAEN) publié en octobre 2014 ⁽¹⁾, **le lycée polyvalent, qui associe les trois voies générales, technologique et professionnelle dans un même établissement et ainsi favorise la mixité sociale, se révèle être dans les académies et les régions, un outil de recomposition de l'offre au service de la réussite scolaire.**

Apparu à la suite de la réforme des lycées en 1992, le lycée polyvalent a pour **vocation première de former en diversifiant les voies de réussite**. La proximité immédiate des trois voies de formation favorise la mise en place de passerelles qui renforcent la souplesse du dispositif sans créer de structures de relégation. Par rapport aux lycées professionnels, les données nationales pour trois indicateurs (taux de réussite au baccalauréat, taux de décrochage en seconde et taux de poursuite en STS) montrent d'ailleurs un meilleur positionnement des lycées polyvalents.

(1) Rapport n° 2014-032 d'octobre 2014 des Inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale (IGEN- IGAEN) : Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/10/1/2014-032_Structuration_EPLE_377101.pdf.

TAUX DE RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL

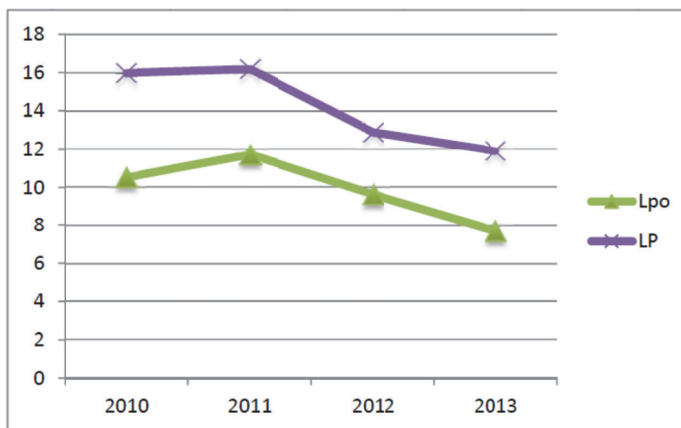


Source : La structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers – IGEN – IGAENR – Rapport n° 2014-032 – octobre 2014.

Lpo : lycée polyvalent – Lp : Lycée professionnel.

Commentaire : On note un creusement de l'écart entre les lycées polyvalents (LPO) et les lycées professionnels (LP) en 2013, année de la généralisation presque complète des baccalauréats en trois ans. La mission de l'IGEN-IGAENR avance l'hypothèse, pour expliquer ce creusement marqué et récent, que les lycées polyvalents ont appréhendé de manière plus efficace les adaptations pédagogiques et organisationnelles rendues nécessaires par la diminution du temps de formation et l'hétérogénéité plus importante constatée des élèves, hypothèse qui devra être confirmée pour les cohortes ultérieures.

TAUX DE DÉCROCHAGE EN SECONDE PROFESSIONNELLE



Source : La structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers – IGEN – IGAENR – Rapport n° 2014-032 – octobre 2014.

Lpo : lycée polyvalent – Lp : Lycée professionnel.

Commentaire : Le taux de décrochage correspond à la proportion des élèves partis de la formation, y compris ceux qui poursuivent en apprentissage (Définition de l'éducation nationale). Sur la totalité des établissements, l'écart mesuré entre les résultats des lycées polyvalents (LPO) et les lycées professionnels (LP) oscille de 3,3 à 5,5 points toujours en faveur du lycée polyvalent et les évolutions suivent les mêmes tendances.

TAUX DE POURSUITE D'ÉTUDE VERS UNE STS



Source : La structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers – IGEN – IGAENR – Rapport n° 2014-032 – octobre 2014.

Lpo : lycée polyvalent – Lp : Lycée professionnel.

Commentaire : Le taux de poursuite d'étude est le rapport entre le nombre de bacheliers professionnels en STS de l'année N et le nombre de bacheliers professionnels de l'année N-1.

Le taux d'orientation des bacheliers professionnels vers une section de technicien supérieur confirme les meilleurs résultats des lycées polyvalents en termes de poursuite d'étude. Les observations réalisées sur le terrain confirment cette propension des lycées polyvalents à mieux gérer la poursuite d'études de leurs élèves, surtout lorsque l'intégration est réellement établie et que le lycée polyvalent est construit autour de pôles de compétences.

Le rapport précité **conclut à la nécessité de donner aux lycées polyvalents un cadre de référence**. La polyvalence suppose la présence des trois voies de formation et un nombre minimal d'élèves par voie de formation permettant un fonctionnement partagé des instances de pilotage internes. Certains principes, liés à la diversité, devraient également être appliqués : une dotation unique pour permettre une meilleure intégration des différents corps d'enseignants et un décloisonnement de la répartition des services, une organisation des responsabilités et des espaces par pôle de formation et niveau d'études et une vie de l'établissement partagée autour d'un projet unique garanti par la lettre de mission du chef d'établissement. Mais comme le soulignent les inspections générales, le lycée polyvalent constitue une nouvelle culture d'établissement, qui sera longue à construire.

Plus généralement, c'est la question de la pluralité des voies ouvertes qui est posée. **On pourrait ainsi envisager un lycée polyvalent et modulaire, avec un socle commun à toutes les filières et des enseignements permettant de préparer des choix d'orientation.**

Proposition n° 2 : Développer la polyvalence dans les établissements publics locaux d'enseignement pour diversifier l'offre et favoriser la réussite scolaire ; la coexistence des trois voies de formation encourage la mixité sociale et facilite la mise en place de passerelles qui fluidifient le dispositif d'enseignement.

c. Développer les dispositifs favorisant la diversification des parcours

Au niveau international, la tendance consiste à adopter des systèmes plus flexibles qui rendent les choix d'orientation moins discriminants et favorisent des parcours scolaires moins linéaires. Mais **à l'étranger, les possibilités de navigation dans le système éducatif sont plus ouvertes qu'en France où l'on reconnaît moins le « droit à l'erreur » et où l'on comptabilise négativement l'allongement des parcours.**

- i. Pour la voie professionnelle, proposer une année supplémentaire ou une préparation « à la carte »

En France, **la réforme du baccalauréat professionnel**, qui a « aligné » symboliquement la durée du parcours en lycée professionnel sur celle du lycée général et technologique, **a permis l'accession d'un plus grand nombre d'élèves au baccalauréat professionnel.** Entre les sessions 2 009 et 2013, le nombre total de bacheliers professionnels a ainsi augmenté de près d'un tiers, passant de 120 000 à 158 000.

Cependant, cette augmentation ne doit pas masquer la baisse marquée du taux de réussite à l'examen par rapport à la période antérieure à la réforme. À la session 2013, celui-ci ne s'établissait en effet qu'à 78,1 %, en retrait de huit points par rapport au taux de réussite en 2009 (86,8 %). L'écart de résultat avec les autres baccalauréats était, de plus, important : treize points avec le baccalauréat général (proche de 92 %), plus de huit points avec le baccalauréat technologique (86,4 %). Quant au taux de réussite des candidats issus du cursus en trois ans, il s'établissait à 78,3 %, en deçà de celui des élèves issus du cycle en deux ans après le BEP (82,8 %).

La rénovation de la voie professionnelle, ajoutée à la demande sociale croissante de poursuite d'études, a certes facilité l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur (près de 30 % des élèves de terminale sur les 65 % qui en avaient exprimé le souhait), deux tiers des bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur l'étant en STS. Mais **si cette réforme**, qui constitue une étape importante pour l'égalité des parcours et des voies, a permis de rehausser les ambitions des élèves, **la suppression d'une année de l'ancien parcours de quatre ans – respectivement deux ans en CAP et deux ans en baccalauréat professionnel – s'est faite au détriment des plus fragiles**, qui ont perdu une étape leur permettant de reconstruire leur confiance en soi, avec une dégradation corrélative de leurs résultats en BTS, selon M. Christian Douge et M. Damien Bardy, secrétaires nationaux de la Fédération de l'enseignement privé (FEP-CFDT), lors de leur audition du 11 mars 2015.

De même, **les « besoins de remédiation » de ces élèves**, qui passaient notamment par la préparation du BEP, **ont été complètement ignorés.** Or ces élèves sont ceux qui concentrent toutes les difficultés ; en retirant 25 % de leurs heures d'enseignement et même 30 % de leurs heures d'enseignement

professionnel, le raccourcissement de la scolarité en trois années révèle leurs faiblesses, qui apparaissent pleinement en BTS, selon M. Michaël Marcilloux, secrétaire national de la Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture (FERC-CGT) et Mme Cendrine Berger, membre du bureau, en charge de l'enseignement supérieur, lors de leur audition du 11 mars 2015. Par ailleurs, du fait de la réduction de la scolarité, les bacheliers professionnels sont plus jeunes et donc moins mûrs.

Plusieurs suggestions ont été présentées au cours des auditions, parmi lesquelles :

– **l'introduction d'une année complémentaire entre le bac professionnel et le début du BTS**, une classe d'adaptation comparable aux anciennes premières d'adaptation, malheureusement supprimées, qui existait pour les lycéens professionnels avant d'intégrer les premières technologiques et qui leur permettaient ensuite de bénéficier de taux de réussite en terminale et au baccalauréat très comparables à ceux de leurs camarades selon le même syndicat ;

– **une utilisation, modulée selon les projets des élèves, des périodes de formation en milieu professionnel prévues pour les terminales** : pour ceux visant une insertion, la période de formation pourrait être renforcée afin de fonctionner comme un sas de passage entre les études et l'insertion ; pour ceux ayant un projet de poursuite d'études dans le supérieur, une préparation méthodologique à ses exigences pourrait être proposée, éventuellement à la place de tout ou partie des huit semaines de stage prévues en terminale.

ii. Pour la voie générale et technologique, proposer des stages-passerelles

Institués en 2010 en vue d'apporter les compléments d'enseignement indispensables à un changement d'orientation, **les stages passerelles s'adressent en priorité aux élèves de première générale ou technologique souhaitant changer de série ou passer dans la voie professionnelle** ; sont également concernés les élèves de seconde générale et technologique et, plus exceptionnellement, les élèves de terminale générale et technologique.

L'élève qui souhaite changer de série ou de voie construit avec l'aide du professeur principal et du conseiller d'orientation-psychologue son projet de changement d'orientation. Le changement est ou non accepté, après avis du conseil de classe, par le chef d'établissement qui, au vu des besoins spécifiques de l'élève, propose à celui-ci, le cas échéant, de suivre un stage passerelle ; le contenu, la durée et les modalités d'organisation du stage sont communiqués à la famille ou à l'élève majeur.

Selon Mme Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), **le nombre des stages passerelles a évolué très significativement** : d'à peine 6 000 élèves en 2011-2012, il est passé à 14 000 élèves en 2012-2013 et 72 000 élèves en 2013-2014. Sur ces 72 000 élèves, 9 000 suivent leur stage pendant les vacances scolaires et 62 500 dans le cours de

leur scolarité. Cette progression très forte dans la dernière période devrait se confirmer dans l'année scolaire en cours.

Proposition n° 3 : Introduire une année facultative de transition entre le baccalauréat professionnel et le BTS afin de répondre aux besoins de remédiation des élèves de lycées professionnels inscrits en BTS et fragilisés par la réduction à trois ans du baccalauréat professionnel.

Proposition n° 4 : Faciliter les changements de série au sein des filières générales et technologiques **et les passages vers la voie professionnelle** en soutenant le développement des stages-passerelles.

B. UN LYCÉE QUI PRÉPARE MIEUX AU SUPÉRIEUR ET À L'INSERTION

1. Libérer le lycée de l'emprise d'un baccalauréat hypertrophié pour en faire un réel temps de préparation du supérieur

a. Repenser les modalités du baccalauréat

Les faiblesses du système français du baccalauréat ont été maintes fois soulignées : **rite de passage entre le secondaire et le supérieur dont le nombre considérable d'épreuves ne garantit pas la valeur certificative, il fonctionne comme une fin en soi, et ne prépare ni à l'insertion professionnelle, ni à la poursuite d'études supérieures.**

S'il ne saurait être question de supprimer cet examen, au moins conviendrait-il d'en repenser les modalités, ce qui pourrait permettre de dégager quelques économies pouvant être affectées à d'autres objectifs.

Comparé à ses homologues étrangers, **le baccalauréat français apparaît hypertrophié**, comprenant, quelles que soient les filières, douze à seize épreuves, là où le baccalauréat italien en compte quatre, l'*Abitur* allemand ou la *Maturität* suisse, cinq.

La réussite résulte, par ailleurs, de l'obtention de la moyenne, calculée sur l'ensemble des matières, ce qui permet d'obtenir le diplôme avec un faible niveau dans les matières fondamentales de la série concernée ; conjuguée au fait que **les mentions peuvent être obtenues grâce aux options**, cette situation peut priver l'exercice de sens et a des conséquences lors de la poursuite d'études dans le supérieur : **le nombre de mentions très bien en série S a été multiplié par cinq entre 1997 et 2010, alors que**, selon la Conférence internationale des responsables des universités et institutions à dominante scientifique et technique d'expression française et l'Union des professeurs de classes préparatoires scientifiques, **le niveau des étudiants se destinant aux études scientifiques est notoirement insuffisant...**

Trop éloigné du monde du travail, le baccalauréat, bien que constituant officiellement le premier diplôme de l'enseignement supérieur, **est également déconnecté de la poursuite des études**, comme le montrent les taux d'échec dans les premières filières universitaires ; tel qu'il est conçu actuellement, il constitue même une forme de discontinuité entre le secondaire et le supérieur, **les élèves étant préparés à un examen sans rapport avec les compétences exigées d'eux quelques mois plus tard dans l'enseignement supérieur**.

De plus, l'orientation des lycéens dans l'enseignement supérieur est assurée dans une large mesure en amont de l'examen, puisque l'intégration dans certaines filières sélectives s'effectue sur dossier – l'admission de principe en classe préparatoire aux grandes écoles, en IUT ou en STS étant acquise avant les résultats du baccalauréat – ; il en va de même pour l'accès à l'université, les prés-admissions avec la procédure APB (admission post-bac) s'effectuant à partir des résultats scolaires. De ce fait, **la réussite à l'examen ne représente qu'une condition suspensive de l'accès à une filière sélective ou à l'université**.

Le baccalauréat est, par ailleurs, un exercice très coûteux qui mobilise pendant plusieurs semaines la communauté éducative. Le nombre des épreuves organisées à chaque session représente **un coût croissant et difficile à évaluer**. Réalisée par le principal syndicat de chefs d'établissement, le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN), une étude publiée en juin 2013 ⁽¹⁾ a évalué le coût global de l'examen, hors baccalauréat professionnel, à 1,125 milliard d'euros par an, en comptant les dépenses liées à l'organisation des épreuves ainsi que le montant des trois semaines d'enseignement perdues chaque année par l'ensemble des lycéens. Ce montant est sans commune mesure avec celui évoqué dans un rapport des Inspections générales rendu public en 2012 qui estimait le coût d'une session seulement entre 90 et 100 millions d'euros ⁽²⁾ (hors cours non assurés).

Il apparaît aujourd'hui nécessaire de réformer le baccalauréat avec trois objectifs : simplifier son organisation, améliorer sa qualité certificative et mieux l'articuler avec l'enseignement supérieur.

La mission propose dans cette perspective d'instituer un diplôme de fin d'études secondaires organisées autour de disciplines majeures et mineures et mêlant épreuves finales et contrôle continu. Les épreuves finales nationales, en nombre resserré, concerneraient les matières centrales de l'orientation choisies par l'élève et les autres disciplines relèveraient du livret scolaire. La place du numérique, actuellement trop cosmétique, pourrait être également renforcée. **L'introduction de seuils éliminatoires pour les matières centrales** compenserait dans une certaine mesure les effets du calcul d'une moyenne.

(1) Cf. <http://www.snpden.net/sites/default/files/files/Comm2%20-%20le%20SNPDEN%20pr%C3%A9sente%20l%27addition%20du%20bac%202013.pdf>.

(2) Cf. *Propositions pour une évolution du baccalauréat – Rapport des Inspections générales – décembre 2011*.

Importante pour l'évolution des pratiques pédagogiques au lycée, **la rénovation des modalités du baccalauréat permettrait de surcroît, avec les économies réalisées grâce à la réduction du nombre d'épreuves, de renforcer les dispositifs concourant à l'égalité des chances**, tel l'accompagnement personnalisé, et **de proposer, dès la seconde, des enseignements modulaires propres à aider les élèves dans leurs choix d'orientation** (cf. *supra*).

Proposition n° 5 : Simplifier l'organisation du baccalauréat et alléger son coût en concentrant les épreuves finales sur un nombre limité de matières fondamentales et en instituant un contrôle continu sur les options. Améliorer sa qualité certificative en introduisant des seuils éliminatoires et en portant lors de l'évaluation une attention particulière à l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

b. Réinstaurer une véritable formation scientifique

Si la série S est devenue la série d'excellence plébiscitée car ouvrant toutes les portes (voir *supra* 1.a), **c'est précisément parce qu'elle n'est plus une véritable série scientifique.**

La Conférence internationale des responsables des universités et institutions à dominante scientifique et technique d'expression française (CIRUISEF) et l'Union des professeurs de classes préparatoires scientifiques tirent ainsi un bilan négatif de la préparation des étudiants aux études scientifiques. M. Jean-Marc Broto, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifique (CDUS), a ainsi indiqué à la mission qu'il n'y a plus vraiment d'apprentissage du langage des nombres, des signes, des équations alors que, par ailleurs, l'entrée en faculté de sciences nécessite un certain nombre de prérequis. Or, les lycéens ont une culture générale, mais pas l'esprit scientifique qui consiste à savoir analyser, à résoudre de manière structurée des problèmes concrets et abstraits, ce qui exige un apprentissage répétitif, et ce que ne permet pas la culture générale. De même, le « tout intuitif » n'est pas cohérent pour les sciences, même si pour les sciences, l'expérimentation est importante.

De fait, **les filières scientifiques traditionnelles de l'enseignement supérieur universitaire attirent de moins en moins les bacheliers S**, comme en témoigne la baisse de leurs inscriptions en licence de sciences : si un quart des bacheliers S faisaient ce choix en 1996, ce n'est plus le cas aujourd'hui que d'un bachelier S sur dix.

À défaut de mettre en place un enseignement modulaire avec des matières optionnelles scientifiques, il est donc nécessaire de **réinstaurer une véritable série réservée aux élèves ayant un goût certain pour les sciences et se destinant à des carrières scientifiques**, ce qui permettrait par la même occasion, de **rendre à toutes les séries de la voie générale leur identité première, disciplinaire**, et de mettre fin à la domination de la série S.

Proposition n° 6 : En attendant de mettre en place un enseignement modulaire, reconstituer une véritable série scientifique à destination des élèves se préparant à des études et une carrière scientifiques, afin d'enrayer la baisse du niveau en mathématiques dans le supérieur et le déficit de recrutement de scientifiques et des chercheurs.

c. Dynamiser les dispositifs de suivi individualisé

Face à l'hétérogénéité des publics, révélée par l'instauration du collège unique, le souci d'une plus grande individualisation de l'enseignement s'est exprimé à partir de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. Il a été confirmé par la suite, notamment à l'occasion de la rénovation de la voie professionnelle en 2009 et de la réforme du lycée général et technologique en 2010, et a conduit à installer dans le second cycle du secondaire général et professionnel plusieurs dispositifs fondés sur le volontariat des élèves, en difficulté ou non (tutorat, stages de remise à niveau, stages de langue et stages passerelles), ou bien destinés à tous les élèves et figurant obligatoirement dans leur emploi du temps, tel l'accompagnement personnalisé.

• Selon un rapport de la Cour des Comptes publiés en mars 2015 à l'issue d'une enquête réalisée dans quatre académies⁽¹⁾, les dispositifs fondés sur le volontariat des élèves et qui s'ajoutent au temps d'enseignement commun sont peu implantés dans les lycées. En raison principalement du faible nombre de personnels volontaires (enseignants, documentalistes, conseillers principaux d'éducation rémunérés), le tutorat est très peu mis en œuvre sur le terrain. En revanche, les stages passerelles semblent en progression (voir *supra*).

• L'accompagnement personnalisé, enseignement à part entière qui s'adresse aux élèves « selon leurs besoins et leurs projets personnels », occupe une place importante dans la rénovation de la voie professionnelle. Aux termes d'un arrêté du 10 février 2009, environ deux heures et demie par semaine lui sont en principe consacrées pendant les trois années préparant au baccalauréat.

Dans la voie générale et technologique où il a été introduit en seconde à la rentrée 2010, en première à la rentrée 2011 et en terminale à la rentrée 2012, l'accompagnement personnalisé est organisé autour de trois activités – soutien, approfondissement et aide à l'orientation. Il doit se distinguer du « face-à-face disciplinaire » en prenant notamment la forme de travaux interdisciplinaires⁽²⁾ ; soixante-douze heures lui sont consacrées annuellement.

Comme l'indiquait M. Pierre Desbiolles, inspecteur général de l'éducation nationale, on constate un essoufflement du dispositif sur le terrain après une mise en place assez prometteuse, et un retour à des pratiques disciplinaires

(1) Cf. *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif – Rapport de la Cour des Comptes – février 2015.*

(2) Cf. *circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2010 sur l'accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique.*

plus traditionnelles. L'aide personnalisée est souvent réduite à une forme de soutien scolaire dispensé parfois en classe entière, et très dépendante des disponibilités horaires des enseignants.

De fait, comme l'a relevé la Cour des Comptes, dans le rapport précité, **la démarche d'individualisation semble en décalage avec l'organisation actuelle de l'enseignement** ; la logique hebdomadaire des obligations de service, la tradition disciplinaire dans le second degré et la faiblesse du travail en équipe entravent en effet le déploiement des dispositifs. Pour développer le suivi individualisé des élèves, **la Cour préconise notamment de faire évoluer l'organisation du métier d'enseignant, d'améliorer la préparation des enseignants à la démarche de suivi individualisé**, tant en ce qui concerne leur formation que les outils de détection des besoins des élèves, **d'allonger les délais de mise en œuvre des réformes et de mieux accompagner les différents acteurs de terrain** (académies et établissements).

• Par ailleurs, plusieurs expériences locales dans le même sens pourraient être élargies :

– **Il en est ainsi de la préparation en amont des bacheliers professionnels souhaitant aller en BTS**, qui pourrait être envisagée sur le modèle de celle mise en place il y a un an par l'enseignement privé, et **destinée à éviter aux élèves une transition trop brutale.** Le baccalauréat professionnel présente en effet l'avantage de réconcilier certains jeunes en difficulté scolaire avec l'école à travers le travail en équipe et des pratiques pédagogiques plus pragmatiques, mais il ne les prépare pas aux exigences d'autonomie des BTS. Les lycées de l'enseignement catholique ont donc mis en place très en amont des « cordées de la réussite » confiées notamment à la fondation Saint-Matthieu. Ces dispositifs mettent en rapport des lycées qui ont des BTS avec des lycées qui préparent au baccalauréat professionnel, ainsi que les corps enseignants des deux structures, pour préparer les élèves de terminale professionnelle aux exigences du supérieur, les « motiver » et les orienter vers les BTS qui leur correspondent le mieux.

– **Il est également loisible d'évoquer le développement de la formation axée principalement sur l'apprentissage des codes et des comportements**, dans l'esprit de celle dispensée par le pôle universitaire de proximité (PUP) de l'université Jean-Moulin-Lyon 3. Structure spécialisée dans le soutien aux dynamiques d'égalité des chances en lien avec l'éducation, le PUP a été créé en 2006 pour favoriser la réussite scolaire, universitaire et l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté de toutes origines. En concertation avec les équipes éducatives d'une douzaine d'établissements – essentiellement des lycées situés en ZEP ou en zone rurale – il propose un ensemble de huit modules aux élèves volontaires des premières et des terminales générales, technologiques et professionnelles sous la forme d'un séminaire de quatre jours. Chaque module, d'une durée de trois heures, permet de travailler un thème spécifique : découverte de l'enseignement supérieur, expression orale, gestion du temps, codes de comportement, rédaction d'un curriculum vitae ou d'une lettre de motivation,

gestion du stress etc. Le séminaire se déroule au lycée ou à Lyon 3, généralement le week-end, pendant les congés scolaires ou pendant les journées libres des lycéens. Il ne demande pas de travail préalable, de devoir ou de révision, et ne donne lieu à aucune évaluation si ce n'est celle donnée par les élèves. Les intervenants sont en majorité des animateurs de formation continue. Comme le soulignait M. Fabien Lafay, directeur du pôle universitaire de proximité, les lycéens qui ont suivi le séminaire du PUP ont un taux de réussite au baccalauréat supérieur au taux moyen de leur établissement (cf. *infra*).

**IMPACT DU SÉMINAIRE LYCÉE PÔLE UNIVERSITAIRE DE PROXIMITÉ (PUP) :
TAUX DE RÉUSSITE PAR ÉTABLISSEMENT AU BACCALAURÉAT**

Etablissement/ Réussite au Baccalauréat	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2013
Claude Bernard, Villefranche sur Saône LG+LP	79%	80%	82%	85% dont 100% pour les ES du PUP	86% CNC 96% dont 100% pour les S et STG du PUP	86% dont 100% pour les ES, L et S et les STG du PUP	91% pour les élèves du PUP dont 100% pour les L et 100% pour les S et 87% pour les ES, STG et 88% pour les ES Pro.	97,78% pour les élèves du PUP dont 100% pour les L, ES, STG et 100% en Bac Pro.	100% pour les TES, TSTG, TL et 86% pour les TS
René Cassin, Tarare, LG	89%	88%	91%	94% dont 100% pour les ES du PUP	93% dont 100% pour les S et STG du PUP	100% pour les inscrits au PUP	100% ES et STG inscrits au PUP	en attente	100% TS et 100% TES
Carriat, Bourg-en- Bresse (01) LG	83%	84%	87%	82%	86%	81% dont 100% pour les TCSI, 83,9% pour les TCFE	85,71% pour les GM et 91,67% pour les M inscrits au	93,33% pour les bacs Pros et Technos inscrits au PUP dont 100% pour les TSTC et TSTGC	
Albert Camus, Rillieux la-Pape, LG	84%	83%	89%	85%	87%	84% dont 88 % pour les élèves du PUP dont 100% pour les ES	en attente	en attente	100% STI2D, 100% TSTGRH 80% pour les TSTI PUP et 75% pour les TES PUP
Robert Doisneau, Vaulx-en-Velin	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Colbert, Lyon 8ème	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	81% pour les TL

Source : Pôle universitaire de proximité Lyon 3

Proposition n° 7 :

Redynamiser l'accompagnement personnalisé, notamment en **améliorant la formation des enseignants à la démarche de suivi individualisé** et en mettant en place à leur intention des outils de détection des besoins des élèves. Adapter l'organisation du temps de service des enseignants à leur mission de suivi individualisé des élèves.

Diffuser les bonnes pratiques facilitant la transition entre le secondaire et le supérieur et visant à assurer l'égalité des chances : cordées de la réussite pour les bacheliers professionnels se destinant au BTS ; apprentissage des codes et des méthodes de travail exigés dans l'enseignement supérieur.

2. Se donner les moyens d'une orientation plus progressive, informée et active

En France, l'orientation apparaît davantage comme le résultat d'exclusions successives que comme l'aboutissement de choix éclairés. M. George Asseraf, directeur de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) jugeait ainsi devant la mission que le message délivré par l'institution scolaire est que le système rejette les jeunes qui ne correspondent pas aux attentes académiques, mais que pour ne pas les perdre trop vite, il les oriente.

L'affectation dans une formation du supérieur est donc marquée par le type de baccalauréat obtenu, souvent lié à l'origine sociale, au sexe et à la localisation (rurale ou urbaine), ainsi que par l'offre territoriale de formation. En outre, les aides locales en orientation (structures et intervenants) conditionnent l'accès des jeunes aux ressources pour la construction de leur projet.

Les dispositifs mis en œuvre pour accompagner les lycéens dans leurs choix d'orientation et de métier et sécuriser la transition entre le secondaire et le supérieur ont principalement pour cadre l'accompagnement personnalisé (voir *supra*). **Les pratiques sont très diverses d'une académie à l'autre**, mais prennent souvent la forme d'une découverte du monde professionnel, d'informations sur les formations destinées aux élèves et aux familles, d'entretiens avec l'équipe pédagogique.

Les évaluations de deux expérimentations d'orientation active ⁽¹⁾ menées par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) mettent en

(1) Cf. *Deux expérimentations menées entre 2009 et 2013* :

« *Demain l'Université* » (Académie de Lille et Université Lille I et III), appuyée sur un partenariat lycées-université, visait à la définition d'un projet professionnel.

lumière **l'importance d'engager la réflexion le plus tôt possible**, au plus tard en classe de première, et de la poursuivre jusqu'en terminale ; et **la nécessité d'agir sur l'entourage de l'élève** – sur la famille, mais aussi sur les intervenants de l'orientation.

Les dispositifs déployés pour favoriser l'orientation active des lycéens supposent **l'implication des communautés éducatives et pédagogiques concernées** – enseignants du secondaire et du supérieur, notamment –, et **la coopération, jusqu'ici trop peu développée, entre ces équipes ainsi qu'entre les lycées et les universités.**

a. Encourager l'ouverture sur le monde professionnel

La loi du 8 juillet 2013 a mis en place un **parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIODMEP)**, qui remplace le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) mis en place en 2009. Selon les propositions formulées par le Conseil supérieur des programmes (CSP), en décembre 2014, ce parcours doit s'articuler avec la refondation du collège et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et vise à développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre, à initier l'élève au processus créatif et à lui permettre d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel aux différentes étapes de sa scolarité du second degré.

Il s'agit donc de donner à chacun les **moyens de se familiariser progressivement avec les professions, les métiers et le marché du travail à travers une première approche du rôle et du fonctionnement des entreprises ainsi que des modalités et des perspectives d'insertion professionnelle.** Le Conseil national éducation-économie (CNEE) est chargé d'enrichir l'offre de formation par des activités en relation avec le monde économique.

Décliné à partir d'un cahier des charges académiques et inscrit dans le projet d'établissement, y compris en lycée professionnel, le PIODMEP est construit par le chef d'établissement en collaboration avec l'équipe éducative. S'il est encore trop tôt pour se prononcer sur l'efficacité de ce dispositif, **il semblerait néanmoins pertinent d'organiser également à l'usage des enseignants des journées de découverte du monde professionnel, et d'ouvrir les portes des établissements du second degré aux représentants des milieux socioprofessionnels.** C'est ainsi que M. Jacques Biot, président du conseil d'administration de l'École Polytechnique, a souligné devant la mission que la plupart des jeunes n'ont pas de projet car ils ne connaissent pas l'industrie ; ils ne la connaissent pas parce qu'ils n'y sont pas exposés durant le secondaire, et ce, parce que les enseignants ne la connaissent pas ; les enseignants du second cycle du secondaire, notamment ceux qui vont conseiller les jeunes de seconde, première et terminale, pourraient utilement choisir une

« Hippocampe S » (INSERM, dix Lycées ZEP et non ZEP de Marseille et Campus de Luminy), avait pour but d'inciter à la poursuite dans des carrières scientifiques pour les jeunes des filières S qui s'orientaient de préférence dans le commerce et la banque.

entreprise de référence dans laquelle ils pourraient aller de temps en temps pour comprendre ce qu'est la création de valeur.

Proposition n° 8 : Rapprocher les établissements d'enseignement du monde professionnel en impliquant davantage les enseignants, afin de renforcer l'efficacité du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODEMEP) proposé aux élèves.

b. Améliorer l'information des lycéens et de leurs familles en développant la formation des enseignants

L'information des lycéens s'appuie sur toutes les sources disponibles – centre de documentation et d'information de l'établissement, centre d'information sur l'orientation, SCUIO, missions locales, services publics de l'emploi, partenariats etc. –, parmi lesquelles l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), organisme de référence de l'information sur l'orientation scolaire, joue un rôle de premier plan (cf. encadré *infra*).

Alors que les textes leur attribuent une responsabilité particulière en matière d'orientation, **les enseignants demeurent encore trop réticents à s'impliquer dans l'orientation des lycéens, faute d'une connaissance suffisante des différentes filières de l'enseignement supérieur et d'une formation adéquate.**

Le cahier des charges de la formation initiale des futurs enseignants mis en place par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), **en intégrant la mission d'aide à l'orientation**, prend en compte le rôle confié à la communauté éducative et singulièrement aux professeurs principaux. Ces derniers sont les « chevilles ouvrières » de l'accompagnement personnalisé – ils analysent les besoins des lycéens, les répartissent dans les groupes, réalisent la synthèse des bilans. Ils sont également les relais entre les élèves et l'équipe éducative dans la mise en œuvre du conseil d'orientation anticipé (cf. *infra*) ; ils doivent également aider chaque lycéen à construire son projet d'orientation, conduisent l'entretien d'orientation qui permet un échange individuel d'information et un rappel des prérequis de certains métiers et formations, ainsi qu'un examen des difficultés rencontrées par l'élève.

Un répertoire des pratiques sur le conseil d'orientation dès la classe de première a, par ailleurs, été diffusé au cours de l'année scolaire 2014-2015 en direction de la communauté éducative ; il présente différentes initiatives mises en place par les académies et les établissements d'enseignement supérieur afin d'améliorer l'information des équipes enseignantes sur l'offre et les attendus des formations supérieures.

Enfin, **les partenariats entre les établissements du secondaire et ceux du supérieur se développent** (cf. *infra*) avec pour objectif de favoriser les échanges entre enseignants des deux niveaux et de rapprocher les pédagogies.

Proposition n° 9 : Renforcer, lors de leur formation initiale et continue, **l'information des futurs enseignants sur les filières du supérieur et les métiers**, afin de leur permettre d'exercer pleinement auprès des élèves leur rôle de conseil en matière d'orientation.

Rôle de l'ONISEP

Visité par près de 50 millions de jeunes et de parents en 2014, le site de l'Onisep a connu une mutation importante afin de présenter de manière plus lisible et plus précise les formations du supérieur, les taux d'insertion professionnel et les débouchés. L'Office développe, en outre, des services plus personnalisés destinés à répondre aux préoccupations de jeunes sur leur orientation ou sur les métiers : webclasser orientation (support en ligne qui permet à l'élève de garder trace de toutes ses activités, de ses expériences, des savoirs acquis depuis la classe de cinquième, au sein ou en dehors de l'école), chats et site internet dédié « mon orientation en ligne ». Selon M. George Asseraf, directeur de l'ONISEP, ces outils sont utilisés de plus en plus tôt par les collégiens. 500 000 questions ont été posées en 2014 sur le site « mon orientation en ligne » donnant lieu à 260 000 réponses, soit par mail, soit par « chat », soit par téléphone.

L'ONISEP intervient également dans les établissements pour informer les personnels d'orientation sur les nouvelles ressources mises à leur disposition.

Un comité stratégique ONISEP- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, récemment constitué, est chargé d'étudier la manière de renforcer la mission de l'Office en matière d'enseignement supérieur dans le prochain contrat d'objectif et de moyens entre l'opérateur et sa tutelle.

c. Renforcer la coopération entre les équipes éducatives du secondaire et du supérieur et entre les lycées et les universités

La généralisation, à toutes les filières du lycée dès 2013-2014, du conseil d'orientation anticipé en classe de première prévu ⁽¹⁾, par la circulaire du 18 juin 2013 relative au renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, **implique le développement des partenariats entre les établissements du secondaire et ceux du supérieur** inscrits dans la loi du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche. Ce texte prévoit que les lycées publics disposant de formations d'enseignement supérieur – soit plus de 1 500 établissements publics locaux d'enseignement (EPL) – doivent conclure une convention avec un ou plusieurs des 140 établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). **Ces conventions visent à atténuer la rupture pédagogique entre lycées et EPSCP**, afin d'améliorer la réussite des étudiants dans les premières années de l'enseignement supérieur.

(1) « Tout élève de première recevra un conseil dès le deuxième trimestre sur ses choix provisoires d'orientation post-bac, délivré par le professeur principal sous forme de pistes pour approfondir ou diversifier ses recherches et de recommandations pédagogiques ».

À cet égard, la convention signée en octobre 2014 entre l'université Jean Monnet de Saint-Étienne et l'académie de Lyon offre un exemple intéressant de rapprochement pédagogique.

Convention entre l'université Jean Monnet de Saint-Étienne et l'académie de Lyon

L'objectif de cette opération est de permettre aux enseignants de renforcer leur connaissance des publics scolaires et universitaires, de mieux appréhender les exigences du lycée et de l'université, d'enrichir les pratiques pédagogiques respectives pour mieux répondre aux besoins des élèves et pour créer une communauté d'échanges de pratiques pédagogiques. Cette opération est basée sur le volontariat et sur une parité horaire sans flux financier.

Les interventions concernent :

– au lycée, l'aide et l'accompagnement personnalisé en petit groupe ou groupe-classe, les informations sur les études universitaires, les approfondissements, des cours, des travaux pratiques, la présentation de la méthodologie universitaire, des conférences, la participation à l'encadrement de projets...

– à l'université : des cours, des travaux dirigés et pratiques, de l'accompagnement, du soutien, essentiellement en première année de licence et d'IUT.

Chaque projet doit comporter une durée d'action réciproque pour les deux partenaires de l'ordre de vingt à trente heures par semestre.

Les professeurs coopèrent et finalisent des contenus pédagogiques librement mais dans le respect des obligations déontologiques et éthiques propres à l'exercice du métier d'enseignant dans leur structure respective, des programmes et des projets d'établissement. Aucune rémunération des enseignants n'est prévue et les éventuels frais de déplacement sont pris en charge par les établissements dont dépendent les enseignants participants.

Chaque établissement volontaire décline ses projets et contenus et en informe le rectorat et le directeur de la composante universitaire au moins un mois avant la mise en œuvre de l'action (qui ne peut avoir lieu qu'après la double validation par les partenaires de la convention).

Des structures de recherche peuvent être associées (recherche en éducation, en pédagogie universitaire, en innovation...) à ces actions afin d'apporter leur soutien, leur expertise, mais également, le cas échéant, dans un but de valorisation des expérimentations.

Un rapport publié en octobre 2014 par les Inspections générales du ministère⁽¹⁾ identifie toutefois plusieurs obstacles à la mise en œuvre de ces conventions, parmi lesquels **une méconnaissance réciproque et persistante entre établissements et enseignants du secondaire et du supérieur, des difficultés organisationnelles ainsi que des différences statutaires entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur**, qui compliquent la mise en œuvre d'enseignements communs et d'échanges de services.

Pour sa part, Mme Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire, s'interrogeait, lors de son audition par la mission d'information, sur les possibilités de rapprochements pédagogiques s'agissant de lycées publics ne

(1) Cf. *Mise en œuvre des conventions entre lycées disposant de formations d'enseignement supérieur et établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel – Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche – Octobre 2014.*

disposant ni de CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles), ni de BTS, ou éloignés d'établissements publics universitaires à caractère scientifique, culturel et professionnel.

Proposition n° 10 : Assurer un suivi de la mise en œuvre des conventions entre les lycées disposant de formations d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, afin d'évaluer l'impact de ces conventions sur la réussite des poursuites d'études et des réorientations, sur le développement des passerelles, ainsi que sur l'évolution des pratiques des enseignants et les rapprochements pédagogiques.

d. Rénover le portail Admission post-bac (APB)

Créé en 2008 et généralisé à l'ensemble des académies en 2009, le portail Admission Post-Bac (APB) recense les cursus offerts et les établissements d'enseignement supérieur. En 2015, plus de 12 000 formations post-baccalauréat y sont référencées. Il permet à l'élève de formuler en une démarche unique des vœux de poursuite d'études, en les classant, et de suivre son dossier de candidature. Il organise le traitement des vœux par les établissements d'accueil et signale dès le mois de juin les places vacantes au fur et à mesure qu'elles apparaissent.

Conformément aux dispositions de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, le portail APB affiche depuis cette année sur ses pages d'accueil, pour chaque type de formation, les données nationales consolidées par les services statistiques du ministère relatives à la réussite au diplôme ou à l'examen, à la poursuite d'études et à l'insertion professionnelle, lorsqu'elles existent. Ce nouveau service mériterait d'être développé.

Le comité d'utilisateurs, créé en 2014, souligne que le portail APB a permis aux élèves d'obtenir des propositions d'admission dès le mois de juin, avant même les épreuves écrites du baccalauréat ; environ 65 % des candidats obtiennent une proposition d'admission correspondant à leur premier vœu.

Cependant, comme le souligne M. George Asseraf, directeur de l'ONISEP, **APB n'est pas un système d'orientation en tant que tel mais constitue avant tout un instrument de régulation des flux en fonction des capacités d'accueil des différentes institutions** ; le processus d'orientation a en effet débuté en amont, les classes préparatoires ayant sélectionné leurs élèves dès le mois de mars ou avril. **Aussi, pour être plus efficace dans la construction d'un parcours de formation, APB devrait remplir une fonction d'alerte et se transformer en un outil de réorientation.**

Mme Sophie Béjean, présidente du comité pour la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)⁽¹⁾, suggère, par ailleurs, **d'anticiper le plus possible le processus d'orientation en donnant la possibilité aux lycéens de formuler, dès la première, une déclaration d'intention des vœux sur le portail APB**. Cette procédure anticipée permettrait de mieux éclairer les choix et de les orienter plus judicieusement, notamment pour tenter d'apporter une meilleure réponse au fait que certains secteurs sont « boudés » par les étudiants ayant des débouchés très importants, et inversement.

Proposition n° 11 : Transformer le portail d'admission post-bac en outil d'alerte et en instrument de réorientation pour améliorer son efficacité dans la construction d'un parcours de formation. Développer dans l'application une procédure anticipée permettant d'intégrer les vœux des lycéens de première afin d'orienter éventuellement leurs choix vers des filières assurant de meilleurs débouchés.

e. Introduire la concertation dans les procédures d'orientation

Ainsi que l'a remarqué M. Bertrand Monthubert, rapporteur général du comité StraNES précité, les processus d'orientation de terminale ne facilitent pas le dialogue entre les parties prenantes de la formation sur des cas concrets ; chacun des acteurs est seul quand il opère son recrutement, et le dispositif l'incite à valoriser son établissement.

De fait, les commissions académiques ne traitent que de questions générales et n'évoquent pas les cas individuels ; de plus, les universités n'y sont pas toujours représentées.

Le Comité StraNES suggère donc **d'expérimenter dans quelques académies la création d'un Conseil d'orientation du Supérieur associant à la fois des représentants des différentes filières de l'enseignement supérieur et des représentants des lycées** proches des élèves (professeurs, proviseurs etc.), chargé d'examiner les cas atypiques (par exemple, un lycéen choisissant une spécialité contradictoire avec sa filière ou un bachelier professionnel s'inscrivant en licence) en faisant abstraction de leur filière d'origine, et de déterminer par concertation leur orientation.

Cette proposition est sans doute **techniquement difficile à mettre en œuvre puisqu'elle implique d'articuler la gestion de flux et un traitement qualitatif et individuel des situations personnelles des bacheliers**. C'est pourquoi l'appui des académies, qui connaissent bien les dispositifs, est essentiel, de même que le passage par une phase expérimentale.

(1) À la suite des Assises nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche, la loi du 22 juillet 2013 a prévu que soit élaborée et révisée tous les cinq ans une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, sous la responsabilité du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Afin de permettre une réflexion ouverte, Mme Geneviève Fioraso, a mis en place en décembre 2013 le Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES), comité indépendant présidé par Mme Sophie Béjean, et dont le rapporteur général est M. Bertrand Monthubert.

Proposition n° 12 : Expérimenter dans plusieurs académies la mise en place de conseils d'orientation lycée-supérieur afin dans un premier temps d'examiner les souhaits atypiques d'inscription dans le supérieur.

f. Lutter contre le décrochage scolaire

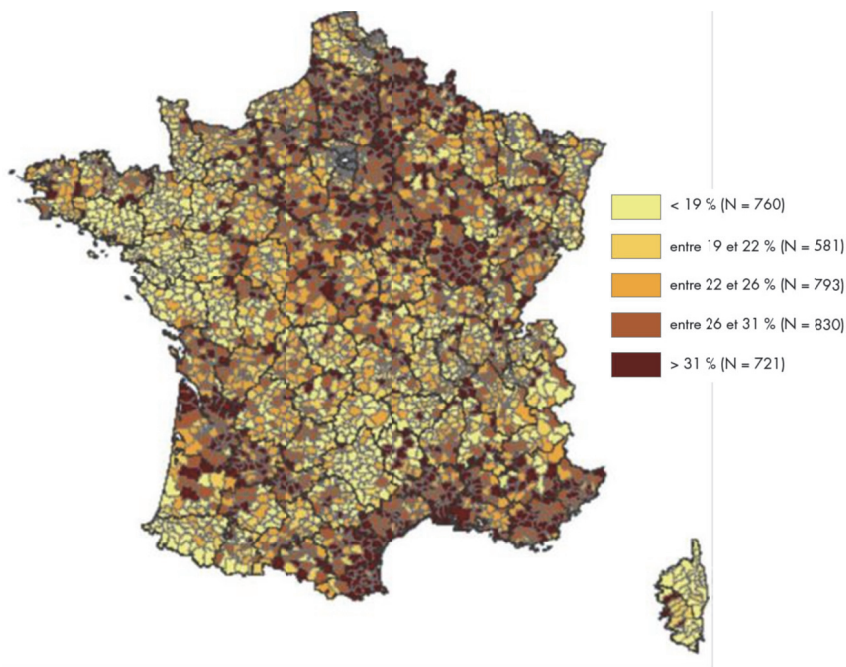
Selon les chiffres communiqués par Mme Claudine Romani, chargée de mission pour les partenariats nationaux du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), **environ 135 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire diplômés au plus du brevet des collèges** (dont 122 000 en métropole sur la période 2008-2010) ; les sorties sans diplôme représentent encore 17 % de chaque génération.

Le risque d'abandon se cristallise autour des transitions (primaires, collège, lycée), l'ampleur du décrochage scolaire variant selon les cycles – 28,2 % en second cycle général et technologique et 49 % en second cycle professionnel – et selon les régions. **Le visage de la France du décrochage présente de fortes disparités d'intensité**, comme l'indique la carte relative à la « Part des non diplômés parmi les jeunes de 15 à 24 ans non scolarisés » (voir *infra*) ; le phénomène n'est pas régional et apparaît concentré dans l'arc méditerranéen, les grands centres urbains, mais aussi dans quelques poches en milieu rural.

S'agissant de l'orientation, celle-ci ne semble responsable du décrochage dans le secondaire que lorsqu'elle est contrainte vers une formation non souhaitée de formation professionnelle.

Le décrochage scolaire a, par ailleurs, un caractère multidimensionnel, l'influence prépondérante respective des différents facteurs (monoparentalité, capital culturel défaillant, revenus de la famille, éloignement etc.) variant en fonction des régions et des zones. **L'action publique devrait donc être adaptée aux caractéristiques territoriales du décrochage.**

LES NON-DIPLÔMÉS PARMIS LES 15-24 ANS NON SCOLARISÉS



Source : Insee – recensement 2 006 ; calculs : Céreq.

En 2009, la France a fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale. Le plan « Agir pour la jeunesse » a généralisé les plateformes de suivi et d'appui aux « décrocheurs » (PSAD) pour coordonner tous les acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Des réseaux « Formation, qualification, emploi » (Foquale) ont été créés en 2013 afin d'articuler l'ensemble des solutions mises en place par l'éducation nationale, tandis que l'accompagnement personnalisé des décrocheurs était confié à la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

Le diagnostic publié en juin 2014 par la mission d'évaluation de la politique de lutte contre le décrochage scolaire pilotée par le ministère de l'éducation nationale ⁽¹⁾ **relève néanmoins le manque de lisibilité des objectifs et l'insuffisance des moyens consacrés à la prévention.** Il semble, par ailleurs, que les collectivités territoriales se sont mobilisées de manière inégale, avec un « *manque de cohérence des systèmes d'information et une mutualisation insuffisante des moyens et des données* ».

Les conseils régionaux, par leurs compétences en matière de formation professionnelle, mais aussi d'éducation – puisqu'ils sont en charge des lycées –, de transport et de logement – ils ont la responsabilité des internats –, disposent

(1) Cf. Rapport de la mission d'évaluation de la politique de lutte contre le décrochage scolaire – juin 2014.

pourtant de leviers structurels susceptibles de permettre de prévenir le décrochage scolaire. Aussi, dans le cadre de la mise en place à partir du 1^{er} janvier 2015 du service public régional de l'orientation (SPRO)⁽¹⁾, un rôle très important a été confié dans ce domaine aux régions. **Si l'État conserve la mise en œuvre coordonnée du dispositif de collecte et de transmission des données relatives aux jeunes « décrocheurs », l'engagement des actions ressortissant de cette politique publique échoit désormais aux régions, qui ont la responsabilité des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs et se voient reconnaître un rôle de coordination, en lien avec les autorités académiques.**

Mieux que l'État, la région est à même d'assurer une mise en cohérence des actions pour « raccrocher » le jeune et lui proposer un parcours personnalisé. En amont, la première mission du service public régional de l'orientation est d'anticiper le décrochage personnel, grâce à un accompagnement personnalisé des élèves, et de prévenir l'orientation par l'échec en alertant sur l'insuffisance ou l'inadaptation des structures d'accueil aux profils des jeunes.

Le service public de l'orientation et le droit au retour en formation initiale des jeunes non qualifiés

Aux termes de deux décrets du 5 décembre 2014⁽²⁾, tout jeune de 16 à 25 ans sortant du système éducatif sans diplôme ou seulement du brevet, peut bénéficier d'une durée complémentaire de formation qualifiante, dans les deux ans qui suivent la sortie du système éducatif, sous différents statuts : salarié sous contrat en alternance (contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation), stagiaire de la formation professionnelle ou statut scolaire. La durée de formation est d'une année scolaire, et peut être prolongée en fonction du bilan effectué. Le processus d'accès à la formation ainsi que ses modalités d'accompagnement, sont confiés au service public régional de l'orientation.

Les jeunes intéressés seront accueillis par les structures contribuant au SPRO afin d'élaborer un projet adapté à leur situation ; chaque bénéficiaire sera dès lors suivi par un référent qui sera son interlocuteur tout au long du processus de formation, de la définition de son projet à sa réalisation. Une évaluation des compétences et des connaissances déjà acquises, assortie de préconisations, pourra éventuellement être réalisée.

Le référent organisera, avec l'appui de l'inspecteur d'académie la prise en charge du jeune dans un établissement d'enseignement de proximité. Des actions de soutien ou de renforcement des connaissances et des compétences, de découverte du monde professionnel ou des séquences en entreprise sont mises en place sous la responsabilité de l'établissement, éventuellement dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire.

La formation dans le cadre scolaire pourra prendre plusieurs formes : intégration totale ou partielle dans une classe, formation dans une structure de type micro-lycée, actions diplômantes relevant de la MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire) etc. L'affectation et l'inscription pourraient avoir lieu à tout moment dans l'année scolaire.

(1) Cf. Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

(2) Cf. Décret n° 2014-1453 relatif à la durée complémentaire de formation qualifiante prévue à l'article L. 122-2 du code de l'éducation et décret n° 2014-1454 relatif à la formation professionnelle des jeunes sortant sans qualification professionnelle du système éducatif.

À l'issue de la formation, le jeune sera reçu par son référent pour en établir le bilan et, s'il s'est agi d'une formation à finalité professionnelle, lui donner tout renseignement utile à son insertion professionnelle. La durée de la formation suivie sera mentionnée dans son compte personnel de formation (CPF), y compris en cas d'interruption. Lorsque cette durée est inférieure à une année scolaire, le jeune gardera jusqu'à 25 ans le droit de demander ultérieurement un complément de formation sous statut scolaire pour atteindre cette durée.

Les modalités de mise en œuvre de ce dispositif seront organisées dans le cadre d'une convention-type entre l'État et les Régions.

Un partage de la gouvernance entre l'État et les régions devrait contribuer à réduire le cloisonnement et la segmentation du système d'orientation, et assurer une meilleure répartition sur l'ensemble du territoire (voir schéma et carte *infra*). Mais sa mise en œuvre sur le terrain n'est pas sans poser aux conseils régionaux plusieurs difficultés, et notamment le fait que :

– faire de l'orientation un domaine autonome de politique publique régionale, distincte des autres politiques (éducative, sociale, de la formation professionnelle etc.), suppose de refondre les services et de recruter des personnels spécialisés ;

– individualiser de manière concrète et à budgets constants le processus d'orientation c'est-à-dire gérer la contradiction entre deux objectifs impose, d'une part, d'assurer une gestion des flux des élèves et leur répartition dans une offre de formation et, d'autre part, de permettre à chaque jeune d'effectuer progressivement ses choix en fonction de ses souhaits et de ses compétences ;

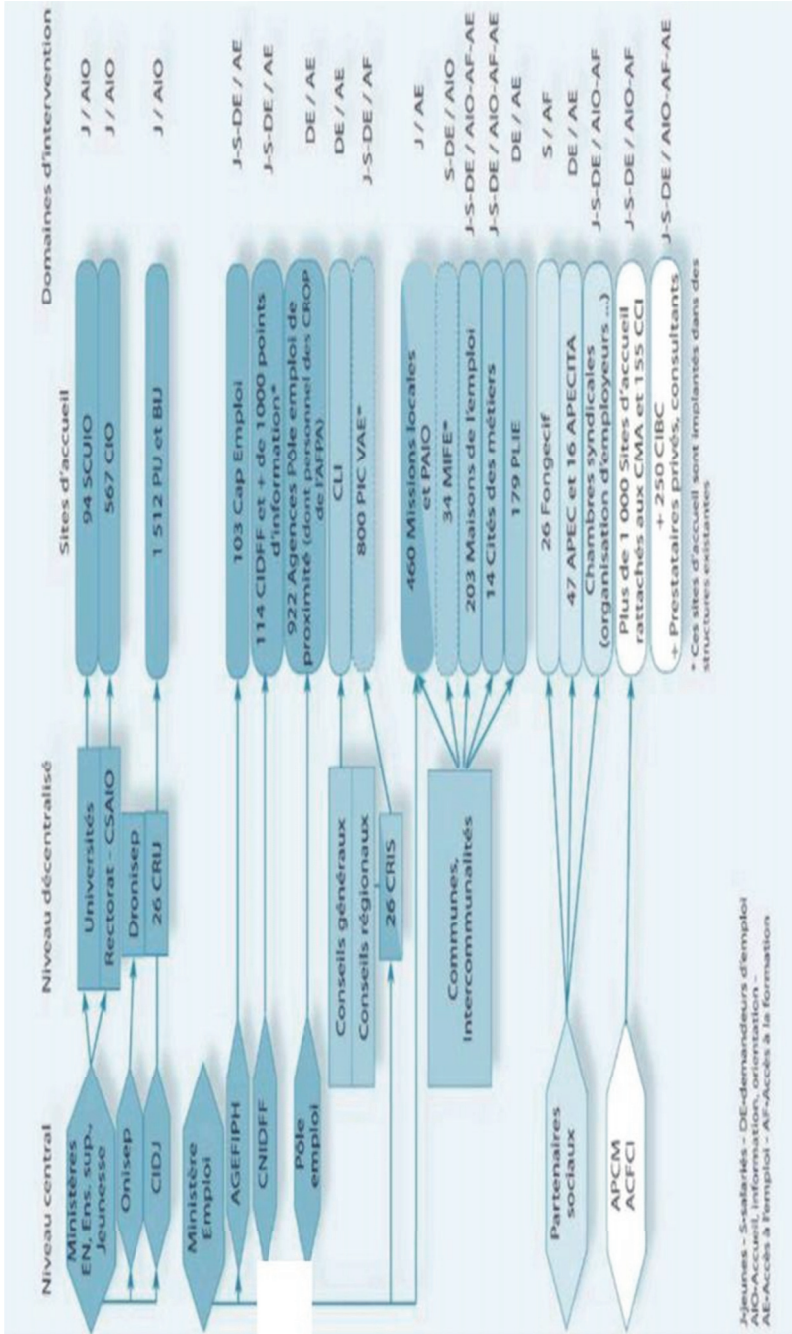
– il convient de rassembler en un même lieu, type Cité des Métiers, les différentes structures dédiées à l'orientation, afin de les rendre plus efficaces et plus lisibles pour les différents publics ;

– il importe enfin de mettre en place des formations *ad hoc* destinées à professionnaliser les intervenants de l'orientation mais aussi à forger une culture et des pratiques professionnelles communes.

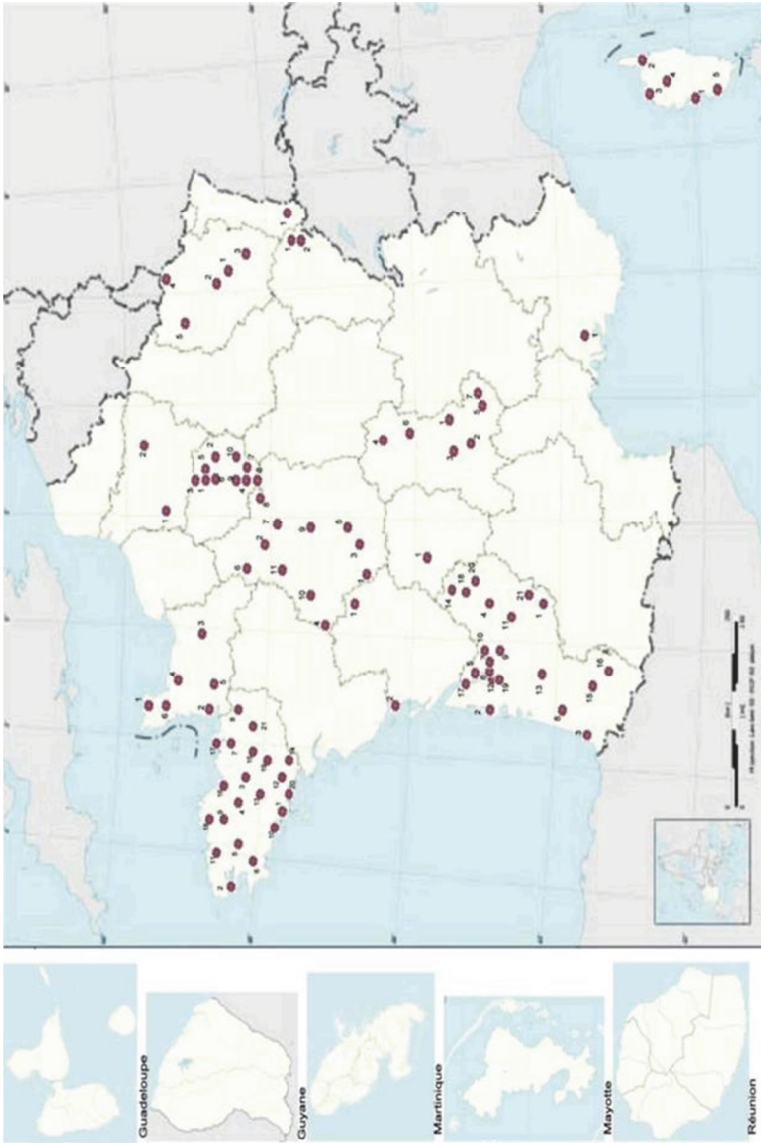
Proposition n° 13 : Réaliser un premier bilan de la mise en place du service public régional de l'orientation, notamment s'agissant de son efficacité dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'aide au retour en formation initiale des jeunes non qualifiés.

Proposition n° 14 : Créer des guichets uniques spécialisés dans l'orientation à destination des différents publics et implanter une culture et des pratiques professionnelles communes à travers la formation des personnels.

Schéma du système d'orientation



Les territoires labellisés « Orientation pour tous en 2012 »



Source : Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq).

II. BÂTIR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA RÉUSSITE POUR CHACUN

A. UN PAYSAGE FRAGMENTÉ ET ÉLITISTE

1. Une profusion qui dissimule mal sa hiérarchie

a. Un système complexe et élitiste, offrant trop de prise à la reproduction sociale

C'est surtout de l'autre côté du continuum bac – 3/bac + 3, à l'entrée des études supérieures, que se manifestent les conséquences les plus négatives des imperfections de l'orientation, du poids des déterminismes sociaux et de l'inadéquation de certaines formations avec les besoins de l'économie ainsi qu'avec les aspirations et les talents des jeunes adultes.

Dans la crise, l'ampleur du chômage, en particulier pour ceux qui n'ont pas de diplôme du supérieur, exacerbe les enjeux en incitant les étudiants à retarder leur entrée sur le marché du travail et en altérant la qualité de l'insertion des diverses formations. Ce contexte très difficile explique d'ailleurs la particulière acuité de la question de l'afflux dans le supérieur des bacheliers professionnels, sous les pressions convergentes de la réforme du lycée professionnel, qui a manifestement encouragé ses élèves à poursuivre plus longtemps leurs études, et de la crise qui a raréfié au même moment les débouchés proposés à ce niveau de qualification. Le moins que l'on puisse dire est que l'enseignement supérieur n'était guère préparé à les accueillir en si grand nombre et qu'il réserve à une trop grande part d'entre eux un sort implacable.

Mais cet enjeu conjoncturel n'est qu'un aspect d'enjeux plus vastes qui interrogent notre système éducatif à la précise conjonction des deux cycles qui entourent le baccalauréat. Comment **poursuivre le mouvement de massification** des études supérieures dès lors qu'il s'étend désormais à des **publics aux acquis plus fragiles** qui maîtrisent mal les traditionnelles compétences académiques sur lesquelles s'est organisée jusqu'alors la continuité entre le lycée et le supérieur ? Face à des étudiants aux attentes moins stéréotypées, prenant souvent plus de temps pour se préciser mais qui demeurent toujours autant empreintes de l'obsession d'obtenir un diplôme du supérieur, comment garantir une **orientation juste, efficace** et, surtout, **réversible** en cas d'échec ?

Beaucoup de chemin a, il est vrai, été accompli pour répondre à ces préoccupations. À l'issue d'un rapide mouvement de rattrapage, la proportion d'une classe d'âge diplômée est passée en trente ans de 20 % à 43 %, au huitième rang des pays de l'OCDE, sensiblement au-dessus de la moyenne de l'Union européenne, qui ne s'élève qu'à 37 %.

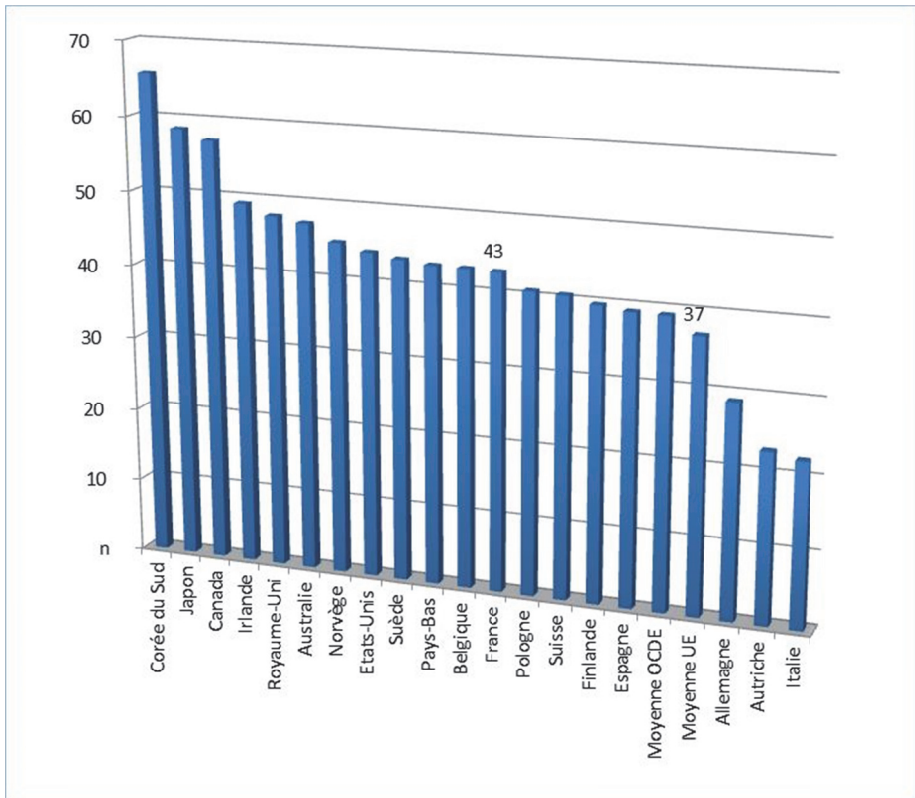
Ces progrès ont notamment été étayés par un taux de réussite globalement très élevé si l'on tient compte des réorientations réussies dans des cursus de type bac + 2.

Le diplôme demeure dans le même temps extrêmement rentable, constituant le meilleur rempart contre le chômage et accompagnant efficacement le mouvement de croissance tendancielle des qualifications des travailleurs.

Enfin, l'enseignement supérieur français apparaît attractif, si l'on considère qu'il s'impose selon les années comme la troisième ou la quatrième destination d'accueil des étudiants internationaux en captant jusqu'à 7 % des flux mondiaux.

DIPLÔMÉS DU SUPÉRIEUR PARMIS LES 25/34 ANS

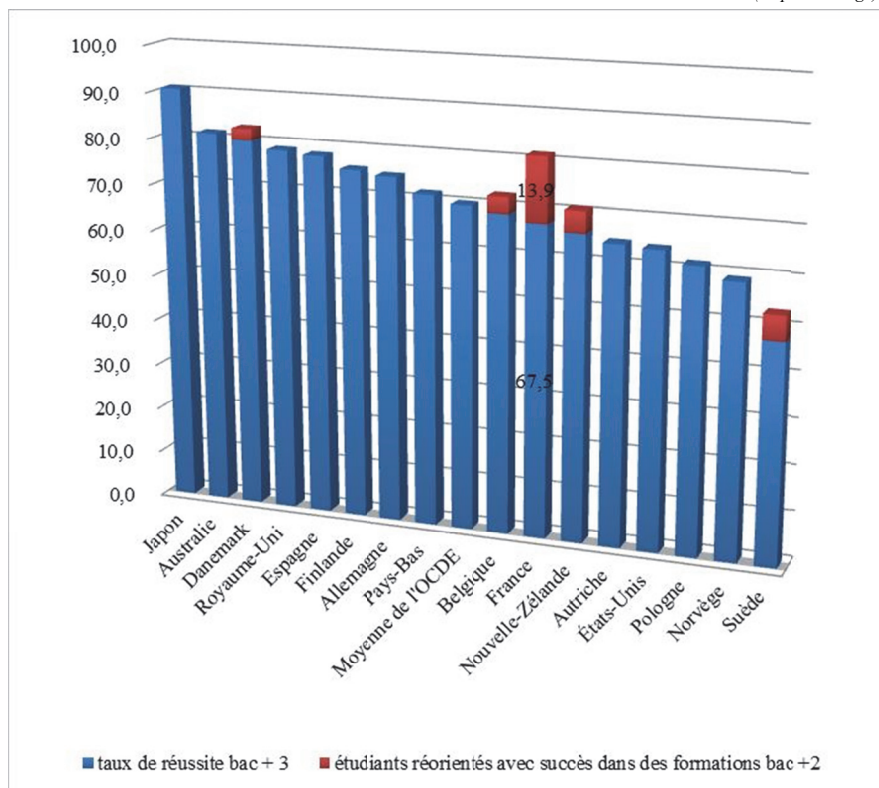
(en pourcentage)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2013.

TAUX DE RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

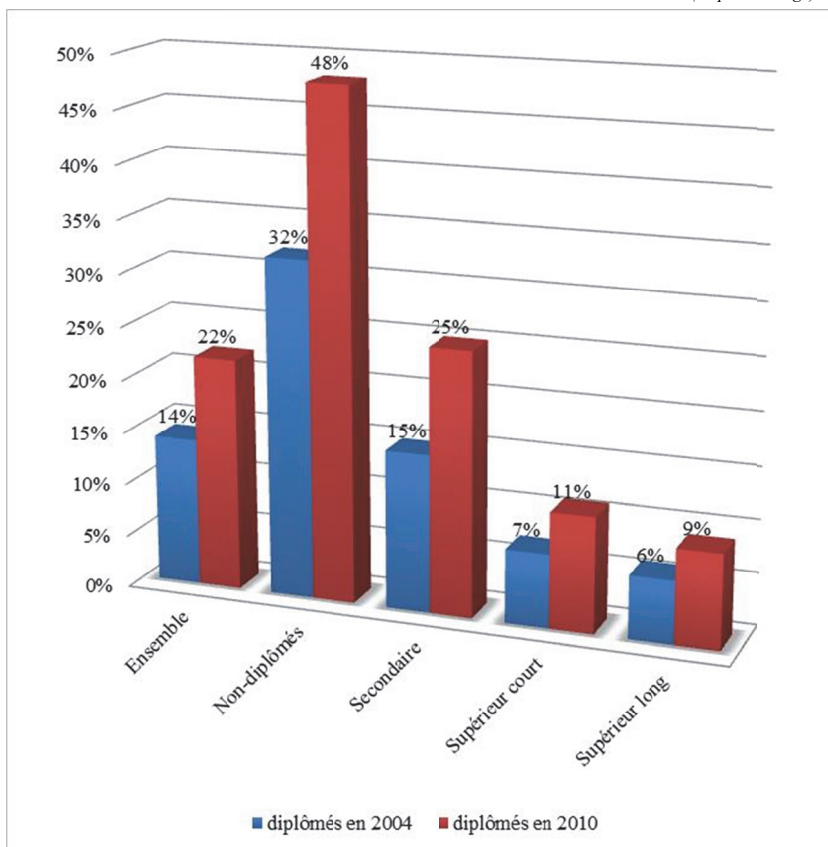
(en pourcentage)



Source : OCDE, *Regard sur l'éducation*, 2013.

TAUX DE CHÔMAGE EN 2014 SELON LE NIVEAU DE DIPLÔME OBTENU

(en pourcentage)

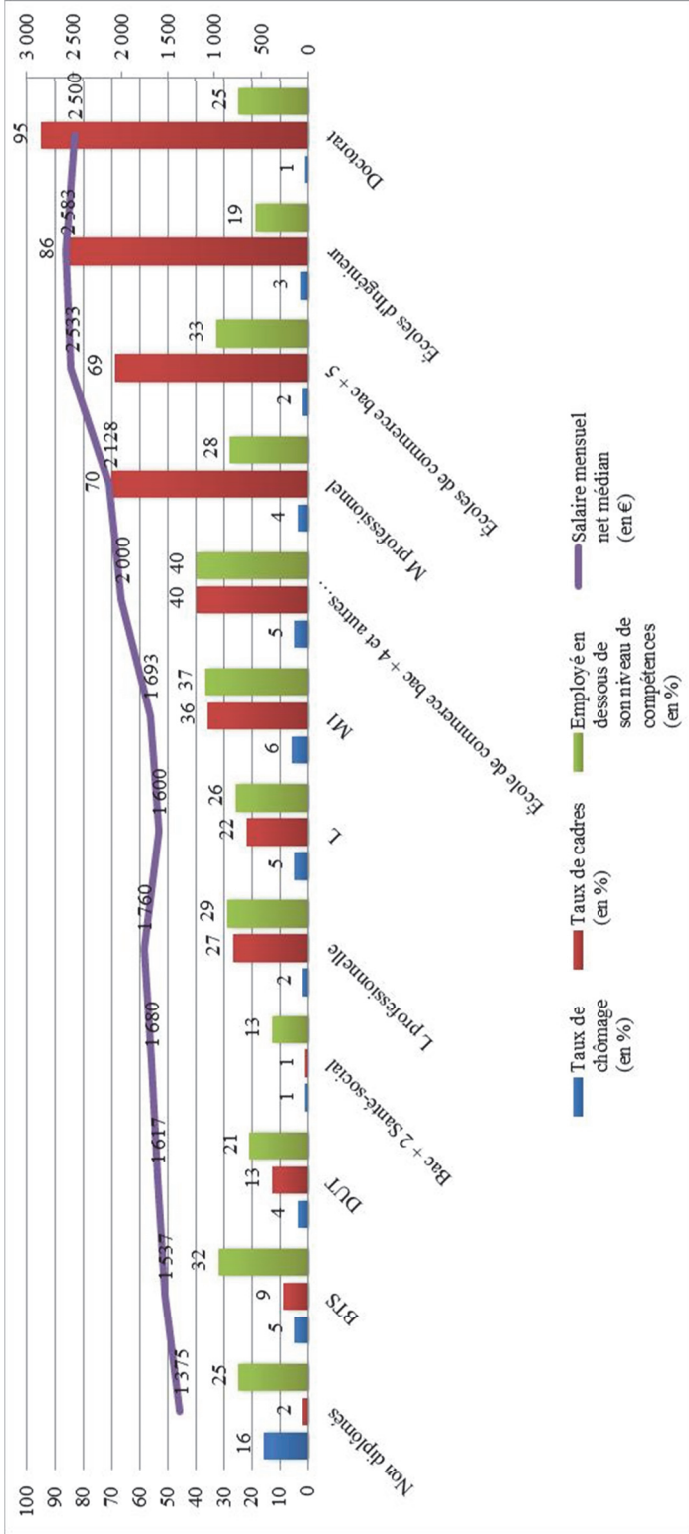


Source : CEREQ, enquête 2015 sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université.

Lecture : 14 % de l'ensemble des diplômés en 2004 étaient au chômage en 2014 contre 22 % de l'ensemble des diplômés en 2010. 6 % des titulaires de diplômes supérieurs à bac + 3 (« supérieur long ») obtenus en 2004 étaient au chômage en 2014, contre 9 % de ceux qui ont obtenu ces diplômes en 2010.

STATISTIQUES D'INSERTION EN 2011 DES JEUNES SORTIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN 2004 SELON LEUR NIVEAU D'ÉTUDES

(en pourcentage et en euros)



Source : CEREQ, enquête 2012 sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université.

Lecture : 5 % des personnes dont le plus haut diplôme est le BTS, obtenu en 2004 sont au chômage. 9 % d'entre eux ont atteint le niveau de cadre. 32 % sont employés à un poste en dessous de leur niveau de compétence. Leur salaire net médian est de 1 537 euros.

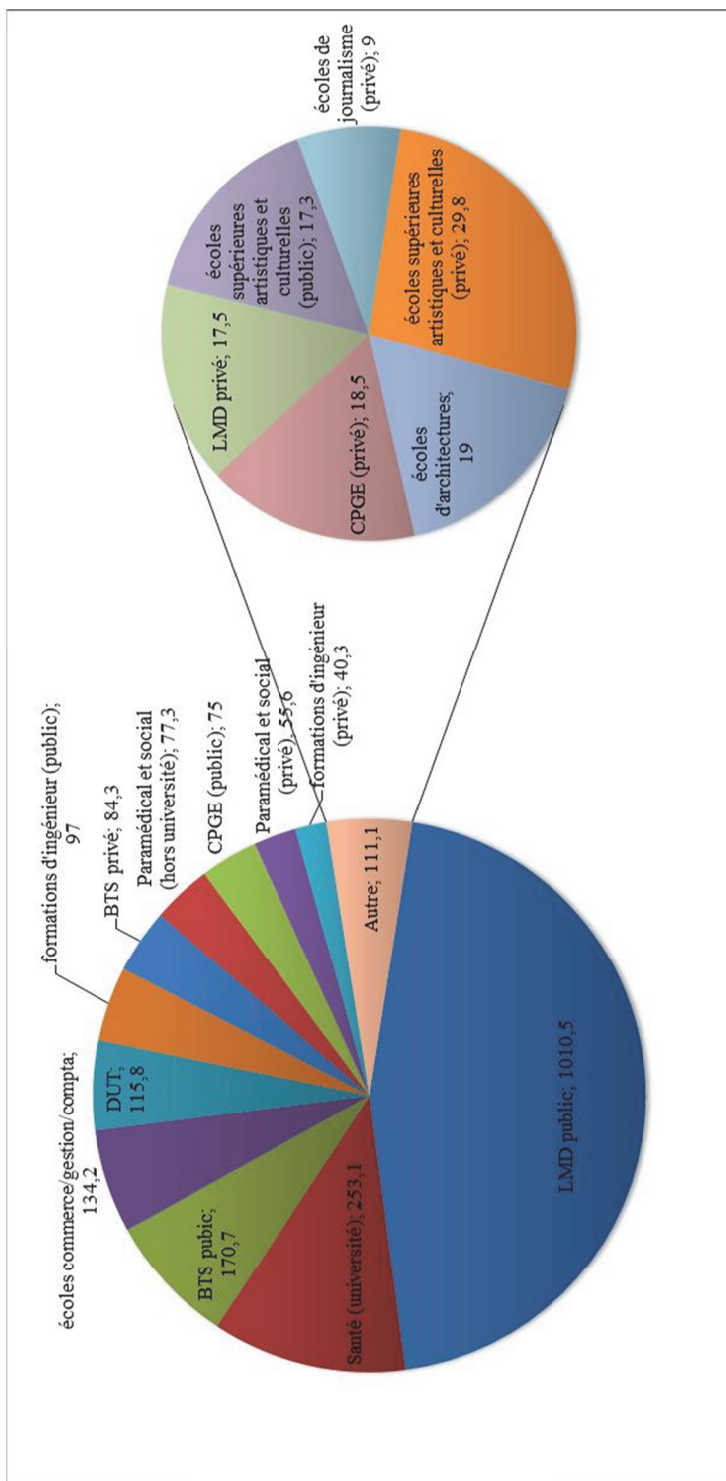
Ces performances montrent que la France est en train de **gagner le pari de la massification** du supérieur. Mais la massification n'est **pas la démocratisation**. Faire accéder une fraction toujours plus élevée de nos jeunes concitoyens à l'enseignement supérieur est une chose. Donner à chacun, quel que soit son milieu d'origine, les mêmes chances d'accéder aux vocations auxquelles ses appétences et ses talents l'appellent légitimement, en est une autre.

Sur ce front, l'éducation supérieure française accuse des archaïsmes évidents.

Il y a d'abord son extrême complexité attestée par le graphique ci-après, héritage de longues traditions, souvent concurrentes, qui remontent aux temps où l'éducation supérieure n'existait que pour une infime élite de la nation. Au-delà de l'opposition entre les grandes écoles, la nébuleuse des filières dites sélectives et l'université, la multiplication des spécialités des formations courtes, IUT et STS, la profusion des dénominations des licences, l'apparition récente des licences professionnelles, le développement des formations privées aux objets et aux débouchés incertains... ont dessiné un **paysage fragmenté et potentiellement intimidant pour les lycéens**, dénoncé par l'ensemble des personnes auditionnées par la mission, en particulier par les représentants des lycéens, des étudiants et des parents d'élèves, comme très **anxiogène** pour les nombreuses familles qui peinent à y déceler les chemins de la réussite.

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN 2014-2015

(en milliers)



Source : Réponses apportées par le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur au questionnaire soumis par la mission.

La difficulté naît moins du **foisonnement** et de la complexité des formations en France, certes d'une acuité particulière avec plus de 18 000 titres de diplômes référencés mais que l'on retrouve, quoique dans des proportions plus modérées, dans la plupart des pays de l'OCDE, que de **la puissante hiérarchie**, dans les mentalités mais aussi dans les rendements professionnels des diplômes, qui subsiste entre les différentes voies de formation.

Comme le remarquait devant la mission M. Éric Charbonnier, analyste à la direction de l'éducation de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la France se caractérise par un enseignement supérieur « *hyper-sélectif* » et globalement « *inchangé alors que tout autour de lui a changé* ». Cette nette hiérarchie entre les diplômes s'exerce en particulier **au détriment croissant des grades universitaires**. En témoigne par exemple le fait que près de quatre titulaires de master sur dix occupent cinq ans après leur diplôme un emploi sous qualifié par rapport à leur formation. Surtout, elle entretient une dévalorisation **des formations professionnalisantes** qui contraste fortement avec la situation prévalant chez nos principaux partenaires, en particulier l'Allemagne, l'Autriche ou la Suisse où ces filières jouissent d'une importante attractivité.

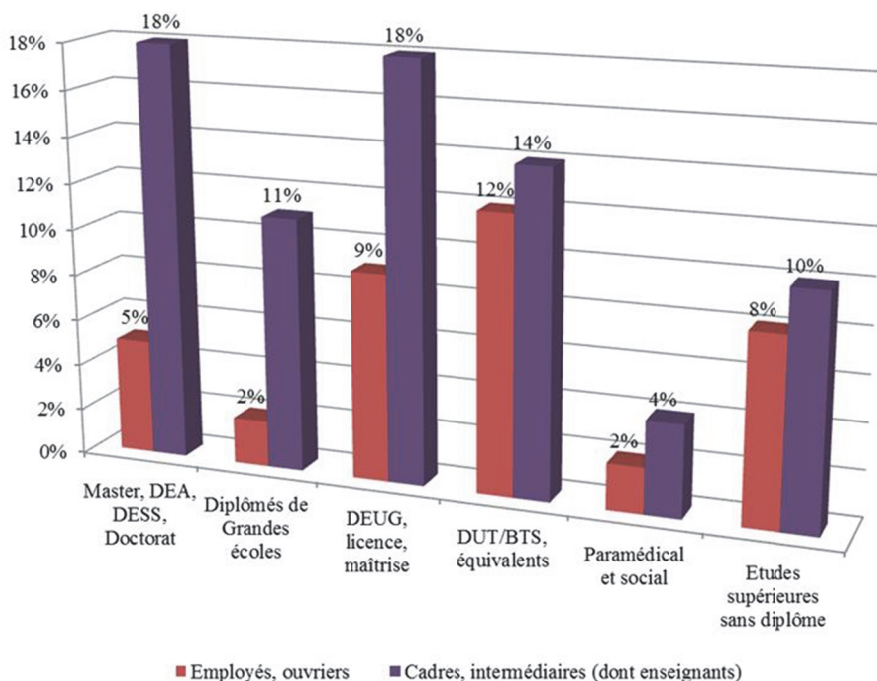
La **valeur sociale du diplôme prime** trop souvent **sur les vocations**, et l'« **excellence** » supposée des formations, mesurée à l'aune de leur prestige historique, l'emporte sur la « **qualité** » réelle des compétences qu'elles forgent et de l'insertion qu'elles encouragent, donc leur adéquation réelle avec les aspirations et les besoins professionnels. La position encore trop souvent subordonnée des formations professionnelles dans les ambitions de nombreuses familles est le symptôme le mieux connu de cet élitisme passéiste. Mais l'université elle-même, parfois tentée de concentrer ses efforts sur les seuls étudiants qu'elle estime aptes à persévérer jusqu'au master et au doctorat, n'est pas épargnée par ce réflexe. Ce dernier s'est même insinué jusque dans les formations courtes des instituts universitaires technologiques (IUT) et des sections de techniciens supérieurs (STS) dont le caractère sélectif a permis aux bacheliers généraux d'y prendre la place des bacheliers technologiques et professionnels qu'elles ont pourtant pour vocation d'accueillir.

Ne sont pourtant en cause ni la diversité des formations, qui est sans doute un atout dans un monde où les aspirations de nos jeunes concitoyens et les besoins changeants de l'économie appellent avant tout des parcours personnalisés assis sur de fortes capacités d'adaptation, ni l'existence d'un secteur d'élite, dont la France a besoin dans la rude compétition que se livrent les systèmes éducatifs supérieurs dans la mondialisation. C'est lorsque la **profusion confine à l'illisibilité et dissimule une hiérarchie** d'autant plus implacable qu'elle est implicite et qu'elle s'épanouit très tôt dans les parcours scolaires que la **promesse démocratique** est **fragilisée**.

Cette complexité donne en effet un avantage décisif aux familles armées culturellement pour identifier les parcours de la réussite. La diversité et la complexité des divers modes de sélection, décourageantes pour ceux qui n'en maîtrisent pas les codes, le poids considérable de l'offre de proximité dans les choix des étudiants et des parents aux ressources financières plus limitées, une certaine hypocrisie sociale qui laisse des bacheliers trop peu préparés s'engager sans aide dans des formations où, dans les faits, leurs chances de réussite sont extrêmement faibles, la difficulté réelle éprouvée à changer de parcours en cours de formation... sont autant d'éléments qui entretiennent ce qu'on peut considérer comme une **préemption sociale de l'orientation**.

ORIGINES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES DIPLÔMÉS ENTRE 2010 ET 2012

(part, en pourcentage, des jeunes de 24 à 35 ans diplômés des grandes filières de l'enseignement supérieur selon leur origine socio-économique)



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

Lecture : en moyenne entre 2010 et 2012, 5 % des enfants d'employés ou d'ouvriers entre 25 et 34 ans déclarent détenir un diplôme de niveau master, DEA, DESS ou doctorat, contre 18 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires.

b. Un système d'autant plus générateur d'angoisse sociale que les choix sont précoces et n'offrent guère de seconde chance

L'angoisse sociale face à la complexité des choix des formations, qui se cristallise comme il a été vu *supra* au moment du choix de la section du lycée en fin de collège puis à celui de la saisie des vœux APB en fin de lycée, est d'autant

plus vive que ces décisions pèsent ensuite d'un poids disproportionné, et parfois irrémédiable, dans les destins éducatifs et professionnels des jeunes adultes.

Il ne faut pas oublier combien ces **deux étapes de transition nourrissent le flux inacceptable des 135 000 décrocheurs annuels**, soit 17 % d'une génération. Mme Claudine Romani, chargée de mission pour les partenariats nationaux au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), a ainsi relevé que les abandons scolaires concernent 17 % d'une classe d'âge dès la transition collège-lycée, puis 28 % entre le lycée général et technologique et l'enseignement supérieur et même 49 % entre le lycée professionnel et le supérieur.

Or la répartition géographique des décrocheurs est fortement corrélée aux indices du malaise social, qu'il s'agisse des taux de familles monoparentales, des revenus moyens inférieurs aux médianes nationales ou de l'environnement urbain (avec un fort accroissement du taux d'abandon dans les zones rurales et dans les périphéries urbaines).

En confrontant trop brutalement et sans une préparation adéquate les élèves à des choix déterminants et complexes, notre système d'orientation expose les plus vulnérables au piège inextricable d'une exclusion durable. Comme le soulignait ainsi Mme Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère de l'éducation nationale (DEPP), ces décrocheurs forment désormais un stock « *explosif* » de près de 1,9 million de jeunes de 19 à 30 ans écartés durablement de l'emploi et de la formation.

D'une manière plus générale, l'**âge moyen d'acquisition des diplômes**, à 22 ans et demi, est exceptionnellement **bas** dans notre pays (25 ans en moyenne dans l'OCDE et même 28 ans par exemple aux Pays-Bas). Cette originalité découle d'une conception de la réussite éducative presque exclusivement fondée sur l'obsession d'obtenir le « meilleur » diplôme le plus « jeune » possible, tout retard étant perçu comme un échec difficilement réversible.

Cette **aversion culturelle pour l'échec et le retard**, très éloignée de l'esprit de patience et de tolérance qui valorise par exemple les années de césure et les changements d'orientation des étudiants dans les pays anglo-saxons ou scandinaves, est ensuite **exacerbée par la parcimonie** avec laquelle le système accorde **des secondes chances** aux jeunes adultes.

Les réorientations ascendantes, qui ont presque disparu du lycée comme il a été vu *supra*, ne sont guère plus nombreuses dans le supérieur, *a fortiori* lorsqu'elles sont précédées d'un échec dans la formation initialement choisie. Comme dans le secondaire, ce phénomène est sans doute lié à l'importance toujours croissante accordée, au fur et à mesure que le niveau de qualification et de reconnaissance des formations s'élève, aux **connaissances académiques** et aux compétences méthodologiques traditionnelles, ainsi qu'au faible nombre de structures spécifiquement dédiées aux rattrapages de ces prérequis. Cette étanchéité prend d'ailleurs sa source dans une incohérence structurelle. Comme le

soulignait devant la mission Mme Nadine Lavignotte, présidente du Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, on impose à des jeunes de quatorze ans de faire en fin de 3^{ème} des choix, d'ailleurs rarement autonomes, de sections de lycées « *qui les enferment dans des tubes, entre lesquels il n'existe aucune passerelle* », pour enjoindre ensuite l'université quelques années plus tard à tout « *rebrasser* » en multipliant des passerelles entre des formations dont les prérequis implicites sont souvent hors de portée de ceux qui n'ont pas bénéficié de l'enseignement secondaire adapté.

Les secondes chances sont encore plus rares dans la suite du parcours professionnel. Chacun connaît en effet les **faiblesses de notre formation continue**, en particulier son absence de lien avec les structures des formations initiales, pourtant beaucoup plus valorisées par les entreprises. Le diplôme initial en tire une emprise sur les destins professionnels dont il existe peu d'équivalents dans le monde. Une étude du CEREQ sur le destin professionnel d'une cohorte de 2 000 étudiants sortis du système éducatif en 2004⁽¹⁾ a montré que seuls 14 % de ces jeunes ont repris leurs études après être sortis du système éducatif, essentiellement dans les trois années qui ont suivi la fin de leurs études. Cette proportion ne dépasse pas le quart des personnes non-diplômées du supérieur, parmi lesquels seule la moitié bénéficie d'une formation qualifiante.

- i. Une crispation sur le « diplôme » sécurisant et une survalorisation des filières sélectives et généralistes

Dans ce contexte anxiogène, les familles les mieux informées développent deux types de stratégie dont les effets pervers obèrent les performances de notre système éducatif.

En réaction à la précocité et à l'importance des décisions d'orientation, contradictoires avec le rythme de maturation des desseins professionnels d'une vaste majorité d'élèves, le « *luxu suprême* », selon l'expression, devant la mission, de M. Jean-Richard Cytermann, chef du service de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), est de **repousser le plus longtemps possible l'heure des choix** en privilégiant les formations « généralistes » dont l'attractivité est proportionnelle à leur capacité à ouvrir toutes les portes. Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) puis les grandes écoles elles-mêmes, avec le modèle révélateur de l'École polytechnique, se tiennent ainsi fermement au sommet des priorités des meilleurs bacheliers, eux-mêmes en général issus de la filière « généraliste » S, parfois au détriment de leurs aptitudes et du potentiel de recherche de notre pays qui dépend pourtant essentiellement des universités dont ces élèves prometteurs se détournent trop souvent.

En second lieu, inquiets face aux incertitudes des cursus, les étudiants privilégient les **parcours sécurisés par des étapes passant par les diplômes aux meilleures performances d'insertion**, même lorsqu'ils sont déterminés à poursuivre des études plus longtemps. Ce phénomène explique en grande partie le

(1) CEREQ, *Bref du Céreq, Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômes*, novembre 2014.

dévoisement des formations professionnalisantes courtes (IUT et STS), utilisées par des bacheliers généraux désireux de poursuivre leurs études comme des « perchoirs » rassurants à partir desquels ils peuvent ensuite continuer leur formation, selon des parcours-types éprouvés comme le cycle bac général, IUT ou BTS puis école d'ingénieur ou de commerce. Ces comportements privent les bacheliers professionnels et technologiques de leurs débouchés naturels, là où ils disposent des plus grandes chances de réussite, et les contraignent à s'inscrire dans des formations où leur succès est peu probable. Ils affaiblissent également les universités et par conséquent la recherche et la spécialisation de l'économie, en asséchant le vivier naturel des formations scientifiques.

- ii. Une extrême complexité laissant se développer des offres privées pléthoriques et parfois abusives

En parallèle de ces parcours traditionnels, la mission a constaté le développement rapide d'une **galaxie multiforme d'offres privées de formation** dont ni la qualité, ni l'insertion ne sont toujours contrôlées efficacement.

Tirant parti d'ambiguïtés sémantiques les rapprochant artificiellement des grades nationaux (« bachelor », « mastère », etc.) et profitant de l'effet de réputation d'une offre solidement reconnue sur laquelle elles sont parfois adossées, comme par exemple dans certaines prestigieuses écoles de commerce, ces formations, en général très onéreuses, prolifèrent sur le terreau favorable de la complexité et de la sélectivité de l'enseignement supérieur.

Proposition n° 15 : Effectuer un audit des principales formations privées délivrant des diplômes non reconnus par l'État, en rendant publics leurs coûts et leurs performances réelles d'insertion.

2. Des universités qui portent une partie disproportionnée du poids de la massification

Dans ce système très peu réformé, l'université, après avoir assumé l'essentiel du premier mouvement de massification entre 1960 et 1990 en ayant accueilli près des deux tiers des nouveaux étudiants (dont le nombre a alors été multiplié par près de six), a vu ensuite sa part reculer, de 63 % des effectifs du supérieur à 54 % en 2013, essentiellement en raison de la désaffection des bacheliers généraux (dont 53 % seulement poursuivent leurs études à l'université en 2013 contre 62 % en 2000). La part des nouveaux publics, bacheliers généraux aux résultats moins brillants, bacheliers technologiques et professionnels, peu préparés à ses méthodes et à ses exigences pédagogiques, s'est donc mécaniquement accrue.

Seule formation ouverte à tous, **l'université a ainsi dû porter une part disproportionnée de l'accroissement** des flux de nouveaux bacheliers, dont l'ensemble des intervenants auditionnés par la mission, en particulier les enseignants-chercheurs rencontrés au cours de ses déplacements à

Châlons-en-Champagne, à Lyon et à Marne-la-Vallée, ont souligné l'hétérogénéité croissante des niveaux. Or les difficultés rencontrées par les facultés pour intégrer ces nouveaux étudiants, attestées par de très lourds taux d'échec en licence, ont enclenché un cercle vicieux où ces performances dégradées détournent de l'université les meilleurs lycéens, seuls aptes à franchir la barre des sélections des autres filières, au risque d'abaisser encore les niveaux de réussite en licence.

Le point saillant de ces nouvelles difficultés est **la croissance des effectifs de bacheliers professionnels**, non pas tant en raison d'une subite augmentation de leur appétence à aller à l'université (seuls 8 % d'entre eux font ce choix contre 6 % quinze ans plus tôt), mais en lien plus direct avec l'accroissement spectaculaire de leur nombre, augmenté de près de 70 % entre 2010 et 2014, et de leur volonté de poursuivre dans le supérieur (en 2014 la moitié des élèves de baccalauréat professionnel ont ainsi pour objectif de poursuivre dans le supérieur contre seulement 17 % en 2000). S'ils ne représentent qu'une **fraction très minoritaire des étudiants en licence** (moins de 5 %), et par conséquent ne peuvent suffire à expliquer la dégradation des taux de réussite, leurs énormes difficultés pour réussir incarnent le fossé existant entre les compétences acquises dans le secondaire et les exigences et les méthodes du supérieur.

Un autre élément révélateur est le fait que quatre principales filières ont ainsi accueilli un poids disproportionné d'étudiants : la psychologie, le droit, la médecine et les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Il n'est sans doute pas anodin de remarquer qu'outre le fait que leurs débouchés ne justifient pas un tel afflux, elles ont en commun d'être constituées de matières peu ou pas abordées dans le secondaire. Sans doute des élèves peu à l'aise avec le lycée y trouvent l'espoir, malheureusement souvent illusoire, d'une nouvelle chance...

Soumise à ces nouvelles exigences d'intégration, l'université se retrouve dans une situation paradoxale. Privée d'un encadrement pédagogique et de méthodes de travail cohérentes avec celles déployées au lycée, l'université accueille une part croissante des élèves qui en ont le plus besoin, tandis que les étudiants les mieux armés pour faire face à ses traditionnelles exigences d'autonomie s'en détournent au profit de formations sélectives (classes préparatoires aux grandes écoles – CPGE, STS, IUT, écoles d'ingénieurs et de commerce, etc.) qui jouissent précisément de ces deux atouts.

Ces nouveaux publics assignent à l'université deux nouvelles missions qu'elle avait peu l'habitude de remplir. Elle doit d'abord adapter ses enseignements à des étudiants très hétérogènes requérant une **approche individualisée** éloignée des traditions pédagogiques du supérieur. Elle doit ensuite offrir à la proportion importante d'entre eux qui ne souhaitent pas faire de longues études, des facultés **d'insertion rapide** dans le monde professionnel. Ces défis génèrent d'évidentes difficultés et de fortes réticences, que révèlent la très violente sélection opérée à la fin de la première année de licence et la multiplication de ce que les représentants des syndicats d'étudiants ont qualifié de « *pré-sélection par*

des licences plus » (licences bi-disciplinaires ou à capacité limitée) qui seules conduisent à coup sûr aux meilleurs masters « *où les places sont chères* ».

Dans ce contexte nouveau, deux grandes priorités ont été identifiées par la mission.

Il apparaît en premier lieu urgent de **réformer en profondeur l'orientation, pour substituer à une logique d'affectation** sélective de flux de bacheliers selon une hiérarchie parfois dépassée de formations plus ou moins valorisées socialement, **une logique de parcours individuels** où chaque étudiant peut s'engager dans des formations qui répondent à ses aspirations et à ses capacités, avec de réelles chances d'y rencontrer le succès et, lorsque ce n'est pas le cas ou lorsque sa vocation met plus de temps à se dessiner, avec la possibilité de se réorienter.

En second lieu, il est temps de **donner à l'université les moyens d'assumer ses nouvelles missions**, tant au regard de ses objectifs, qui doivent mieux valoriser l'étape de la licence, centrale dans les formations supérieures de la vaste majorité des pays de l'OCDE, que de celui de ses méthodes d'enseignement, qui doivent être adaptées à la nouvelle diversité de ses étudiants.

B. L'ORIENTATION POUR CHACUN ET NON LA SÉLECTION DE QUELQUES-UNS : PASSER D'UNE LOGIQUE DE FLUX HIÉRARCHISÉS À UNE LOGIQUE DE PARCOURS PERSONNALISÉS

1. Des signaux clairs plutôt que des aiguillages rigides : créer des parcours-types et des appariements souples appuyés sur une étroite coopération entre les lycées et l'enseignement supérieur

La mission a pu fonder ses réflexions sur un constat unanime : **l'orientation « mécaniste »**, c'est-à-dire l'affectation des élèves par grands flux selon des parcours de formation stéréotypés, est **vouée à l'échec**.

Elle contredit, d'une part, les aspirations légitimes de nos jeunes concitoyens, peu désireux de s'enfermer de manière précoce dans des destins professionnels préétablis ne leur laissant pas le temps de la maturation nécessaire à la découverte de leurs vocations.

Elle ne correspond pas non plus aux besoins de l'économie, qui valorise les capacités d'adaptation et de changement des travailleurs et la maîtrise d'un socle solide de compétences fondamentales permettant de bâtir sur ces fondations des carrières évolutives.

Un consensus semble donc émerger pour mettre en œuvre une **orientation active, non contraignante**, reposant sur une pleine appropriation par les élèves de leurs choix de formation éclairés par une information aussi complète et pertinente que possible. Cette dernière doit être étayée par des signaux clairs donnés sur les

filères dans lesquelles ils disposent des meilleures chances de réussite et d'insertion.

Cette orientation vers la réussite exige toutefois de **rééquilibrer les formations**, en recourant au besoin à des **affectations prioritaires** pour que les filères spécialisées réservent des places aux étudiants pour lesquels elles représentent les meilleures chances de succès. L'intervention publique est pleinement légitime. L'ambition doit être d'amener les élèves là où ils peuvent réellement réussir, en rompant avec les déterminismes. Elle doit aussi contribuer à dédramatiser les choix initiaux en organisant des secondes chances tout au long des études et de la vie active.

a. Le frein de l'accès à l'information

De nombreux freins contrarient aujourd'hui l'orientation. Le premier concerne l'accès des familles à une information **adaptée et pertinente** pour les choix d'orientation.

- Le rôle des équipes enseignantes et des acteurs de l'orientation au lycée

Cette exigence est d'abord celle de la responsabilité des **équipes enseignantes et des acteurs de l'orientation** qui interviennent au lycée. Le parcours rénové de formation décrit *supra*, articulé autour de l'outil des admissions post-bac (APB) qui a pris un rôle structurant dans les démarches, est ainsi une priorité absolue.

Comme il a été indiqué, elle implique de mieux **former les enseignants** aux réalités des études supérieures, dont ils paraissent aujourd'hui encore trop éloignés. La généralisation des conseils d'orientation secondaire-supérieur réunissant dans chaque établissement les acteurs des principaux débouchés naturels des lycées serait à cet égard un pas décisif pour forger une culture d'échanges entre deux mondes qui s'ignorent trop souvent.

La mise en cohérence des actions de l'ensemble des acteurs de l'orientation, engagée grâce à la constitution du service public régional de l'orientation, permettrait en parallèle aux élèves de disposer d'une information unifiée et plus exhaustive, dans des lieux clairement identifiés. Elle devrait s'accompagner d'une étroite association des conseillers d'orientation. Ces derniers devraient aussi mieux assumer leur mission de relais de ces antennes auprès des lycéens, en accomplissant une part significative de leur service dans les lycées et en organisant régulièrement des actions de formation à l'attention des enseignants chargés d'accompagner les élèves dans leurs nouveaux parcours d'orientation. Les expériences dans lesquelles leur temps de travail était réparti par moitié dans les lycées et dans les universités, qui se sont raréfiées en raison des contraintes budgétaires, avaient à cet égard donné d'excellents résultats dont il serait utile de s'inspirer.

Ces démarches ne pourront cependant rencontrer un réel succès que si, en contrepartie, les lycéens s'approprient pleinement leur orientation.

À cet effet, il pourrait être opportun que le premier choix entré dans APB soit **motivé** par la constitution d'un **dossier d'orientation**, préparé dès la classe de première dans le cadre du PIIODMEP⁽¹⁾. Une telle démarche permettrait en outre de familiariser les élèves avec les méthodes de recherche et de sélection autonomes de l'information et avec les instruments traditionnels de recrutement, notamment les lettres de motivation, dont la maîtrise demeure aujourd'hui très dépendante du capital culturel de leur famille.

Proposition n° 16 :

Instituer, après la phase d'expérimentation prévue dans la proposition n° 12, des **conseils d'orientation lycée-supérieur** dans chaque lycée, réunissant les équipes pédagogiques des lycéens et des représentants des principales formations publiques du supérieur qui forment les débouchés naturels du lycée concerné, se réunissant au moins une fois par an **pour se prononcer sur les vœux d'affectation** émis par les élèves de classe de terminale.

Associer plus étroitement les conseillers d'orientation à la mise en œuvre du service public régional de l'orientation, en leur confiant notamment une mission de relais entre les antennes d'orientation unifiée et les lycéens. Encourager les pratiques où les conseillers d'orientation partagent leur temps de service, à parts égales, au sein des lycées et des établissements du supérieur.

Demander aux lycéens de **motiver leur premier vœu d'orientation** en préparant un dossier d'orientation. Former les élèves, dès la classe de seconde, dans le cadre du PIIODMEP, à la maîtrise des outils nécessaires à la constitution de ce dossier (recherche d'information, sélection des voies, rédaction des lettres de motivation, etc.), qui sont aussi des compétences nécessaires pour l'insertion.

- L'accès à une information objective et clarifiée

Dans le véritable maquis qu'est devenu l'enseignement supérieur, la difficulté est cependant souvent moins d'accéder à l'information, en réalité pléthorique, que de la comprendre et de se l'approprier.

La mission a constaté la place décisive qu'occupent la lecture de quelques publications spécialisées (L'Étudiant, Le Monde ou encore Studyrama) et la fréquentation des salons, qui se sont fortement multipliés.

Il fait pourtant partie des missions de la puissance publique de garantir la fourniture d'une **information** pertinente, hiérarchisée et **accessible** en particulier à ceux qui demeurent éloignés de ces grands médias prescripteurs.

(1) PIIODMEP : Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du mode économique et professionnel, prévu par la loi du 13 juillet 2013 pour la programmation et la refondation de l'école de la République.

L'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) doit ici jouer un rôle fondamental, en s'adaptant pleinement à ses nouveaux publics et aux besoins les plus criants constatés sur le terrain.

Cela implique tout d'abord qu'il poursuive la mutation engagée depuis quelques années vers une **information personnalisée** et adaptée aux **nouvelles formes de communication** de la jeunesse. Il faut ainsi saluer le succès rencontré par les innovations de l'organisme recourant aux nouvelles technologies, qu'il s'agisse de l'opération « *mon orientation en ligne* » qui a recueilli plus de 500 000 questions auxquelles 260 000 réponses personnalisées ont été apportées, 80 % des demandes s'effectuant via les « *chats* » proposés sur le site internet ou de l'outil prometteur « *mon orientation modifiée* » permettant aux utilisateurs de créer des « avatars » sur le site simulant leurs parcours d'orientation et présentant les choix encore possibles à chaque étape des formations.

En parallèle, la mission estime opportun de confier à l'établissement public, au moment où se négocie son contrat d'objectifs et de moyens, une mission plus spécifique en **direction des publics les plus vulnérables**, avec la publication de ressources simplifiées et synthétiques présentant clairement les parcours-types associés aux meilleures chances de succès et d'insertion, par exemple pour les lycéens professionnels et les étudiants en échec, et l'organisation d'actions, notamment sous la forme de salons d'orientation, dans les territoires isolés ou d'éducation prioritaire où sont constatés les plus importants taux de décrochage et où les acteurs privés sont absents en raison des faibles perspectives de rentabilité de leurs activités.

Enfin, l'Office doit mieux s'attacher à relayer, y compris dans ses activités en ligne, les priorités d'orientation identifiées par l'État, en particulier lorsqu'est constaté un déficit de vocation dans des filières dotées de débouchés et correspondant à un besoin de l'économie, à l'image des études scientifiques. Une coopération plus étroite avec le CEREQ, seul organisme assurant un suivi qualitatif de long terme de l'insertion grâce à ses études décennales de cohortes, doit ainsi être encouragée.

Dans un esprit comparable, la mission a relevé que l'implantation des services unifiés d'orientation sous l'égide du service public régional doit elle aussi mieux correspondre à la cartographie du décrochage, très révélatrice des difficultés d'orientation, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui.

Proposition n° 17 : Faire mieux correspondre l'implantation des services unifiés de l'orientation à la cartographie du décrochage scolaire.

Encourager l'ONISEP à développer son offre d'information sur l'orientation par le recours aux nouvelles formes de communication (chat, avatar en ligne, etc.). Lui assigner une **mission d'orientation prioritaire des publics les plus défavorisés** et éloignés des circuits traditionnels d'information, par l'usage d'outils adaptés et l'organisation d'actions dans les zones d'éducation prioritaires.

- Le rôle des entreprises

Les représentants des entreprises ainsi que les grands acteurs des formations professionnalisantes, en particulier dans l'industrie, auditionnés par la mission, ont déploré le rôle très faible dévolu aux entreprises dans la construction des choix d'orientation des lycéens et des jeunes étudiants, tout en reconnaissant leurs importantes difficultés, en particulier dans les PME, à identifier leurs besoins, même à brève échéance.

Il pourrait dès lors être utile d'expérimenter dans certains lycées la constitution de **réseaux de référents d'entreprise**, aptes à être sollicités dans le cadre des PIODMED et de la recherche de stages dans les voies professionnelle et technologique, en particulier pour offrir des opportunités de stages aux élèves dont les familles sont dépourvues des réseaux relationnels qui jouent un rôle si important dans la qualité des immersions professionnelles. Un autre avantage du dialogue que pourrait nouer ce type de réseau serait de mieux familiariser les enseignants aux attentes du monde du travail, sans que toutefois ce type de démarche n'ait vocation à être systématisé, en particulier dans la voie générale du lycée, afin de ne pas subordonner les exigences pédagogiques du secondaire aux besoins spécialisés de compétences professionnelles qu'il appartient au supérieur de forger.

<p>Proposition n° 18 : Expérimenter la constitution de réseaux d'entreprises partenaires d'orientation des lycées, afin que ces établissements bénéficient d'interlocuteurs réguliers dans le cadre de l'orientation et pour offrir des stages aux élèves dont les familles ne bénéficient pas des réseaux rationnels qui conditionnent fréquemment aujourd'hui la qualité des stages accomplis.</p>
--

- La responsabilité centrale des universités

Les retours d'expérience montrent toutefois que les actions les plus efficaces sont celles qui mettent directement les lycéens au contact des formations supérieures qui leur sont proposées. La mission a ainsi constaté le dynamisme des « journées portes ouvertes » organisées à l'attention des lycéens par les universités et salué le rôle important joué par les tutorats du type « cordée de la réussite ». Quelques enseignements généraux peuvent être tirés de ces nombreuses expériences spontanées.

Il apparaît d'abord que les initiatives de **sensibilisation des lycéens** aux formations supérieures rencontrent d'autant plus de succès qu'elles portent des **messages précis** et sont **ciblées sur des publics** particuliers, mieux étroitement intégrés à des actions qualitatives de découverte et d'acclimatation.

Bonnes pratiques : les actions de découverte des filières scientifiques

– Le dispositif « *Demain l'université* », mis en place par l'académie de Lille et les universités de Lille I, II et III, associe l'organisation de tables rondes avec des témoignages d'étudiants, des journées d'immersion dans l'une des trois universités lilloises partenaires pour les élèves de classe de terminale et des groupes de travail réunissant les équipes enseignantes du secondaire et du supérieur pour favoriser les échanges sur les programmes respectifs d'enseignement et sur l'entrée à l'université.

– L'expérience « *Hippocampe S* » permet aux élèves de dix lycées de ZEP de Marseille de bénéficier d'un stage d'immersion au sein du campus scientifique de Luminy afin d'expérimenter dans la durée, puis de présenter leurs résultats en amphithéâtre en fin d'année. Les résultats sont très encourageants, avec une augmentation de dix points de la probabilité des publics concernés d'émettre des vœux d'entrée dans les filières scientifiques concernées.

– Un dispositif comparable d'immersion de lycéens, pendant quelques jours, dans des laboratoires scientifiques de l'université de Reims a été présenté à la mission au cours de son déplacement à Châlons-en-Champagne.

Ensuite, ces actions, pour avoir une réelle portée, impliquent un **très fort investissement des équipes**. Il importe en effet d'agir le plus tôt possible, dès la classe de première, afin de laisser aux lycéens le temps de la maturation des projets. Tous les acteurs institutionnels, en particulier les conseillers d'orientation et les enseignants du secondaire, doivent y être impliqués afin que l'expérience ne soit pas sans lendemain et puisse se concrétiser dans le temps par la construction d'un projet d'orientation dûment médité.

Elles ne peuvent dans ce contexte qu'être difficilement généralisables, bien que l'enthousiasme et l'appétence qu'elles génèrent permettent, par la capillarité naturelle des projets de lycéens dans leur entourage immédiat, de toucher un public plus vaste que les élèves directement concernés. Une solution serait, en contrepartie de ces actions, de demander à leurs bénéficiaires qui retiennent ces propositions d'orientation d'assumer ensuite un **rendu d'expérience par des tutorats** dûment valorisés dans leur parcours de formation.

Proposition n° 19 : Encourager les universités à proposer aux lycéens des actions de découverte les plus approfondies possibles, au-delà de la nécessaire généralisation des journées portes-ouvertes, par exemple grâce à des stages **d'immersion dans des travaux de recherche** ou grâce aux **suis de cours à l'université**.

Demander aux bénéficiaires de ces actions, lorsqu'ils s'engagent ensuite dans la voie ainsi découverte, d'assumer une mission de relais auprès des lycéens par des tutorats valorisés dans leurs cursus.

- La piste décisive des conventionnements

Le dépositaire central de l'information en matière d'orientation demeure le lycée, et la qualité des liens qu'il entretient avec les formations supérieures est décisive pour proposer aux élèves un choix éclairé et pertinent de formations.

C'est pourquoi le **conventionnement** entre les lycées et les principaux établissements d'enseignement supérieur est sans conteste la voie la plus prometteuse.

Aujourd'hui obligatoire entre les lycées disposant en leur sein de formations supérieures et les universités, essentiellement afin de garantir l'existence de passerelles efficaces entre les formations, ces conventions pourraient opportunément être généralisées à l'ensemble des lycées, dans une logique d'**appariements souples**, afin que tous les établissements d'enseignement secondaire puissent disposer d'un **réseau dynamique de débouchés naturels offerts à leurs élèves**.

Ces maillages serrés, grâce auxquels un **dialogue étroit et régulier** serait entretenu entre les **acteurs du secondaire** et ceux du **supérieur**, auraient pour grand avantage d'offrir aux lycéens des modèles de **parcours-types de réussite**, étayés par une observation à long terme des cursus suivis par les élèves et de l'efficacité réelle de leur insertion.

Ces conventions auraient vocation à rassembler un champ vaste de partenaires, intégrant université (y compris les IUT), les STS et les CPGE ainsi que toute autre formation pertinente intégrée dans les débouchés traditionnels du lycée concerné. Le mouvement parallèle de regroupements des universités grâce à la constitution des vingt communautés d'universités et d'établissements (COMUE) et des cinq associations d'établissements supérieurs, fournit d'ailleurs une opportunité exceptionnelle pour les établissements du secondaire de trouver un interlocuteur unique et cohérent pour tisser rapidement ces réseaux.

En outre, de tels rapprochements seraient sans doute un moyen indirect de lutter contre les effets pervers de l'attractivité « de prestige » de certaines universités et écoles qui privent les universités des meilleurs bacheliers locaux alors même qu'elles sont parfaitement en mesure de leur fournir un parcours de premier cycle de qualité, sans affecter leur chance d'intégrer plus tard des masters plus spécialisés ou valorisés dans d'autres établissements.

La mission a ainsi pu constater lors de son déplacement à Châlons-en-Champagne combien certaines universités peuvent être affaiblies par cette fuite des très bons lycéens, particulièrement vive dans les zones de faible densité urbaine où les étudiants, en tout état de cause confrontés à la nécessité de quitter leur foyer pour poursuivre leur formation, préfèrent rejoindre dès la fin du lycée les établissements les plus réputés même s'ils sont plus éloignés.

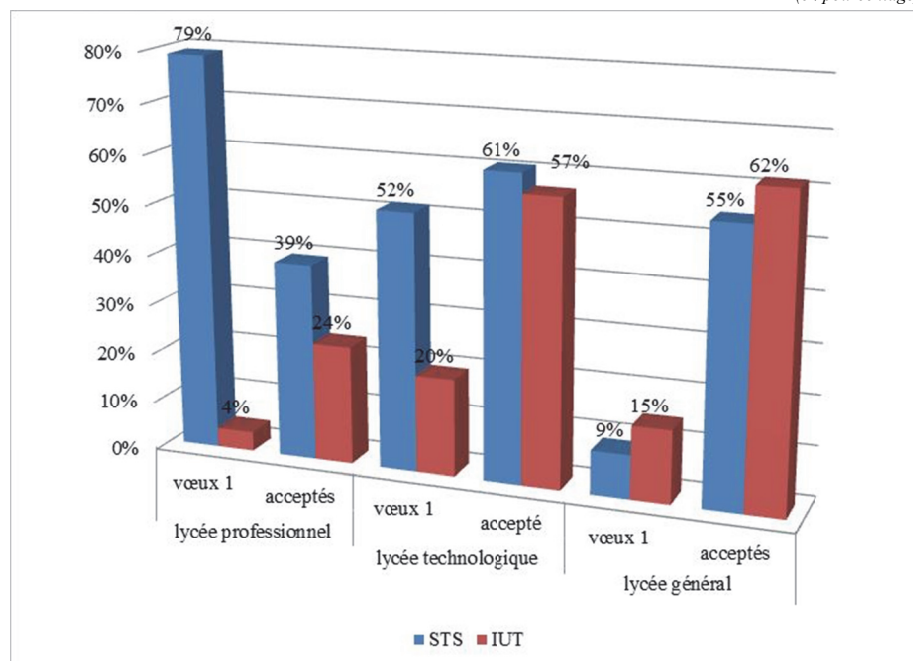
Proposition n° 20 : Afin d’offrir aux lycéens des modèles de parcours de réussite et de freiner les phénomènes de désertion par les meilleurs bacheliers de certaines universités de proximité pourtant aptes à leur fournir un cursus de licence de qualité avant le choix de masters plus spécialisés ou plus prestigieux, mettre en place des « **maillages lycée-supérieur** » tissant un **réseau entre chaque lycée et les principaux établissements d’enseignement supérieur** qui forment leurs **débouchés traditionnels**. Ces réseaux, en garantissant un suivi régulier de la qualité des parcours et de l’insertion des anciens élèves et en fournissant le cadre d’un dialogue régulier entre les acteurs des deux mondes, auraient vocation à éclairer les choix d’orientation des lycéens et à renforcer la cohérence des enseignements entre les deux cycles.

b. Le frein de l’encombrement des filières professionnalisantes

Le deuxième grand frein perturbant l’orientation est **l’encombrement des IUT et des STS**, de plus en plus éloignés de leur vocation d’insertion immédiate et d’accueil de publics désireux de se professionnaliser rapidement, pour lesquels ils représentent pourtant les meilleures, voire parfois les seules, chances de réussite dans le supérieur et donc les uniques opportunités d’une insertion satisfaisante.

VŒUX DES LYCÉENS AU COURS DE LA PROCÉDURE APB 2014

(en pourcentage)

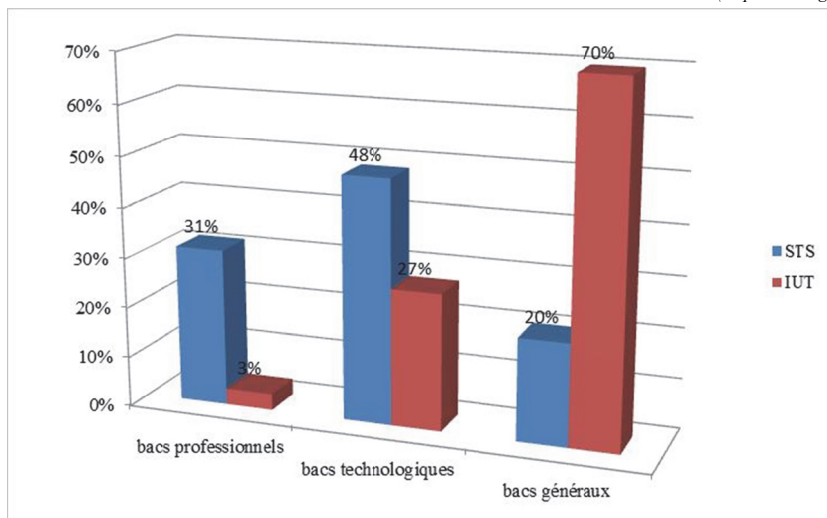


Source : Réponses apportées par le ministère de l’Éducation nationale et de l’enseignement supérieur au questionnaire soumis par la mission.

Lecture : 79 % des élèves de terminale dans les lycées professionnels ont formulé comme premier vœu dans APB le souhait d’intégrer une STS, lorsque 4 % d’entre eux postulaient prioritairement à un IUT. Parmi ces premiers vœux, 39 % ont été acceptés pour les STS, et 24 % pour les IUT.

ORIGINE SCOLAIRE EN PREMIÈRE ANNÉE DE FILIÈRES COURTES (2012)

(en pourcentage)

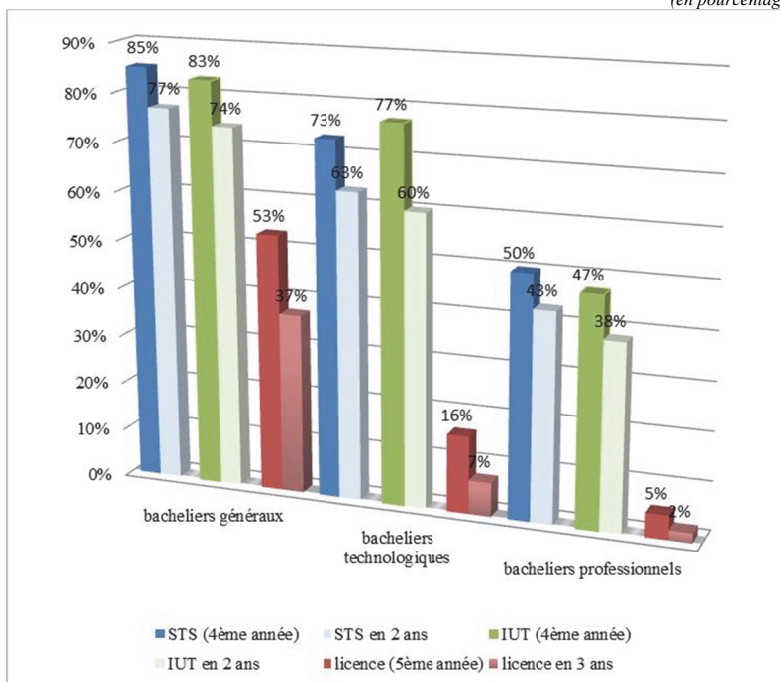


Source : Réponses apportées par le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur au questionnaire soumis par la mission.

Lecture : les STS à la rentrée en 2012 étaient composées de 31 % de bacheliers professionnels, de 48 % de bacheliers technologiques et de 20 % de bacheliers généraux.

TAUX DE RÉUSSITE EN STS ET EN IUT (2012)

(en pourcentage)



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, avril 2015.

Pour corriger cette déviance du système, peu atténuée par les mécanismes d'incitations financières à l'intégration des publics-cibles mises en œuvre à partir de 2007, le législateur a décidé de **réaffirmer**, dans la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, **la vocation de ces formations à accueillir des bacheliers technologiques et professionnels** en posant le principe de leur affectation prioritaire par l'État. Il n'a toutefois pas souhaité aller jusqu'à fixer des quotas rigides. Il a préféré confier aux recteurs le soin de décliner localement ces affectations prioritaires, en fixant des pourcentages minimaux d'accueil dans chaque spécialité de STS. En pratique, ces dispositifs d'encouragement ont eu un effet réel, mais progressif, avec une hausse de 13 % des admissions en STS de bacheliers professionnels et de 6 % des bacheliers technologiques en IUT entre 2013 et 2015.

Cette souplesse opérationnelle, adaptée aux spécificités des territoires, présente trois grands avantages :

- D'abord, elle épargne aux STS et aux IUT un changement trop brutal de leurs publics afin de laisser aux équipes pédagogiques **le temps nécessaire pour adapter leurs pratiques et leurs programmes**. Car l'observation des résultats de ces lycéens montre sans ambiguïté combien l'efficacité de l'intégration massive des bacheliers professionnels aux STS et, dans une moindre mesure toutefois, des bacheliers technologiques aux IUT, dépend de la qualité de l'accompagnement pédagogique qui leur est proposé.

À cet égard, en dehors d'expériences très encourageantes mais circonscrites à quelques territoires, le problème de l'adaptation de la pédagogie dispensée en STS à ces nouveaux publics demeure en grande partie à résoudre. Comme le rappelait devant la mission M. Alain Plaud, inspecteur général de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche, les bacs professionnels ont souvent pour objectif de « *réparer* » et de réconcilier avec l'école des élèves en fortes difficultés scolaires, en sollicitant des pratiques pédagogiques plus pragmatiques au détriment des démarches hypothético-déductives et du travail personnel d'autonomie. Or, les STS, aux méthodes plus proches du lycée général et technologique, leur imposent ensuite une transition brutale, potentiellement génératrice d'échec. Il n'est pas indifférent de constater que le taux de réussite en deux ans de ces bacheliers ne dépasse pas 43 % contre 77 % pour les bacheliers généraux. La situation est heureusement un peu plus satisfaisante dans les IUT, dans lesquels la place des bacheliers technologiques ne progresse toutefois que modérément, avec des taux de réussite en deux ans de 60 % pour les premiers contre 74 % pour les bacheliers généraux, l'écart étant donc moindre.

Bonne pratique : l'accueil des bacheliers professionnels en STS

L'académie de Versailles a mis en œuvre un pilotage innovant de l'accueil des élèves professionnels dans les STS. Leur intégration est en effet systématiquement préparée puis accompagnée par la constitution de binômes de tuteurs, avec des professeurs de lycée et de STS dès la classe de première. Des mallettes pédagogiques sont mises à la disposition du réseau d'établissements. L'accompagnement personnalisé est généralisé grâce notamment au suivi de stages en STS dès le lycée puis à l'organisation systématique de modules de soutiens méthodologiques dans le supérieur.

● Ensuite, l'approche progressive et adaptée au terrain préserve les diplômes concernés d'une **dégradation des qualifications** et, par voie de conséquence, des perspectives d'insertion qui leur sont associées. À défaut, BTS et IUT risqueraient en effet de subir les effets d'une perte relative de leur valeur sur le marché de l'emploi par le déclassement de nouveaux diplômés qui ne trouveraient plus dans le monde professionnel des débouchés à la hauteur de l'investissement que représentent ces deux années de formation. Un diplôme est aussi un pacte de confiance scellé, au terme de longues années d'expérience, entre l'État et les entreprises.

Les représentants des employeurs auditionnés par la mission ont ainsi unanimement mis en garde la mission contre ces phénomènes d'inflation scolaire, qui, lorsqu'une formation n'apporte guère de valeur ajoutée ou ne rencontre pas une demande qualitativement supérieure sur le marché de l'emploi, tend à aligner les conditions d'embauche des nouveaux diplômés sur celles de ceux qui ne l'étaient pas. Selon une formulation plus abrupte, « *la solution n'est pas d'envoyer tous les bacs pros en BTS, sinon ces derniers deviendront des bacs pros allongés de deux ans avec les mêmes niveaux d'insertion que les bacs pros actuels* ».

● Enfin, la méthode des affectations prioritaires plutôt que celle des quotas présente l'avantage de permettre aux recteurs d'adapter leurs objectifs d'intégration à la grande **diversité de l'attractivité et des performances** des STS selon leur spécialité. Dans une carte des formations professionnelles complexe et rigide, on observe de très nettes différences entre les BTS les plus recherchés, concentrés dans le secteur des services (en particulier la communication, le commerce international, le notariat...), littéralement confisqués par les bacheliers généraux qui contournent les formations universitaires aux résultats plus incertains et à l'encadrement plus lâche, et par conséquent de plus en plus axés sur des exigences académiques élevées, et des BTS qui manquent à l'inverse de candidats, qu'on retrouve essentiellement dans les filières de la production. Au total, un quart des spécialités de BTS a moins de candidats que de places offertes, contre un autre quart qui bénéficie de candidatures deux fois plus nombreuses que les places disponibles. La situation est comparable dans les IUT où, par exemple, trois spécialités sur dix dans le tertiaire accueillent les trois quarts des étudiants mais, parmi ceux-ci, seulement 25 % de bacheliers technologiques.

Dans ce contexte, pour porter un réel mouvement de hausse des qualifications, l'affectation prioritaire implique un **travail d'appariement** que

l'on peut qualifier de « **cousu main** » entre les spécialités retenues par les élèves en lycée professionnel et en filière technologique et les formations proposées par les BTS et les IUT, en dessinant progressivement des **champs des métiers** au sein desquels peuvent ensuite se déployer efficacement les priorités d'accès. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette approche par métiers, en cohérence avec les flux de spécialités formées au sein des lycées et dans le respect des débouchés potentiels que doit être organisée l'indispensable augmentation du nombre des STS et des IUT.

Proposition n° 21 : Persévérer dans la politique pertinente, et donnant de réels résultats, des **affectations prioritaires des bacheliers professionnels en STS** et des bacheliers technologiques en IUT.

Amplifier l'effort dans les IUT.

L'accompagner d'une indispensable **adaptation des programmes et des méthodes**, sans la brusquer afin de ne pas détériorer la qualité reconnue de ces formations.

Prévoir des **dispositifs de soutien** en direction de ces publics dont les chances de réussite, quoique bonnes, demeurent inférieures à celles des bacheliers généraux.

Continuer et amplifier le **travail d'appariement entre les lycées professionnels et les STS** se situant dans le même domaine de spécialité, dans une logique de champ des métiers, afin que l'affectation prioritaire soit cohérente et offre aux élèves concernés des voies de réussite et d'insertion éprouvées.

c. Les freins géographiques et socioculturels

La mission a pu faire le constat d'une forte **prégnance de l'offre locale d'enseignement supérieur sur les choix d'orientation** effectués par les lycéens, en relevant en particulier une appétence à s'éloigner géographiquement du foyer familial d'autant plus faible que les milieux socio-économiques d'origine sont défavorisés.

Cette constatation est manifeste pour les choix effectués par les lycéens en particulier professionnels dans les territoires éloignés des grands centres universitaires.

Souvent imprégnés de normes sociales et scolaires qui nourrissent un sentiment d'impréparation aux exigences du système universitaire, une majorité de ces jeunes bacheliers adoptent des comportements que l'on peut qualifier de casaniers, encouragés à la fois par leurs familles, leurs réseaux amicaux et parfois même par leurs professeurs. Les proviseurs de deux lycées de Châlons-en-Champagne dans lesquels la mission s'est rendue ont ainsi témoigné du fait que leurs STS intègrent des proportions de bacheliers professionnels très supérieures aux moyennes nationales, leur interprétation étant qu'en l'absence de cette offre

locale en directe continuité avec leurs lycées, ces élèves renonceraient très probablement à poursuivre leurs études dans le supérieur.

Ces comportements sont vertueux en ce qu'ils alimentent le mouvement d'amélioration des qualifications de la population. Ils impliquent donc que l'on demeure attentif au maintien d'une **offre de formation professionnelle initiale équilibrée** sur le territoire national.

Ils présentent toutefois le risque **d'assigner** les lycéens les moins favorisés à quelques **cursus stéréotypés**, sans garantie d'adéquation avec les besoins locaux en qualification. Il apparaît dès lors indispensable de développer dans le même temps les **incitations à la mobilité**, en particulier dans le cadre de la démarche précitée d'appariement des lycées professionnelles avec les formations professionnelles courtes qui correspondent à leurs spécialités. À cette fin, des démarches plus systématiques d'information sur la diversité des dispositifs d'aide aux études (bourses, aides au logement, logement étudiant, etc.), par exemple confiées à des étudiants « ambassadeurs » de ces parcours innovants, ainsi qu'une revalorisation significative de la part induite par l'éloignement géographique entre le lieu d'études et le domicile dans l'attribution des points de charges pour le calcul des bourses d'enseignement supérieur sur critères sociaux devraient être encouragées.

De manière plus générale, les pesanteurs sociologiques et l'autocensure des élèves même les plus méritants sont encore très puissantes dans les lycées les moins favorisés. L'« effet établissement » est en effet désormais bien documenté. À caractéristiques sociales, scolaires, d'âge et de sexe comparables, un élève scolarisé dans un lycée favorisé envisage spontanément de suivre des études supérieures en moyenne plus longues de trois ans que son équivalent dans un lycée défavorisé. On constate à l'inverse qu'un jeune issu d'un milieu social modeste retrouve les mêmes probabilités de parcours dans le supérieur que ses camarades lorsqu'il est scolarisé dans un lycée favorisé. Ces constats plaident sans ambiguïté pour un puissant renforcement de la **mixité sociale dans les lycées**.

Mais cet effort de long terme doit être relayé par une vigoureuse **promotion des lycéens issus des établissements ou des environnements socio-économiques les plus difficiles**.

C'est dans cette logique que s'inscrit la politique d'accès prioritaire des meilleurs bacheliers de chaque lycée dans les filières sélectives définies par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. On rappellera que ce dispositif, parallèle à celui de l'affectation prioritaire, repose sur l'action des recteurs, qui réservent à un pourcentage annuel d'élèves concernés fixé chaque année par décret (10 % en 2014) un contingent minimal de places dans ces formations attractives.

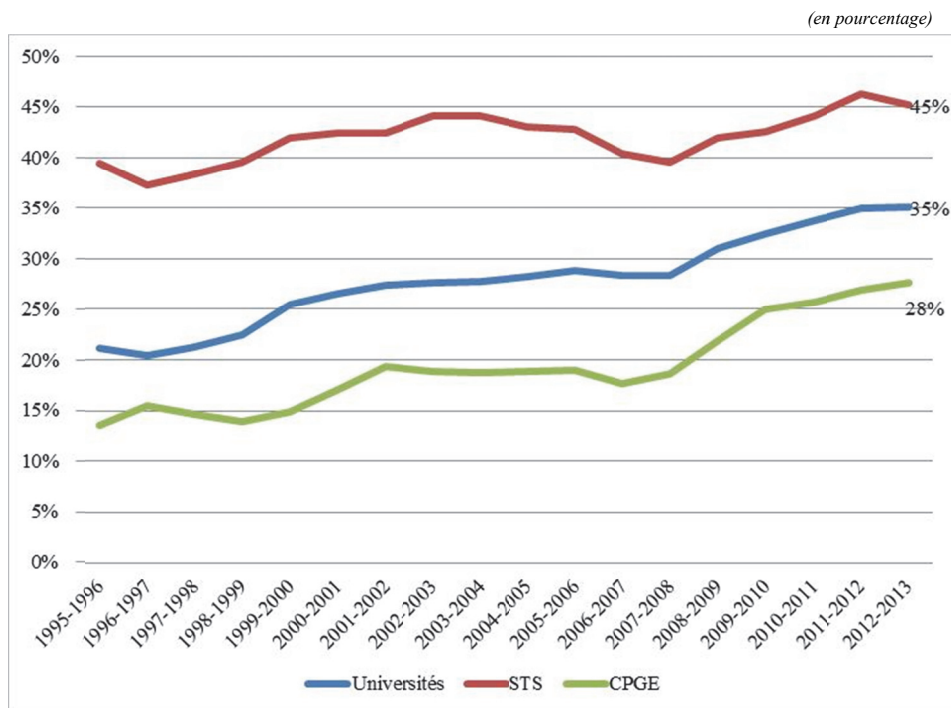
En 2014, sur les 51 852 bacheliers éligibles au dispositif, 5 907 pouvaient bénéficier d'une meilleure proposition que celle qu'ils avaient reçue au terme de la

procédure APB. Plus de 1 000 bacheliers ont ainsi bénéficié d'une offre d'admission dans une filière sélective. Seuls 223 se sont ensuite inscrits à la rentrée dans cette nouvelle formation proposée.

Ce nombre limité témoigne des limites de ce dispositif, essentiellement liées à son caractère récent. Encore mal connu des enseignants, il intervient sans doute trop tard dans les procédures d'orientation, en toute fin d'année scolaire et sur le fondement des résultats obtenus au baccalauréat. Pour être efficace, cette orientation prioritaire devrait faire l'objet d'une meilleure communication en particulier dans les lycées du réseau d'éducation prioritaire, afin que les lycéens les moins familiers avec les filières sélectives puissent prendre conscience, très en amont de leur orientation, des nouvelles possibilités que leur offre, légitimement, la loi. Il importe aussi que la procédure APB assure une meilleure publicité à ce dispositif, grâce à un paramétrage adapté.

En dernier lieu, l'État continue d'assigner, de manière non contraignante toutefois, un objectif de mixité social aux établissements sélectifs du secteur public. Un réel effort consenti dans les CPGE semble porter ses fruits, le seuil symbolique de 30 % d'élèves boursiers ayant été franchi à la rentrée 2014. Cette politique doit être poursuivie, par l'attribution d'incitations financières appropriées.

PROPORTION D'ÉTUDIANTS BOURSIERS SELON LES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2015.

Proposition n° 22 : Veiller au maintien d'une **offre** de formation supérieure professionnelle **équilibrée** sur les territoires, la présence d'une structure proche du lycée d'origine étant souvent déterminante dans le choix des bacheliers aux résultats les plus fragiles de s'engager dans des études supérieures.

Encourager la **mobilité** géographique, en particulier des bacheliers professionnels et technologiques afin que la poursuite d'étude dans les STS et les IUT, renforcée par les affectations prioritaires, se fasse selon des parcours cohérents et dans les formations les plus valorisées, dans une logique de champ des métiers. À cette fin, augmenter la valorisation de la mobilité dans la détermination du montant des bourses d'études lorsqu'elle correspond à un parcours cohérent entre le lycée et le supérieur, et mieux informer les publics ciblés des divers dispositifs d'aide à leur disposition, par exemple en promouvant des actions en lycée d'étudiants « ambassadeurs » de ces formations.

Garantir le succès de l'affectation prioritaire dans les filières sélectives des **meilleurs bacheliers** en renforçant **l'information** des enseignants et des lycéens sur ce dispositif très en amont du baccalauréat.

Encourager le rééquilibrage en termes de mixité sociale des filières sélectives publiques en assignant des **objectifs plus ambitieux d'intégration d'élèves boursiers** accompagnée d'incitations financières.

2. Des passerelles et des reconversions plutôt que des « sens interdits » : sortir du faux débat de la sélection et encourager la construction de parcours personnalisés

La reconstitution de ces grands parcours-types, remettant de la fluidité et de la cohérence dans l'orientation, permettrait de proposer à tous les lycéens une voie et des partenaires grâce auxquels leur seraient offertes de réelles possibilités de succès.

Pour autant, il serait vain et contreproductif d'imaginer ainsi diriger et enfermer dans des silos étanches des choix d'étudiants de plus en plus divers et évolutifs, par le mouvement naturel de leurs appétences. Cette diversité est d'ailleurs une chance pour notre pays et pour nos concitoyens, dont les carrières requièrent des aptitudes professionnelles sans cesse plus étendues, plus variées et plus changeantes. Les parcours-types ont pour objet de donner à tous de réelles premières chances. Mais ils doivent être accompagnés, pour apaiser l'angoisse sociale autour de l'orientation et permettre à chacun de bâtir son projet propre, de vraies secondes chances.

Comme l'indiquait à la mission Mme Laure Endrizzi, chargée d'études et de recherche à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), auteure du dossier « Les lycées à la croisée de tous les parcours », les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE les plus efficaces pour augmenter la proportion de diplômés dans la population et leur garantir une insertion efficace sont ceux dans lesquels

les formations s'articulent le plus aisément les unes avec les autres. Ces parcours gravitent généralement à l'étranger autour des universités, qui fournissent le cadre référentiel commun. Surtout, ces systèmes sont d'autant plus performants qu'ils intègrent dans ces cursus homogènes la formation tout au long de la vie.

Cela implique pour le dispositif national de construire des **cursus modulaires, dotés de « crédits » capitalisables et retranscrits en compétences acquises aisément identifiées par les entreprises.**

a. Avancer vers l'équivalence entre les diplômes initiaux et les diplômes de formation continue

Au-delà du champ des relations entre les lycées et le supérieur, cette constatation a de fortes implications sur **la formation continue**. L'étanchéité qui sépare les formations initiales et continues en France est un véritable fléau national qui attise une pression sociale excessive sur l'orientation initiale, fige trop tôt les destins professionnels et entrave l'épanouissement de la « société apprenante », fondement de la croissance de demain.

Les établissements d'enseignement supérieur, qui ne dispensent que 3 % des formations continues, sont au cœur de ce défi. La qualité et l'attractivité de leurs apprentissages, dont témoigne le « fétichisme » national autour des diplômes initiaux, devraient en effet profiter aussi aux adultes revenant en formation. L'inclusion de la formation continue dans les missions des établissements du supérieur serait en outre susceptible d'enclencher un cercle vertueux en obligeant ces formations à repenser leur ingénierie pédagogique pour s'adapter à ces nouveaux publics, à nouer un dialogue régulier et étroit avec les entreprises et les branches professionnelles pour mieux appréhender les besoins de formation et à mieux intégrer les compétences professionnelles concrètement attendues grâce à la mobilisation des acquis de l'expérience.

C'est pourquoi la mission estime nécessaire, dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle et de la création du compte de mobilité, de fixer l'objectif, à un terme raisonnable, que tous les diplômes délivrés par l'enseignement supérieur aient leur équivalent en formation continue.

Proposition n° 23 : Associer pleinement l'enseignement supérieur au développement de la formation continue, afin de lutter contre l'obsession sociale du diplôme initial, de donner de réelles secondes chances, de mieux prendre en compte dans les formations initiales les objectifs de qualification professionnelle et d'employabilité, et d'encourager les universités à diversifier leur ingénierie pédagogique. À cet effet, fixer l'objectif que **tous les diplômes délivrés par l'enseignement supérieur** doivent avoir dans les dix ans **leur équivalent en formation continue.**

b. Donner des deuxièmes chances avec les passerelles

En second lieu, l'émergence de réelles deuxièmes chances implique **l'existence de passerelles efficaces** entre toutes les formations, grâce auxquelles on puisse enfin reconnaître un droit à l'erreur, qui est souvent la simple contrepartie de la découverte tardive d'une vocation.

Beaucoup de progrès ont été réalisés en particulier dans le cadre du **conventionnement obligatoire** entre les lycées disposant d'une CPGE ou d'une STS et les universités, prévu par la loi précitée du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

La très grande majorité de ces conventions, qui devraient être achevées à la fin de l'année 2015, prévoient ainsi utilement des validations d'acquis et des opportunités de réorientation qui encouragent la mobilité entre ces deux types de formation :

– Les procédures de **validations d'acquis**, permettant essentiellement aux étudiants des CPGE et, dans une moindre mesure toutefois, de STS, de poursuivre leurs études à l'université, se sont généralisées, selon le modèle pertinent de l'émission d'un avis préalable par une commission pédagogique mixte réunissant des enseignants du lycée et de l'université. L'élève concerné n'est ainsi soumis à un éventuel examen de validation, en général adossé à la session de rattrapage des étudiants de l'université, que dans les matières où cet avis est négatif.

– En parallèle, de **nombreuses passerelles** ont été édifiées afin de permettre la réorientation des étudiants en cours de premier cycle universitaire.

Trois enseignements peuvent être tirés des expériences stimulées par le processus de conventionnement :

- D'abord, l'université a un rôle fondamental à jouer pour **détecter** le plus rapidement possible **les étudiants en décrochage** et pour les motiver à entreprendre rapidement les réorientations nécessaires. La mission a pu prendre la mesure, au cours de ses déplacements, de l'ampleur des difficultés rencontrées par les équipes éducatives, pourtant très mobilisées dans cette tâche, pour convaincre des jeunes confrontés à un échec brutal de se mobiliser pour préparer efficacement et rapidement leur nouvelle orientation. Beaucoup d'entre eux, découragés, attendent plus spontanément la réédition de l'exercice d'APB, espérant décrocher le vœu d'orientation qui ne leur avait pas été accordé l'année précédente alors même qu'un échec en première année de licence réduit un peu plus leur chance de l'obtenir.

- Ensuite, les **formations d'accueil**, généralement des STS et des IUT, doivent être pleinement **impliquées** dans ces réorientations, en faisant connaître rapidement leurs places vacantes et en s'associant étroitement à la préparation, au second semestre, de l'intégration de ces élèves. Le constat est en effet sans appel : sans un important travail de remise à niveau, voire d'insertion progressive dans les nouvelles formations, les étudiants sont confrontés à un risque très élevé d'échec.

• Ce travail spécifique et exigeant appelle enfin une très forte mobilisation des universités. Il doit par conséquent être pleinement reconnu dans leur mission. Il apparaît dès lors opportun de leur assigner une mission d'orientation des étudiants dont le décrochage est avéré, sur le fondement des résultats obtenus au premier semestre, en contrepartie de laquelle un indicateur mesurant le succès des réorientations devrait être intégré au système d'allocation de leurs dotations publiques (système dénommé « SYMPA »).

Proposition n° 24 :

Poursuivre et évaluer le mouvement de conventionnement entre les lycées et les grandes filières de l'enseignement supérieur, aujourd'hui obligatoire pour les lycées dotés de STS et de CPGE, en veillant à ce que ces conventions prévoient des passerelles, jouant dans les deux sens, permettant aux étudiants en échec précoce de se réorienter le plus rapidement possible, en particulier dès le premier semestre de la première année d'enseignement supérieur.

Accompagner ces réorientations de **modules de rattrapage et de mises à niveau**, déployés le plus en amont possible de la formation, de préférence dans la formation d'accueil et, le cas échéant, en alternance.

Assigner aux universités une mission de réorientation des publics en échec avéré et précoce, dûment évaluée et assortie d'indicateurs de performance intégrés au calcul des dotations publiques.

**Bonnes pratiques : les réorientations précoces
des étudiants en échec en première année de licence**

– L'académie de Paris a mis en place un dispositif expérimental de réorientation active (intitulé DERA) visant à orienter les étudiants en échec en première année de licence dans les STS tertiaires. Ces étudiants bénéficient d'une possibilité de formation d'adaptation au cours du second semestre dans l'un des trois pôles tertiaires, avant de rejoindre un STS partenaire en début de deuxième année dans un lycée parisien.

– La loi précitée du 22 juillet 2013 a prévu la mise en place à titre expérimental de nouvelles modalités d'accès aux études de santé. Dans ce cadre, de nombreuses initiatives visent, d'une part, à diversifier le profil des étudiants en ouvrant la possibilité d'une admission en deuxième et troisième années des études médicales, odontologiques, pharmaceutiques ou de maïeutique après une à trois années d'un premier cycle de licence et, d'autre part, à encourager les réorientations rapides des étudiants de PACES (première année commune aux études de santé) en échec précoce.

– Lors de son déplacement à Marnes-la-Vallée, la mission a pu constater l'ampleur des efforts consentis pour proposer aux étudiants en nette difficulté en première année, représentant des proportions de 20 à 30 % de l'ensemble des nouveaux bacheliers, des passerelles rapides, en étroite coopération avec le centre de formation des apprentis (CFA) Descartes de la même commune, qui accueille notamment dans ses locaux des formations en alternance, empruntés dès la fin du premier semestre. Toutefois, moins de 10 % des étudiants à qui cette solution est proposée la retiennent. Les enseignants-chercheurs ont relevé qu'était beaucoup plus efficace et attractive la passerelle courte récemment constituée d'un module de préparation aux concours sociaux en deuxième partie d'année, avec des cours de remise à niveau, de culture générale, etc. Plus de la moitié des étudiants concernés se réorientent en effet par la suite efficacement.

c. Mettre de l'ordre dans les sélections

Une orientation démocratique et la construction lucide d'un parcours adapté et évolutif supposent que les étudiants disposent d'une information complète sur les compétences nécessaires au succès dans les formations qu'ils envisagent et sur les critères précis de sélection utilisés par les établissements qui y recourent.

Comme le relevaient Mme Sophie Béjean et M. Bertrand Monthubert, respectivement présidente et rapporteur du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES), la diversité des modalités de sélection mises en œuvre par les différents acteurs (dossier, prérequis, ordre de priorité dans APB, tirage au sort...) a pris un tour préoccupant et illisible, chacun semblant « *sélectionner dans son coin* » au risque d'entretenir un sentiment d'arbitraire qui laisse trop de places aux effets de la reproduction sociale. Il est vrai que de nombreuses écoles éprouvent un besoin croissant de diversifier leur recrutement en s'émancipant de profils stéréotypés, afin de répondre aux besoins de plus en plus variés des entreprises. Dans l'ensemble des écoles d'ingénieur par exemple, 60 % des nouveaux entrants viennent maintenant d'autres formations que des classes préparatoires, avec une fraction croissante d'étudiants ayant suivi leurs études en alternance. D'autres établissements vont même jusqu'à former eux-mêmes les élèves dès la sortie du lycée, en mettant en place des cursus précoces qui concurrencent les entrées plus tardives par les concours traditionnels, au risque d'ailleurs de réduire les vocations dans les CPGE en particulier scientifiques, aux débouchés plus incertains.

Mêmes les universités ont multiplié au cours des récentes années des **licences sélectives dans les faits**, contournant le principe de liberté d'inscription reconnue à tout bachelier. Selon les informations communiquées à la mission par le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, sur les 2 541 licences dispensées par les universités, 767 (soit 30 %) n'ont en effet pas des capacités suffisantes pour accueillir tous les candidats de l'académie qui y postulent. Parmi celles-ci, 334 licences procèdent au recrutement des étudiants « *sur la base d'un dossier permettant de vérifier les prérequis des candidats* ». Elles regroupent principalement :

– des licences associant une discipline et un cycle préparatoire à des concours permettant de se présenter à des concours d'entrée de grandes écoles, au même titre que des étudiants de CPGE ;

– des licences bi-disciplinaires associant généralement deux disciplines d'une mention différente (histoire et lettres, droit et gestion, etc.) ;

– des licences dans le domaine des arts (musique, théâtre, design, arts plastiques, etc.) exigeant des prérequis dans le domaine de la spécialité de licence ;

– les licences du réseau des formations à l'ingénierie par des universités de recherche (FIGURE) permettant aux étudiants d'obtenir, en plus du diplôme

national, une qualification en ingénierie scientifique à forte valeur ajoutée sur le marché du travail.

Les 433 autres licences à capacité d'accueil limitée s'en remettent à une sélection aléatoire confiée à l'application admission post-bac (APB) qui prend en compte l'académie du candidat, puis l'ordre des vœux formulés par celui-ci.

Cette profusion, génératrice d'incertitudes et d'inégalités, doit être régulée. La mission recommande que l'ensemble des formations sélectives soient astreintes à une **obligation de publication précise des critères et des modalités de sélection appliqués** ainsi que des prérequis exigés, en fournissant des statistiques sur les cursus préalables des étudiants retenus et sur les probabilités de réussite et d'insertion professionnelle associées à chaque profil d'élève (type de bac, formation initiale, rôle de l'alternance). Ces données précises devront apparaître sur APB et faire l'objet d'une évaluation régulière.

À cette fin, une session des commissions académiques des formations post-bac devrait être consacrée à l'étude du bilan des opérations de sélection effectuées par les principaux établissements supérieurs, afin que les acteurs des lycées soient pleinement informés de l'évolution des exigences formulées par les formations sélectives.

Les expériences de parcours dits « sécurisés ouverts » qui se développent dans les CPGE et grâce auxquels des étudiants peuvent accéder aux écoles partenaires sur le seul fondement des résultats au contrôle continu, comme les pré-recrutements de lycéens, en particulier dans le réseau d'éducation prioritaire, dans l'inspiration de l'expérience des conventions ZEP engagée par l'Institut d'études politiques de Paris, devraient parallèlement faire l'objet d'une parfaite publicité afin de n'être pas préemptées par les familles les mieux aptes à discerner ces parcours innovants de la réussite.

En revanche, la **sélection à l'université** nous semble devoir être **écartée**.

Tout d'abord, cette question masque une évidence forte : l'université demeure redoutablement sélective, puisque seulement 58 % des candidats parviennent à terminer leur licence. Une formation qui rejette 42 % des aspirants ne peut en aucune manière être considérée comme non-sélective.

Déplacer cette sélection en l'introduisant dès l'entrée à l'université serait une double injustice :

– elle **priverait certains jeunes de toute chance d'accéder aux études supérieures**, puisque les jeunes ainsi exclus de l'université n'auraient concrètement plus d'alternatives et viendraient inéluctablement grossir le stock déjà beaucoup trop lourd des non diplômés, dont on connaît les extrêmes difficultés d'insertion. Il y aurait quelque légèreté à ajouter impunément au cinquième des jeunes adultes qui n'obtiennent pas le baccalauréat un flux,

équivalent en proportion, d'élèves aspirant au supérieur qui seraient brutalement rejetés par toutes les formations publiques ;

– elle **méconnaîtrait les besoins de maturation de la vaste majorité des étudiants** et écarterait de l'enseignement supérieur, de manière inéquitable, un nombre élevé de jeunes qui, même si c'est dans la difficulté et dans l'effort, parviennent néanmoins aujourd'hui à progresser dans l'échelle des qualifications.

Il ne faut pas oublier que plus de 15 % des étudiants obtiennent leur licence en quatre ans et plus. Or ces jeunes qui éprouvent de réelles difficultés mais parviennent néanmoins à terminer leur parcours forment une population aux caractéristiques homogènes, s'agissant en particulier du type de bac acquis, du nombre d'années redoublées dans le secondaire, ou des origines socioculturelles, qui les désigneraient comme victimes probables de toute sélection à l'entrée.

En outre, **l'échec en licence ne signifie pas l'échec dans le supérieur**. Le taux d'abandon des études sans l'obtention d'un diplôme ne dépasse pas 20 %. Cela signifie que plus du tiers des étudiants en échec en licence parvient néanmoins à y découvrir une orientation, au final diplômante, qui leur est mieux adaptée. C'est en cela que l'« errance » parfois observée dans les universités ne doit pas être mécaniquement assimilée à un échec définitif et sans appel. Ces étudiants méritent qu'on leur conserve une chance qu'ils sont d'ores et déjà capables de saisir. C'est la mission de l'université de la leur donner.

C'est pourquoi **l'inflation des licences « sélectives » doit être jugulée**, en posant clairement le principe qu'une sélection sur dossier n'est admissible que lorsque des prérequis sont manifestement et irrémédiablement indispensables (comme c'est par exemple le cas pour les écoles musicales reposant sur la maîtrise préalable d'un instrument par les candidats) ou lorsque les parcours sélectifs sont associés à des parcours de la même mention de licence qui ne le sont pas, et dès lors qu'est aménagée à chaque semestre une faculté d'intégration dans ces premiers cursus des étudiants méritants des seconds.

Les universités doivent dans le même temps approfondir leur travail de transparence et d'information en mettant à la disposition de tous les candidats, sur APB, les statistiques précises et actualisées relatives aux chances réelles de réussite en fonction des caractéristiques du parcours initial (voie et filière au baccalauréat, options suivies, etc.).

Enfin, comme il a été vu *supra*, la procédure de formulation des avis sur les vœux des lycéens par les **conseils d'orientation lycée-supérieur** dont la mission recommande la création devrait être renforcée par la mise en place **d'alertes** signalant les **choix d'orientation** qui posent de fortes **difficultés en terme de chance de réussite**, par exemple **lorsqu'un bachelier professionnel souhaite s'engager dans une licence** ou lorsqu'un bachelier envisage le suivi d'études supérieures dans des domaines apparemment éloignés de ses choix de filières et d'options.

Cette procédure ne doit toutefois pas décourager les vocations. Le vœu définitif d'orientation, après l'émission de ces éventuelles alertes, devrait en effet rester du seul ressort des familles et des élèves. Dans ces cas, les conseils d'orientation auraient pour obligation, d'une part, de porter à la connaissance de l'élève alerté qui persévère dans son choix les éventuels dispositifs de soutien (tutorat, modules d'accompagnement, etc.) à sa disposition dans l'établissement d'accueil et, d'autre part, de signaler à ce dernier l'existence d'une difficulté particulière de réussite afin qu'il puisse mettre en œuvre dès le début des études un suivi plus personnalisé.

En outre, les conseils d'orientation pourraient utilement être habilités à formuler des **préconisations d'orientation alternatives**, sur le fondement notamment des performances réelles d'insertion des formations et de la cohérence des projets décrits par les élèves dans leur dossier de motivation. À titre d'exemple, les lycéens aux fortes appétences scientifiques qui s'engagent dans des formations sélectives aux débouchés parfois incertains pourraient utilement être invités à approfondir leur connaissance des filières scientifiques des universités, en particulier de proximité, dont la chute des effectifs est contradictoire avec les besoins les plus prégnants de l'économie. Ces préconisations devraient même obligatoirement être présentées aux élèves dont les vœux ont fait l'objet de l'alerte décrite *supra*.

Proposition n° 25 : Ne pas introduire de sélection à l'entrée des universités, qui n'aurait pour effet que de priver certains élèves de toute perspective d'entrée dans le supérieur en grossissant le flux déjà trop élevé des « décrocheurs » et nierait l'inéluctable besoin de maturation des choix d'une partie des bacheliers.

Endiguer le mouvement de multiplication des licences « sélectives » en posant le principe que la sélection sur dossier n'est admissible que (1) lorsque des prérequis sont absolument indispensables et ne peuvent être rattrapés (écoles musicales par exemple) ou (2) lorsque les parcours sélectifs sont associés à des parcours de même mention non sélectifs, et à la condition que les étudiants de cette deuxième voie puissent en cours d'année, sur le fondement de leurs résultats, intégrer la première.

Astreindre les **formations sélectives** à une **obligation de publication précise des critères et des modalités de sélection appliqués** et des prérequis exigés, en fournissant sur APB des statistiques sur les cursus antérieurs des étudiants retenus et sur les probabilités de réussite et d'insertion professionnelle associées à chaque profil d'élève (type de bac, formation initiale, rôle de l'alternance). Consacrer une session des commissions académiques des formations post-bac **au bilan annuel des opérations de sélection** afin que les acteurs des lycées soient informés de l'évolution des exigences retenues par les formations sélectives.

Encourager le **développement des « parcours accompagnés » et des « parcours sécurisés »** en particulier menant aux grandes écoles pour les lycéens issus des territoires défavorisés ou aux origines modestes, par la voie de partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées (notamment les CPGE) concernés.

Confier au **conseil d'orientation lycée-supérieur** chargé d'examiner les vœux de tous les futurs bacheliers une **mission d'alerte**, signalant les choix d'orientation qui posent de fortes difficultés en termes de chance de réussite, et une mission de recommandations alternatives lorsqu'un cursus paraît mieux adapté au projet professionnel du lycéen. Laisser toutefois le **dernier mot à l'élève**, en déclenchant parallèlement les dispositifs d'accompagnement personnalisé dans les établissements d'accueil où sa réussite apparaît aléatoire.

C. DES PARCOURS MIEUX SÉCURISÉS : FAIRE DE LA LICENCE UNE VRAIE ÉTAPE-FORCE DES ÉTUDES (S'ATTELER ENFIN AU « L » DU « LMD »)

À l'autre bout du chemin « bac – 3/bac + 3 » s'impose un constat lancinant depuis le début des années 2000 : **la licence est le parent pauvre** de la transcription française du parcours licence-master-doctorat (LMD).

Sans solide perspective d'insertion professionnelle immédiate (le taux d'emploi des bacs + 2 est de 79 %, celui des bacs + 5 de 85 % tandis que celui des licences générales ne dépasse pas... 68 %), **la licence n'a de sens que par rapport au master**, dont elle peine à s'émanciper du statut de simple étape préparatrice.

Ni continuité du lycée dans un cycle de transition harmonieuse entre le secondaire et le supérieur, ni étape formatrice autonome et menant directement à l'insertion ou à une suite de parcours différents de sa spécialisation, ce moment pourtant décisif des destins universitaires est trop exclusivement subordonné aux grades qui lui succèdent. Il est d'ailleurs révélateur que cette préférence sociale pour les parcours longs ait contaminé les IUT eux-mêmes, dont la vocation d'insertion immédiate s'est fortement estompée au profit d'une intégration dans un cursus menant généralement jusqu'au master.

En conséquence, la pyramide des diplômes s'est progressivement inversée, créant une pénurie dans le marché du travail pour les emplois correspondant au niveau « *bachelor* » anglo-saxon, c'est-à-dire de cadres polyvalents intermédiaires aptes à mener une carrière évolutive et à reprendre plus tard leurs études forts de ce bagage initial universitaire, ces « *plus que bacs plus deux mais moins que bacs plus cinq* » dont en particulier les petites et moyennes entreprises ont manifesté le besoin devant la mission.

Cela place d'ailleurs la France dans une situation paradoxale dans l'OCDE puisque si elle est parvenue à rattraper son retard en se situant désormais dans la moyenne concernant la proportion des diplômés du supérieur parmi les 25-34 ans (43 %), elle compte **beaucoup de diplômés de l'enseignement court professionnalisant** (6^e rang), au prix d'ailleurs d'un taux d'échec dans ces filières relativement élevé (près du tiers), alors que les **diplômés des cycles longs** (doctorat), si précieux pour le potentiel de recherche et la montée en gamme de notre économie, sont très significativement **moins nombreux** (19^e rang). Surtout,

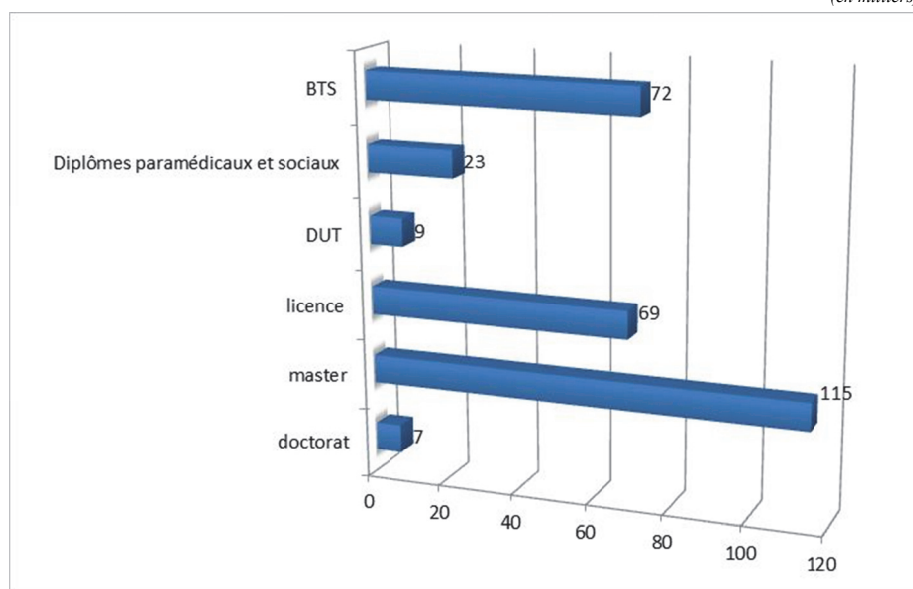
cette situation intermédiaire s'accompagne d'un **taux d'échec en licence** spectaculaire et parfaitement exceptionnel dans le monde de l'enseignement supérieur (47 % cinq ans après le bac).

Tout se passe comme si la licence n'était que la préparation et la sélection d'entrée du master, d'ailleurs efficacement concurrencée par les voies publiques sélectives alternatives manifestement détournées de leur objet initial que sont aujourd'hui les IUT et, dans une mesure croissante, les CPGE, alors que la logique du LMD chez nos partenaires est inverse : le « L » y est la continuité du secondaire et il conduit jusqu'à une spécialisation apte à une insertion immédiate, tandis que le « M » a plus directement pour vocation de préparer le « D », qui constitue la filière d'élite la mieux apte à nourrir l'économie et la société de la maîtrise réelle et approfondie d'une spécialité.

Cette **survalorisation du master**, et son corollaire qu'est le relatif désintérêt vis-à-vis de la licence, est amplifiée par le développement de la mondialisation universitaire et de la compétition entre les établissements. Avec la survalorisation de la recherche dans les classements internationaux, conjuguée au trop faible nombre de doctorants dans notre pays, les universités tendent à concentrer leurs meilleurs professeurs et les ressources rares que sont les interventions pédagogiques des doctorants sur les masters, principaux objets de leur différenciation et de leur compétition. Le risque est grand dans ce contexte que les plus prestigieuses universités mobilisent toutes leurs forces sur ce niveau de formation en altérant ce faisant le lien pourtant nécessaire entre la licence et la recherche.

SORTANTS DU SYSTÈME SUPÉRIEUR EN 2011 SELON LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ OBTENU

(en milliers)



Sources : d'après les données fournies par le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Pour donner à la licence la lisibilité, la valorisation et par conséquent l'attractivité, tant à l'égard des étudiants que du monde professionnel, qui permettront de rompre avec cette situation ambiguë, il importe ainsi, au-delà d'une véritable révolution pédagogique examinée *infra*, de tirer les pleines conséquences de la double mission qui leur est assignée.

La licence doit d'abord préparer les étudiants au monde de l'enseignement supérieur et ainsi, plus généralement, donner aux citoyens et aux travailleurs les indispensables **compétences d'autonomie, d'adaptation et d'aptitude à la spécialisation** qui constituent les atouts les plus précieux pour mener une vie et accomplir une carrière professionnelle épanouissante et favorablement disposée à l'égard du changement. Mais elle doit aussi assumer sa **responsabilité dans l'insertion**, en devenant un diplôme reconnu et apprécié par les employeurs. Elle doit ainsi permettre aux étudiants qui le souhaitent d'achever en trois ans un cursus universitaire de qualité leur garantissant d'autant plus de débouchés que le franchissement d'une telle étape, en particulier du point de vue de l'acquisition des compétences d'apprentissage, est un réel gage de réussite dans la formation tout au long de la vie.

Cette démarche ne doit pour autant pas être mal comprise. L'idée n'est pas de réduire les flux d'étudiants en master, indispensables à la montée en gamme de l'économie, du développement de l'industrie de la transition énergétique écologique et l'expansion des activités numériques, dont France Stratégie⁽¹⁾ par exemple estime qu'ils doivent passer de 17,6 % des jeunes débutants aujourd'hui à 21,5 % en 2020. Elle consiste, à l'inverse, à ne pas se contenter de ce mouvement, qui se satisfait aisément d'un tri en licence écartant la moitié des étudiants, en offrant à tous les chances d'acquérir un palier d'études reconnu et sécurisant, qui correspond à une demande du monde professionnel.

1. La première mission de la licence : préparer et faire réussir dans le supérieur grâce à la spécialisation progressive

La première mission de la licence est d'assurer une transition harmonieuse entre les acquis du secondaire et les exigences du monde du supérieur, pour faire de cette étape décisive un temps d'apprentissage des méthodes du supérieur et un temps de maturation des choix d'orientation.

Le constat est désormais solidement partagé que cette démarche vertueuse repose sur une **spécialisation plus progressive**, allant d'une forte pluridisciplinarité en première année, laissant ouverts les choix de réorientation, à une spécialisation et même à l'acquisition d'une qualification apte à insérer en fin de parcours.

À cette fin, il a d'abord été nécessaire de **stopper et d'inverser la prolifération des intitulés** et donc des contenus de formations, grâce à la

(1) France Stratégie, *Les Métiers en 2022, rapport du groupe Prospectives des métiers et des qualifications*, avril 2015.

simplification drastique de la nomenclature des mentions du diplôme national de licence (passées de 322 à 45) et de licence professionnelle (de 2 000 à 174), opérée par les arrêtés du 22 janvier et du 27 mai 2014.

Cette spécialisation progressive, inscrite dans la loi précitée du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche et précisée dans l'arrêté précité du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations, offre de très solides avantages :

– elle favorise la réussite **en atténuant le « choc de spécialisation »** subi par les nouveaux bacheliers et en leur laissant le temps de repérer les matières dans lesquelles ils disposent des meilleures aptitudes ;

– elle donne aux étudiants un **sole de connaissances** plus large, pour mieux les armer face aux mutations de plus en plus rapides de la vie professionnelle ;

– en lui permettant de retarder son choix d'orientation définitif en cours de cursus et au plus tard à la fin du 4^e semestre, elle permet aux étudiants **d'affiner progressivement leur projet professionnel**, étayé par une meilleure connaissance des choix possibles de parcours au sein du cycle de formation, et facilite les réorientations sans redoublement ;

– enfin, en émancipant les enseignements de l'étroite spécialisation qu'impliquait l'ancien parcours exclusif licence-master-doctorat, elle autorise l'introduction d'une logique d'acquisition de **compétences professionnalisantes** et forme les conditions d'un lien plus fort entre les licences et les licences professionnelles, ces dernières apparaissant aujourd'hui comme les plus efficaces pour engager une insertion professionnelle rapide.

Cette pluridisciplinarité ne doit pas pour autant aboutir à la constitution d'un collège universitaire généraliste, sorte de « petit lycée » dans le supérieur chargé de rattraper les échecs du « grand lycée » en recourant, par exemple *via* le redoublement, à des instruments dont le premier se détourne de plus en plus. Comme l'ont notamment souligné M. Jean-Marc Broto, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifique (CDUS), et M. Philippe Saltel, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche de lettres, langues, arts, sciences et humanités (CDUL), « *une bonne licence est une licence ancrée dans la recherche* », selon le précepte que « *l'on n'étudie bien que ce qu'on étudie loin* », tandis que « *le collège universitaire, c'est manifestement le travail du lycée* ». Par ailleurs, il ne faut pas oublier non plus le fait que la pluridisciplinarité est un exercice difficile pour les étudiants, sollicitant intensément les compétences hypothético-déductives et les facultés de synthèse que tous les bacheliers ne maîtrisent pas parfaitement.

Sur cette ligne de crête étroite, l'équilibre atteint par la nouvelle nomenclature apparaît satisfaisant, et il conviendra de veiller à ce que les licences

conservent bien une coloration de spécialité forte mais non exclusive, dans l'esprit de la démarche en « entonnoir » retenue par le législateur.

Proposition n° 26 : Préserver le mouvement de **rationalisation des intitulés de licences** et **ancrer la pluridisciplinarité** en concrétisant le principe d'une spécialisation progressive, permettant le cas échéant une orientation plus tardive.

Enrichir les modules de licences par le développement d'offres de **formations plus directement professionnalisantes**, notamment en association avec les IUT, préparant les étudiants qui le souhaitent à l'entrée en troisième année dans une licence professionnelle.

2. La deuxième mission : insérer les étudiants qui le souhaitent

La finalité de la licence est double. Si elle doit efficacement préparer à la poursuite d'étude, elle a aussi pour objet d'autoriser une professionnalisation, tant à terme, *via* son intégration dans un parcours couronné par un master ou une école, qu'immédiate. Cette dernière ambition, il est vrai nouvelle pour les équipes pédagogiques de l'université, répond à un besoin puissant, car elle est sans doute l'une des réponses les plus solides à la question soulevée par l'ampleur du taux d'échec de ce cycle. L'arrivée en masse de nouveaux publics en licence, liée partiellement comme il a été vu au nombre insuffisant de places disponibles dans les filières professionnalisantes courtes, assigne en effet à ce niveau d'études une mission qui dépasse très largement la seule sélection des étudiants capables de prolonger leur cursus universitaire jusqu'au master.

La mission a souhaité intégrer dans son champ de réflexion l'ensemble des grandes formations publiques du champ « bac + 3 », tant le taux de poursuite d'étude en particulier des IUT montre clairement que la sortie à « bac + 2 » de leurs étudiants devient de plus en plus marginale, et ces parcours s'intègrent de plus en plus dans le cursus allant jusqu'à la licence ou le master professionnel.

Dans cet esprit, il faut **reconnaître** le niveau de la **licence** comme une **étape pertinente de sortie des études supérieures**, adossée à des qualifications reconnues et valorisées.

Les **licences professionnelles**, dont les performances d'insertion sont aujourd'hui remarquables, pourraient constituer à cet égard un **point nodal différenciant les parcours**, où se rejoindraient les étudiants des IUT désireux de poursuivre leurs études et les étudiants achevant leur deuxième ou troisième année de licence optant pour une professionnalisation rapide. Ces licences, construites avec les entreprises locales pour répondre à des besoins précis de qualification et reconnues par les conventions collectives, disposent en effet d'une très forte dynamique, accueillant désormais plus de 50 000 étudiants et associant très efficacement les connaissances universitaires à l'apprentissage d'un métier, dans la très grande majorité des cas par alternance.

La possibilité d'intégrer plus aisément une licence professionnelle offrirait opportunément aux étudiants de licence une solution alternative d'orientation qui leur fait aujourd'hui défaut. Elle ancrerait en outre dans les universités une culture d'attention aux besoins du marché du travail. Elle fournirait enfin le cadre d'un rapprochement plus étroit entre les équipes respectives des IUT et des licences, dont chacune a beaucoup à apprendre de l'autre.

Bien entendu, pour ne pas fragiliser les atouts des licences professionnelles, leur aspect sélectif ne saurait être mis en cause. Toutefois, afin de maximiser les chances des étudiants en licence d'intégrer ces cursus, il apparaît nécessaire de prévoir dans les parcours-types de ces derniers, dès la première année, un ensemble de modules optionnels permettant à l'étudiant d'affiner son projet et d'augmenter ses chances d'intégrer une licence professionnelle cohérente avec son parcours, en mobilisant les équipes pédagogiques et les conseils de perfectionnement des deux types de formation.

Une telle évolution ne saurait tarir les vocations de poursuite d'études en master et même en doctorat puisqu'à l'inverse, en dotant les universités d'un « perchoir d'études », elle contribuerait à **sécuriser les parcours** et par conséquent à **attirer des étudiants** que l'incertitude sur les débouchés écarte aujourd'hui de l'université. Or il ne fait guère de doute qu'une large partie de ces nouveaux étudiants qui empruntent aujourd'hui d'autres chemins, trouverait dans ces premiers cycles le cadre propice à l'éclosion de nouvelles vocations renforçant en particulier les filières scientifiques de l'université.

Bonnes pratiques : l'alternance à l'université

L'université de Paris-Est Marne-la-Vallée a axé son développement sur une forte professionnalisation des cursus, grâce à laquelle 2 300 des 11 000 étudiants, soit 24 %, sont en apprentissage. Cinq licences générales sur vingt-trois, les trois DUT, les six diplômes d'ingénieur et quarante et un masters sur soixante-quinze peuvent ainsi être suivis en alternance. Ce mouvement s'est accompagné d'un net accroissement des licences professionnelles, aujourd'hui au nombre de cinquante et un, dont quarante-quatre en alternance.

Ce choix stratégique rencontre des résultats très encourageants. Les taux d'insertion des étudiants à trente mois atteignent en effet 93 % en sciences humaines et sociales, 91 % en économie et gestion et 94 % en sciences et technologies.

Une approche plus directement professionnalisante pose la question de la **convergence** entre les compétences forgées dans le premier cycle du supérieur et les **besoins identifiés par les professionnels**.

Les représentants des employeurs auditionnés par la mission ont dénoncé l'étanchéité entre la construction des formations initiales par les établissements et leurs propres perceptions des qualifications requises sur le marché du travail, dénonçant « *des formations professionnalisantes qui ne professionnalisent plus* » en raison du poids excessif des exigences académiques, une « *inflation sans fin des diplômes* » où les objectifs politiques de flux d'étudiants priment sur les

besoins réels, marquée par exemple par « *le glissement des recrutements des bacheliers professionnels vers des titulaires de BTS* » ou « *le dévoiement des IUT en propédeutique de la licence professionnelle* » alors même qu'*in fine* ces diplômés « *occupent les mêmes places dans l'entreprise* ».

Ces jugements méritent toutefois d'être nuancés. Il importe ainsi de prendre la mesure des fortes difficultés éprouvées et reconnues par le monde professionnel pour formuler des prévisions, même à brève échéance, sur leurs besoins prévisibles. Dans une économie très évolutive, les branches professionnelles, pourtant dotées d'une quinzaine d'observatoires robustes, **peinent à effectuer des projections** dépassant l'horizon des deux à cinq prochaines années, sauf dans les cas très spécifiques où une pénurie massive est d'ores et déjà constatée, comme c'est notamment le cas dans la métallurgie qui a exprimé un besoin de près de 30 000 emplois de techniciens à l'horizon 2020, auquel peu de formations semblent aujourd'hui aptes à répondre. En tout état de cause, les entreprises raisonnent de plus en plus en termes de besoins en emplois, rapidement périssables dans une économie dynamique, lorsque les établissements d'enseignement supérieur se doivent de raisonner en métiers, à la durée d'une vie active. C'est pourquoi il paraît **vain de rechercher une adéquation parfaite entre les formations et les emplois**, l'exigence essentielle demeurant pour les entreprises, en particulier les PME qui disposent rarement des ressources nécessaires à la formation permanente de leurs travailleurs, de recruter des salariés aptes à évoluer.

Ce contexte impose de garantir que les entreprises disposent de signaux clairs sur les aptitudes acquises par les étudiants au cours de leur parcours grâce au développement des **référentiels communs de compétence** attachés aux formations initiales. Sur cette question, la mission a pu constater les progrès considérables accomplis au cours des dernières années pour associer plus étroitement le monde économique et social à la définition de ces référentiels et à la co-construction des formations directement professionnalisantes.

Au niveau national, en effet, les représentants du monde économique et social sont membres des commissions professionnelles consultatives (CPC), qui émettent des avis sur les programmes de formation et participent à l'élaboration des référentiels d'activités professionnelles des diplômés de BTS, des commissions pédagogiques nationales (CPN-IUT) en charge de l'écriture des programmes pédagogiques nationaux des DUT, et du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (CSL-LP), qui se prononce notamment sur le cadre national des formations, sur les nomenclatures de licences et de licences professionnelles et sur les référentiels de compétences désormais élargis à toutes les licences.

Au niveau des formations, les professionnels participent au jury d'examen des BTS. Surtout, l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master a généralisé à l'ensemble des licences et des

masters la **mise en place de conseils de perfectionnement** réunissant des représentants des enseignants-chercheurs, des étudiants et du monde socioprofessionnel afin notamment d'évaluer les formations et de donner leur avis sur les maquettes élaborées par les établissements.

À ces activités opérationnelles s'ajoute le travail prospectif assumé notamment par le conseil national éducation-économie ou le conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP) et ses déclinaisons régionales (CREFOP), tandis que la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) au sein du ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur structure le dialogue et la réflexion avec les branches professionnelles sur les liens entre enseignement supérieur et monde économique dans le cadre du protocole signé en novembre 2013 avec le MEDEF, la CGPME et plusieurs branches représentatives de l'activité économique du pays. Sont ainsi évoqués au niveau national les enjeux en termes d'alternance, de besoins de compétences et de qualification, d'internationalisation des cursus, de recherche-innovation à travers la question de l'insertion des docteurs...

Il apparaît toutefois clairement qu'il manque dans cette construction un **échelon intermédiaire construit au niveau des académies**, donc des régions, qui sont désormais le lieu privilégié d'observation et de conduite des politiques de l'emploi et du développement. La commission académique post-bac, qui ne comprend pas de représentants des professionnels, pourrait ainsi utilement être complétée par un groupe thématique opérationnel réunissant des représentants du monde professionnel et de la région et chargé d'examiner l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins prévisibles du marché du travail. Ce groupe serait opportunément alimenté par les travaux du CREFOP concerné et par la création d'observatoires académiques étudiant et mettant en perspectives l'ensemble des données relatives aux flux d'orientation, aux taux de réussites, aux indicateurs socio-économiques (notamment les taux de boursiers, les taux d'étudiants travailleurs, les conditions de logement et de transport) et aux performances d'insertion.

Ainsi doté d'espaces de discussion à chacun des niveaux pertinents, l'enseignement supérieur, dans un dialogue étroit intégrant les lycées, disposerait de tous les moyens pour nouer avec le monde économique et professionnel une relation étroite et fructueuse, en pleine conscience des nécessaires perspectives d'insertion.

Proposition n° 27 : Assurer aux étudiants de licence qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études des **débouchés professionnels** directs, notamment en encourageant et en préparant l'entrée dans les **licences professionnelles**, très performantes dans l'insertion en particulier grâce à leur capacité d'adaptation aux besoins du marché du travail induite par leur co-construction avec les entreprises.

Tirer parti de l'apparition de cette possibilité d'accéder à un nouveau « perchoir » sécurisé, immédiatement professionnalisant, pour attirer un flux plus important d'élèves en licence aptes à continuer leurs études afin d'augmenter le nombre de titulaires de masters, indispensables à la montée en gamme de l'économie.

Encourager les échanges entre les IUT et les universités, notamment pour nourrir l'offre de modules professionnalisants optionnels en licence.

Évaluer la mise en place des **conseils de perfectionnement** réunissant représentants des enseignants-chercheurs, des étudiants et du monde socioprofessionnel pour émettre des avis sur l'adéquation des formations avec les besoins professionnels, désormais obligatoires dans chaque licence.

Constituer à côté des commissions académiques des formations post-bac des **groupes opérationnels** lui adjoignant des **représentants du monde professionnel et de la région**, chargés d'examiner l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins prévisibles du marché du travail, sur le fondement notamment des travaux du CREFOP. Leur rattacher des observatoires académiques des formations et de l'insertion.

D. DE RÉELLES CHANCES DE RÉUSSITE POUR CHACUN : DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT DU SUPÉRIEUR

En parallèle du rétablissement de flux raisonnés et cohérents dans l'enseignement supérieur, qui s'inscrit nécessairement dans un horizon de moyen terme, il importe de remédier sans tarder à l'immense gâchis que constitue l'ampleur du taux d'échec en licence, en s'attaquant à sa source principale : les méthodes d'enseignement, qui n'ont que très peu évolué pour prendre en compte la démocratisation de l'enseignement supérieur. Pour avancer sur cette question, il faut éviter deux écueils.

Il faut d'abord se garder de ranimer le débat stérile opposant traditionnellement « pédagogie » et « savoirs », qui brouille les positions et empêche d'élaborer des solutions concrètes empruntant nécessairement aux deux aspects de la démarche d'enseignement.

Ensuite, il importe d'admettre que la question des moyens, évidemment incontournable pour pallier le très net écart, proche de 50 %, entre les taux d'encadrement des étudiants dans les filières sélectives et celui dans les premiers cycles universitaires, n'épuise pas le champ des solutions. **Sans une profonde rénovation pédagogique, tout investissement risque en effet d'être dilué dans une profusion d'initiatives** certes louables, mais trop dépendantes de la motivation et de l'énergie des équipes qui les mettent en place, qui disparaissent aussi vite que leurs acteurs s'épuisent sans avoir quelques chances de franchir le seuil décisif de la généralisation. En témoigne abondamment l'essoufflement rapide des très nombreuses innovations introduites dans les universités à la suite du plan de réussite en licence de 2007, qui souffrait d'un fléchage fragile des

crédits et d'une évaluation défaillante induite par le caractère contradictoire d'une affectation dirigiste de moyens à des établissements dont l'autonomie était dans le même temps affirmée.

Une pleine démocratisation de l'université implique deux changements de paradigme.

Le premier est d'accepter de voir les étudiants tels qu'ils sont, et non tels qu'ils étaient lorsque l'université n'accueillait qu'une petite élite. Cette lucidité impose en retour de faire le constat **qu'écartier la moitié des nouveaux entrants en licence n'est pas une sélection, mais bien un échec**. Sortir de cette logique implique de renverser le regard, en observant les pratiques et les résultats concrets du lycée et ce qu'ils impliquent pour le supérieur, plutôt qu'en se concentrant trop exclusivement sur la suite du parcours en master et doctorat. Une telle démarche milite ensuite pour l'adoption de méthodes d'enseignement personnalisées, seules aptes à ramener vers le succès les étudiants aux acquis scolaire les moins solides.

Le second changement concerne les équipes éducatives elles-mêmes. Il importe d'accepter que l'acte d'enseigner, en particulier lorsque c'est difficile, est une mission fondamentale de l'enseignement supérieur, qui doit être bien plus encouragée et valorisée qu'aujourd'hui. Ne pas adapter ses pratiques pédagogiques aux nouveaux publics, c'est au fond se résigner au jeu de la reproduction sociale, et donc faillir dans l'une des ambitions cardinales de l'éducation.

1. Une rénovation urgente et indispensable des méthodes pédagogiques, en continuité avec le lycée

a. Atténuer le choc pédagogique entre le lycée et le supérieur

i. Une nouvelle manière d'enseigner à l'université

La brutalité du changement des méthodes d'apprentissage entre le lycée et l'université est de longue date identifiée comme l'une des causes majeures de l'échec en licence. On observe ainsi une proportion très importante et croissante d'étudiants, qui pourrait atteindre jusqu'au tiers des effectifs, mal préparés aux exigences du parcours universitaire et qui décrochent très vite sans réelle opportunité de remédiation. La première année de licence est ainsi une année charnière, dont seule la moitié des étudiants parvient à franchir le cap pour s'engager ensuite dans un parcours de réussite. Si un autre quart redouble et un cinquième se réoriente efficacement, plus du dixième des jeunes adultes abandonnent dès cette étape les études supérieures.

Les éléments constitutifs de ce choc pédagogique sont bien connus et il faut souligner que les universités ont engagé au cours de ces dernières années un puissant effort de modernisation pour en atténuer la violence.

Il y a d'abord la différence dans les **conditions de travail**, marquées par le passage d'une classe à effectif limité à des amphithéâtres souvent surchargés, d'un emploi du temps contraignant à une assiduité peu contrôlée, et même d'un espace physique compact à des ensembles de sites ouverts, parfois même éclatés.

Ce changement est aussi **pédagogique**. La dissociation entre la présentation d'une notion développée en cours, ses applications en travaux dirigés et son exploitation expérimentale en travaux pratiques, en général assumées par des intervenants différents, éclatent des aspects de l'enseignement pris en charge par le même professeur au lycée. Les matières et les programmes offrent peu de continuité avec les acquis du secondaire. Surtout, le suivi pédagogique individuel est soudainement desserré, l'université attendant des étudiants de fortes capacités d'autonomie pour anticiper les évaluations concentrées en fin de semestre.

De toute évidence, les filières sélectives (CPGE, IUT, BTS, grandes écoles) jouissent par comparaison d'atouts majeurs, en particulier lorsqu'elles sont implantées dans les lycées, en conservant les éléments clefs que forment le travail en effectif stable et modéré, l'affectation spécifique d'un enseignant à des classes, une évaluation régulière et le prolongement de nombreux aspects du mode de vie du lycée, même si cet avantage initial peut plus tard se muer en handicap dans la mesure où les étudiants de ces filières y acquièrent généralement moins rapidement les aptitudes d'autonomie forgées, dans la douleur, mais plus tôt au sein des universités ⁽¹⁾.

La mission a pu toutefois prendre la mesure de réels changements en cours. L'hégémonie du cours magistral en amphithéâtre s'effrite de plus en plus, même dans les facultés où son règne est le plus ancien et le plus ferme. Le contrôle continu s'est généralisé, bien que demeurant encore trop espacé et très perfectible et que n'entamant que lentement la cristallisation des travaux autour des « partiels » semestriels. L'évaluation des apprentissages de l'étudiant intègre désormais de plus en plus fréquemment une dimension formative plus affirmée qui lui permet de prendre conscience de ses lacunes et de réfléchir avec l'aide des enseignants sur son travail.

Ces avancées butent toutefois sur quelques obstacles encore très puissants. La question du taux d'encadrement demeure bien évidemment centrale, et justifie sans ambiguïté que les 5 000 emplois nouveaux budgétés dans le supérieur entre 2012 et 2017 soient prioritairement affectés au cycle de la licence. Toutefois, comme il a été vu, ce renforcement n'aura un réel et fort impact que s'il est accompagné d'une profonde rénovation des pratiques pédagogiques. C'est pourquoi il faut aller plus loin pour substituer à la logique de récitation des savoirs une **vraie logique d'apprentissage, fondée sur les acquis des étudiants** et non sur la simple juxtaposition des contenus d'enseignement.

(1) Ceci explique notamment la préoccupation croissante des formations implantées plus tardivement dans le cursus (écoles d'ingénieur, de commerce, masters spécialisés, etc.) de diversifier leur recrutement en sollicitant aussi le vivier universitaire.

Cette approche, qui bénéficie d'un formidable levier avec l'émergence du numérique dans l'éducation, doit s'imposer au cœur des priorités des universités. Elle pourrait solliciter beaucoup plus intensément les expériences pédagogiques les plus efficaces, à l'image de la **pédagogie de projet** qui occupe encore une place marginale dans le supérieur, à l'inverse de la situation prévalant désormais dans les lycées où cette pédagogie s'est beaucoup développée. De même, la constitution d'**équipes pédagogiques** consacrées au suivi des acquisitions des élèves, attentives à la construction de parcours pédagogiques différenciés selon les étudiants et promptes à expérimenter les innovations pédagogiques dans la durée, est une nécessité avérée. Enfin, cette nouvelle culture doit être efficacement relayée par des dispositifs permettant aux plus fragiles de **rattraper les prérequis**, méthodologiques et académiques, qu'ils n'ont pas acquis au lycée.

Cette véritable transformation du métier d'enseignant-chercheur exige que les universités placent la pédagogie au **cœur de leur métier quotidien**.

Elles doivent le faire, évidemment, au titre de leurs missions de recherche. Il est en effet étonnant de constater à quel point la recherche sur l'éducation, même dans sa dimension de suivi des méthodes appliquées dans l'enseignement supérieur, est faiblement développée en France.

Mais elles doivent aussi mieux s'associer à la diffusion des meilleures pratiques, encore lente et fragmentée. On constate là encore toutefois que les **choses bougent**, grâce aux efforts déployés par le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur à la suite notamment de la publication du rapport sur la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur présenté au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) par M. Claude Bertrand le 15 septembre 2014.

Au niveau national, sera mis à place à l'été 2015 un **Conseil d'orientation et de suivi de la rénovation pédagogique** de l'enseignement supérieur associant les conférences, l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon (IFÉ-ENSL), les différents réseaux émanant des universités (les écoles supérieures du professorat et de l'éducation [ESPE], les services universitaires de pédagogie [SUP] et l'Association internationale de pédagogie universitaire [AIPU]), l'Alliance nationale des sciences humaines et sociales, des représentants des étudiants et d'autres experts reconnus. Il pourra s'appuyer sur une cartographie des recherches en éducation qui devrait être achevée en 2016.

Pour faire irradier ces innovations, la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) organisera avec l'IFE-ENSL, à l'automne 2015, des **conférences de consensus** sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Ces travaux préparatoires seront les supports de l'organisation de **journées annuelles de l'innovation pédagogique**, à partir de janvier 2016, pour valoriser et diffuser des pratiques pédagogiques innovantes. Surtout un tour de France de l'accréditation et de la rénovation pédagogique, engagé dès 2015, permet aux représentants du ministère et des rectorats de rencontrer des

responsables pédagogiques des formations sur les sites en les sensibilisant à l'importance de cet enjeu, qui s'imposera comme élément décisif de la procédure d'accréditation des prochaines vagues d'établissements d'enseignement supérieur.

En parallèle, afin de stimuler l'**expérimentation pédagogique**, 36 projets d'initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI) ont été retenus. L'évaluation à mi-parcours de la mise en œuvre de ces projets par un jury international en novembre 2015 permettra d'en apprécier la pertinence et la perfectibilité. En complément, les appels à projets dans des initiatives d'excellence en formations innovantes numériques (IDEFI-N), dotés de 12 millions d'euros, seront plus spécifiquement centrés sur l'élargissement de l'offre de formations numériques dans l'enseignement supérieur tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie. Cette initiative doit être rapprochée du renforcement de la plate-forme publique France université numérique (FUN)- MOOC, action phare de la stratégie numérique qui compte désormais près de huit cent mille inscrits pouvant accéder à une offre de plus d'une centaine de cours en ligne massifs et ouverts (MOOC) ⁽¹⁾ comportant bientôt un MOOC « enseigner dans le supérieur » qui fournira à partir de décembre prochain des ressources pour la formation des enseignants et des équipes pédagogiques de l'enseignement supérieur.

Ces initiatives, pour pleinement porter leur fruit, doivent cependant **trouver des relais clairement identifiés dans tous les établissements**. Les équipes pédagogiques rencontrées par la mission au cours de ses déplacements à Lyon, Marne-la-Vallée et Châlons-en-Champagne ont unanimement souligné leur besoin de trouver au sein de leur établissement une structure pleinement consacrée à la diffusion des meilleures pratiques, à la coordination des initiatives des acteurs, au soutien opérationnel des initiatives pédagogiques et à la formation continue des enseignants.

Il apparaît dès lors nécessaire de **hâter la constitution** dans toutes les universités, en tirant parti du mouvement de concentration impulsé par la création des COMUE ⁽²⁾, de **centres pédagogiques** fédérant les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) et les structures préexistantes au sein des établissements, afin de répondre efficacement aux besoins accrus de formation initiale et continue des enseignants et enseignants-chercheurs, d'animer la réflexion sur la pédagogie et de promouvoir l'innovation pédagogique. Ces centres devront disposer de compétences opérationnelles réelles, en particulier grâce au recrutement concomitant de profils d'ingénieurs pédagogiques capables d'assurer le suivi des actions et la constitution et l'animation des équipes. La création de ces centres devrait ainsi intégrer les exigences formulées par l'État pour la prochaine vague d'accréditation des établissements, tandis que les dotations publiques déterminées par le système SYMPA précité devront mieux prendre en compte la qualité des initiatives pédagogiques déployées par l'université.

(1) De l'anglais massive on line open courses.

(2) Communautés d'universités et d'établissement.

Proposition n° 28 : Substituer à la logique de récitation des savoirs et à la place prépondérante du cours magistral en licence une **logique d'apprentissage, fondée sur les acquis des étudiants** et non sur la simple juxtaposition des contenus d'enseignement. Solliciter plus intensément les expériences pédagogiques les plus efficaces comme la pédagogie de projet. Encourager la constitution d'équipes pédagogiques. Mettre en place des dispositifs personnalisés de rattrapage des prérequis, méthodologiques et académiques.

Conforter le cadrage national de **promotion de la réforme pédagogique** dans le supérieur (mise en place du conseil d'orientation et de suivi de la rénovation pédagogique, organisation de journées annuelles de l'innovation pédagogique, valorisation des initiatives d'excellence en formations innovantes, attribution de prix nationaux, etc.) en rédigeant un **guide des meilleures pratiques** diffusé à l'ensemble des lycées et des établissements d'enseignement supérieur.

Poursuivre le mouvement de croissance de la plate-forme publique France université numérique (FUN) en élargissant le champ des cours en ligne (MOOC) et en intégrant des formations interactives à destination des enseignants eux-mêmes.

Créer dans chaque COMUE ou association d'université un **centre pédagogique** fédérant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et les structures préexistantes au sein des établissements, chargé de piloter la formation initiale et continue des enseignants et enseignants-chercheurs, d'animer la réflexion et la diffusion des bonnes pratiques, de promouvoir l'innovation et d'apporter une assistance opérationnelle aux équipes éducatives.

- ii. Une coordination nécessaire entre les équipes enseignantes du secondaire et du supérieur

Ces changements structurels devront s'appuyer sur une coordination plus étroite entre l'enseignement supérieur et le secondaire. Comment, en effet, déployer des initiatives pédagogiques adaptées si l'on ne part pas de l'essentiel, c'est-à-dire la **connaissance de l'élève tel qu'il sort du lycée**, avec ses acquis et ses lacunes, ses compétences et ses limites, ses aspirations et ses craintes ? De même, pour produire leurs effets, ces nouvelles méthodes devront s'ancrer dans le temps long et dans la cohérence d'un parcours progressif courant du lycée à la fin de la licence. Un **dialogue étroit, régulier et fécond entre les équipes des lycées et du supérieur** est indispensable. Le conventionnement entre les lycées disposant de filières supérieures et les universités a constitué un premier pas important dans cette direction. Il ne peut toutefois suffire, en particulier dans la mesure où il ne concerne pas aujourd'hui les lycées sans sections d'enseignement supérieur alors même qu'ils sont sans doute ceux qui ont le plus besoin de connaître des pratiques d'enseignement auxquelles ils devraient préparer leurs élèves.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'accompagner le mouvement d'appariement de tous les lycées aux principaux établissements supérieurs de leur

aire de débouchés traditionnels proposé *supra*, de la **constitution d'un espace de dialogue rassemblant directement les équipes enseignantes**, par exemple adossé au conseil d'orientation du supérieur dont la mission appelle à la création. Ces échanges pourraient prendre la forme de journées pédagogiques, sur une base semestrielle, dûment intégrées aux obligations de service des enseignants concernés.

Proposition n° 29 : Accompagner le mouvement d'appariement de tous les lycées aux principaux établissements supérieurs de leur aire de débouchés traditionnels d'un **dialogue pédagogique** structuré et régulier entre les équipes du secondaire et celles du supérieur, sous la forme par exemple de **journées pédagogiques lycée-supérieur** organisées chaque semestre.

b. Le défi de l'accompagnement personnalisé

- i. L'identification et le suivi des étudiants en difficulté : concentrer les efforts sur ceux qui en ont le plus besoin

La deuxième grande difficulté posée à l'université par la massification est **l'hétérogénéité** croissante de ses étudiants et l'apparition de profils très peu armés pour accomplir avec succès un cursus satisfaisant. Exacerbé dans le cas des bacheliers professionnels, qu'il importe toutefois de relativiser en observant qu'il ne concerne qu'une proportion très limitée des effectifs en licence, ce nouveau défi est beaucoup plus général puisque, de fait, il concerne des effectifs en nette difficulté dont la proportion peut être évaluée entre le quart et la moitié des nouveaux entrants à l'université.

Quelques grands enjeux émergent de l'exceptionnelle variété des solutions expérimentées par les universités, alors que manque toujours un annuaire précis des bonnes pratiques qu'il devient urgent de rédiger et de diffuser largement.

Le premier est celui du **repérage des étudiants en difficulté**, afin d'enclencher dès le début des études les dispositifs de soutien adaptés. Les initiatives sont extrêmement variées, certaines universités préférant se concentrer sur certains profils identifiés comme à risque élevé d'échec (type de bac, résultats, etc.) tandis que d'autres introduisent rapidement des tests de niveau permettant de cerner les principales lacunes.

De manière générale, il apparaît que les solutions donnant les meilleurs résultats reposent sur la réalisation de **tests de positionnement** par QCM en ligne par tous les étudiants en amont de la rentrée universitaire ou durant la semaine de pré-rentrée et par la mise en œuvre immédiate des réponses pédagogiques adaptées aux difficultés repérées. Ces réponses sont, lorsque certaines lacunes ponctuelles sont identifiées, l'accès à des ressources en ligne (fiches thématiques, exercices, vidéos de commentaires par des enseignants, tutorats en ligne) et, dans les cas où les insuffisances scolaires sont plus sévères, l'organisation d'entretiens rapides avec un membre du personnel du service universitaire d'information et d'orientation (SUIO), afin d'engager un suivi laissant ouverte la voie d'une

réorientation rapide, et avec un enseignant, pour mettre en place une remise à niveau pédagogique. Ce type de dispositifs assis sur des tests effectués par tous les étudiants et non sur des critères préétablis comme le type de baccalauréat obtenu, présente l'avantage de permettre de fournir une solution personnalisée immédiate sans pour autant stigmatiser leurs bénéficiaires.

Le second enjeu est dans cet esprit d'engager **le plus tôt possible un accompagnement réellement personnalisé**, qui dépasse le simple tutorat, des étudiants dont les tests initiaux ont montré qu'ils en avaient le plus besoin.

Les expériences de tutorat, mises en œuvre par la quasi-totalité des universités (96 % selon le rapport présenté le 17 septembre 2011 par le Comité de suivi de la licence sur le plan réussite en licence) ne peuvent en effet constituer la seule solution. Comme l'ont remarqué les équipes enseignantes entendues par la mission, celui-ci ne rencontre que très rarement sa cible. Très bénéfique aux étudiants investis, « *qui auraient pu s'en passer* », sa mise en place, en particulier lorsqu'elle est confiée à des étudiants, n'exerce pas d'effets significatifs sur les résultats ou même sur le taux d'abandon. Selon une évaluation présentée par Mme Claudine Romani, chargée de mission pour les partenariats nationaux au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), 70 % de ses bénéficiaires regrettent ainsi qu'il soit stigmatisant, en particulier lorsqu'il n'est mis en œuvre, comme dans la vaste majorité des universités, que pour les étudiants identifiés comme présentant des lacunes, 35 % qu'il soit prématuré, 65 % qu'il soit très aléatoire en fonction de la personnalité du tuteur et 50 % qu'il soit, au total, relativement « *impersonnel* ».

Ces faiblesses pourraient toutefois aisément être corrigées. Le **tutorat par un étudiant du niveau supérieur** pourrait ainsi être **généralisé** – et valorisé dans les cursus – à l'ensemble des nouveaux entrants, perdant son aspect discriminant et leur permettant tous de bénéficier d'un accompagnement, certes inégal d'un point de vue pédagogique mais incontestablement utile au regard du changement de monde que constitue l'entrée à l'université.

Pour les étudiants dont les lacunes ont en revanche été préalablement identifiées, un tutorat plus exigeant, impliquant étroitement les membres de l'équipe enseignante, devrait être systématiquement mis en œuvre. Afin de s'assurer de la qualité de ce travail, il serait utile que le **tutorat pédagogique** fasse ensuite lui-même l'objet d'une évaluation, par son bénéficiaire et par l'université sur le fondement des résultats obtenus. Ce tutorat pourrait même opportunément être formalisé dans des contrats pédagogiques de suivi et de remise à niveau détaillant à la fois les ressources accessibles en ligne, choisies et structurées par l'enseignant pour chaque groupe d'apprenants spécifique, des exercices interactifs d'auto-évaluation et, bien entendu, des entretiens réguliers avec le tuteur.

Un même raisonnement peut guider les premiers jugements sur les expérimentations des dispositifs d'**enseignants-référents**. Compte tenu de la faiblesse du taux d'encadrement, ces derniers se révèlent aujourd'hui souvent artificiels et ne participent que marginalement aux progrès universitaires et aux

cheminements d'orientation des étudiants lorsqu'ils ne ciblent pas des publics particuliers.

Une approche par **équipe pédagogique**, permettant aux étudiants de solliciter un réseau de référents selon leurs besoins spécifiques, serait sans doute plus efficace, dès lors qu'elle serait étroitement associée au tutorat pédagogique renforcé évoqué *supra*.

En tout état de cause, une **évaluation** systématique, en fin d'année universitaire, par les étudiants eux-mêmes de la qualité de l'assistance apportée par l'équipe pédagogique référente constituerait un précieux outil pour ajuster les actions à leurs attentes et à leurs résultats.

Bonnes pratiques : les parcours adaptés en licence

– L'université de La Rochelle expérimente depuis la rentrée 2013 un **dispositif innovant de « licence sur mesure »** fondé sur un **suivi individualisé** de tous les étudiants de première année.

L'année débute par cinq semaines d'intégration, axées sur la transition entre le lycée et l'université, durant lesquelles sont organisés des enseignements spécifiques liés aux mentions et des évaluations des lacunes des élèves au moyen de tests de positionnement et de progression. Tous les étudiants sont reçus par un enseignant référent tandis qu'un travail est immédiatement engagé sur leur projet d'orientation.

À l'issue de cette période, des cours de remédiation sont immédiatement proposés. Les étudiants choisissent ensuite parmi quatre parcours assis sur un tronc commun et des enseignements complémentaires adaptés : le parcours « renforcé » pour les plus fragiles, avec une réorganisation sur deux ans des enseignements de première année et des cours de soutien dans les disciplines fondamentales, permettant d'éviter les échecs aux examens et de maintenir ainsi l'accès aux bourses de l'enseignement supérieur ; le parcours classique ; le parcours « d'excellence » enrichi d'enseignements supplémentaires définis par les équipes pédagogiques en lien avec le projet des étudiants concernés et le parcours de « réorientation » pour ceux qui identifient rapidement des filières alternatives accessibles au second semestre.

Les premiers résultats apparaissent très prometteurs, avec une hausse de dix points du taux de réussite en première année.

– Le « **parcours réussite** » proposé par l'**université Paris II Panthéon-Assas** offre aux étudiants de première année de licence en droit un **aménagement du parcours classique** de la licence de droit. Ce programme propose des cours adaptés et un encadrement renforcé aux étudiants qui rencontrent des difficultés. Dans des ateliers à effectifs restreints, l'accent est mis sur l'acquisition des qualités d'expression et de la culture générale qui sont nécessaires à la poursuite des études juridiques. Ces enseignements permettent aux étudiants d'intégrer la deuxième année de licence du parcours classique avec des chances de réussite accrues. Le programme inclut également des tutorats obligatoires. Ce parcours s'adresse en priorité aux titulaires de baccalauréats professionnels et technologiques et aux étudiants dont les résultats aux examens du premier semestre montrent qu'ils ont besoin de temps pour progresser et de consolider leurs acquis avant de retrouver le parcours classique.

Les étudiants qui en bénéficient affichent un taux de succès aux examens là encore de plus de dix points de pourcentage supérieur à la moyenne nationale.

Proposition n° 30 : Repérer rapidement les élèves aux lacunes les plus importantes en systématisant l'organisation de **tests de positionnement** en ligne pour tous les nouveaux entrants en licence.

Généraliser et valoriser dans les cursus le **tutorat par un étudiant** du niveau supérieur, en particulier pour accompagner les nouveaux bacheliers dans l'entrée dans le nouveau monde qu'est le supérieur.

Mettre en œuvre, sur le fondement des tests de positionnement, un **double tutorat immédiat d'orientation** (confié aux services compétents de l'université) et **pédagogique** (confié à une équipe référente d'enseignants), mettant à la disposition des étudiants, sur une base personnalisée, des ressources choisies et structurées accessibles en ligne et des exercices interactifs d'auto-évaluation et garantissant l'organisation d'entretiens réguliers avec le tuteur.

Procéder à une **évaluation**, y compris par les bénéficiaires, de la pertinence de l'assistance fournie par l'équipe pédagogique.

- ii. La remédiation pour les étudiants en difficulté : créer des itinéraires *bis* et non des chemins de traverse

Au-delà de ces actions de soutien, la mission a pu constater que l'ampleur de certaines lacunes initiales exige pour ces étudiants peu nombreux mais en très vive difficulté la mise en œuvre de dispositifs plus complexes et globaux de **remédiation**, qui sollicitent des ressources importantes mais dont les résultats sont souvent très spectaculaires.

Le type de dispositif de remédiation le plus courant est **l'étalement du parcours universitaire** qui permet de réaliser la première année de licence en deux ans voire un cursus complet en quatre ans au lieu de trois. Cette solution donne à ses bénéficiaires le temps de rattraper leurs retards tout en évitant de subir l'échec aux examens. Elle leur épargne en outre la dissipation rapide de leurs droits à bourse. On rappellera en effet qu'au cours de ses études supérieures un étudiant ne peut utiliser que sept droits annuels à bourse, avec cinq au maximum pour sa licence puis deux (ou trois s'il a utilisé moins de droit pour sa licence) dans la suite de son parcours. Le troisième droit n'est accordé que si l'étudiant a validé 60 crédits, deux semestres ou une année, le quatrième 120 crédits, 4 semestres ou deux années et le cinquième 180 crédits, 6 semestres ou 3 années.

Il apparaît toutefois que ces parcours allongés, qui exigent un fort investissement de l'étudiant, ne portent réellement leurs fruits que si leur sont associés des **modules méthodologiques et d'orientation spécifiquement dédiés** à ces élèves. Leur impact est démultiplié lorsqu'ils sont associés à des formations en alternance, dont, au cours de son déplacement dans l'université de Paris-Est Marne-la-Vallée, où le nombre d'étudiants en alternance approche le quart des effectifs, la mission a pu constater l'exceptionnelle efficacité, en particulier s'agissant de l'encouragement d'étudiants souvent démotivés par leurs difficultés.

De manière plus générale, l'existence d'une **offre de formation méthodologique** à la disposition de tous les étudiants et à toutes les étapes de la licence est un levier très prometteur de réussite, comme l'illustre l'exemple du pôle universitaire de proximité (PUP) de l'université de Lyon 3 observé par la mission au cours de son déplacement à Lyon. Ces formations courtes, spécialisées et innovantes recourant à des pratiques proches de celles déployées dans la formation tout au long de la vie, offrent en outre l'avantage de pouvoir être sollicitées par de nombreux autres acteurs, qu'il s'agisse des lycées, des STS ou des IUT par exemple, et de pouvoir intervenir, au choix de l'étudiant, en complément des enseignements généraux dispensés par l'université.

Bonnes pratiques : les modules de formation méthodologique

Le pôle universitaire de proximité de l'université de Jean Moulin-Lyon 3, créé en 2006, dispense aux élèves de première et de terminale d'une quinzaine de lycées (essentiellement dans le réseau d'éducation prioritaire ou dans les zones rurales) et à l'ensemble des étudiants de l'université des **modules de formation leur permettant de travailler sur des thèmes méthodologiques et transversaux spécifiques** (expression orale, création de réseaux professionnels, aide à la création d'entreprise, rédaction de CV et de lettres de motivation, etc.).

Pour les lycées, ces formations se déroulent en général pendant la journée dans les week-ends ou durant les vacances scolaires. Pour les étudiants, chaque module dure trois heures. Les méthodes recourent activement à la pédagogie de projet, à l'encouragement à l'expression et à l'échange, s'apparentant aussi à un véritable travail de « coaching ».

Les taux de réussite sont très significativement impactés, avec une hausse de près de vingt points pour les étudiants de licence participant au programme (54 % et 57 % de réussite en première année en 2009 et 2011 contre 34 et 39 % pour l'ensemble des étudiants de l'université).

Toutefois, ce module n'est sollicité que par 2 à 3 % de l'ensemble des inscrits en licence, et parmi ceux-ci, la participation des jeunes dont la formation initiale les expose aux plus grandes difficultés de réussite (lycéens technologiques et professionnels) demeure encore trop limitée (une dizaine d'étudiants) pour pouvoir en tirer des enseignements généraux.

Pour les étudiants en plus grande difficulté, les remédiations peuvent prendre la forme de « **semestres rebonds** » qui se sont généralisés dans l'ensemble des universités dans le sillage de l'expérience très positive de l'action « rebondir » mise en œuvre dans l'université de Bordeaux 1 dès le début des années 2000. Ce type de dispositif est généralement accompagné de solutions de réorientation permettant à des étudiants de licence de rejoindre un IUT ou à des étudiants d'IUT ou de STS de rejoindre une licence.

Plus rarement toutefois, des années entières, dites « **années zéro** », éventuellement associées à l'acquisition d'un diplôme universitaire *ad hoc*, sont parfois consacrées à la mise à niveau de lycéens aux acquis particulièrement fragiles.

Bonnes pratiques : les « années zéro »

- La **préparation aux cursus scientifiques d'Orsay (PCSO)** est une année préparatoire destinée aux bacheliers ou aux étudiants non scientifiques désireux de se réorienter vers des études supérieures scientifiques ou technologiques. Les résultats obtenus tout au long de l'année sont pris en compte pour la délivrance d'un diplôme universitaire. La majorité des étudiants poursuivent leurs études conformément à leur projet, bien que la naissance de vocations suscitées par la découverte de nombreuses disciplines soit de plus en plus fréquente. Les taux de réussite en licence connaissent ensuite une progression très significative.

L'encadrement pédagogique est intense. Les étudiants suivent en moyenne vingt-trois heures hebdomadaires d'enseignement sous forme de cours et travaux dirigés, dont la majeure partie se fait en petits groupes d'environ trente étudiants, ainsi que de quelques travaux pratiques. Les étudiants sont suivis en permanence par un contrôle continu dont les résultats sont pris en compte pour la délivrance du diplôme. L'accompagnement est personnalisé par des cours de soutien en mathématiques et physique et par des entretiens individuels conduits deux fois par an à la suite de conseils d'évaluation des résultats.

Si le taux de réussite (60 %) est peu révélateur dans la mesure où il n'intègre pas les étudiants parvenant à intégrer en cours d'année une filière sélective, les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur en filière scientifique ou technologique des bénéficiaires de la préparation sont très élevés, puisqu'évalués entre 75 % et 90 % selon les promotions.

- Dans un esprit comparable, l'**école Vaucanson** en Bretagne se spécialise sur les **bacheliers professionnels** en leur offrant un cursus en apprentissage axé sur une pédagogie de projets et étalé sur deux années. Les résultats sont tout aussi spectaculaires : 72 % des participants réussissent ensuite en licence et 39 % poursuivent en master ou en école d'ingénieur. Compte tenu de l'afflux de candidatures, l'établissement a toutefois dû mettre en place une sélection à l'entrée fondée sur la cohérence du projet et la motivation des bacheliers.

- L'École nationale de l'enseignement professionnel supérieur (**ENEPS**) fondée dans le cadre du programme d'égalité des chances de l'université Joseph Fourier de **Grenoble** vise pour sa part à offrir une **poursuite d'étude en IUT aux élèves issus d'un bac professionnel**. Les étudiants sont affectés dans des classes de vingt-quatre élèves avec un dédoublement pour les travaux dirigés et les travaux pratiques.

Les étudiants en licences, licences professionnelles ou écoles d'ingénieurs désireux de rattraper les retards accumulés dans certaines matières peuvent eux aussi bénéficier des formations de l'école à raison de trois heures par semaine.

L'**accompagnement** des élèves est là encore **intense et protéiforme**. Un partenariat avec le CROUS garantit à chaque étudiant l'obtention d'une chambre en résidence universitaire sur le campus. Les quatre filières de formation bénéficient d'accords de partenariat avec des entreprises industrielles, permettant de nourrir la scolarité de l'étudiant (visites d'entreprises, de chantiers, des rencontres avec des professionnels) et d'offrir des opportunités de stages et d'alternance. Les taux de réussites sont très satisfaisants, avec plus de 60 % des bénéficiaires qui continuent ensuite leur parcours dans le supérieur.

- Le cycle préparatoire aux études supérieures et à l'insertion professionnelle (**CPESIP**) proposé par l'**université de La Réunion** depuis 2011 est une année de transition lycée-université dont l'objectif est d'accompagner les étudiants à la définition de leur projet professionnel. Il constitue dès lors un véritable sas d'orientation.

Le public cible visé par cette année spécifique est essentiellement celui des néo bacheliers dont le choix d'orientation n'est pas clairement défini et dont les résultats sont jugés insuffisants pour avoir de bonnes chances de réussite en premier cycle, en particulier mais pas seulement, les bacheliers professionnels et technologiques.

L'année est construite selon un premier semestre commun qui se clôt par un jury d'orientation. Le second semestre offre plusieurs possibilités, permettant aux étudiants de se préparer de façon plus concrète à la mise en œuvre du projet personnel et professionnel qu'ils ont identifié. À l'issue du cycle préparatoire, les diplômés sont encouragés à poursuivre soit dans une filière universitaire, soit dans une autre voie pour laquelle ils sont préparés.

- Des dispositifs comparables existent dans d'autres universités : Bordeaux, Clermont-Ferrand 2, Lyon 1, Nantes, Paris 7, Pau...

DISPOSITIFS DE TRANSITION MIS EN ŒUVRE ENTRE LE LYCÉE ET LE SUPÉRIEUR

	En lycée	À l'université	TOTAL
Sciences, technologies, santé	14 (dont 3 en IUT)	11 (dont 2 réservées aux bacheliers professionnels)	25
Arts, lettres, langues	4	10 (dont 5 « classes d'approfondissement en arts plastiques »)	14
Droit, économie, gestion	3	1	4
Sciences humaines et sociales	0	2 (prépa IEP)	2
Formation « généraliste »	1	2	2
Total	22	26	48

Source : ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Les nombreux exemples décrits *supra* permettent de forger un constat consensuel. La préparation efficace des bacheliers les plus fragiles aux exigences du supérieur relève **d'un métier à part entière et à plein temps**, requérant un investissement très important des équipes éducatives. Elle n'est pas sans rappeler l'exemple des collèges d'arts libéraux aux États-Unis, petites unités de formation délivrant des formations avec une forte dimension de remédiation, certes très sélectives et onéreuses mais aujourd'hui efficacement ouvertes aux milieux défavorisés grâce aux *tuitions* et dont les diplômés sont très valorisés sur le marché du travail.

L'acuité de ce défi renvoie d'ailleurs aux responsabilités du lycée, dont l'évolution est indispensable pour réduire le flux de ces élèves en grande difficulté. Cependant les succès obtenus par ces actions assumant une part décisive de la promesse de l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, plaident sans ambiguïté pour la création d'une unité de ce type dans chacune des principales universités, par exemple dans le respect de la carte des communautés d'universités et d'établissement (COMUE), assortie des actions d'accompagnement (encouragement à la mobilité, logements étudiants, etc.) permettant d'y accueillir les bacheliers les plus motivés.

Proposition n° 31 : Généraliser la **possibilité d’accomplir le cycle de licence en plus de trois ans, sans incidence sur les bourses étudiantes** dès lors que le parcours proposé est suivi assidûment et réussi.

Mettre à la disposition de tous les étudiants en licence dans toutes les universités des **modules spécifiques d’acquisition des compétences méthodologiques** nécessaires au suivi des études supérieures et à l’insertion, en besoin en confiant leur organisation au centre pour le développement pédagogique de la communauté ou de l’association.

Encourager l’offre de modules de rattrapage dédiés à des publics présentant des fragilités particulières.

Créer dans toutes les COMUE et associations d’établissement au moins une **unité de remédiation** destinée aux bacheliers aux acquis très fragiles les plus motivés, proposant une **année ou un semestre de préparation à l’enseignement supérieur** dotés d’un encadrement important et assurant un accompagnement très personnalisé des élèves (sollicitant notamment l’ensemble des aides existantes pour le suivi des études, comme le logement étudiant, les bourses, etc.). Permettre aux autres étudiants de licence d’accéder à des modules spécifiques de rattrapage dans ces unités spécialisées. Ces unités auraient pour vocation de rassembler des enseignants du secondaire, en particulier du lycée professionnel, et du supérieur, afin en particulier que les premiers soient mieux sensibilisés aux exigences de l’enseignement supérieur. Au terme d’une période d’expérimentation, évaluer l’opportunité de généraliser cette pratique en l’intégrant au cursus proposé par les lycées professionnels.

2. L’indispensable valorisation des activités d’enseignement dans le supérieur et la constitution d’une vraie équipe pédagogique, nourrie par des échanges et des mobilités dynamiques entre le secondaire et le supérieur

a. Remettre l’activité d’enseignement à l’université au cœur des missions et des carrières des enseignants-chercheurs

Au-delà de ces dispositifs spécifiques, il est désormais bien admis que le succès de la révolution pédagogique dans le supérieur n’est possible que si s’y rallient ceux qui sont chargés de la porter et de la mettre en œuvre : les enseignants-chercheurs.

Le statut d’enseignant-chercheur associe en effet deux activités qu’il est de plus en plus difficile de concilier parallèlement et harmonieusement dans les faits. Les missions de recherche sont sans cesse plus précises et chronophages en raison de la progression globale du niveau de technicité et de l’épanouissement du mouvement de compétition internationale engagé entre les universités. Dans le même temps, la massification de l’université a complexifié les obligations d’enseignement, dont l’efficacité repose sans cesse plus sur la personnalisation de la pédagogie.

Cette tension entre deux exigences complémentaires mais concurrentes dans l'organisation du temps des enseignants est trop souvent résolue au détriment des secondes. Ainsi, en dépit du rééquilibrage des tâches fixé par le décret statutaire du 23 avril 2009 et le référentiel national d'équivalences horaires défini par l'arrêté du 31 juillet 2009, **la charge de travail d'un enseignement repose encore essentiellement sur un modèle transmissif**. Une heure de cours, pensée essentiellement sur le mode présentiel, correspond ainsi à environ une heure de préparation et une heure d'évaluation. Cette répartition est manifestement contradictoire avec les pratiques pédagogiques personnalisées telles que l'approche par projet, la pédagogie inversée (ou les étudiants consultent au préalable le cours, par exemple sous la forme numérique, pour concentrer l'échange avec l'enseignant sur les points qui leur demeurent obscurs ou mal compris) ou la formation par la recherche.

Ces activités ne sont que **rarement reconnues et valorisées à leur juste proportion**, alors même que le décret précité prévoit que les universités peuvent gratifier d'une rémunération calculée sur un fondement forfaitaire les activités d'élaboration et de mise en ligne des modules d'enseignement, de conception et de mise en œuvre de pratique pédagogique innovante, ainsi que celles induites par l'exercice des fonctions d'enseignant-référent et l'encadrement des projets tutorés. De même, très peu d'établissements utilisent les primes pédagogiques, dont les taux planchers et plafonds ont pourtant été opportunément alignés sur les primes de recherche ⁽¹⁾.

Enfin, **l'évaluation des enseignants demeure essentiellement fondée sur la recherche**. Selon une grande majorité des professionnels auditionnés, en dépit de quelques signes encourageants tels que le nombre croissant de candidats à des promotions osant présenter devant leurs collègues des travaux ancrés sur leurs activités d'enseignement, le Conseil national des universités concentre très majoritairement l'examen des carrières sur les travaux de recherche et tend à sous-estimer les performances pédagogiques, il est vrai plus complexes à observer. L'exercice de responsabilités pédagogiques collectives reste quant à lui « *le grand absent* » de l'évaluation.

Pour hâter le pas d'une reconnaissance pédagogique qui n'avance que trop lentement, trois voies pourraient opportunément être explorées :

- **Les capacités pédagogiques des enseignants-chercheurs devraient être forgées et évaluées aux moments clefs de leur carrière**. À cette fin, il est indispensable de prévoir que ceux-ci bénéficient de formations adéquates dans les ESPE, qui permettraient en outre d'amorcer et d'entretenir une culture commune avec les autres enseignants. Une **visite de leur cours** pourrait en outre utilement être organisée aux deux grandes étapes que sont leur titularisation et le passage du corps de maître de conférences à celui de professeur des universités.

- Il convient ensuite d'encourager les universités à **recourir plus fréquemment aux possibilités prévues dans la législation de rémunérer des**

(1) Elles sont ainsi passées d'une échelle allant de 500 à 1 500 euros à 1 500 à 15 000 euros.

activités innovantes d'enseignement et de la prise de responsabilité pédagogique, par exemple en augmentant significativement la part des crédits affectés selon la procédure SYMPA liée à l'évaluation des performances pédagogiques. Il serait en parallèle opportun d'inciter les établissements à attribuer des primes collectives valorisant les enseignants et les autres acteurs s'engageant dans des **travaux d'équipe** dont les résultats sont souvent remarquables.

• Il serait enfin pertinent d'assurer une **audience et une reconnaissance nationale aux actions remarquables accomplies par les enseignants**, les équipes pédagogiques ou les structures dans le domaine de la pédagogie, en pérennisant la distribution de prix de l'innovation pédagogique, déclinés par catégories (réussite étudiante, formation des enseignants, formation tout au long de la vie, international, recherche en éducation), qui seront pour la première fois remis au cours des journées de l'innovation pédagogique de janvier 2016.

Proposition n° 32 : Prévoir que les enseignants-chercheurs bénéficient systématiquement de formations, initiales et continues, dans les ESPE.

Encourager les universités à recourir beaucoup plus largement aux **rémunérations forfaitaires prévues par la législation pour les activités d'enseignement innovantes** ou approfondies, en récompensant en particulier l'engagement dans le travail d'équipe. Augmenter le poids des performances pédagogiques dans l'affectation des moyens publics aux universités régie par le système SYMPA.

b. Avancer vers une culture commune de l'enseignement du bac – 3/bac + 3 par des échanges de service et par une forte impulsion aux mobilités entre les deux niveaux d'enseignement

Un effort plus intense encore doit être consenti pour rompre le cloisonnement entre les équipes pédagogiques des lycées et celles de l'enseignement du supérieur, dont on a mesuré la responsabilité dans l'inadéquation des orientations, la persistance du décrochage à un niveau élevé et l'ampleur de l'échec à l'entrée du monde universitaire.

Pour accompagner l'émergence des espaces de contact et d'échange dont la mission a recommandé le développement, il faut parvenir à créer une véritable **continuité des apprentissages**, une culture commune de cet espace décisif cohérent que forme le cycle « bac – 3/bac + 3 », afin que chaque acteur connaisse le contenu, les méthodes et les ambitions des enseignements dispensés à chaque niveau et, fort de ce partage, puisse contribuer à un projet commun et cohérent.

Une voie privilégiée pour y parvenir serait **d'encourager fortement la mobilité des enseignants entre les lycées et l'enseignement supérieur comme le pratique l'université Jean Monnet de Saint-Étienne** (voir *supra*. I 2 c)

Cette mobilité est reconnue de longue date par les statuts. L'article 4 du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré prévoit ainsi que ces derniers « peuvent également être affectés dans des établissements d'enseignement

supérieur » tandis que les articles 4 des décrets n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés et n° 80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive prévoient que ces personnels peuvent assurer des enseignements dans les établissements d'enseignement supérieur. Sauf s'ils enseignent dans une CPGE et dans une STS, ils doivent toutefois à cet effet demander à bénéficier du statut de professeur affecté dans l'enseignement supérieur (dans le jargon universitaire les « PRAG » et les « PRCE »). Dans un même esprit, le principe d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur permet aisément aux enseignants-chercheurs qui le souhaitent d'intervenir en lycée, notamment mais pas seulement dans les CPGE et les STS, sous un statut contractuel.

En dépit de ces dispositions favorables, force est de constater que les échanges sont rares. Environ treize mille enseignants du secondaire sont affectés dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces personnels sont majoritairement des professeurs agrégés (54 %), puis des professeurs certifiés (34 %), et, en plus faible proportion, des professeurs d'éducation physique et sportive et des professeurs de lycées professionnels. Dans le mouvement contraire, les actions déployées par les enseignants-chercheurs dans les lycées et même dans les filières sélectives abritées par ces derniers demeurent exceptionnelles.

Il est vrai que des obstacles statutaires handicapent ces mobilités. Les obligations de service d'enseignement des deux corps diffèrent profondément, de 648 heures annuelles (appréciées de manière hebdomadaire à 18 heures par semaine) pour les professeurs certifiés dans le secondaire à 192 heures de travaux dirigés et pratiques ou 128 de cours pour un maître de conférences ou un professeur d'université (appréciées sur une base annuelle). À un niveau intermédiaire, l'obligation de service des professeurs du secondaire affectés dans un établissement d'enseignement supérieur (PRAG et PRCE) est de 384 heures de TD et TP ou 256 heures de cours magistraux. En outre, ces mobilités posent de réelles difficultés dans les déroulements de carrière puisque les activités effectuées en dehors de la vocation principale du corps d'origine ne sont pas reconnues dans la carrière des intéressés et ne peuvent que très difficilement être évaluées dans le cadre traditionnel de chaque métier.

Ces difficultés pourraient toutefois être levées en recourant à de simples **conventions** en application de l'article 41 de la loi du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État. Cet article dispose en effet que « *la mise à disposition est la situation du fonctionnaire qui demeure dans son corps d'origine, est réputé occuper son emploi, continue à percevoir la rémunération correspondante, mais qui exerce des fonctions hors du service où il a vocation à servir. Elle ne peut avoir lieu qu'avec l'accord du fonctionnaire et doit être prévue par une convention conclue entre l'administration d'origine et l'organisme d'accueil. Le fonctionnaire peut être mis à disposition auprès d'un ou de plusieurs organismes pour y effectuer tout ou partie de son service* ». Sur ce fondement, la mise à disposition, éventuellement à temps partiel, d'un enseignant du second degré auprès d'une université, ou d'un enseignant-chercheur auprès de l'État, pourrait être beaucoup plus intensément

sollicitée. Ces conventions pourraient librement fixer les disciplines enseignées et les quotités de services effectuées, les modalités de compensation des mises à disposition et la participation des personnels aux structures pédagogiques. Ces mobilités devraient toutefois, pour être pleinement encouragées, être convenablement valorisées dans la carrière des intéressés.

Si cette solution rapide pourrait permettre d'initier un mouvement aujourd'hui beaucoup trop limité, il apparaît nécessaire d'aller plus loin encore, dans la perspective d'affirmer progressivement la vocation des enseignants, en particulier agrégés, à assumer un service mixte et alterné dans le champ du continuum bac – 3/bac + 3. Les statuts de PRAG et PRCE pourraient ainsi intégrer des dispositions encourageant une meilleure prise en compte de ces expériences dans l'évolution des carrières (avec par exemple des évaluations régulières donnant droit à avancement et l'acquisition de « points » augmentant, au retour de l'université, les chances d'obtenir l'affectation dans l'établissement du secondaire souhaité par l'enseignant concerné). De même, les services assumés par les enseignants-chercheurs dans les lycées et dans les filières sélectives qui leur sont associés (CPGE en particulier) pourraient être mieux encouragés dans la carrière des intéressés, par exemple en valorisant les compétences pédagogiques qu'ils apportent en particulier dans les procédures de promotion. Ces mobilités, pour être efficaces, doivent être comprises comme **temporaires et réversibles**, permettant à leurs bénéficiaires d'apporter à leur retour à leur corps d'origine l'expérience de la culture partagée. Elles offriraient ainsi des nouvelles opportunités dans le déroulement des carrières des enseignants, s'inscriraient dans le même temps dans la vocation initiale du corps des professeurs agrégés dont la légitimité serait confortée, et permettrait une plus grande respiration des équipes éducatives, ainsi fréquemment renouvelées et renforcées par l'accueil de professionnels aux compétences complémentaires.

Proposition n° 33 : Pour faire émerger une culture commune de l'enseignement du cycle bac – 3/bac + 3, multiplier les **échanges de service entre les enseignants du secondaire et les enseignants-chercheurs**, sous la forme de mises à disposition dans le cadre de conventions conclues entre les lycées et les universités. Valoriser convenablement ces échanges dans les carrières des intéressés.

Encourager des **mobilités**, temporaires et réversibles, **permettant aux enseignants certifiés et, en particulier, agrégés d'enseigner dans le premier cycle des universités et aux enseignants-chercheurs d'enseigner dans les lycées, notamment dans les CPGE**. À cette fin, prendre en compte l'utilité sociale de ces mobilités dynamiques dans la valorisation des carrières des enseignants concernés.

TRAVAUX DE LA COMMISSION

La Commission examine le rapport d'information sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur lors de sa séance du mercredi 8 juillet 2015.

M. le président Patrick Bloche. Mes chers collègues, cette matinée est consacrée à l'examen du rapport de la mission d'information sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur. Composée de quinze membres et présidée par Mme Dominique Nachury, elle a été créée le 15 décembre dernier dans le prolongement de la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) qui a consacré la notion de continuum entre le lycée et la licence – le fameux « de bac moins trois à bac plus trois ». Les travaux de la mission ont démarré au mois de janvier, celle-ci a mené un travail approfondi, nourri de très nombreuses auditions et rencontres afin d'étudier tous les aspects et enjeux de cette relation essentielle entre le secondaire et le premier cycle du supérieur.

Mme Dominique Nachury, présidente de la mission d'information. Les six mois de travail de la mission d'information sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur ont été très riches d'enseignements, et je voudrais à cette occasion remercier nos collègues qui y ont participé. L'esprit de bonne intelligence et de collaboration respectueuse préservé par les membres de la mission au fil des auditions se retrouve dans un rapport dont on ne peut, pour l'essentiel, que partager les principaux constats, les difficultés affectant notre système d'enseignement étant largement connues.

La mission, qui a été constituée le 17 décembre 2014, a pu entendre près de 130 personnes – personnels d'enseignement ou d'éducation, chercheurs, membres d'associations et de syndicats – au cours de onze demi-journées de réunions, organisées pour cinq d'entre elles en tables rondes, et de trois déplacements qu'elle a effectués dans trois sites représentatifs de la diversité des environnements éducatifs : dans une grande métropole, Lyon ; dans une université proche des grands pôles parisiens, à Marne-la-Vallée, au recrutement essentiellement local et caractérisée par une mixité importante des publics ; enfin dans le chef-lieu, dépourvu d'université, d'une région moins peuplée – Châlons-en-Champagne.

Comme c'est souvent le cas pour une mission d'information, si nous avons répondu, je crois, aux principales questions que nous nous étions posées lors de notre réunion constitutive, ces différents échanges ont permis de mettre en relief certains aspects concernant, notamment, la finalité du lycée, l'orientation, ou encore la démocratisation de notre système d'enseignement supérieur.

Le rapport d'information détaille 33 préconisations qui ont été approuvées par la mission lors de sa dernière réunion, le 1^{er} juillet dernier, à l'issue de l'audition de M. Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche.

En tant que présidente de la mission, j'ai tenu, au nom du groupe Les Républicains, à souligner plusieurs points – importance de l'orientation pour la réussite, nécessité de réfléchir à l'organisation du baccalauréat, enjeux attachés à la formation initiale et continue des enseignants, question des moyens, maintien des bourses au mérite – qui font l'objet d'une contribution en annexe, mais j'émetts un avis favorable à la publication de ce rapport, qui a fait l'objet d'un large consensus au sein de la mission.

M. Emeric Bréhier, rapporteur. Je souhaite remercier les membres de la mission d'information pour leur participation aux travaux, ainsi que Mme la présidente pour la façon dont elle a su les conduire. J'irai à l'essentiel afin de laisser la place à l'échange et au débat sur les propositions du rapport.

Notre réflexion est partie du constat, largement partagé, que le lycée n'offre pas à tous les jeunes les armes nécessaires pour réussir de manière égale dans leur choix d'études supérieures et la nécessité d'organiser au mieux la transition entre les trois années du second cycle du secondaire et les trois premières années de l'enseignement supérieur.

Le rapport formule 33 propositions, dont certaines sont en fait multiples.

Le premier élément sur lequel je souhaite insister est la nécessité de rompre avec « l'effet filière » qui, encore aujourd'hui, a trop d'influence sur la structure de notre système d'enseignement, notamment secondaire. Cela suppose de prolonger, dans le second cycle du secondaire, la logique d'un socle commun de plusieurs matières fondamentales, assorties d'options.

Il convient, en second lieu, de réfléchir à la structuration des établissements publics locaux d'enseignement et d'en développer la polyvalence afin de diversifier l'offre et de favoriser la réussite scolaire. Nous constatons que la coexistence dans un même établissement des trois voies de formation – générale, technologique et professionnelle – encourage dans les faits la mixité sociale et facilite la mise en place de passerelles qui fluidifient le dispositif d'enseignement.

Par ailleurs, nous préconisons la diversification des parcours, par exemple en soutenant le développement de stages-passerelles afin de faciliter les changements de série au sein des filières générales et technologiques et les passages vers la voie professionnelle, ou l'institution d'une année facultative de transition.

La date est bien choisie pour souligner la nécessité – déjà identifiée par de multiples rapports précédents – de libérer le lycée de l'excès d'emprise du

baccalauréat, avec des objectifs complémentaires : simplifier l'organisation de l'examen ; alléger son coût en concentrant les épreuves finales sur un petit nombre de matières fondamentales et en instituant un contrôle continu pour les matières à option ; améliorer sa qualité certificative en introduisant des seuils éliminatoires ; mieux l'articuler avec l'enseignement supérieur en veillant à ce qu'il vérifie l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études.

Nous estimons par ailleurs nécessaire, dans l'attente de la mise en place d'un enseignement modulaire avec des matières scientifiques optionnelles, de réinstaurer une véritable série scientifique destinée aux élèves se préparant à des études ainsi qu'à une carrière dans les sciences dites « dures », afin d'enrayer la baisse du niveau en mathématiques dans le supérieur et le déficit de recrutement de scientifiques, de chercheurs en particulier, dont souffre notre pays dans ce domaine.

En dépit des efforts des majorités successives, le poids de la filière S dans le baccalauréat général n'a cessé de croître au cours des dernières années. Paradoxalement, cette situation n'est pas favorable à une hausse du niveau scientifique : elle ne fait que traduire une façon de ne pas choisir d'orientation. Elle produit un double effet : un renforcement des déterminismes sociaux lié à la prééminence de cette filière qui va même à l'encontre de la dernière réforme du lycée, faite par la majorité précédente ; et un abaissement du niveau de connaissances mathématiques, physiques et scientifiques des élèves qui l'ont suivie.

Il importe également de dynamiser l'accompagnement personnalisé, en améliorant la formation des enseignants à la démarche de suivi individualisé.

Il faut enfin diffuser les bonnes pratiques qui existent, comme nous avons pu l'observer, dans l'ensemble des académies, et qui facilitent la transition entre le secondaire et le supérieur. Je pense aux « cordées de la réussite » pour les bacheliers professionnels se destinant au brevet de technicien supérieur (BTS), sans omettre l'apprentissage des codes et des méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur, et qui diffèrent grandement de ceux et celles du secondaire.

La réussite dans le supérieur passe par ailleurs par une refonte du processus d'orientation dans le secondaire comme dans le supérieur. Afin de rendre l'orientation plus progressive, informée et, comme on dit de façon quelque peu jargonnante, « active », la mission évoque différentes pistes.

Il convient d'abord d'encourager l'ouverture des établissements d'enseignement sur le monde professionnel.

L'information des futurs enseignants sur les filières du supérieur et sur les métiers doit être améliorée au cours de leur formation non seulement initiale mais aussi continue, afin de leur permettre d'exercer pleinement leur rôle, essentiel, de conseil aux élèves.

La coopération entre les équipes éducatives du secondaire et du supérieur gagnera à être développée par le biais de conventions entre lycées et universités, de façon à atténuer la rupture pédagogique entre les deux niveaux d'enseignement.

Le rôle du portail internet Admission postbac (APB) doit être amplifié, en y intégrant un certain nombre de formations qui en sont aujourd'hui absentes ou renseignées de manière peu claire, ce qui altère la lisibilité de notre système d'orientation et n'éclaire pas le choix des élèves et de leurs familles.

Nous recommandons aussi de mieux faire correspondre l'implantation des services unifiés d'orientation à la cartographie du décrochage scolaire et de confier à l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) une mission d'orientation prioritaire des publics.

Face à l'augmentation du nombre d'élèves accédant à l'enseignement supérieur, phénomène dont chacun doit se féliciter, l'objectif est aujourd'hui moins la massification, déjà réalisée, que la réelle démocratisation de l'accès à la diversité des études supérieures. Cela implique l'amélioration de l'orientation et, surtout, de sa lisibilité : nous avons tous fait l'expérience du vertige qui saisit le visiteur d'un salon de l'orientation devant le foisonnement des offres !

L'enseignement supérieur reproduit hélas les inégalités sociales, souvent figées dès le choix des filières au lycée, et amplifiées par la rupture pédagogique entre le secondaire et les premiers cycles universitaires.

Aussi est-il proposé de persévérer dans le mouvement de rétablissement des flux naturels d'orientation, en mettant fin à ce qui s'apparente à une préemption des filières à vocation professionnelle – les sections de technicien supérieur (STS) et Instituts universitaires de technologie (IUT) – par les bacheliers généraux. Le principe figure d'ailleurs dans la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR).

À notre sens, il faut renforcer la priorité d'affectation dans ces formations des bacheliers technologiques et professionnels, qui commence d'ailleurs à porter ses fruits. Cela suppose aussi que soit encouragée la mobilité de ces bacheliers, afin qu'ils puissent accéder, selon une logique de métiers, aux formations les plus cohérentes avec leur parcours lycéen. Nous connaissons tous des filières STS ou IUT au sein desquelles, en réalité, le recrutement se fait uniquement ou essentiellement au profit, non pas seulement des bacheliers généraux, mais en particulier de ceux de la filière « S ». Ce détournement a pour effet d'envoyer un certain nombre de bacheliers professionnels ou technologiques dans des cursus universitaires où leurs compétences ne sont pas toujours en adéquation avec ce qui y est demandé. Il en résulte un taux d'échec important, ainsi qu'un sentiment de dévalorisation chez ces étudiants.

La mission estime prioritaire de déverrouiller les cursus d'études en donnant à chacun le droit à l'erreur et à la réorientation. Cela passe par un renforcement rapide de la formation professionnelle, qui sera pleinement abouti –

nous insistons sur ce point – lorsque tous les diplômes initiaux auront leur équivalent en formation continue, mais aussi par le développement de passerelles entre les formations. Cela implique enfin de mettre de l'ordre dans les sélections déguisées à l'entrée de l'université, qui se sont multipliées et diversifiées au cours des récentes années, notamment – et je sais que cela peut faire débat – à travers les « doubles licences ».

La licence, quant à elle, est affectée par un taux d'échec excessif. À l'occasion de l'institution du parcours « licence-master-doctorat » (LMD), notre pays a effectué, contrairement aux autres pays européens, un choix stratégique plus favorable au master qu'à la licence et au doctorat. Il en résulte que le taux d'intégration professionnelle des licenciés est aujourd'hui très insuffisant, la licence étant perçue comme une simple étape sur la voie du master – ce qui ne favorise pas sa prise en compte dans les conventions collectives.

Pour revaloriser la licence, il importe de persévérer dans le mouvement de rationalisation des intitulés et d'ancrer son déroulement dans une logique d'abord pluridisciplinaire, puis de plus en plus spécialisée afin de favoriser les passerelles et réorientations en cours de cursus.

Ces progrès ne sont possibles que s'ils s'accompagnent d'une rénovation ambitieuse des méthodes pédagogiques du supérieur, dans une meilleure continuité avec le lycée.

Pour promouvoir cette réforme, la mission propose de renforcer la diffusion des meilleures pratiques et de créer dans chaque communauté ou association d'universités et d'établissements un centre pédagogique fédérant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et les structures existantes afin de piloter la formation des enseignants-chercheurs, d'animer la réflexion et de diffuser les expériences réussies.

Au cours de nos travaux, nous avons pu observer, dans bien des académies ou universités, de nombreuses expériences ou dispositifs ponctuels mis en place dans le but de limiter l'échec en licence. Même si les orientations générales doivent procéder de l'autorité ministérielle, il faut préserver cette capacité d'adaptation aux réalités du terrain, qui ne sont pas les mêmes selon que l'on se trouve dans la métropole lyonnaise ou francilienne ou dans une ville plus petite où les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur sont moindres.

Au-delà de la recherche d'un équilibre territorial qui ne sera jamais pleinement satisfaisant, il convient de favoriser la mobilité des étudiants, et en premier lieu des boursiers. Une de nos propositions consiste à augmenter la part du critère de mobilité dans l'attribution des bourses, afin de favoriser l'accès des lycéens et des étudiants aux formations supérieures non dispensées dans leur ressort géographique.

La mission insiste également sur le nécessaire renforcement des liens entre les établissements du secondaire et ceux du supérieur. Un certain nombre de

dispositifs, comme les conventions, ont été créés par la loi ESR, et de premiers rapports d'étape encourageants ont été publiés. Il faut poursuivre dans cette voie en amplifiant même les efforts.

Nous estimons par ailleurs qu'il faut développer les échanges entre les enseignants du supérieur et du secondaire, sans les circonscrire – j'y insiste – aux classes préparatoires. Qu'un enseignant du supérieur puisse passer quelques années dans l'enseignement secondaire sera source de meilleure connaissance réciproque comme de rapprochement pédagogique.

Le principal obstacle à l'investissement des enseignants-chercheurs en faveur de la réussite en licence, que ce soit dans le domaine pédagogique, de l'accompagnement ou de l'encadrement, réside dans le fait que leur déroulement de carrière dépend essentiellement de leurs travaux de recherche et de leur capacité à publier. Aussi estimons-nous que cet engagement, dont ils sont nombreux à faire preuve auprès de leurs étudiants de premier cycle, devrait être bien mieux reconnu qu'aujourd'hui. Il pourrait notamment être pris en compte par le système de répartition des moyens alloués aux universités en fonction de leurs performances et activités, qui ne mérite guère son acronyme de SYMPA mais ne suscite curieusement que peu de critiques, aussi bien sur ces bancs que dans la communauté universitaire.

Je conclurai en disant mon plaisir et ma fierté d'avoir participé à cette mission d'information et d'en avoir rapporté les travaux.

M. le président Patrick Bloche. Merci, monsieur le rapporteur, pour cette présentation claire de ce rapport très utile, cette synthèse et ces 33 propositions dont certaines dénotent un certain courage...

Je donne maintenant la parole à nos collègues, en commençant par les représentants des groupes.

Mme Sandrine Doucet. Madame la présidente, monsieur le rapporteur, je tiens à vous féliciter pour ce travail intense, mené sans tabous, sur ce sujet lié à l'avenir que nous souhaitons pour nos lycéens et étudiants, confrontés à la réussite de leurs études et de leur projet professionnel, donc de leur projet de vie.

Ce rapport est aussi redevable à la présidence de Dominique Nachury, qui a su conserver un esprit de dialogue constructif aux débats et entretiens que nous avons eus, et qui ont été nourris puisque nous avons auditionné quelque 127 personnes.

Nous apprécierons la concordance des temps, car ce rapport, qui a trait à la période qui précède et suit le baccalauréat, trouve parfaitement sa place dans le calendrier du monde éducatif, après la réception par la ministre Najat Vallaud-Belkacem et le secrétaire d'État Thierry Mandon des 54 propositions issues de la concertation menée dans la perspective du Plan national de vie étudiante (PNVE),

et au lendemain de la publication des résultats du baccalauréat – avec un taux de 78 % d’admis à l’issue du premier groupe d’épreuves.

L’article 32 de la loi ESR dispose que le premier cycle d’enseignement supérieur s’inscrit dans la continuité des enseignements dispensés dans le secondaire, et que ceux-ci doivent préparer à la poursuite d’études supérieures. Il s’agit d’améliorer la réussite des étudiants, le taux d’échec en licence soulignant l’insuffisance des dispositifs mis en place jusqu’alors.

D’où l’idée de ce processus « bac moins trois – bac plus trois » évoqué pour la première fois lors des Assises de l’enseignement supérieur et de la recherche en 2012. La ministre d’alors, Geneviève Fioraso, caractérisait ce passage par la conjugaison de la pluridisciplinarité et de l’individualisation. Passer d’un article de loi à quatre pages comportant 33 recommandations a quelque chose de vertigineux par son ambition, pourtant indispensable au souci de justice sociale qui anime la politique du gouvernement en matière d’éducation et de réussite de tous les jeunes de notre pays.

On pourrait nous rétorquer que les temps sont à la simplification ; le présent rapport nous permet d’affirmer qu’ils sont au contraire à l’action pour la réussite des étudiants. L’université, après l’école, y est désignée comme le sanctuaire de la mission républicaine d’égalité, de justice et d’émancipation. Le processus « bac moins trois – bac plus trois » doit offrir à tous les lycéens et étudiants la garantie d’un parcours sécurisé et mieux accompagné d’inclusion sociale et professionnelle, tournant le dos à une reproduction sociale qui est source, pour les élèves les plus pauvres, d’échec et de décrochage.

De ce fait, l’université se trouve chargée de missions multiples et l’enjeu de ce rapport est de montrer qu’il est possible de les mener à bien, que les ressources humaines sont là pour réussir ce parcours, à condition de se donner du temps et de favoriser l’initiative locale dans le cadre et les objectifs de la loi ESR.

L’analyse qui est faite des enjeux de l’orientation vers les filières professionnelles montre que l’intervention publique est nécessaire pour garantir un accès prioritaire aux élèves issus des filières spécialisées et les amener là où ils peuvent réellement réussir. Mais cette intervention peut aussi se décliner à un niveau plus individuel, à travers les différentes mesures préconisées.

Car il s’agit bien d’accompagner l’élève dans un temps particulier : un temps décisif et incertain car l’échec est omniprésent. Il s’agit pour lui de construire son projet de vie, dans une période où les études se conjuguent à l’acquisition de l’autonomie. Cela passe, comme vous le soulignez, par la connaissance des filières et des métiers, mais aussi par l’aide au financement de l’autonomie, de façon à sécuriser le jeune dans ce nouveau rapport au temps, dans cet élargissement, parfois déroutant, du champ des possibles. Il faut reconnaître le besoin de maturation de la vaste majorité des étudiants sans que ce temps se transforme pour autant en un espace de vacuité.

À cette fin, le rapport a mis en évidence l'un des ressorts à remettre en action à l'université : la pédagogie, sur laquelle le secrétaire d'État a d'ailleurs insisté lors de son audition par la mission d'information. Il faut relancer la recherche pédagogique, tant pour la réussite des étudiants que pour celle des métiers de l'enseignement. Vous en avez abordé certains aspects, peut-être pouvez-vous démontrer que pédagogie et université ne sont pas incompatibles ?

Ma deuxième observation est plutôt un regret : celui de voir insuffisamment prises en compte, dans l'aboutissement des travaux de la mission, les filières technologiques de l'industrie, car ce sont elles qui assurent, en lien avec les entreprises, les meilleurs taux de réussite, alors même que les effectifs y sont en baisse.

Ma dernière remarque, enfin, relève du défi : comment faire tenir par le supérieur, c'est-à-dire par l'adhésion de ses enseignants, la promesse de former 50 % d'une classe d'âge, sachant que se pressent aux portes de l'université les cohortes les plus nombreuses de ce début de siècle et qu'elles affichent, aux tests PISA, les résultats les moins satisfaisants ? La volonté de transformer la massification de l'enseignement supérieur en démocratisation prend ici tout son sens.

M. Frédéric Reiss. Qu'il me soit permis de saluer la densité du travail fourni par cette mission d'information, consacrée à la transition entre le lycée et l'université. La liste des personnes auditionnées est impressionnante et l'on ne peut que vous féliciter, madame la présidente, monsieur le rapporteur, pour la qualité de votre rapport.

Notre objectif commun est, bien sûr, de donner à tous les lycéens et étudiants les meilleures chances de succès dans leurs études et, ensuite, d'insertion professionnelle. L'état catastrophique du chômage des jeunes Français, diplômés ou non, ne peut nous laisser indifférents et nous incite à faire de nouvelles propositions, notamment en nous penchant sur les échecs trop nombreux constatés dans les premières années de l'enseignement supérieur.

« Est-ce grave docteur – Dites 33 »... C'est en effet le nombre de propositions contenues dans le rapport. Mais, autant j'ai trouvé ses analyses pertinentes et intéressantes, autant j'avoue ma perplexité devant la plupart de ces recommandations. J'en aurais préféré moins, et de plus percutantes. À l'heure où tout le monde parle de simplification, cet ensemble manque de clarté et de vigueur, et certaines doivent être lues et relues pour en percevoir le sens, ce qui amoindrit leur portée.

Ainsi, le chapitre consacré à l'orientation est intéressant, mais la formulation de la proposition n° 16 laisse songeur : « Instituer [...] des conseils d'orientation lycée-supérieur dans chaque lycée », « Former les élèves, dès la classe de seconde, dans le cadre du PIIODMEP [Parcours individuel

d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel], à la maîtrise [du] dossier [d'orientation]...

Quant à la proposition n° 22, relative au « maintien d'une offre de formation supérieure professionnelle équilibrée sur les territoires », ou à la proposition n° 25 sur la non-sélection à l'entrée de l'université et les « parcours sécurisés », ce sont pour moi de vrais poèmes !

Ce qui me frappe le plus dans ce rapport, c'est qu'à aucun moment il n'y est dit que, pour réussir, il faut aussi travailler. Alors que la proposition n° 6 vise à enrayer la baisse du niveau en mathématiques, il aurait pu être utile de citer la célèbre phrase de Thomas Edison : « Le génie est fait d'un pour cent d'inspiration et de quatre-vingt-dix-neuf pour cent de transpiration. ».

Je souscris aux bienfaits de la polyvalence des lycées, ayant dans ma circonscription le lycée Stanislas de Wissembourg où, dans un même lieu, toutes les filières, aussi bien techniques et professionnelles que la préparation au double baccalauréat français et allemand, sont présentes.

Je veux encore souligner l'importance de la proposition n° 4 relative aux passerelles, non seulement des voies générale et technologique vers la voie professionnelle, mais aussi dans le sens inverse, comme cela figure d'ailleurs dans la proposition n° 24.

Il y aurait beaucoup à dire sur ces mesures destinées à favoriser la réussite dans l'enseignement supérieur, et je crois qu'une réelle mixité sociale est nécessaire. L'adaptation des épreuves du baccalauréat à l'ère du numérique me semble également indispensable. Je veux aussi souligner l'importance de la proposition n° 8 sur le rapprochement entre les établissements secondaires et supérieurs et le monde professionnel.

Enfin, lorsque je lis : « Garantir l'affectation prioritaire des meilleurs bacheliers », je ne peux que déplorer l'arrêté du 11 mai 2015 qui a réduit le nombre des bourses au mérite. Cette belle idée de Lionel Jospin, généralisée ensuite par les élus de droite, a pour but de récompenser les bacheliers des milieux modestes et défavorisés qui ont obtenu, au prix d'efforts et d'assiduité, une mention « très bien » au baccalauréat. C'est une belle manière pour la République d'aider les plus méritants à poursuivre des études supérieures ; ne serait-ce que pour cela, j'espère que la contribution des députés Les Républicains pourra être utile.

Mme Barbara Pompili. Madame la présidente, monsieur le rapporteur, je tiens à vous remercier pour ce rapport qui traite d'un sujet essentiel, et je regrette de ne pas avoir pu participer – comme je l'aurais souhaité – aux travaux de la mission.

On le sait, les moments de rupture dans l'organisation des cursus sont délicats à appréhender et participent au décrochage. Mieux gérer ces transitions,

mieux accompagner les élèves, mieux les préparer, voilà qui ne peut que contribuer à la démocratisation de la réussite.

Cette démocratisation est bien le défi que devons relever aujourd'hui car, cela a déjà été dit ici même, notre système scolaire reproduit et aggrave les inégalités sociales – et cela vaut aussi pour le lycée et l'enseignement supérieur. Les choix d'orientation – si l'on peut parler de choix – en témoignent, ainsi que l'existence de filières d'excellence où la sélection est reine, notamment dans le supérieur. Mais on peut aussi, comme l'a fait notre rapporteur, évoquer cette filière « S », qui est à la fois une filière d'élite et, souvent, un non-choix.

Oui, il est grand temps de s'intéresser aux questions de la sélection, de l'orientation, des liens entre lycée et enseignement supérieur. Pour que la massification des études supérieures s'accompagne d'une démocratisation de la réussite, il convient en effet de changer d'approche. Je partage donc l'esprit de ce rapport, les constats qu'il dresse et une grande partie de ses préconisations.

Je pense aux propositions concernant le lycée, notamment celles qui tendent à renforcer la mixité sociale, les passerelles entre filières et entre séries, ainsi que l'accompagnement personnalisé. À cet égard, le modèle du lycée polyvalent, ou la mise en place d'un système plus modulaire, sont des idées à approfondir.

C'est en étant le plus à l'écoute des souhaits des élèves, en personnalisant leurs parcours et en cessant de les mettre dans des cases que nous progresserons. D'où l'importance de développer les passerelles, de réfléchir en termes de parcours de formation et non plus de filières, et de mettre en place des systèmes plus flexibles.

En France, la course au diplôme le plus prestigieux et obtenu le plus tôt possible empêche tout droit à l'erreur. Ce fameux diplôme, obtenu ou non, qui vous suit tout au long de votre vie professionnelle, conserve aujourd'hui encore plus de poids que toutes les expériences engrangées par la suite. C'est une conception élitiste qu'il convient de changer.

Quant à la réforme du baccalauréat, s'il faut mettre fin aux compensations entre matières lorsqu'elles n'ont aucun sens, je ne suis pas certaine que la fixation de seuils éliminatoires soit une réponse appropriée. D'autres moyens existent pour mettre en avant les compétences et vérifier en même temps l'acquisition des connaissances, par exemple en valorisant les projets au long cours ou le travail collectif.

Par ailleurs, je partage pleinement la nécessité de travailler sur les transitions. C'est là un point capital. Il faut, comme le rapport le propose, observer les initiatives qui existent sur le terrain, ne pas avoir peur d'être inventif, et faire en sorte que l'orientation représente l'aboutissement de choix éclairés et construits dans le temps.

L'orientation des élèves, la façon dont les choix sont menés constituent des enjeux déterminants, sur lesquels il faut encore beaucoup avancer pour que l'élève élabore son projet. Le parcours d'information va dans le bon sens et il serait utile d'avoir des retours de terrain sur sa mise en place. Les conseils d'orientation lycée-supérieur qu'il est proposé de créer semblent également être une idée intéressante.

Mais il faut aussi regarder de près les moyens dévolus à l'université, car les réformes pédagogiques préconisées ne seront pas possibles sans un plan de financement massif. Il y a en effet, aujourd'hui, deux poids et deux mesures, selon qu'il s'agit des moyens alloués aux universités ou aux filières sélectives. Il serait nécessaire de disposer, pour chaque filière, de plus de données sur le taux d'encadrement et sur le budget par étudiant dans chacune des filières : un étudiant en classe préparatoire coûte bien plus à l'État qu'un étudiant en licence ! Or, on reproche à l'université d'échouer à démocratiser la réussite, de mal préparer à la vie professionnelle, sans pour autant lui donner les moyens de le faire, et en continuant de privilégier les filières sélectives réservées à un petit nombre.

C'est toute cette logique qu'il faut revoir, c'est toute cette architecture de l'enseignement supérieur qui doit être remise à plat.

M. Rudy Salles. Je m'associe, bien entendu, aux compliments adressés au rapport qui nous est présenté, et qui traite d'une problématique cruciale : celle du poids de l'orientation dans l'insertion professionnelle des jeunes.

Nous connaissons les limites de notre système éducatif, parfaitement résumées par notre rapporteur et par les travaux de la mission. Je n'y reviens que pour souligner que le poids du diplôme et de la formation initiale demeure trop important, au point qu'il devient une source d'anxiété pour élèves et les parents, et que les filières moins prestigieuses sont délaissées, alors même qu'elles possèdent des atouts formidables pour l'insertion professionnelle des jeunes. Je pense en particulier à l'apprentissage.

L'une des limites les plus graves du système de filières est sa rigidité, qui enferme les élèves dans une seule et même voie de la seconde à la terminale, sans pouvoir emprunter de passerelles. Pour y remédier, le rapport propose notamment de prolonger dans le second cycle du secondaire la logique d'un socle commun composé de plusieurs matières fondamentales et assorti d'options, de recourir à des pédagogies différenciées en fonction des formes d'intelligence, et de faciliter les changements de série au sein des filières générales et technologiques ainsi que les passages vers la voie professionnelle grâce aux stages-passerelles. Je voudrais cependant savoir, monsieur le rapporteur, si ces propositions supposent, selon vous, d'accorder une plus large autonomie aux lycées.

La mission d'information préconise également de rapprocher les établissements d'enseignement du monde professionnel, en impliquant davantage les enseignants afin de renforcer l'efficacité du parcours individuel d'information,

d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP) proposé aux élèves. Concrètement, quelles formes prendrait ce rapprochement ?

Une plus grande ouverture de l'enseignement supérieur au monde de l'entreprise vous semble-t-elle également souhaitable ? Vous évoquez des partenariats entre les établissements du secondaire et ceux du supérieur, mais ne pourrait-on aller plus loin en prévoyant des partenariats entre les entreprises du bassin économique, les lycées et l'enseignement supérieur ?

Enfin, ainsi que le rapport le souligne, l'université de Paris-Est Marne-la Vallée a axé son développement sur une forte professionnalisation des cursus, grâce à laquelle 2 300 de ses 11 000 étudiants, soit 24 %, sont en apprentissage. Les taux d'insertion professionnelle à 30 mois atteignent 93 % en sciences humaines et sociales, 91 % en économie et gestion et 94 % en sciences et technologies. Comment expliquer que ces initiatives soient encore trop isolées, et quelles propositions formulez-vous pour encourager ces initiatives ?

M. Jean-Noël Carpentier. À mon tour de féliciter la présidente, le rapporteur et l'ensemble des membres de la mission pour le travail effectué ! Ce rapport est utile, car il confirme les difficultés rencontrées par notre système et propose des pistes intéressantes. J'espère qu'il sera suivi d'effet et qu'il ne viendra pas simplement encombrer les placards de l'Assemblée nationale...

Il y a urgence à agir, et le rapport emploie d'ailleurs le terme d'« urgence nationale » en constatant le fossé toujours plus profond entre un nombre croissant d'étudiants et un taux d'échec en licence trop élevé. Vous parlez même, monsieur le rapporteur, de « gâchis humain ». C'est bien le cas pour des dizaines de milliers de jeunes, alors même que, pour notre majorité, la priorité est à la jeunesse.

Il nous faut donc procéder à des réformes afin que notre système permette la réussite de tous nos jeunes. Pour ce faire, il faut changer les mentalités ; l'école de la République, de la maternelle à l'université, doit se défaire d'une vision trop élitiste, hypersélective ainsi que le reconnaît l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). « Tri », « écrémage », « orientation subie », « inégalité » : ces vocables ne nous sont que trop familiers, et appellent des corrections. La réforme Peillon s'y était attaquée pour le primaire, nous tentons de le faire pour le secondaire, il faut le faire aussi pour l'enseignement supérieur.

Le rapport comporte 33 propositions d'inégale importance. Pour ma part, je dirai la grande satisfaction que m'apporte la conception individuelle des parcours. C'est cette voie qui nous permettra de tendre vers la réussite pour tous, car c'est le système qui doit s'adapter aux jeunes et non l'inverse. Je me félicite particulièrement de la proposition n° 7, qui vise à redynamiser le suivi individualisé.

Je tiens à souligner l'intérêt d'une démarche de rupture avec les filières ; un système plus modulaire permettra une organisation plus horizontale,

susceptible de réduire les inégalités et d'offrir aux étudiants un parcours mieux adapté. Nous casserons ainsi cette conception qui oppose des filières dites « nobles » à des filières qualifiées de « poubelles ».

Je me félicite également de la proposition de rénovation des méthodes pédagogiques de l'enseignement secondaire, indispensable à l'individualisation des parcours dans l'enseignement supérieur, qui sera facteur de démocratisation et permettra au système de s'adapter à l'étudiant. Cela exige des moyens, et, peut-être, une autre conception de l'enseignant-chercheur. Oui, il faut plus de pédagogie dans l'enseignement supérieur ; or, à cet égard, la France est en retard.

Je partage aussi l'idée que les jeunes doivent être mieux orientés. Ni l'orientation par défaut ni l'orientation « punitive » ne peuvent être le fondement de notre système, car elles sont antidémocratiques. Les jeunes doivent être en situation de bien comprendre les tenants et aboutissants de leur orientation. L'ensemble du cursus doit être plus lisible et plus transparent, et je suis heureux de constater que le rapport rejette l'idée de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Enfin, vous avez su, monsieur le rapporteur, évoquer sans susciter de ricanements le « droit à l'erreur », et vous avez eu raison, car il faut permettre au jeune qui a fait un mauvais choix de départ de changer de voie.

Je n'ai qu'un regret, qui a trait à la question sociale, car les étudiants sont en proie, au quotidien, à de véritables difficultés matérielles. Il est vrai que ce n'était pas l'objet de la mission d'information, mais cette situation contribue, elle aussi, à l'échec de nombreux étudiants ; quelques propositions à ce sujet auraient été bienvenues.

Je conclurai sur le baccalauréat : vous le qualifiez de coûteux, stressant et inadapté, et proposez de le réformer. Ne pensez-vous pas qu'un large débat sur ce sujet serait propice à une réflexion collective sur les finalités de l'école et de l'apprentissage, ainsi que sur le poids excessif – et constaté par tous – du diplôme ?

Mme Marie-George Buffet. L'un de nos collègues a parlé d'un sentiment de vertige face à l'ampleur des propositions contenues dans le rapport. J'ai plutôt envie de dire que leur nombre nous appelle à beaucoup d'exigence, et pas seulement sur les moyens, puisque beaucoup d'entre elles impliquent de demander plus aux enseignants. Il faudra aussi une forte volonté politique, car certaines bousculent l'ordre établi et nécessiteront, si nous voulons les mettre en œuvre, beaucoup de détermination.

Vous avez identifié, monsieur le rapporteur, le cœur du problème : il s'agit de passer de la massification du supérieur à sa démocratisation, ce à quoi j'ajouterai le droit à la réussite pour chacune et chacun, quelle que soit son origine sociale.

Certaines propositions sont très intéressantes. Je pense à l'idée de rompre avec les filières, d'établir un socle commun, de lutter contre une orientation précoce souvent marquée par les inégalités sociales, et de faire en sorte que ce socle commun soit une exigence de qualité, d'excellence pour le plus grand nombre. Cela pose peut-être, au passage, la question de l'éventuelle prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans. Quant à la polyvalence des établissements, elle contribue évidemment elle aussi à une plus grande mixité sociale.

En revanche, je ne partage pas votre discours sur la remise en cause du baccalauréat et de son rôle. Vous avez raison, il doit rester le premier grade universitaire, mais l'excellence à un coût, et les moyens nécessaires pour que les jeunes puissent passer ce premier diplôme dans de bonnes conditions doivent être consentis. L'entreprise de dévalorisation du baccalauréat, les propos que l'on entend depuis quelques jours sur des notes qui seraient de complaisance, tout cela n'est pas juste. Il faut au contraire valoriser tous les jeunes qui travaillent pour passer cet examen. C'est en revalorisant le baccalauréat que l'on pourra donner à la licence, comme vous le souhaitez, sa vraie fonction : celle d'une étape reconnue dans les cursus.

S'agissant du processus d'orientation, le rapport comporte de nombreuses préconisations. Nous avons débattu, dans le cadre des lois de refondation de l'école de la République et relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, de la nécessité de fonder un nouveau service public de l'orientation, assuré par des personnels qualifiés, pour le secondaire comme pour le supérieur.

Concernant les filières technologiques et professionnelles, je fais miennes vos propositions. Il faut travailler, au niveau de l'orientation, sur le rapport aux métiers. Trop souvent, les jeunes qui sont orientés vers ces formations ne connaissent absolument pas les métiers auxquels ils peuvent aspirer grâce à elles. Je l'ai moi-même souvent constaté, par exemple récemment au mois de juin lors du Salon international de l'aéronautique et de l'espace au Bourget. Les professionnels avaient fait un effort pour montrer les métiers et les technologies. Cela a été une découverte pour nombre de lycéens invités à ce salon.

J'en viens à la sélection induite par l'éloignement géographique. Une question très peu évoquée est celle des œuvres universitaires. Pour les générations plus anciennes, la chambre en cité universitaire, le restaurant universitaire et la bourse, s'ajoutant éventuellement à un travail à temps partiel, étaient autant d'outils contre la discrimination sociale, qui ont permis à nombre de jeunes de poursuivre des études malgré les faibles ressources de leur famille. Il faut réfléchir à la revalorisation du rôle et des moyens des œuvres universitaires, et notamment au développement de campus qui permettent aux jeunes d'habiter sur place et de bénéficier d'ouvertures sur la vie culturelle.

Enfin, le rapport fait état d'exigences nouvelles vis-à-vis des enseignants. Il serait intéressant, compte tenu des inquiétudes qui se sont fait jour, de refaire le

point sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), sur le contenu des formations qui y sont dispensées et sur leur prise en compte par les différentes universités.

M. Yves Durand. Monsieur le rapporteur, votre dernière proposition, n° 33, fait référence à une « culture commune » de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Vous posez, au fond, la question de la qualité pédagogique du premier cycle universitaire, qui explique en partie l'échec en licence, en particulier en raison du choc que constitue pour l'étudiant le passage de la pédagogie du secondaire à celle des premières années de l'enseignement supérieur.

Quel rôle voyez-vous jouer à l'université dans la nécessaire recherche pédagogique, qui doit être aussi une priorité de l'enseignement supérieur, notamment pendant les premières années ? Vous évoquez à cet égard l'idée, qui me semble excellente, d'une formation des enseignants d'université au sein des ESPE.

Ma deuxième question porte sur l'évaluation, en particulier pédagogique, difficile à aborder pour des enseignants-chercheurs surtout évalués sur leurs travaux de recherche, notamment lorsqu'ils enseignent en premier cycle. Nous sommes très attentifs à vos propositions pour évaluer ces enseignants, voire les universités elles-mêmes, dans le respect du principe de l'autonomie des universités.

Enfin, où en est l'évaluation de la récente réforme du lycée ?

M. Paul Salen. Je voudrais revenir sur la préconisation n° 6 du rapport.

Vous proposez, monsieur le rapporteur, de « reconstituer une véritable série scientifique à destination des élèves se préparant à des études et une carrière scientifiques, afin d'enrayer la baisse du niveau en mathématiques dans l'enseignement supérieur et le déficit de recrutement de scientifiques et de chercheurs ».

Si je vous rejoins sur le premier point, le second me laisse quelque peu perplexe. Comme vous l'expliquez dans le rapport, les filières scientifiques traditionnelles de l'enseignement supérieur universitaire souffrent aujourd'hui d'un fort déficit d'attractivité. Toutefois, je ne peux que constater que nous disposons de peu d'éléments pour comprendre les causes de ce phénomène. Je crains donc que, dans ces conditions, que cette désaffection n'éloigne les effets de vos préconisations de ceux que vous attendez, et que la perte d'attractivité que l'on observe au niveau du supérieur ne se déplace vers d'éventuelles filières scientifiques reconstituées au lycée.

Mme Gilda Hobert. Il était primordial de se préoccuper du lien lycée-enseignement supérieur, abordé lors de l'examen de la loi de 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Est-il besoin de rappeler les taux si

élevés d'échec des étudiants en première année, souvent dû à une erreur d'orientation ou au passage *ex abrupto* d'un cycle à l'autre ?

Le continuum « bac moins 3 – bac plus 3 » est en cela un dispositif louable, mais un pas, et non des moindres, reste à franchir. Votre rapport brosse un état des lieux qui, certes, n'est pas marqué du sceau de l'optimisme. Qu'il s'agisse de recteurs d'académie, de directeurs ou de présidents de grandes écoles, d'enseignants ou d'associations d'étudiants, les personnes que vous avez auditionnées dressent un constat général parsemé d'interrogations sur la situation actuelle des lycéens et des étudiants, et sur la réalité de l'ouverture pour tous à des études supérieures et à des formations qualifiantes.

À l'évidence, les voies du baccalauréat demeurent parfois impénétrables. On dit souvent, à tort ou à raison, que la filière S constitue, au sein des baccalauréats généraux, la voie royale – ce qui est moins certain pour la suite... Quant aux baccalauréats professionnels, ils ont désormais la préférence par rapport aux baccalauréats technologiques, au motif qu'ils présenteraient l'avantage de faciliter la préparation au BTS.

Votre rapport insiste à de nombreuses reprises pour que soient mises en place des passerelles. Cela pourrait se révéler fort utile pour relever le défi que constitue la réussite de tous. Quant à l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, pouvez-vous nous faire part des pratiques que vous avez observées et qui vous semblent les plus aisément généralisables à court terme ?

M. Christophe Premat. Le rapport aborde l'un des plus grands problèmes de la société française actuelle : l'entrée des jeunes dans le monde adulte, à l'heure où environ un quart d'entre eux sont sans emploi et où l'université, plutôt que de former des esprits éclairés en quête de savoir, peut devenir une échappatoire face à l'inactivité. La période visée – les trois années qui précèdent le baccalauréat et les trois qui le suivent – correspond à la tranche d'âge des 15-21 ans, au cours de laquelle les jeunes sont confrontés à de nombreuses transitions : l'exploration de l'univers du travail, l'apprentissage de la socialisation dans un collectif de travail, les premières expériences d'autonomie par rapport à l'environnement familial, qui se concrétisent par l'indépendance budgétaire et résidentielle. C'est au cours de ces années que se construit l'identité sociale et professionnelle de l'individu. Il est important de privilégier cette autonomie à développer afin de ne pas tomber sur un autre écueil : celui d'une « secondarisation » de l'enseignement supérieur.

C'est dans cette optique que le rapport préconise une « meilleure association des représentants du monde professionnel dans la définition des formations ». Plusieurs propositions sont formulées dans cette perspective et font écho aux pistes offertes par les systèmes éducatifs nordiques, performants en la matière.

La qualité de la formation dans ces pays réside dans la multiplication des passerelles entre formation professionnelle initiale et formation secondaire

générale. Le Danemark a lancé en 2010 un nouveau parcours de formation sur quatre ans, assurant à la fois l'accès à une formation professionnelle initiale qualifiante et la maîtrise des connaissances de la formation secondaire générale. De même, un autre programme baptisé « EUD 10 » offre aux élèves en première année de secondaire, c'est-à-dire âgés de 16 ou 17 ans, la possibilité d'essayer – avec droit à l'erreur – plusieurs formations professionnelles initiales afin d'identifier celle qui leur convient le mieux.

Dans les pays nordiques, chercheurs et doctorants sont également invités à susciter des vocations au sein de l'école. Pour reprendre la formule citée par Frédéric Reiss, c'est « *l'inspiration d'abord pour qu'il y ait transpiration par la suite* »...

Je suis réservé, en revanche, sur la notion de pédagogie appliquée à l'enseignement supérieur. Je comprends l'esprit dans lequel elle est mise en avant, mais, étymologiquement, *paidia agein*, c'est-à-dire « mener les enfants », me semble inadapté à l'enseignement supérieur où les enseignants-chercheurs tentent, au contraire, de stimuler et d'accompagner l'autonomie des étudiants.

Cela étant, je me félicite, monsieur le rapporteur, des propositions que vous avez formulées, en espérant qu'elles auront prochainement une traduction législative et qu'elles seront réellement expérimentées. La condition étudiante en France serait-elle à redéfinir à l'aune de ce rapport ? Il y a, par exemple, des propositions en matière d'accompagnement personnalisé qui vont dans ce sens.

Mme Annie Genevard. Je m'interroge sur l'affectation prioritaire des bacheliers professionnels et technologiques dans l'enseignement supérieur technologique, surtout lorsqu'elle se conjugue, dans certaines régions, à une priorité donnée aux étudiants originaires de la région, car cela peut se révéler préjudiciable à certaines filières d'excellence.

Je pense en particulier, dans ma circonscription, aux formations en horlogerie et en bijouterie. Ce sont des formations très spécifiques qui, à terme, exigent un très haut niveau de qualification, et qui recrutent dans toute la France. Or depuis quelques années, on voit se préciser deux tendances qui obèrent leur recrutement national : le fléchage prioritaire des bacheliers technologiques et celui des bacheliers issus de la région.

Cette logique, que l'on peut par ailleurs comprendre, a des effets pervers sur la qualité des formations dispensées. Nous avons été alertés par les enseignants qui nous ont expliqué que ce double fléchage posait de réels problèmes pour maintenir le niveau de qualité de la formation.

Ma deuxième préoccupation porte sur une plateforme internet intitulée *Study Work*, qui se présente comme le premier site indépendant créé par des étudiants pour les étudiants, et qui prétend aider les internautes à choisir leur filière et leur établissement. Si nous ne nous attaquons pas sérieusement à la question de l'orientation des étudiants pour la rendre performante, nous verrons se

multiplier ce type d'initiative qui, à l'évidence, n'offre pas toutes les garanties d'information pour une bonne orientation choisie en connaissance de cause.

Mme Sylvie Tolmont. Hier tombaient les résultats pour près de 700 000 candidats au baccalauréat, cet examen-phare dans la vie d'un élève, marquant la fin de sa scolarité dans le secondaire et son entrée dans l'enseignement supérieur. Véritable rite de passage du statut d'élève à celui d'étudiant, le baccalauréat est l'un des fondements de notre système éducatif, une grande étape dans la construction de l'identité étudiante et dans l'émancipation du parcours de formation. Or, si sa symbolique est forte, son impact concret et son sens réel suscitent davantage le doute.

En effet, le baccalauréat apparaît de plus en plus éloigné du monde du travail, déconnecté de la poursuite des études, inadapté à un système d'orientation intelligent qui accorderait toute l'attention qu'elle mérite à l'admission sur dossier scolaire, comme c'est déjà le cas pour intégrer les classes préparatoires ou les IUT. Il est, en outre, très coûteux.

Votre rapport comporte une analyse approfondie de cette situation et des propositions pertinentes pour y remédier, en simplifiant l'organisation de l'examen, en améliorant sa qualité certificative et son articulation avec l'enseignement supérieur. Si je salue la cohérence de ces préconisations, je m'interroge sur plusieurs points.

Sur le plan idéologique, ne craignez-vous pas que l'héritage culturel et la charge symbolique du baccalauréat n'empêchent toute réforme à son sujet ?

Plus concrètement, lorsque vous proposez de concentrer les épreuves finales sur un nombre limité de matières fondamentales et de renforcer le rôle du contrôle continu pour les autres, je m'interroge sur le choix des critères pour sélectionner ces matières fondamentales. Seraient-elles différentes selon les filières ou constitueraient-elles un tronc commun, au moins dans les filières générales ? Les seuils éliminatoires que vous évoquiez les concerneraient-ils ? Enfin, que proposez-vous d'ajouter à l'examen pour qu'il permette l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études supérieures ? Cette acquisition relève-t-elle de l'apprentissage des savoirs ou des savoir-faire ? S'évaluerait-elle sous la forme d'une épreuve finale, ou dans le cadre du contrôle continu ?

Mme Colette Langlade. Le rapport met en évidence la fracture entre le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement secondaire. Il semble urgent, comme vous l'avez fait, monsieur le rapporteur, d'identifier les problèmes afin d'y apporter les remèdes adéquats.

Cette fracture est à l'origine de nombreuses difficultés pour nos jeunes, qui se retrouvent trop souvent perdus à l'aube d'un nouveau cycle, qu'ils tendent à aborder de manière maladroit. Votre rapport propose des pistes pour améliorer l'orientation et l'information des jeunes, et ce dès le lycée, notamment grâce à des

passerelles entre la filière générale et la filière professionnelle. Cette dernière souffre, aux yeux des parents comme des lycéens eux-mêmes, d'une réputation peu flatteuse, car associée à l'échec scolaire, alors même que les débouchés y sont nombreux et les élèves mieux préparés à rejoindre le monde du travail ? Que proposez-vous pour la revaloriser ?

M. Jean-Pierre Allossery. Monsieur le rapporteur, permettez-moi de vous remercier pour votre excellent rapport, qui met le doigt sur les difficultés que rencontre le lycée pour préparer nos jeunes à la vie d'adulte. Il n'oublie pas non plus les faiblesses que connaît notre système d'enseignement supérieur pour accueillir et accompagner cette jeunesse. Sans faux-semblants, vous décrivez une situation créatrice d'« angoisses sociales », et apportez de riches et nombreuses suggestions pour les combattre.

Parmi ces suggestions, il y a celle consistant à mieux associer le monde professionnel et les régions afin de vérifier l'adéquation des offres de formation et des offres d'emploi sur le marché du travail. Ma question est simple : quelle sera la place des jeunes eux-mêmes dans cette association des principaux acteurs que vous appelez de vos vœux ? Comment sont-ils, comment seront-ils impliqués dans la démocratisation de l'enseignement supérieur ? La semaine dernière, le Comité interministériel de la jeunesse a présenté la synthèse de ses travaux – des travaux co-construits avec la jeunesse. Pensez-vous que cette méthode de travail puisse être adaptée aux suggestions de votre rapport ?

Enfin, vous avez clairement démontré que l'orientation était, pour certains, subie plutôt que choisie. Je souhaiterais savoir ce que vous proposez pour les impliquer davantage.

M. Pascal Demarthe. Le rapport est riche d'enseignements et de constats, mais il est riche aussi des 33 propositions qu'il comporte.

Il met en avant un certain nombre d'insuffisances de notre système actuel de formation initiale, qui enferme très tôt les élèves dans une orientation définitive, sans droit à l'erreur, alors qu'on sait que les jeunes adultes ont souvent besoin de temps pour mûrir leur projet professionnel.

Il explique en quoi ce système est impuissant à réaliser ses objectifs, c'est-à-dire permettre à chaque élève d'accéder à la formation correspondant le mieux à ses goûts et compétences, indépendamment de son origine sociale.

Enfin, il pointe le phénomène du décrochage, qui concerne chaque année 135 000 jeunes sortant du système scolaire avec un simple brevet des collèges en poche. Or, nous le savons, le taux de chômage des jeunes non diplômés est cinq fois plus élevé que celui des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Les cas qui se présentent à moi, presque chaque jour dans ma circonscription, sont assez éclairants à cet égard.

Face à ce constat, monsieur le rapporteur, vous formulez 33 recommandations pour améliorer l'orientation des élèves, rendre possible les changements de voie pour ceux qui le souhaitent, élever le niveau de qualification pour tous, mais aussi mieux préparer l'entrée dans l'enseignement supérieur afin d'éviter les décrochages en licence.

Dès lors, je voudrais vous interroger sur la première de vos propositions, à savoir la prolongation, au lycée, d'une logique de tronc commun en lieu et place du système actuel de filières. Cela permettrait à tous les lycéens d'acquérir une culture générale commune, tout en personnalisant leur parcours au moyen d'un choix d'options.

Il s'agit, vous l'avez parfaitement expliqué, de rompre avec le système actuel de filières choisies dès la fin du collège, qui institue une hiérarchie implicite entre filières, certains élèves entrant dès la seconde dans un parcours d'élite tandis que d'autres sont d'emblée destinés à des formations moins prestigieuses.

Parce que je crois que la réduction des inégalités se joue essentiellement à l'école, je souscris pleinement à la philosophie qui préside à cette proposition, et c'est pourquoi j'aimerais vous entendre détailler ce point, nous expliquer quelles seraient les matières fondamentales incluses dans ce tronc commun et en quoi celui-ci rendrait les lycéens mieux armés pour l'enseignement supérieur. Comment l'enseignement des mathématiques, par exemple, pourrait-il être unifié sans baisse de niveau, dans la mesure où, actuellement, il fait l'objet de programmes très différenciés selon les filières ?

M. Michel Ménard. La proposition n° 25 du rapport affirme clairement qu'il ne faut pas introduire de sélection à l'entrée des universités, et je suis d'accord avec cette idée. L'enjeu que vous identifiez est plutôt que tous les bacheliers réussissent leur passage dans l'enseignement supérieur, et c'est bien pourquoi il faut offrir à chacun d'entre eux un parcours répondant à leurs aspirations.

La loi du 22 juillet 2013 dispose déjà que les bacheliers professionnels sont prioritaires pour l'accès au BTS. La proposition n° 3 ouvre la possibilité d'une année de transition pour faciliter leur succès en STS, et c'est une bonne chose. Quant aux bacheliers technologiques, on observe qu'ils s'orientent davantage vers les IUT, leur nombre dans ces formations ayant augmenté de 12,5 % en 2013.

Il faut aussi traiter le problème des élèves motivés qui veulent s'inscrire en faculté et qui, faute de place, ne sont pas admis. En Loire-Atlantique, par exemple, comme dans bien d'autres territoires, la sélection se fait parfois par tirage au sort ! Certes, le procédé est égalitaire sur le papier, mais il ne permet pas de tenir compte du projet de l'étudiant ni de sa motivation. Le risque est que certains jeunes recalés n'aient ensuite d'autre choix que de s'inscrire en BTS, augmentant la part de bacheliers généraux dans ces formations et, mécaniquement, diminuant les

débouchés pour les autres bacheliers. Avez-vous une proposition pour éviter ces « choix » contraints par le tirage au sort ?

S'agissant de la formation en alternance, nous rencontrons régulièrement des étudiants qui éprouvent des difficultés à trouver des entreprises pour les accueillir, alors même qu'ils sont admis dans une école. Cette question dépasse le cadre du rapport, mais nous devons nous en préoccuper. Comment améliorer le partenariat entre l'Éducation nationale et les entreprises, de sorte que les jeunes ne se retrouvent pas dans une impasse ?

M. le président Patrick Bloche. Nous sommes en effet, en tant que députés, souvent sollicités pour trouver des entreprises à des jeunes qui suivent une formation en alternance.

M. Hervé Fréon. De nombreuses propositions du rapport ont trait à l'orientation et à l'accompagnement personnalisé. Or les classes de lycée sont parfois surchargées, les effectifs pouvant atteindre jusqu'à une quarantaine d'élèves par classe. C'est la même chose à l'université, au moins en premier cycle, où les amphithéâtres sont souvent bondés. Comment, dans ces conditions, mettre en place un accompagnement personnalisé digne de ce nom ?

Le rapport souligne également que de nombreuses options au baccalauréat, comme les langues anciennes, la musique ou le théâtre, sont choisies uniquement pour obtenir des points supplémentaires et décrocher la mention tant convoitée. Ne faudrait-il pas, afin de redonner du sens à ces épreuves optionnelles, revoir leur mode d'évaluation ?

Vous proposez aussi, monsieur le rapporteur, d'améliorer la qualité certificative du baccalauréat en introduisant des seuils éliminatoires dans les matières fondamentales, afin de réduire les effets de la compensation des notes. Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par là ?

De même, vous désirez renforcer la place du numérique dans cette épreuve. Comment pensez-vous faire ? Pouvez-vous nous donner quelques exemples concrets ?

Enfin, dans les filières technologiques et professionnelles, les élèves peuvent en principe avoir accès à des enseignements spécialisés en rapport direct avec leurs centres d'intérêt. Or vous faites le constat d'une sorte de hiérarchie entre les filières, dominée par la plus généraliste de toutes, la filière scientifique. De fait, en 2013, 42 % des élèves ayant passé un bac professionnel ont vu tous leurs choix refusés sur APB. On constate également que les places en IUT sont majoritairement occupées par des titulaires d'un baccalauréat général, scientifique de préférence. C'est ainsi que 80 % des titulaires d'un bac de sciences et technologies de laboratoire optent pour un BTS, l'inscription en licence n'étant qu'un choix par défaut. Comment pourrait-on, selon vous, aider les élèves issus des filières professionnelles à faire les études supérieures de leur choix, notamment en IUT ?

Mme Isabelle Attard. Une des problématiques choisies par la mission portait sur la façon de poursuivre le mouvement de massification des études supérieures. Plusieurs de mes collègues sont intervenus pour parler de l'objectif de ces formations, c'est-à-dire trouver du travail.

À cet effet, je voudrais vous faire réagir à un extrait d'un entretien de Franck Lepage, dans la revue *Ballast*, que j'ai jugé extrêmement pertinent. Je le cite : « *Le fait de hausser le niveau des gens ne sert à rien, s'il n'y a pas en face la structure d'emploi pour accueillir ces compétences. Et, aujourd'hui, le problème se situe du côté du marché du travail. Le problème est que ce que l'on appelle pudiquement "marché du travail" délocalise toute la production à l'étranger – et donc tous les emplois qualifiés. Il ne reste plus que les emplois sans aucune qualification, pour lesquels il n'y a même pas besoin d'aller à l'école, ou les emplois extrêmement qualifiés. On garde les ingénieurs en recherche et développement par stratégie politique parce qu'on veut garder "l'intelligence" ici et on garde certains emplois non qualifiés (qui sont de toutes façons non délocalisables), mais tout ce qu'il y a entre les deux, on le dégage ! On voit d'ailleurs que l'école qualifie très bien des gens, mais que le marché du travail est absent – et de plus en plus absent ! Le problème n'est pas du côté de l'école. Je trouve très éclairante la statistique selon laquelle un bachelier d'aujourd'hui a le niveau d'instruction d'un ingénieur de 1953 : il y a un immense saut qualitatif qui a été réalisé. Quand je travaillais en foyer de jeunes travailleurs, des électriciens me disaient qu'ils savaient ce qu'étaient des électrons et comment ils fonctionnaient, mais qu'on ne leur proposait comme emploi que d'aller changer des ampoules chez Carrefour. Ils se demandaient pourquoi on leur avait appris cela puisqu'ils ne pouvaient pas s'en servir... »*

M. le président Patrick Bloche. Un document tout en nuances !

M. Patrick Le breton. Ce rapport me donne l'occasion d'exprimer une inquiétude sur la situation de l'enseignement supérieur outre-mer, et particulièrement à La Réunion. Je souligne le fait que je m'exprime le lendemain même des résultats du baccalauréat.

Le classement annuel établi par le ministère de l'enseignement supérieur fait apparaître dans sa publication 2014 un niveau très inquiétant. L'université des Antilles et de la Guyane est soixante-septième sur soixante-dix-sept établissements, tandis que celle de La Réunion est soixante-quatorzième. Le taux de réussite des étudiants en fin de première année de licence est de 20 % à peine à l'université de La Réunion quand le taux national est de 40 %. Dans le même temps, le pourcentage des étudiants qui quittent l'université en fin de première année est de 38,9 %, contre 30 % au niveau national.

L'inquiétude s'accroît, d'autant que ce classement n'est pas seulement fondé sur les performances brutes, mais qu'il tient compte de la valeur ajoutée en fonction de l'origine sociale des étudiants. Les étudiants ultramarins, et notamment les étudiants réunionnais, qui réussissent le même baccalauréat que

leurs homologues de l'Hexagone, risquent donc très fortement l'échec s'ils poursuivent dans l'université locale.

Ma réaction première, s'il n'y a pas prise de conscience de l'université, est que les étudiants vont aller dans le mur. Or comme vous le savez, le défi de notre territoire est de former davantage sa jeunesse pour que se constitue, comme dans n'importe quel autre territoire de l'Hexagone, une véritable élite locale en capacité de développer notre pays et son économie. L'échec des universités ultramarines est la première marche vers l'exclusion sociale que subissent massivement nos compatriotes. Le taux de chômage à La Réunion avoisine ainsi les 40 % dans bien des communes.

Les auditions ou les analyses que vous avez conduites vous ont-elles permis de noter une singularité de l'enseignement universitaire dans les outremer ? Ou bien cet échec trouve-t-il son origine dans les spécificités de l'enseignement secondaire local ? Au-delà, seriez-vous en mesure de nous fournir des préconisations opérationnelles et efficaces ?

Mme Marie-Odile Bouillé. Dans votre rapport, j'ai noté qu'il y avait 71 000 garçons en terminale S, contre 61 000 filles. Je n'ai pourtant pas vu de proposition visant à ce que les orientations soient plus « mixées » et que des professions, comme celle d'ingénieur, qui compte une majorité d'hommes, le soient également un peu plus. Inversement, il y a des professions comme la mienne, sage-femme, qui comptent très peu d'hommes...

Certes, l'école et l'orientation ne sont pas les seules responsables de cette situation. C'est la société tout entière. Que peut-on faire dans le cadre de l'école pour que cela change ?

Mme la présidente de la mission d'information. Certains d'entre vous ont dit qu'il n'y avait pas d'optimisme dans le rapport. Au contraire, mon opinion est qu'il y a énormément d'éléments positifs et encourageants dans tout ce que nous avons pu entendre et proposer. Bien entendu, un rapport met plutôt l'accent sur les difficultés, mais je veux souligner combien il y a de passion et d'enthousiasme sur ces questions dans le monde de l'éducation, que ce soit au lycée ou à l'université.

Le rapport ne nie pas l'importance du diplôme. Il s'agit simplement de dire qu'il faut replacer le diplôme, notamment le diplôme initial, à sa juste place, et d'insister en cohérence sur la reconnaissance de la formation continue.

S'agissant du baccalauréat, nous n'avons rien dit de définitif. Nous nous sommes contentés de décrire les améliorations à apporter à ce qui reste, je ne dirai pas, comme Jack Lang, un « monument », mais quelque chose qui marque un passage. C'est certainement une rupture, une bascule même. Mais la rupture et la bascule ont aussi une valeur. Il ne faut pas le nier, même si nous sommes là pour faciliter ces moments de passage.

Pour remédier à la méconnaissance du monde professionnel, l'école ne pourra apporter seule une réponse. Il y a une immense richesse d'initiatives sur le terrain, mais tout ce qui est fait n'est pas modélisable. Il faut tenir compte aussi de la nécessité de reconnaître l'autonomie des établissements ou des associations d'établissements.

On a parlé à plusieurs reprises des ESPE. C'est l'un des axes du comité de suivi de la loi pour la refondation de l'école de la République, que préside Yves Durand, et il faudra sans doute qu'il se saisisse des interrogations et des suggestions figurant dans le rapport.

M. le rapporteur. Mme Doucet a appelé notre attention sur le défi que représentait l'arrivée d'un certain nombre de « cohortes » dont les résultats PISA sont très dégradés. C'est précisément parce qu'il y a non seulement une massification, mais aussi un certain affaissement, dans un certain nombre de matières, des acquis et des compétences de nombreux élèves, que l'enseignement supérieur, dans sa globalité, doit continuer à faire évoluer ses pratiques pédagogiques pour cesser de rêver de l'étudiant tel qu'il devrait être et faire face aux étudiants tels qu'ils sont.

Cela renvoie à la question de l'évolution du métier d'enseignant-chercheur et des liens des enseignants-chercheurs avec les lycées. Ils doivent prendre en compte le fait que les étudiants qui vont arriver, notamment dans les universités, ne sont plus tout à fait ceux qui arrivaient – ou qu'ils étaient eux-mêmes – il y a vingt ans.

Le constat est le même pour le doctorat. Les directeurs de thèse doivent se départir de ce qu'ils ont vécu il y a trente ou quarante ans lorsqu'ils faisaient leur thèse, et ne plus penser aux seuls débouchés qui étaient ceux des « thésards » de l'époque.

Nous avons constaté, au cours des auditions et des visites sur le terrain, que cette révolution était néanmoins en marche. Il faut maintenant que le système reconnaisse et valorise à sa juste mesure l'investissement réel des enseignants-chercheurs dans le soutien pédagogique.

En cohérence, et en réponse à une autre question, je pense que si l'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs doit cesser d'être seulement fondée sur leurs travaux de recherche, il faut parvenir à évaluer les universités elles-mêmes, en faisant en sorte que la répartition des moyens publics par le dispositif SYMPA prenne en compte les taux d'échec, les taux de réussite et la qualité du soutien pédagogique et du suivi des étudiants mis en œuvre. Il faut qu'elles aient elles-aussi un fort intérêt à se saisir de ces dynamiques pédagogiques nouvelles.

En réponse à M. Reiss, à cinq ou six préconisations choc dont chacun sait bien qu'elles ne verront jamais le jour, je préfère plusieurs préconisations, parfois précises et très détaillées, parfois même « chaloupées », qui elles ont de réelles

perspectives de s'inscrire dans le concret. Un rapport d'information n'est pas un ouvrage de formules qui aurait vocation à participer à la campagne présidentielle : c'est un document qui a vocation à donner des pistes rapidement opérationnelles, souvent en effet plus nuancées.

Le désaccord que j'ai avec vous est fondé sur ma conviction, qui n'est qu'un constat objectif, qu'il vaut mieux avoir un diplôme que de ne pas en avoir face au risque de chômage. Le chômage massif des jeunes de moins de vingt-cinq ans n'a pas commencé il y a deux ans et demi, ni même douze ans et demi... Il résulte d'abord du choix, fait par notre société, de privilégier le corps central de la pyramide des âges plutôt que les jeunes et les anciens. Nous avons mis en place, collectivement, des dispositifs d'exfiltration des plus anciens et de recul de l'intégration des plus jeunes, afin de maintenir le corps central en activité. Reconnaissons-le ! Mais force est de constater, quand on observe les statistiques du chômage des jeunes, qu'il vaut mieux avoir un diplôme, quel qu'il soit, pour trouver du travail, même si malheureusement le fait d'en avoir un n'est pas une garantie absolue.

Mme Pompili, nous sommes tenus, dans le cadre du travail parlementaire, de respecter à tout le moins l'esprit de l'article 40 de la Constitution qui empêche les parlementaires de proposer des dispositions législatives coûteuses. C'est pourquoi nombre de préconisations peuvent être mises en œuvre à budget constant, le « toujours plus » n'étant pas gage de réussite politique, même s'il faut que nous demeurions aussi en mesure, collectivement, de faire évoluer les choix budgétaires.

Je vous rejoins, en revanche, sur les différences de taux d'encadrement. Ainsi, les classes préparatoires aux grandes écoles (CGPE) bénéficient d'un taux d'encadrement de 50 % plus élevé que dans les universités. Elles peuvent en conséquence plus aisément se vanter de leur taux de réussite, et je ne suis pas sûr que, si le taux d'encadrement était le même en licence, l'écart de réussite serait le même qu'aujourd'hui.

Il y a aussi le fait que, s'agissant en particulier de l'orientation vers les sections de technicien supérieur (STS) ou les IUT, nombre de directeurs d'établissement préfèrent recruter des bacheliers généraux, voire des bacheliers S, précisément parce que cela leur assure des taux de réussite parfois supérieurs et leur permet, dans la compétition entre STS et IUT, d'améliorer leur attractivité pour les futurs candidats.

Depuis plusieurs années, les liens entre les établissements de l'enseignement supérieur et les entreprises, d'une part, et les régions, d'autre part, dans la détermination des cartes de formations professionnelles et technologiques, se sont singulièrement resserrés.

Dans un certain nombre de disciplines, notamment dans les licences par apprentissage, la difficulté à trouver un stage en entreprise tient au nombre élevé

d'étudiants. Nous faisons un certain nombre de préconisations, visant à ce que les liens se resserrent encore davantage entre le monde professionnel et les universités qui, pour certaines d'entre elles, ont d'ores et déjà un modèle de développement économique – je pense notamment à Marne-la-Vallée ou à Cergy-Pontoise – adossé historiquement à l'apprentissage grâce à la proximité géographique d'un nombre d'entreprises suffisamment important.

En réponse aux remarques de Mme Buffet, je dirai que le rapport est loin de dévaloriser le baccalauréat. Nous estimons, au contraire, qu'il faut continuer à le valoriser. Le fait qu'il y ait 78 % de candidats reçus avant les épreuves de rattrapage est satisfaisant à cet égard.

Cela étant, si l'on veut lutter contre des filières qui sont tout sauf des filières engageant à des choix éclairés pour mener des études supérieures, il faut un socle commun, avec des options qui préparent au choix éventuel d'une orientation dans l'enseignement supérieur. Si nous arrivons à mettre un tel dispositif en place, nous pourrions revaloriser une véritable filière scientifique qui ne soit pas simplement la filière de celles et ceux qui peuvent se permettre de ne pas choisir. Car la caractéristique fondamentale du système de l'Éducation nationale, c'est que plus l'on avance sans choisir et se spécialiser, plus on a de chances d'obtenir à la fin les diplômes les plus convoités. Les grandes écoles sont ainsi de moins en moins des écoles de spécialisation : elles dispensent de plus en plus un enseignement général, ce qui a même amené certaines d'entre elles à développer le doctorat comme étape ultime de la formation.

En outre, le rapport est exigeant, c'est vrai, mais non pas à l'égard des seuls enseignants. Il l'est surtout au regard des rôles conjoints que doivent assumer, ensemble, les enseignants des lycées et les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. Ce n'est pas une exigence envers les enseignants, c'est une exigence envers un système qui, aujourd'hui, ne reconnaît pas, ou pas assez, l'engagement des enseignants-chercheurs dans la réussite en licence au travers d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques. Plutôt que de laisser dans l'indifférence et sans reconnaissance les enseignants assurer, pendant quelques années souvent, cet engagement extrêmement chronophage au détriment de leurs recherches, le système doit mieux valoriser l'investissement des enseignants-chercheurs sur le terrain.

J'ai répondu en partie aux interrogations de M. Durand, même si je l'invite plutôt à demander l'évaluation tant attendue de la réforme des lycées à Mme la ministre de l'Éducation nationale elle-même.

S'agissant de la filière scientifique, M. Salen, il suffit d'interroger des responsables d'universités ou de grandes écoles scientifiques sur le niveau en mathématiques, physique ou chimie des bacheliers S récents pour faire le constat que cette filière est de moins en moins perçue, en dépit des efforts qui ont pu être réalisés les années précédentes, comme une filière scientifique, mais plutôt comme une filière générale permettant de ne pas choisir. Le résultat est, d'une part, qu'il y

a cette filière générale qui exclut les autres, et, d'autre part, qu'elle est en conséquence insuffisamment scientifique, ce qui pose des problèmes d'attractivité et de qualifications pour la suite.

La remarque de Mme Genevard sur l'affectation prioritaire des bacheliers professionnels et technologiques en STS et en IUT et les risques qu'elle peut induire pour certaines filières est pertinente. C'est justement pour cette raison que l'affectation prioritaire prévue par la loi ESR ne passe pas par des quotas mais confie à chaque académie le soin de l'adapter aux spécificités des métiers auxquels préparent ces filières. Le rapport rappelle l'importance et le succès de cet acte de volonté politique, qui n'empêche en rien de faire preuve de souplesse afin de s'adapter aux réalités locales.

L'apparition du site internet *Study Work* qui était évoquée est une raison de plus pour élargir le système APB à des formations qui n'y figurent pas aujourd'hui. Cet angle mort du système d'orientation entraîne, il faut le reconnaître, une inégalité d'accès aux différents choix d'orientations. Il ne serait pas inutile, en outre, que l'administration de l'Éducation nationale se penche sur la multiplication des formations revendiquant abusivement des termes ambigus du type « bachelor » ou « graduate », qui n'ont aucune équivalence avec un diplôme national et entraînent parfois les enfants et les familles dans des voies sans issue.

Plusieurs d'entre vous m'ont interrogé sur ce que pourrait être la réforme du baccalauréat et sur la façon dont seraient déterminées les matières « fondamentales ». Nous avons déjà déterminé, dans la loi, un socle commun. Nous ne sommes pas obligés, à chaque fois, de réinventer l'eau chaude ! Pour accéder aux études supérieures, il faut maîtriser un certain nombre de connaissances de base, que nous connaissons bien, mais il faut aussi veiller à ce que ce tronc commun ne soit pas trop large pour autant de façon à justifier l'existence d'options importantes préparant à des orientations futures.

Mme Attard, je reconnais volontiers que le marché de l'emploi n'est pas florissant, mais je puis assurer, pour avoir procédé à de nombreuses auditions et pour être l' élu d'un territoire doté d'une université qui développe les licences professionnelles et les formations courtes, que les jeunes qui suivent ces formations trouvent très souvent un travail qualifié, sans être contraints à un éloignement géographique important. Cela nous ramène à la nécessaire adéquation entre les formations offertes et le tissu économique environnant, et je suis, contrairement à vous, plutôt optimiste sur nos marges de progrès en la matière.

Mme Buffet nous a appelés à ouvrir un grand débat sur le rôle et les missions de l'école de la République. L'école de la République a toujours rencontré le succès quand elle marchait sur ses deux jambes, c'est-à-dire quand elle formait des citoyens et qu'elle permettait en même temps à tous ses élèves de trouver, à quelque niveau que ce soit, leur place dans le système productif – et je rappellerai que Proudhon n'opposait pas le citoyen et celui qu'il désignait du beau mot de « producteur ». Pour le faire, elle doit donner sa chance à chacun, et je

dirai à cet égard pour conclure que, si je devais qualifier l'esprit de ce rapport, je parlerais simplement de « bienveillance ».

M. le président Patrick Bloche. Je remercie Emeric Bréhier et Dominique Nachury, ainsi que l'ensemble de nos collègues, grâce à qui nous avons eu un débat extrêmement riche sur une question essentielle. Nous souhaitons que ce rapport soit utile et que tous ceux qui peuvent rapidement agir s'en saisissent.

La Commission décide, en application de l'article 145 du Règlement, à l'unanimité, d'autoriser la publication du rapport d'information.

CONTRIBUTIONS

I. CONTRIBUTION DE MME DOMINIQUE NACHURY, PRÉSIDENTE, AU NOM DU GROUPE LES RÉPUBLICAINS

La mission d'information sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur a, pendant ces 6 derniers mois, entendu plus de 120 personnes – personnels d'enseignement ou d'éducation, chercheurs, membres d'associations et de syndicats – et effectué trois déplacements sur des sites représentatifs de la diversité des environnements éducatifs.

Elle rend un rapport restituant l'état des lieux et répondant aux principales questions qui avaient conduit à la constitution de cette mission.

Les Républicains partagent cette ambition d'élever le niveau de la qualification d'un point de vue quantitatif mais surtout qualitatif, et de faire réussir le plus grand nombre.

À l'issue de cette mission d'information et après lecture du rapport, Les Républicains veulent souligner les points suivants :

- L'orientation est une des clefs de la réussite. Elle suppose :
 - une information la plus précoce possible,
 - une meilleure lisibilité du contenu, des exigences, des prérequis, des résultats des formations du supérieur,
 - l'implication de tous les professionnels dans la construction des parcours d'orientation.
- Le baccalauréat est le premier diplôme universitaire mais suscite de nombreuses réserves ou critiques.

Nous ne pourrions pas faire l'économie d'un travail sur le baccalauréat et notamment les modalités de son obtention (nombre d'épreuves, place du contrôle continu, poids des options...)

- La formation continue des enseignants constitue un enjeu aussi important que la formation initiale pour permettre les adaptations nécessaires non seulement aux évolutions des programmes, mais aussi à celles de l'insertion professionnelle, et les rendre efficaces, notamment pour améliorer la connaissance réciproque des acteurs du secondaire et du supérieur.

- La question des moyens, et particulièrement celle de leur réorientation, se posera. Accueillir plus de jeunes dans le supérieur, mieux les orienter et les accompagner est possible sans nécessairement impliquer une fuite en avant budgétaire. Il s'agit avant tout d'une question de bon choix dans l'affectation des moyens disponibles.

- Enfin, Les Républicains tiennent à réaffirmer que les bourses au mérite sont un outil indispensable pour permettre à des élèves issus d'un milieu social défavorisé d'entamer dans de bonnes conditions des études supérieures après d'excellents résultats dans le secondaire : l'égalité des chances est aussi à ce prix-là.

II. CONTRIBUTION DE M. CHRISTOPHE PREMAT, MEMBRE DE LA MISSION D'INFORMATION

La charnière -3/+3 : Une perspective nordique

La période désignée par la dénomination « -3/+3 » est à de nombreux égards complexe et recouvre des situations très contrastées. La tranche d'âge des 15/21 ans est en effet confrontée à de nombreuses transitions : exploration de l'univers du travail, expérience de l'autonomie résidentielle, apprentissage de la socialisation dans un collectif de travail, découverte de la vie de couple, acquisition d'une autonomie budgétaire. La construction de l'identité sociale et professionnelle de l'individu s'opère en grande partie au cours de ces années fondatrices. Le système éducatif ne peut pas accompagner toutes ces évolutions dont certaines relèvent plus de la sphère privée que publique. Il n'en reste pas moins que l'insertion sociale et professionnelle constitue deux objectifs majeurs du système éducatif conformément aux attentes de la société et des bénéficiaires. Ces objectifs doivent être poursuivis de telle sorte que chaque jeune dispose de l'opportunité de développer ses potentialités indépendamment de son milieu d'origine.

Le « -3/+3 » couvre quatre niveaux au sein de la classification internationale de l'éducation (CITE). Outre le niveau 3 – correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire – et le niveau 6 – correspondant au niveau licence ou équivalent – la période intègre également le niveau 4 – enseignement post-secondaire non supérieur – qui constitue souvent une voie d'accès au supérieur ainsi que le niveau 5 – enseignement supérieur de cycle court – qui constitue une alternative aux études supérieures. Cette acception large de la période « -3/+3 » offre toute sa pertinence à une comparaison avec les pays nordiques. Elle pose en effet la question de la place dévolue à la formation professionnelle initiale ainsi que celle des passerelles existant avec l'enseignement secondaire général ainsi qu'avec l'enseignement supérieur. Le Conseil nordique – regroupant l'ensemble des pays de la zone nordique – s'est récemment penché sur cette question à travers plusieurs rapports qui offrent un aperçu des difficultés rencontrées et des dispositifs mis en place⁽¹⁾. Ces éléments peuvent enrichir notre réflexion et dessiner des perspectives d'amélioration pour notre système éducatif afin de répondre le mieux possible aux attentes des bénéficiaires et aux besoins de la société.

(1) Parmi celles-ci, il convient notamment de mentionner *Ungdomars väg från skola till arbetsliv (2008)*, *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden (2010)* ainsi que *Rekruttering, genomströmning och relevans (2014)*.

1. La structuration institutionnelle du système éducatif

1.1 Une structuration institutionnelle indépendante du référentiel de politique publique

Le référentiel global d'une politique publique peut être analysé comme la résultante d'une confrontation entre divers acteurs dans l'énoncé des problématiques à traiter et des moyens d'y répondre pour produire ou coordonner les réponses à des besoins collectifs reconnus comme relevant des collectivités publiques⁽¹⁾. Ce cadre analytique applicable à la politique de l'éducation ne permet pas d'expliquer intégralement la forme institutionnelle que recouvre le système éducatif. Celle-ci est en effet la résultante d'un processus historique de structuration d'institutions et d'organisations dont les travaux sur l'institutionnalisme historique ont démontré qu'il disposait d'une dynamique propre, indépendante de l'évolution du référentiel global des politiques publiques.

La *summa divisio* en matière de structuration institutionnelle du système éducatif oppose les pays caractérisés par la prépondérance d'une formation secondaire et supérieure généraliste – à l'instar de la France ou de la Suède – aux pays caractérisés par l'existence d'une formation secondaire généraliste et d'une formation secondaire professionnelle – à l'instar de l'Allemagne ou du Danemark. Toutefois, les référentiels des politiques éducatives diffèrent très peu entre l'Allemagne et la France ou entre le Danemark et la Suède. La réponse institutionnelle n'est donc pas conditionnée par les objectifs poursuivis. En revanche, cette division renvoie à des formes différentes de structuration de l'activité économique, alors que la France et la Suède sont caractérisées par des grandes firmes multinationales et par un tissu plus lâche de petites et moyennes entreprises (PME), le Danemark et l'Allemagne disposent d'une forte densité de PME qui ont recours de manière intensive à la formation professionnelle pour assurer leurs compétences. Ainsi, 75 % des apprentis de la filière technique au Danemark sont formés par des entreprises comprenant entre 10 et 50 salariés. Il existe ainsi une corrélation forte entre la densité de PME et l'existence d'une formation professionnelle secondaire distincte de la voie générale.

1.2 La voie professionnelle distincte de la voie générale : l'exemple danois

Le Danemark est caractérisé par un système éducatif dual et offre un très bon exemple d'une voie professionnelle distincte de la voie générale qui attire environ 38 % d'une classe d'âge à partir de l'âge de 15 ans. Les jeunes qui font ce choix se répartissent alors en trois secteurs distincts : le secteur technique, le secteur commercial et le secteur santé-social pour une durée comprise entre 2 et 4 ans. Ils poursuivent leurs études dans le cadre d'un contrat d'apprentissage qui les conduit à consacrer les deux-tiers de leur temps à la pratique en entreprise et le tiers restant à la formation scolaire.

(1) O. Giraud et P. Warin, « Les politiques publiques : une pragmatique de la démocratie », Politiques publiques et démocratie, sous la dir. de O. Giraud et P. Warin, La Découverte/PACTE, Grenoble, 2008.

Le système repose sur une gouvernance partagée entre les partenaires sociaux qui assument la responsabilité de la formation pratique, de la pertinence du contenu des programmes au regard des besoins et de la légitimité sociale de cette offre de formation et l'État qui définit le cadre juridique, qui assure le financement de la partie scolaire et qui se charge du contrôle de la qualité. Le développement de l'identité professionnelle s'opère ainsi par le sentiment d'appartenance à un secteur d'activité économique encadré par la branche plutôt que par une adhésion à l'entreprise en tant que telle.

L'intérêt de la voie professionnelle réside dans la possibilité qui est offerte aux jeunes de connaître un taux de chômage et un niveau de rémunération comparable à ceux des travailleurs disposant d'une longue expérience⁽¹⁾. Le système éducatif danois est ainsi le plus performant de tous les pays nordiques pour garantir aux jeunes un accès à l'emploi. Dans les faits, le taux de chômage au Danemark est de 3 % pour les 16-24 ans et de 7,6 % pour les 25-29 ans alors que la moyenne nationale est de 4,7 %. À titre de comparaison, le taux de chômage en France est de 23,7 % pour les 15-24 ans et de 14 % pour les 25-29 ans alors que la moyenne nationale est de 10 %⁽²⁾.

2. Les pistes offertes par les systèmes éducatifs nordiques

2.1 Associer les partenaires sociaux à la formation professionnelle

Que la formation professionnelle initiale fasse l'objet d'une filière distincte comme cela est le cas au Danemark ou qu'elle se déroule principalement au sein d'établissements scolaires comme cela est le cas en Suède ou en Finlande, l'association des partenaires sociaux à la détermination des programmes est l'un des traits communs aux systèmes éducatifs des pays du nord. Cette association est essentielle lorsque l'immersion au sein de l'entreprise représente plus de 70 % du contenu de la formation professionnelle initiale comme c'est le cas pour les apprentis en Finlande ou au Danemark. Elle est également importante afin de s'assurer de l'adéquation des programmes professionnalisants dispensés au sein des établissements scolaires professionnels. La participation des partenaires sociaux est ainsi généralisée dans l'ensemble des pays de la zone.

Le comité national de la formation professionnelle (*Nasjonalt fagskloeråd*) en Norvège est l'organe consultatif placé sous la responsabilité du Ministère de l'éducation et de la recherche (*Kunnskapsdepartementet*) avec des représentants des organismes de formation, des employeurs et des étudiants. Il travaille sur toutes les questions relatives à la qualité et à l'étendue de la formation professionnelle. Au Danemark, les employeurs ont la possibilité d'influencer les formations professionnelles délivrées au niveau national. Le conseil pour la formation professionnelle initiale (*Rådet for de grunlæggende Erhvervsrettede Uddannelser*) fait office d'organe consultatif pour le Ministère de l'éducation

(1) Markus Gangl, « European patterns of labour market entry », European Societies, vol 3, nr 4, 2001.

(2) Sources : Register for LabourMarket (RAM), Copenhagen, 2015 et Insee, enquêtes Emploi, Paris, 2015.

(*Undervisningsministeriet*). En Suède, le conseil national des programmes vise à assurer que les besoins de l'activité économique soient pourvus. Les douze conseils, représentant chaque programme professionnel, contribuent à la coopération au niveau national et sont composés de représentants des partenaires sociaux qui siègent au sein de l'autorité en charge de l'éducation (*Skolverket*) ainsi que de représentants des branches. L'association des partenaires sociaux à la formation professionnelle s'effectue également au niveau local puisque les entreprises participent à la définition des besoins locaux de formation. Les commissions nationales de la formation en Finlande sont des organes consultatifs tripartites auprès du Ministère de la culture et de l'éducation. Les 26 commissions qui sont réparties par domaine de formation participent à la planification et au développement des programmes de formation professionnelle. Les commissions sont composées de représentants de l'administration en charge de la formation, des organismes de formation, des enseignants ainsi que des employeurs et des salariés.

L'association des partenaires sociaux à la détermination des contenus de la formation professionnelle et à la gouvernance du système n'est pas incompatible avec une régulation par l'État. La formation professionnelle initiale relève ainsi de l'administration centrale en charge de l'éducation. De même, les pouvoirs publics ont une responsabilité particulière dans l'évaluation et le contrôle du système. Les autorités danoises ont ainsi instauré la démarche *Kvalitetspatruljen* conduite de 2010 à 2013 afin d'améliorer la qualité de la formation professionnelle en renforçant la collaboration et l'échange des connaissances entre les écoles de formation professionnelle.

2.2 Multiplier les passerelles entre les dispositifs de formation

La qualité de la formation dans les pays nordiques réside dans la multiplication des passerelles entre formation professionnelle initiale et formation secondaire générale. Le Danemark a ainsi institué le « programme EUX » en 2010 prévoyant un parcours de formation sur 4 ans assurant à la fois l'accès à une formation professionnelle initiale qualifiante et la maîtrise des connaissances de la formation secondaire générale. Les étudiants ont ainsi la possibilité de poursuivre des études supérieures au sein de l'université au terme de leur formation. Cette initiative encore expérimentale entend ainsi créer des passerelles entre formation générale et formation professionnelle. De même, la réforme « EUD 10 » offre aux étudiants en première année de secondaire l'opportunité d'essayer plusieurs formations professionnelles initiales afin d'identifier le secteur qui leur convient le mieux. Elle intègre ainsi le droit à l'erreur pour les étudiants qui n'auraient pas identifié le secteur qui leur convient le mieux. En effet, le désintérêt pour le métier constitue la première cause d'abandon dans les parcours de formation professionnelle. De même, la Norvège a initié le programme *Y-veien* qui permet d'établir une passerelle avec l'université afin que les personnes titulaires d'un diplôme de la formation professionnelle initiale puissent obtenir un diplôme d'ingénieur. Les étudiants originaires de la filière de formation professionnelle initiale technique reçoivent plus d'heures de cours théoriques et moins d'heures de

cours pratiques afin d'assurer qu'ils disposent des mêmes compétences que les autres étudiants.

De même, l'accès à la formation professionnelle supérieure est ouvert au Danemark aux jeunes âgés de 18 à 25 ans et notamment à ceux qui se trouvent au chômage. La formation est alors financée par des fonds publics, en particulier les fonds destinés à la formation dans le cadre de la politique de l'emploi (*arbedjsmarkedsuddanelserne, AMU*). Le système est également utilisé pour que les jeunes atteignent le niveau de compétence requis pour accéder aux postes à pourvoir à travers la formation professionnelle qualifiante pour adultes (*Grundlæggende Voksen Uddannelse, GVU*) ou les subventions pour les apprentis adultes (*voksenlærlinge*). En outre, la formation professionnelle qualifiante pour adultes (GVU) offre à toutes les personnes âgées de plus de 25 ans une expérience pratique reconnue complétée par la formation scolaire nécessaire afin d'obtenir un certificat de qualification. Cette souplesse apparaît comme l'un des points forts de la formation professionnelle dans les pays nordiques.

La charnière -3/+3 se pose ainsi dans les pays nordiques sous la forme d'une articulation entre les niveaux 3 et 6 de formation plus qu'en termes d'articulation entre des tranches d'âge différentes. La prise en compte de l'articulation entre les différents niveaux de formation y apparaît comme un axe majeur dans l'évolution des systèmes éducatifs afin d'accompagner les parcours d'insertion professionnelle des jeunes.

ANNEXE :
LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION

(par ordre chronologique)

I. PERSONNES AUDITIONNÉES À PARIS

- **Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle** – Mme Nadine Lavignotte, présidente ;
- **Association des professeurs de premières supérieures et de lettres supérieures (APPLS)** – M. Marc Even, président et membre de la Conférence des classes préparatoires aux grandes écoles ;
- **Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)** – M. Éric Charbonnier, analyste à la direction de l'éducation, et M. Joris Ranchin ;
- **Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR)** – M. Roger-François Gauthier, inspecteur général ;
- **Table ronde « enseignants du secondaire » :**
 - **Syndicat national des lycées et collèges (SNALC)** – M. Dominique Schiltz, responsable enseignement supérieur, et M. Jean-Rémi Girard, membre du bureau national,
 - **Syndicat national des professeurs chefs de travaux (SNPCT)** – M. Gilbert Derrien, secrétaire général adjoint en charge de la politique prospective du syndicat et représentant des lycées polyvalents et technologiques, et M. Rachel Maricq, secrétaire général adjoint en charge de l'apprentissage, la formation tout au long de la vie, et représentant des lycées professionnels et EREA,
 - **Association des professeurs techniques chefs de travaux (APROTECT)** – M. Alain Caudoux, secrétaire,
 - **Syndicat national de l'enseignement technique et professionnel et des personnels d'éducation, action, autonome (SNETAA-FO)** – M. Christian Lage, secrétaire général, et M. Pascal Vivier, secrétaire national, adjoint au secrétaire général,
 - **Syndicat des enseignants-UNSA (SE-UNSA)** – M. Thierry Patinaux, conseiller technique,

- **Syndicat national des enseignements de second degré (SNES-FSU)** – **Mme Valérie Sipahimalani**, secrétaire générale adjointe, et **M. Thierry Reygades**, secrétaire national.
- **Table ronde « Enseignants du supérieur » :**
 - **Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP-FSU)** – **Mme Claudine Kahane**, co-secrétaire générale,
 - **Syndicat national des personnels de la recherche et des établissements de l'enseignement supérieur (SNPREES-FO)** – **M. Devan Sohier**, secrétaire national,
 - **Syndicat national Force ouvrière des lycées et collèges (SNFOLC)** – **M. Jean-Christophe Vayssette**, secrétaire national,
 - **SUP'AUTONOME** – **M. Michel Gay**, secrétaire général.
- **Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)** – **M. Pierre Marsollier**, délégué général, **M. Jean-Marc Petit**, responsable du pôle « Lycées » au sein du département éducation et responsable de l'animation du Réseau national d'enseignement supérieur privé, Enseignement catholique français (RENASUP), et **M. Yves Ruellan**, président de RENASUP ;
- **Table ronde « Syndicats du secondaire et du supérieur » :**
 - **Syndicat général de l'Éducation nationale-CFDT (Sgen-CFDT)** – **M. Vincent Bernaud**, secrétaire national, et **M. Jean-Philippe Cassar**, secrétaire fédéral,
 - **Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture (FERC-CGT)** – **M. Michaël Marcilloux**, secrétaire national, et **Mme Cendrine Berger**, membre du bureau, en charge de l'enseignement supérieur,
 - **Fédération de l'enseignement privé (FEP-CFDT)** – **M. Christian Douge**, secrétaire national, et **M. Damien Bardy**, secrétaire national,
 - **Union nationale technique de l'enseignement privé (UNETP)** – **Mme Brigitte Chibani-Mandeville**, administratrice, et **M. Jean-François Flamant**, vice-président,
 - **Syndicat de l'éducation, de la recherche et de l'action culturelle (SCENRAC)** – **M. Jean-Marie Schiertz**, membre du bureau national.
- **Union nationale lycéenne (UNL)** – **M. Corentin Durand**, président ;
- **Fédération indépendante et démocratique lycéenne (FIDL)** – **M. Hugo Sakislian**, et **Mme Maryanne Gicquel**, responsables de la FIDL Paris ;
- **Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche de lettres, langues, arts, sciences et humanités (CDUL)** – **M. Philippe Saltel**, président ;

- **Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifique (CDUS) – M. Jean-Marc Broto**, président ;
- **Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) – M. George Asseraf**, directeur ;
- **Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME) – M. Jean-Michel Pottier**, président de la commission « formation et éducation », et **M. Francis Petel**, membre de la commission « sociale » et de la commission « formation et éducation » ;
- **MEDEF – M. Antoine Foucher**, directeur général adjoint en charge des affaires sociales, **M. Alain Druelles**, directeur de l'éducation et de la formation, **Mme Sandrine Javelaud**, directrice de mission formation initiale, et **M. Matthieu Pineda**, chargé de mission à la direction des affaires publiques ;
- **Association la Courroie – M. Jean-François Lhuissier**, président, et **Mme Anne Aubert**, ancienne présidente, membre du conseil d'administration ;
- **Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) au ministère de l'Éducation nationale – Mme Simone Bonnafous**, directrice générale, et **Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval**, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante ;
- **Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) – Mme Claudine Romani**, chargée de mission pour les partenariats nationaux ;
- **Table ronde « continuum bac – 3/bac + 3 » :**
 - **Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDN-UNSA) – M. Philippe Tournier**, secrétaire général ;
 - **Union nationale des présidents d'IUT (UNPIUT) – M. Jean-Paul Vidal**, président, et **M. Jean-Pierre Lacotte**, premier vice-président ;
 - **Conférence des présidents d'université (CPU) – M. Gilles Roussel**, président de la commission formation et insertion professionnelle et de l'Université Paris Est-Marne-la-vallée (UPEM) ;
 - **Assemblée des directeurs d'IUT (ADIUT) – M. Guillaume Bordry**, président et directeur de l'IUT Paris-Descartes, et **Mme Hélène Dominguez**, membre du bureau et directrice de l'IUT d'Avignon ;
 - **Association des proviseurs des lycées ayant des classes préparatoires aux grandes écoles – M. Patrice Corre**, vice-président, proviseur du lycée Henri IV ;

- **Indépendance et Direction (ID-FO)** – **M. Patrick Fournié**, secrétaire national, proviseur du lycée Raymond Poincaré à Nancy, et **M. Daniel Villevet**, coordonnateur du secrétariat général, proviseur du lycée Claude Bernard à Paris.
- **Table ronde « organisations étudiantes » :**
 - **Promotion et défense des étudiants (PDE)** – **M. Étienne Gstalter**, président, et **M. François Gaudre**, attaché de presse ;
 - **Fédération des associations générales étudiantes (FAGE)** – **M. Alexandre Leroy**, président ;
 - **Mouvement des étudiants (MET-UNI)** – **M. Philippe Thomazo**, délégué national ;
 - **La Fabrique étudiante** – **Mme Cindy Petrieux Conley**, présidente, et **Mme Baroma Aicha Niare**, membre ;
 - **Union nationale des étudiants de France (UNEF)** – **Mme Cassandre Bliot**, responsable de la Commission universitaire du bureau national.
- **Institut français de l'éducation (IFÉ)** – **Mme Laure Endrizzi**, chargée d'études et de recherche, auteure du dossier Les lycées, à la croisée de tous les parcours, et **M. Rémi Thibert**, chargé d'études et de recherche, auteur de « Voies professionnelles, alternance, apprentissage : quelles articulations ? » ;
- **Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN)** – **MM. Didier Michel** et **Pierre Desbiolles**, inspecteurs généraux, assesseurs ;
- **Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR)** – **M. Jean-Richard Cytermann**, chef du service, et **M. Alain Plaud**, inspecteur général de l'administration, de l'Éducation nationale et de la recherche ;
- **Table ronde « grandes écoles » :**
 - **École normale supérieure de la rue d'Ulm (ENS Ulm)** – **M. Marc Mézard**, directeur ;
 - **École polytechnique** – **M. Jacques Biot**, président du conseil d'administration ;
 - **Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres (FESIC)** – **M. Jean-Philippe Ammeux**, président et directeur de l'Institut d'économie scientifique et de gestion (IESEG), **M. Gérard Pignault**, directeur de l'École supérieure de chimie physique électronique de Lyon (CPE Lyon), **M. Christophe Rouvrais**, directeur de l'École supérieure angevine d'informatique et de productique (ESAIP) Angers et **Mme Delphine Blanc-Le-Quilliec**, directrice des relations institutionnelles.

- **Mme Christiane Demontès**, ancienne sénatrice, et directrice de centre d'information et d'orientation chargée par Madame la Ministre de l'Éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche d'une mission d'évaluation des partenariats éducation nationale, enseignement supérieur et monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes ;
- **M. Bertrand Riffiod**, consultant interne du Ministère de l'Éducation nationale ;
- **Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère de l'éducation nationale (DEPP) – Mme Catherine Moisan**, directrice ;
- **Université Toulouse III – M. Bertrand Monthubert**, président ;
- **Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS) – Mme Sophie Béjean**, présidente du conseil d'administration du CNOUS et de Campus France, présidente du Comité « Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur » ;
- **Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale – Mme Florence Robine**, directrice générale, **M. Nicolas Ginsburger** de la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie, et **M. Xavier Turion**, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique ;
- **Table ronde « fédérations de parents d'élèves » :**
 - **Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) – M. Bruno Brisebarre**, président du conseil départemental FCPE du Val-d'Oise ;
 - **Fédération des parents d'élèves de l'école publique (PEEP) – M. Bruno Jouvence**, vice-président, et **Mme Philomène Cirjak** ;
 - **Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL national) – Mme Pascale de Lausun**, membre du bureau national, et **M. Christophe Abraham**, chargé des relations extérieures ;
- **M. Fabien Lafay**, directeur du Pôle universitaire de Proximité de l'université Jean Moulin (Lyon III).
- **M. Thierry Mandon**, secrétaire d'État chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, auprès de la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

II. PERSONNES AUDITIONNÉES LORS DES DÉPLACEMENTS

➤ **Déplacement dans l'académie de Lyon :**

- **Mme Françoise Moulin Civil**, rectrice de l'académie de Lyon, chancelière des universités ;

Table ronde :

- **M. Yves Flammier**, chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) de l'académie de Lyon ;
- **M. Gérard Bossolasco**, proviseur du lycée Honoré d'Urfé à Saint-Étienne ;
- **M. Pascal Lovera**, proviseur du lycée Marcelle Pardé à Bourg-en-Bresse ;
- **M. Éric Esvan**, proviseur du lycée Faÿs à Villeurbanne ;
- **M. Bernard Escande**, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation (IEN-IO) de la Loire ;
- **M. Jean-Luc Fugit**, vice-président, université Jean Monnet de Saint-Étienne ;
- **M. Yacine Ouzrout**, directeur IUT université Lumière Lyon 2 ;
- **M. Stéphane Pillet**, vice-président, université Jean Moulin Lyon 3 ;
- **Mme Dominique Vassal**, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement technique (IEN-ET) ;
- **M. Vincent Camet**, inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) ;
- **Mme Véronique Furlan**, directrice générale de la SEPR (centre de formation professionnelle), en présence de représentants de la Chambre régionale de métiers, d'un responsable régional des maisons familiales et rurales, de **Mme Michèle Guionnet**, directrice générale de l'Institut Alexis Carrel, et d'autres chefs d'établissement ;
- **M. Philippe Couturaud**, inspecteur d'académie ;
- Entretien avec **M. Fabien Lafay**, président du pôle universitaire de proximité de Lyon III.

➤ **Visite de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM) :**

- **M. Gilles Roussel**, président ;
- **Mme Valérie Theis**, directrice de l'UFR Sciences humaines et sociales ;
- **M. Robert Fymard**, directeur de l'UFR Mathématiques ;
- **Mme Amina Becheur**, directrice de l'UFR Économie et gestion ;
- **Mme Inès de Diego**, vice-présidente de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique (CFVU) ;
- **M. Éric Levet-Labry**, vice-président adjoint en charge des enseignements ;

- **Mme Aïni Hannachi**, directrice générale des services adjointe – scolarité orientation insertion professionnelle vie étudiante ;
- **Mme Véronique Mairesse**, pôle Orientation au service information, orientation et insertion professionnelle (SIO-IP).

➤ **Déplacement à Châlons-en-Champagne :**

- **M. Olivier Wambecke**, directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale
- **M. Bruno Querré**, inspecteur académique chargé du dossier BAC – 3/BAC + 3 ;
- **M. Xavier Flambard**, directeur général du Centre Alfor ;
- **M. Christian Berrehou**, proviseur du lycée Bayen ;
- **M. Thierry Reibel**, proviseur du Lycée Oehmichen ;
- **M. Christian Vanderstee**, proviseur du Lycée Talon ;
- **M. David Carton**, vice-président de l'Université Reims Champagne-Ardenne (URCA) ;
- **Mme Véronique Carré-Ménétrier**, chargée de mission « Orientation et formation enseignement secondaire » à l'URCA ;
- **M. Giovanni Radilla**, directeur de l'école des Arts et Métiers ParisTech (ENSAM) ;
- **M. Fabien Bogardle**, directeur adjoint de l'IUT de Reims-Châlons-Charleville, responsable du site de Châlons ;
- **Mme Patricia Gruson**, directrice du département carrières sociales de l'IUT de Châlons ;
- **M. Laurent Hussenet**, directeur du département réseaux et télécoms de l'IUT de Châlons ;
- **M. Éric Perrin**, directeur du département génie industriel et maintenance de l'IUT de Châlons ;
- **Mme Édith Warnet**, directrice de l'institut de formation en soins infirmiers (IFSI).

* *Ces représentants d'intérêts ont procédé à leur inscription sur le registre de l'Assemblée nationale, s'engageant ainsi dans une démarche de transparence et de respect du code de conduite établi par le Bureau de l'Assemblée nationale.*