



HAL
open science

Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ?

Isabelle Recotillet, Eric Verdier

► To cite this version:

Isabelle Recotillet, Eric Verdier. Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ?. [Rapport de recherche] Cnesco-Ciep, 19-20 mai 2016, Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST). 2016, pp.64. halshs-03225278

HAL Id: halshs-03225278

<https://shs.hal.science/halshs-03225278>

Submitted on 12 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

ORIENTATION, FORMATIONS, INSERTION :

QUEL AVENIR POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ?



#FormationPro

19 & 20 mai 2016

Lycée Diderot - Paris (19^e)



ORIENTATION, FORMATIONS, INSERTION : QUEL AVENIR POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ?

Isabelle Recotillet, Éric Verdier

Rapport scientifique réalisé dans le cadre de la conférence
« Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ? »

Cnesco-Ciep, 19-20 mai 2016

SOMMAIRE

Introduction générale. Quels enjeux ? 3

Partie 1. L’enseignement professionnel en France au prisme des comparaisons internationales et des orientations de la stratégie européenne en matière de formation..... 8

1. Approches comparatives et typologies des systèmes nationaux de formation8

a. La sociologie de l’éducation et de la formation face à la diversité des modèles nationaux8

b. Typologies proposées par la socio-économie du travail et de l’emploi..... 10

c. L’approche en termes de “Variétés du Capitalisme” (VoC) : une vision duelle de la formation et des compétences..... 10

d. Les systèmes de formation des pays postsocialistes : le martyr de la recherche comparée?..... 12

e. Les regroupements (clusters) de pays : surestimation de la cohérence nationale, difficulté à analyser les changements 12

f. Comment appréhender les changements et les hybridations des systèmes de formation ? 14

2. Dans quelle mesure les politiques européennes favorisent-elles une convergence des systèmes nationaux d’enseignement professionnel ? 17

3. Le développement de l’enseignement professionnel en Europe : un enjeu pour la croissance économique 17

4. L’influence de la politique européenne sur les systèmes nationaux : évolutions récentes..... 19

Partie 2. Orientation, et accès à l'enseignement professionnel : quels parcours pour sécuriser la formation des jeunes ? 22

1. Orientation précoce ou plus tardive ? 25
2. Lutter contre le décrochage scolaire au sein de l'enseignement professionnel : les politiques de prévention au sein de l'UE..... 25
3. Favoriser la transversalité et la transparence pour sécuriser les parcours de formation 28
4. Développer un socle de compétences générales dans l'enseignement secondaire professionnel ?..... 30
5. Développer l'apprentissage pour améliorer l'attractivité de l'enseignement professionnel..... 32

Partie 3. École-entreprise : quelles gouvernances partenariales pour l'enseignement professionnel ?..... 35

1. Vers plus de décentralisation de l'éducation et de la formation ?..... 35
2. Fragmenter, modulariser la certification, élément d'une politique visant à rapprocher le monde éducatif et productif 37
3. Promouvoir la diversité des partenariats école-entreprise 40

Partie 4. Au-delà de l'insertion sur le marché du travail, la compétitivité économique et l'intégration sociale 43

1. L'insertion des jeunes issus de l'enseignement secondaire professionnel 43
2. Quelle est la place des diplômés professionnels dans les recrutements au regard des transformations des normes de qualification ? 47

Bibliographie50

Introduction générale. Quels enjeux ?

La configuration de l'enseignement professionnel, dans lequel s'engagent 36 % des jeunes français accédant au second cycle du secondaire, a été profondément modifiée par la réforme de 2008. Celle-ci a notamment homogénéisé la durée des études menant aux différents types de baccalauréats (généraux, technologiques, professionnels) : un baccalauréat professionnel s'obtient désormais en trois ans au lieu de quatre. Dans le même temps, le brevet d'études professionnelles (BEP) n'est plus un diplôme préparant une sortie sur le marché du travail : il devient une certification intermédiaire pour les jeunes qui visent un baccalauréat professionnel ; pour ce qui est des diplômes de niveau V, premier niveau de qualification¹, seul demeure le CAP préparé par un tiers des jeunes de la voie professionnelle, en apprentissage pour la majorité d'entre eux. Le baccalauréat professionnel poursuit toujours un double objectif, comme le prévoit le Code de l'éducation : "Les formations professionnelles du second degré associent à la formation générale un haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure" (articles D333-7 et L337-1). Or, d'emblée, ce double objectif a été source de tensions (Verdier, 2001) qui n'ont cessé de s'accroître au fil du temps. Progressivement, en raison de la pression convergente des évolutions de la politique éducative ainsi que des attentes et des pratiques des jeunes et de leurs familles, l'objectif initialement très second – continuer ses études dans l'enseignement supérieur – a gagné en importance. En témoigne le développement d'une orientation de l'action publique dite « bac – 3 versus bac + 3 » visant à faire accéder le plus de jeunes possible au moins à une licence (ou équivalent) de l'enseignement supérieur, en vue ainsi d'atteindre l'un des objectifs que la Stratégie Europe 2020 a assigné à la France : 50 % des personnes âgées de 30 à 34 ans titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Il n'est donc pas incohérent qu'un baccalauréat professionnel, qui compte près de 90 spécialités, prépare à la fois à une insertion professionnelle en apportant des compétences directement utilisables dans l'emploi, ainsi qu'à une poursuite d'études supérieures.

La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans, mise en place progressivement à partir de la rentrée 2009, semble être parvenue à améliorer l'image de la filière professionnelle et ainsi, sa légitimité sociale. Si l'orientation vers cette filière résulte encore d'une forte injonction de l'institution (Bernard et Troger, 2012), le discours institutionnel prônant au baccalauréat professionnel une « égale dignité » à celle de ses homologues technologiques et généraux semble être plus crédible auprès des familles (*ibid.* p.11). Cette représentation plus positive ne tient peut-être pas toujours aux qualités intrinsèques de ce titre mais au fait qu'une partie des familles font du baccalauréat professionnel le vecteur d'une « stratégie de contournement » de l'obstacle à la poursuite d'études sur laquelle butait classiquement la voie professionnelle, et non une fin en soi. Le baccalauréat professionnel répond à de nouvelles aspirations scolaires (Jellab, 2015a ; Bernard et

¹ Le niveau V est ainsi défini par la nomenclature interministérielle des niveaux de formation de 1969 : « Niveau V Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et par assimilation, du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) du premier degré. ».

Troger, 2015) : les poursuites d'études en section de technicien supérieur (STS) sont de plus en plus nombreuses (26 % des bacheliers professionnels poursuivaient en STS en 2014 alors qu'ils étaient un peu moins de 10 % en 2000 – source : État de l'école, 2015). Deux effets se conjuguent pour expliquer cette poursuite d'études plus fréquente : d'une part, la meilleure image d'un baccalauréat qui se prépare dans la même temporalité que les deux autres baccalauréats, technologique et général ; d'autre part, la modification des contenus de formation, plus fortement fondés sur l'écrit, la formalisation des savoirs etc., qui tend à modifier les projets éducatifs des élèves (voir Jellab, 2015a).

Déjà l'appellation « baccalauréat », adoptée lors de la création du baccalauréat professionnel il y a trente ans, devait concourir à la valorisation de la voie professionnelle (Jellab, 2015b) mais jusqu'à la fin des années 2000, avec une efficacité pour le moins mitigée. Cependant, si une orientation vers l'enseignement professionnel semble être aujourd'hui mieux admise (Caille, 2014), il n'en demeure pas moins qu'y voir le résultat d'un choix librement consenti reste encore problématique quand on sait que, pour certaines spécialités, le taux de premiers vœux émis par les jeunes est inférieur à 45 % des lycéens qui y poursuivent leurs études. A l'inverse, de fortes tensions s'exercent sur quelques spécialités très demandées par les jeunes, à une hauteur bien supérieure à l'offre de places de formation disponibles (Jellab, 2008). A noter que les spécialités les plus recherchées ne sont pas forcément celles qui offrent les meilleures perspectives d'insertion sur le marché du travail. Ces déphasages recourent de nets clivages sociaux dans la mesure où les familles les plus défavorisées accèdent le moins à l'information sur l'orientation et l'accès à l'emploi.

En outre, des effets indirects sur le niveau inférieur de certification sont à attendre de cette réforme du baccalauréat professionnel. Si le volume d'inscrits dans la voie professionnelle semble, en tendance, rester stable (DEPP², 2015), le volume de sortants au niveau V se réduit sensiblement, témoignant de la disparition du BEP comme diplôme de sortie sur le marché du travail (Ilardi et Sulzer, 2015). En matière d'insertion, dans le contexte d'une sélectivité accrue des recrutements sur fond de crise persistante de l'emploi, les difficultés que rencontrent les diplômés de CAP se sont nettement accrues : l'enquête Génération du Céreq (sortants du système éducatif en 2010) indique que leur taux de chômage, trois ans après la fin des études, est de niveau identique à celui des non diplômés de l'enquête Génération réalisée six ans plus tôt³ (*ibid.*). Ainsi, alors que la réforme du baccalauréat professionnel semble globalement atteindre son objectif d'attractivité, dans le même temps, se fait jour le risque qu'au niveau V, la filière professionnelle n'accueille (plus) que les jeunes en grandes difficultés scolaires (Bernard et Troger, 2012) ; en outre, sont associées à ces formations de niveau V des appartenances sociales de plus en plus clivées (Di Paola et al., 2016).

Dès lors, l'enseignement professionnel voit-il se renforcer en son sein une forme de dualisation scolaire et sociale alors même que le système éducatif français apparaît comme l'un des plus inégalitaires à l'échelle de l'OCDE ? Les réformes du CAP – l'un des diplômes les plus anciens du système éducatif français - ont été nombreuses (voir par exemple, le numéro spécial de la Revue française de Pédagogie, 2012), sachant que le niveau V de certification reste, aujourd'hui en tout cas, le premier degré de certification professionnelle de l'éducation nationale, reconnu en tant que tel

² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale (MEN).

³ Enquête 2007 auprès des jeunes sortis du système éducatif en 2004.

dans les conventions collectives et menant, en principe, à un emploi qualifié (Maillard, 2012). A l'heure actuelle, son positionnement dans l'échelle des diplômes en fait un titre aux multiples objectifs – certes qualification de la main d'œuvre juvénile, mais aussi remédiation aux difficultés et au décrochage scolaires, (fragile) passerelle vers le baccalauréat professionnel, etc. On peut d'ailleurs se demander si ces finalités autres que la qualification ne contribuent pas à lui faire perdre de son aura, tant parmi les jeunes et leurs familles qu'au sein des milieux professionnels (Brucy et *al.*, 2012). Cette question se pose tout particulièrement pour la minorité (40 %) des jeunes qui visent l'obtention de ce titre par la voie scolaire, sachant qu'en tout état de cause, ni les spécialités industrielles, ni même l'apprentissage ne semblent être en mesure de protéger efficacement les diplômés des risques croissants de non-emploi. Paradoxalement, cette tendance se fait jour alors même que se discute au niveau européen la possible émergence de certifications inférieures au niveau V. En revanche, malgré une dégradation de ses performances en termes d'insertion sous l'effet de la crise de l'emploi, un baccalauréat professionnel relevant de spécialités industrielles reste un atout lors de l'entrée sur le marché du travail : ses indicateurs d'insertion sont parfois meilleurs que ceux observés pour certaines licences universitaires. En revanche, tel n'est pas du tout le cas des bacheliers issus des spécialités tertiaires du baccalauréat professionnel qui accueillent massivement des jeunes filles, souvent issues de familles immigrées, et dont les effectifs ont cru de manière conséquente (Céreq, 2014).

L'orientation vers la voie professionnelle reste ainsi le révélateur de fortes inégalités sociales et scolaires, que les différentes réformes du système éducatif peinent à contrebattre, en France, comme dans d'autres pays (voir Unesco, 2015). Le poids des origines sociales dans les « choix » éducatifs est massif, et en particulier, le diplôme des parents joue toujours un rôle significatif lors des orientations en vue d'entrer dans le second cycle de l'enseignement secondaire (Di Paola et *al.*, 2016). Ainsi, les catégories défavorisées restent fortement surreprésentées dans les filières professionnelles (Lemaire, 1997⁴), et l'orientation vers ces dernières est toujours marquée par la faiblesse des acquis des élèves en classe de 6^e (Caille, 2014). Pour le moment, la réforme de la voie professionnelle ne semble pas avoir réduit significativement les inégalités scolaires. On assisterait plutôt à une dualisation de l'enseignement professionnel, comme le pointent Di Paola et *al.* (2016) : à la distance accrue entre baccalauréats professionnels et CAP, s'ajouterait une différenciation sociale plus marquée entre lycées professionnels publics et privés, ces derniers accueillant davantage d'enfants issus des familles les plus favorisées.

De ces premiers éléments, ressort une série de questionnements qui structurent les différentes interventions et ateliers de la conférence consacrée à l'avenir de l'enseignement professionnel, organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) les 19 et 20 mai 2016 à Paris.

⁴ Voir, plus largement, l'ensemble des travaux réalisés à partir des panels d'élèves entrés en classe de sixième en 1989, 1995 et 2007, mis sur pied par la DEPP et notamment, les travaux de Jean-Paul Caille (Caille, 2014).

Comment faire en sorte que l'entrée dans l'enseignement professionnel résulte moins des jugements formulés par les équipes d'enseignants de la dernière année du collège, pour l'essentiel sur la base des résultats scolaires, sachant que l'auto-sélection des jeunes issus des milieux populaires reste élevée (même si de récentes études pointent une légère réduction de cette auto-sélection suite à la réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans – Bernard et Troger, 2015) ? En outre, comment éviter que cette orientation, souvent par défaut, ne se traduise ensuite par des affectations sur des spécialités qui n'ont pas fait l'objet d'un premier vœu de la part des jeunes, ce que précisément cherchent à éviter certaines dispositions de la loi d'orientation et de programmation de l'éducation de 2013 ? À quelles conditions, compte tenu des discriminations de genre et d'origine nationale qui le traversent, l'enseignement professionnel pourrait-il être porteur d'une plus forte équité entre les jeunes, par-delà leurs origines et leurs éventuelles difficultés scolaires antérieures ?

Tout ne devant pas se jouer avant 15 ou 25 ans, ne faudrait-il pas développer plus avant l'accès à la formation et à la certification professionnelles en cours de carrière, dans le cadre plus large d'une action publique prétendant favoriser des apprentissages tout au long de la vie, au premier chef pour les non diplômés (16 % d'une génération sortant du système éducatif) qui, pour plus des deux tiers, sont passés par l'enseignement professionnel et sont issus, en très large part, de familles défavorisées ? La loi de 2009 sur l'orientation et la formation tout au long de la vie n'a-t-elle pas créé un droit pour toute personne de bénéficier a minima d'une progression d'un niveau de certification durant sa vie professionnelle ? A ces fins, faut-il modulariser davantage les diplômes pour offrir « des petites certifications indépendantes et cumulables » (Maillard, 2012) ?

Faut-il décloisonner les différentes filières du système éducatif et rendre plus aisés les passages de l'une à l'autre, dans la double perspective de rompre avec l'irréversibilité des orientations notamment vers la voie professionnelle et de favoriser les progressions d'un niveau de formation à l'autre ? Ou encore, faut-il privilégier l'acquisition de compétences « de base » pour permettre aux jeunes et, plus largement, aux citoyens de s'inscrire dans la perspective de la formation tout au long de la vie, sachant qu'à l'heure actuelle, le socle des connaissances et des compétences, instauré par la loi d'orientation de l'éducation de 2005 et dont devrait disposer tout jeune à l'issue de la scolarité obligatoire, n'est souvent pas acquis par les élèves ou les apprentis de la voie professionnelle ?

Compte tenu des difficultés d'insertion croissantes des jeunes diplômés de niveau V, faut-il favoriser leurs poursuites d'études vers des formations complémentaires ou vers la préparation d'un baccalauréat professionnel ? De même, dans le cas des bacheliers professionnels, en particulier de ceux issus des spécialités tertiaires (comme la gestion administrative des entreprises, antérieurement dénommé bac bureautique), faut-il faciliter ou même systématiser leur accès à l'enseignement supérieur, sachant que, jusqu'à présent, leurs taux d'échec lors d'études universitaires s'est avéré très élevé ? Si, pour éviter ce travers, il s'agit de favoriser leurs poursuites d'études en sections de techniciens supérieurs, ne risque-t-on pas de renforcer une caractéristique, maintenant ancienne, du système français qui se distingue en effet par le poids de l'enseignement « supérieur court » (BTS et DUT notamment) parmi les diplômés de l'enseignement supérieur ?

Comment éviter que la promotion des droits de chacun ne devienne, dans les faits, des moyens de privilégier les jeunes les plus dotés en capital scolaire, social et informationnel, comme l'a enseigné la création d'options au sein d'un collège censé être unique ? (Mons, 2015)

Renforcer la flexibilité de l'offre de formation professionnelle passe-t-il nécessairement par un développement conséquent de l'apprentissage au sein même des lycées professionnels ? Certes, en termes d'accès à l'emploi, les résultats, sont meilleurs que ceux de la voie scolaire, mais, depuis 15 ans, cette voie de formation s'est fortement développée dans le supérieur alors que ses effectifs reculaient au niveau V. En outre, une relance de l'apprentissage en vue de l'obtention de CAP conduirait-elle à conforter les dispositifs de préprofessionnalisation au sein du collège, avec le risque de rendre encore plus formel le dit « collège unique » ? Comment faire en sorte que la régulation des cartes de formation professionnelle initiale tienne mieux compte des évolutions du marché du travail alors que, pour l'instant, son inertie semble largement primer (IGEN-IGAENR, 2009) ? Dans quelle mesure une réactivité accrue de ces cartes pourrait-elle contribuer à l'amélioration de la qualité des cursus et de l'insertion sur le marché du travail ? Faire face à ces enjeux n'appellerait-il pas aussi des mesures concernant les contenus de l'enseignement professionnel ? Qu'en est-il, notamment, de la pertinence des formations dispensées, et donc des modalités d'élaboration des diplômes - au premier chef, de leurs référentiels - ? Dans quelle mesure et comment faudrait-il améliorer la qualité de l'alternance – obligatoire pour l'obtention de tout diplôme professionnel – entre les établissements de formation et les entreprises d'accueil des stagiaires ou des apprentis ? Là encore, la solution résiderait-elle dans le développement de l'apprentissage parce qu'il donnerait lieu à des engagements réciproques plus fermes ? Plus généralement, comment développer une gouvernance partenariale en vue d'une professionnalisation des jeunes qui engagerait plus fortement les entreprises et leurs regroupements (branches professionnelles et clusters d'entreprises) dans la « fabrication » des compétences et des qualifications ? Aujourd'hui, qu'attendent véritablement les entreprises de l'enseignement professionnel au regard de ses différentes modalités (voie scolaire ou apprentissage), spécialités et niveaux ? Concernant l'engagement des entreprises, mais aussi des partenaires sociaux, dans l'enseignement professionnel, quelles sont les pratiques observées dans les pays qui font l'objet d'une attention spécifique lors de cette conférence ?

Partie 1. L'enseignement professionnel en France au prisme des comparaisons internationales et des orientations de la stratégie européenne en matière de formation.

A l'aune de la conférence qui motive sa rédaction, ce rapport part du principe que les débats sur l'avenir de l'enseignement professionnel français ne peuvent faire l'impasse d'une prise en compte explicite de la place qui lui est faite dans les pays voisins et dans les orientations de l'Union européenne. Aussi cette première partie présente-t-elle les typologies issues de nombreuses recherches comparatives en matière d'éducation et de formation avant de situer l'action publique française dans le cadre de la Stratégie européenne 2020 en matière de formation professionnelle. Mais, au-delà de cette première étape, c'est l'ensemble de ce rapport qui s'efforce de placer la réflexion dans son contexte international selon deux modalités : l'enseignement professionnel français est mis en perspective avec la formation des jeunes⁵ telle qu'elle s'organise dans d'autres pays, européens en particulier ; des références sont régulièrement faites aux recommandations d'instances internationales, notamment issues de la stratégie européenne, sachant que, quelle que soit la distance critique que l'on prenne à leur endroit, elles influencent *de facto* les politiques nationales.

1. Approches comparatives et typologies des systèmes nationaux de formation

En croisant différentes approches comparatives et traditions disciplinaires, on peut schématiquement identifier trois sortes de typologies des systèmes de formation incluant l'enseignement professionnel (voir Janmaat et *al.*, 2013; Saar et Ure, 2013) : 1. Celles produites par la sociologie de l'éducation comparée. 2. Celles issues de la socio-économie du travail et de l'emploi 3. Celles développées dans le champ de la science politique en termes de « variétés du capitalisme ». Elles ont en commun de proposer des regroupements de pays (*clusters*). Or ce mode de comparaison conduit à surestimer l'homogénéité des systèmes nationaux d'éducation et de formation. Les approches en termes de régimes d'éducation et de formation s'efforcent de montrer que ces systèmes ne relèvent pas d'une logique sociétale unique et stable mais d'une succession historique de compromis entre différentes conceptions politiques de l'éducation et de la formation, initiale et continue.

a. La sociologie de l'éducation et de la formation face à la diversité des modèles nationaux

Nombre de travaux comparatifs se sont intéressés aux diverses modalités d'organisation de l'éducation et de la formation en vue de caractériser et typer les modèles nationaux prenant ainsi en compte :

⁵ En tenant compte aussi de la formation continue.

- Les modes d'accès à l'éducation, notamment le degré de sélectivité aux différents niveaux d'enseignement et sa traduction en termes d'«ouverture» ou de fermeture vis-à-vis des différents groupes sociaux et/ou ethniques (Hamilton et Hurrelmann, 1993) ;
- L'importance relative des différents lieux d'apprentissage possibles, en distinguant, par exemple, les systèmes fondés principalement sur le milieu scolaire, ceux combinant école et formation structurée sur le lieu de travail et enfin, ceux mettant l'accent, à l'issue de l'éducation de base, sur une formation sur le tas - *on the job training* - (Blossfeld et Stockmann, 1998) ;
- La priorité plus ou moins poussée donnée aux contenus éducatifs et académiques *versus* l'accent mis sur la formation (précoce) à des métiers ou des familles d'emplois (Prais et Wagner, 1985);
- Le degré de normalisation et d'institutionnalisation de la formation, opposant des systèmes fondés sur des curricula, des évaluations, des validations et des procédures de certification standardisées à d'autres, mettant plus l'accent sur des règles informelles et laissant, ainsi, beaucoup plus de marge aux instances locales d'apprentissages (Allmendinger, 1989);
- Le rôle des diplômes comme dispositifs régulant à la fois le cheminement dans le système de formation et l'accès aux emplois – *credentialist referents* – (Buechtemann et al., 1993);
- La modalité dominante de coordination au sein des systèmes nationaux, par exemple, par le marché *versus* par l'état central ou encore par des instances collectives – paritaires notamment – (Archer, 1979 ; Green, 1991).

Les typologies combinent tout ou partie de ces dimensions. Ainsi Greinert (1996) met l'accent sur les fondations historiques de la formation professionnelle liées à des « des cultures politiques du travail », pour mettre en évidence trois modèles : un premier fondé sur le marché et laissant une place majeure aux employeurs et donc à la formation en situation de travail (les pays anglo-saxons), un deuxième structuré par un État éducateur privilégiant l'enseignement sous statut scolaire (France, Suède, Italie), un troisième, de nature corporatiste, combinant formation scolaire et apprentissage en entreprise (les pays germaniques). Assez proche de ce qui précède, la typologie de Shavit et Müller (1998) distingue la formation professionnelle théorique (Pays-Bas, Suède, France, Italie), les systèmes duaux (Allemagne, Autriche, Suisse, Danemark) et la formation sur le tas (Irlande, États-Unis, Royaume-Uni, Espagne). Green (1991) raffine le premier modèle identifié par Shavit et Müller en distinguant deux variantes : l'une où le système éducatif secondaire propose à la fois un enseignement général et une formation professionnelle initiale, mais dans des institutions différentes (France, Italie, Pays-Bas) ; l'autre qui organise les deux filières, générale et professionnelle, dans les mêmes établissements (Suède).

Dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie, une question clé sera de savoir si la formation continue est d'abord un complément de la formation initiale ou bien, s'organise comme une possible compensation des insuffisances de cette dernière. Dans les systèmes scolaires peu stratifiés qui fournissent avant tout des compétences générales (les pays anglo-saxons), la formation en cours de vie active est nécessaire pour compenser les déficits d'apprentissage des décrocheurs précoces alors que dans les systèmes reposant, comme dans les pays de langue allemande, sur des certifications de compétences normalisées, il s'agira d'approfondir la professionnalisation initiale (Crouch et al., 1999), à moins que ces compétences spécifiques ne deviennent obsolètes (Bassanini et al., 2007).

b. Typologies proposées par la socio-économie du travail et de l'emploi

Elles résultent d'une analyse des interactions entre trois domaines – les relations professionnelles, l'organisation du travail et des entreprises, l'éducation et la formation. Ainsi, l'approche sociétale, comparant initialement la France et l'Allemagne, fait ressortir la cohérence du rapport salarial propre à chaque pays (Maurice et *al.*, 1982), en soulignant notamment le rôle structurant d'une formation des jeunes spécifique. Outre-Rhin, le système dual, régulé par des « gouvernements de branche » associant syndicat et patronat, soutient des marchés professionnels du travail transversaux aux entreprises et favorise une organisation du travail sensiblement moins hiérarchisée qu'en France, marquée par un système éducatif privilégiant nettement plus l'extraction des élites. De la critique développée par Géhin et Méhaut (1993), ressort la nécessité de prendre également en compte la formation continue au sein des entreprises, à l'époque beaucoup plus institutionnalisée en France qu'en Allemagne.

Les comparaisons de Green et *al.* (2006) ont en outre pris en compte le rôle de l'État et de la protection sociale pour caractériser des modèles nationaux de formation tout au long de la vie, en particulier à travers trois dimensions : la capacité générale à produire des compétences pour le marché du travail ; la répartition de ces compétences au sein de population ; les taux de participation à la formation des adultes. Le modèle anglo-saxon se distingue par une capacité d'ensemble à offrir des compétences plutôt moyenne, par un haut degré de polarisation sociale de la répartition de ces compétences, et enfin, par de larges opportunités en formation continue, mais étroitement liées aux niveaux initiaux de compétences des individus. Dans les pays nordiques, et notamment dans le modèle social-démocrate suédois, prévaut un haut niveau général de compétences associé à une distribution assez égalitaire de celles-ci alors que l'éducation des adultes et la formation continue sont fortement subventionnées par l'Etat qui favorise ainsi un large accès à ces ressources. Le modèle d'économie sociale de marché des pays continentaux d'Europe de l'Ouest, particulièrement bien implanté dans les pays germanophones, se distingue par la prévalence remarquable de nombreuses compétences professionnelles de niveau intermédiaire, mais l'éducation des adultes est nettement moins développée que dans les pays nordiques. Le modèle français et méditerranéen – groupe dont l'hétérogénéité interne est marquée – présente nationalement un niveau moyen de compétences avec une tendance marquée à la polarisation et enfin, un développement relativement faible de l'éducation des adultes. Cette typologie identifie également un modèle japonais (Asie de l'Est), dans lequel la formation en entreprise est très répandue et basée sur un niveau d'éducation générale de la main d'œuvre en forte progression sous l'impulsion de l'État. Chaque catégorie de pays est inscrite dans une configuration sociétale de la cohésion sociale et des inégalités, qualifiée au regard de la diffusion des connaissances, de la qualité de l'accès aux emplois et de la répartition des revenus.

c. L'approche en termes de "Variétés du Capitalisme" (VoC) : une vision duelle de la formation et des compétences

Repasant de typologies antérieures des systèmes nationaux de formation des compétences (Finegold et Soskice 1988), cette approche comparative (Hall et Soskice, 2001), aujourd'hui largement prédominante en matière de comparaison internationale des pays développés et émergents, met l'accent sur les arrangements institutionnels qui coordonnent les stratégies de

l'entreprise et les choix individuels – des jeunes notamment. Pour les entreprises, il s'agit de se doter d'avantages comparatifs leur permettant de développer des produits ou des services suffisamment compétitifs pour que la vente sur les marchés leur soit profitable. Les individus cherchent à valoriser leurs investissements en capital humain, à en éviter l'obsolescence ou le déclassement pour mieux se protéger des risques du chômage. Selon que les employeurs privilégient une coordination par le marché ou par des dispositifs institutionnels, on distinguera des '*Liberal Market Economies*' (LMEs) et des '*Coordinated Market Economies*' (CMEs) : dans les premières (Royaume-Uni, États-Unis, Canada, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande), la prédominance de compétences générales produites par l'éducation permet aux entreprises de licencier et de se redéployer à moindre coût vers de nouvelles stratégies productives plus profitables, et aux individus de faire face aux incertitudes récurrentes du marché du travail ; dans les secondes (Scandinavie, pays germanophones, Japon et Corée), les jeunes savent qu'investir dans une formation spécifique à l'entreprise (Japon) ou semi-spécialisée (au niveau d'une branche, cas de l'Allemagne) n'est pas irrationnel puisque les entrepreneurs escomptent d'un usage durable de ces compétences des avantages comparatifs fondés sur la qualité des produits, tandis que la sécurité de l'emploi et/ou la protection vis-à-vis du chômage⁶ prémunissent les employeurs des risques de débauchage des jeunes qu'ils ont formés, en apprentissage par exemple (Estevez-Abe et al., 2001).

Même si elle reste une référence essentielle au niveau international, cette distinction (CMEs *versus* LMEs) a fait l'objet d'un certain nombre de critiques. S'appuyant sur des discussions d'ordre conceptuel de Streeck⁷ (2012), sur la base d'un nouveau concept de complémentarités institutionnelles entre la formation, les relations industrielles et du marché du travail et des institutions de protection sociale, Busemeyer (2009) identifie trois régimes de compétences distincts au sein des CMEs : le premier de nature « segmentaliste » fondé sur une formation en entreprise qui prévaut au Japon, le second dit intégrateur repose sur une formation professionnelle scolaire et caractérise notamment la Suède, enfin le troisième, qualifié de différencié, privilégie la formation en apprentissage (en Allemagne par exemple). En outre, Crouch et al. (2009) considèrent que la dynamique des arrangements institutionnels peut permettre l'émergence au sein d'un système national de sous-systèmes autonomes, que ce soit aux niveaux sectoriel ou régional. Ainsi Culpepper (2003) montre pourquoi et comment les réussites et les échecs de nouveaux programmes de formation en alternance en France et dans les Länder de l'ex-Allemagne de l'Est peuvent être expliqués par la qualité des réseaux territorialisés d'entreprises et d'établissements de formation s'appropriant des règles et des ressources nationales.

⁶ Le Danemark offre une sécurité de l'emploi nettement moindre qu'en Allemagne mais par contre, assure une très forte protection vis-à-vis du chômage tant par un haut niveau d'indemnisation durable que par de grandes facilités d'accès à des formations certifiantes et reconnues, soit le fameux modèle de flexicurité.

⁷ Cet auteur fait valoir que cette distinction est enracinée dans une mauvaise compréhension de la distinction entre compétences spécifiques et générales établies par la théorie du capital humain, et dans une acception excessivement fonctionnaliste de la relation entre politique et économie.

d. Les systèmes de formation des pays postsocialistes : le martyr de la recherche comparée?

Dès la publication de leur livre fondateur, en 2001, Hall et Soskice reconnaissaient qu'il était malaisé de classer les pays d'Europe du Sud parmi les CMEs ou les LMES. La même observation peut être faite à propos des pays d'Europe centrale et orientale. A première vue, ressort une forte dépendance de sentier⁸ telle que l'a identifiée Greinert (voir ci-dessus). Ainsi, les systèmes de formation des pays historiquement liés à l'empire austro-hongrois relèveraient du modèle (néo) corporatiste qui prévaut en Autriche ; ceux des pays baltes, fortement influencés par le système soviétique, sont caractérisés par une prédominance très marquée de l'enseignement général ; leurs homologues bulgare et roumain semblent proches du modèle méditerranéen tout en restant, malgré tout, éloignés du modèle français et, notamment, de sa régulation tripartite de la formation continue. Mais surtout, la libéralisation et la déréglementation souvent intenses qu'ont connues ces sociétés ont parfois changé en profondeur les caractéristiques de ces systèmes de formation. Deux variables semblent expliquer les mutations que ces derniers ont connues : le poids des firmes multinationales et l'influence des organisations internationales telles que le Fonds monétaire international. Certains auteurs, inspirés par la VoC, ont été jusqu'à identifier un nouveau type de capitalisme : l'« économie de marché dépendante » (Nölke et Vliegenhart, 2009), dont l'avantage comparatif tiendrait à une main-d'œuvre instruite et peu coûteuse, dispensant à court terme, les États d'investir massivement sur l'éducation et la formation. Bohle et Greskovits (2007) distinguent trois variantes dans cette dépendance vis-à-vis des intérêts internationaux : l'une clairement néolibérale (les pays baltes), avec un système d'éducation désormais fortement différencié par la pénétration des règles du marché ; une autre également d'inspiration néolibérale mais composant avec de puissantes régulations collectives (Républiques tchèque et slovaque, Pologne et Hongrie) ; enfin un modèle clairement néo-corporatiste en Slovénie, caractérisé par une forte implication des entreprises dans la formation initiale, ce qui ne s'explique pas seulement par les liens historiques avec l'Autriche mais plus encore, par les modalités politiques d'une transition politique refusant une dérégulation brutale et revitalisant des acquis de la période autogestionnaire hérités de l'ex-Yougoslavie (Crowley et Stanojevic, 2011).

e. Les regroupements (clusters) de pays : surestimation de la cohérence nationale, difficulté à analyser les changements

Bien évidemment, l'apport de ces différentes typologies à la compréhension des systèmes de formation est indéniable, mais les cas des pays d'Europe de l'Est (et aussi du Sud) révèlent deux limites principales. Premièrement, elles ont tendance à affecter à chaque modèle national une cohérence structurelle qui rend difficile l'analyse de changements institutionnels et organisationnels

⁸ La dépendance de sentier ou, *path dependence* en anglais est une notion fréquemment utilisée en sciences sociales en vue d'expliquer comment des choix antérieurs peuvent influencer sur les décisions présentes et futures : ainsi des institutions forgées dans le passé pour résoudre efficacement des problèmes du moment perdurent alors même qu'elles sont moins adaptées aux enjeux actuels, parce que les réformer engendrerait des coûts politiques et/ou économiques trop importants.

qui débouchent pourtant sur des reconfigurations ou même des mutations de grande ampleur, sauf à se référer à des causes avant tout exogènes – la mondialisation – et à négliger les facteurs endogènes de changement. Cette difficulté est encore accrue lorsque, dans le but d'augmenter la force persuasive des idéaux-types (LMEs versus CMEs), la comparaison privilégie une dimension explicative : par exemple, dans le cas de la VoC, les stratégies des employeurs censées rationnellement engendrer telles ou telles instances de coordination façonneront elles-mêmes les comportements individuels en matière d'éducation et de formation. Dans cette configuration, le système de formation perd toute autonomie vis-à-vis des choix des organisations d'employeurs et doit nécessairement s'y adapter. *A contrario*, on peut faire valoir que ce système est empreint d'une dynamique autonome visant, par exemple, à produire une plus grande égalité de résultats parmi les jeunes et à placer au second rang les préoccupations des employeurs en termes de compétences. Dans le même ordre d'idées, la tendance à un accès croissant des jeunes à l'enseignement supérieur induit un repositionnement de la formation professionnelle initiale, comme on l'a vu récemment au Québec ou au Danemark et aujourd'hui, en Allemagne.

Deuxièmement, ces typologies ont du mal à prendre en compte plusieurs facteurs qui favorisent une hybridation croissante des systèmes nationaux de formation. Dans un contexte d'incertitude économique et de pressions croissantes, pour que la dépense publique en éducation et en formation soit plus efficace, les acteurs politiques engagent des réformes dont la légitimité s'appuie sur les « succès » qu'ont connus, dans d'autres pays, des dispositifs supposés similaires et censés poursuivre des objectifs incontestables, tels qu'abaisser le taux de décrocheurs précoces ou diminuer les difficultés d'insertion des jeunes (van Zanten, 2010). A cet égard, les politiques européennes d'éducation et de formation développent un cadre institutionnel favorable à l'hybridation des systèmes nationaux. Sans imposer des règles, elles organisent la circulation des idées et des « bonnes pratiques » afin d'encourager les États membres à prendre des initiatives visant à atteindre les objectifs définis en commun dans la Stratégie Europe 2020.

C'est précisément pour rendre compte de tels processus, souvent éminemment politiques que se sont développées des approches socio-historiques comparant la genèse et l'évolution des institutions nationales. Ainsi les travaux de Thelen (2004) expliquent comment la formation aux métiers assurée par les guildes a pu devenir une ressource décisive pour l'industrialisation rapide que l'Allemagne a connue durant la seconde moitié du 19^e siècle, et contribue à comprendre, aujourd'hui, certains fondements des succès du *'Made in Germany'*. Il en ressort que les institutions ne sont pas seulement des règles formelles mais résultent aussi des interprétations et des adaptations mises en œuvre par les acteurs qui produisent ainsi des changements institutionnels qui, à plus longue échéance, peuvent s'avérer majeurs⁹. C'est ainsi que, plus récemment, Culpepper et Thelen (2008) ont analysé comment, en Allemagne, les acteurs du système dual de formation se sont efforcés, durant les années 1990, de l'adapter aux mutations accélérées du capitalisme mondialisé, aux défis de la réunification, et à l'émergence d'une société dans laquelle les activités de services jouent un rôle de plus en plus déterminant. Il reste que cette approche est plus "une méthodologie de

⁹ Streeck et Thelen (2005) ont ainsi conceptualisé les différentes formes de changements institutionnels graduels : par « déplacement, empiement, dérive et conversion » d'institutions et de règles existantes.

comparaison qu'un outil permettant de produire des typologies alternatives aux 'clusters'" (Sarre et Ure, 2013, p.71).

f. Comment appréhender les changements et les hybridations des systèmes de formation ?

Dans cette perspective, plusieurs approches d'inspiration socio-historique s'appuient sur des analyses en termes de régimes d'éducation et de formation, les unes se référant d'abord aux principes de justice éducative qui permettent de caractériser des idéaux-types en la matière, les autres privilégiant les dynamiques politiques qui sont à l'origine des institutions de formation ainsi que de leurs mutations.

Afin d'analyser les dynamiques sociétales, Buechtemann et Verdier (1998) ont identifié des régimes d'éducation et de formation, reposant sur des configurations d'acteurs publics et privés, collectifs et individuels (formateurs, administrations, partenaires sociaux, chambres de commerce et d'industrie, usagers des services de formation, entreprises, etc.), articulées à des organisations et des institutions (règles, coutumes) relevant de principes politiques différenciés. Dans la même veine et en s'appuyant sur des recherches comparatives tant en éducation-formation qu'en matière de marché du travail et de protection sociale (Esping-Andersen, 1990), Verdier (2008 ; 2013) propose cinq régimes types – académique, corporatiste, universaliste, concurrentiel et marchand-organisé –, chacun étant identifié en premier lieu par les principes de justice qui animent les institutions éducatives et auxquels se réfèrent les acteurs (Boltanski et Thévenot, 1991), quitte à les interpréter différemment. Les trois premiers mettent à distance les règles marchandes ('*decommodification*' chez Esping-Andersen, 1990) mais en se référant à des principes distincts : le mérite¹⁰, la vocation¹¹ (Vinokur, 1995) et la solidarité¹² (Wiborg, 2009). Les deux derniers régimes privilégient les règles

¹⁰ Le régime académique se déploie autour de deux processus : une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être assurée par un acteur collectif, garant du bien commun ; un critère objectivé, la performance académique, insensible dans son principe aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992). Il revient aux individus de valoriser sur le marché du travail les signaux d'aptitude que sont les diplômes porteurs de positions sociales hiérarchisées en fonction du degré de « noblesse scolaire » des individus. La formation continue est avant tout adaptative.

¹¹ Sur la base de cette vocation, se construisent des identités professionnelles soutenues par la forte estime sociale dont bénéficient des certifications de formation professionnelle négociées par les acteurs sociaux de branche et qui sont ipso facto des règles structurantes de marchés du travail professionnels (Eyraud et al. 1990). Cette régulation assoit un modèle de compétences fondé sur la maîtrise d'un métier ou d'une profession.

¹² Il s'agit de compenser précocement et continument les inégalités résultant d'origines sociales (dé)favorisées : l'éducation préscolaire est valorisée ; l'orientation précoce et irréversible dans une voie professionnelle est proscrite ; l'individualisation des apprentissages vise le plus haut niveau possible d'égalités de résultats (Mons 2007) ; la formation continue intégrée au service public cherche à offrir une 2^{ème} chance récurrente.

marchandes mais selon des modalités différentes : l'utilité des services rendus pour l'un¹³, le juste prix de la qualité pour l'autre¹⁴. Dans la réalité, chaque système national d'éducation et de formation résulte de compromis historiques entre différents régimes types, même si l'un d'entre eux est en général prééminent. Porté par des coalitions spécifiques d'acteurs publics et privés, ces agencements sociétaux sont plus ou moins durables selon les dynamiques endogènes et les transformations du contexte. L'évolution des systèmes européens d'éducation et de formation révèle une complexification croissante de leurs configurations sociétales.

Ainsi, au Danemark, un compromis inédit entre régimes universaliste et corporatiste s'est construit dans la longue durée ; il est au fondement de la fameuse flexicurité ; plutôt renforcé par d'importants investissements collectifs, il fait néanmoins face à de sérieux défis : un taux de décrocheurs assez élevé et des difficultés d'accès à la formation professionnelle des jeunes issus de l'immigration. Grâce à une individualisation croissante des parcours éducatifs durant la scolarité de base, la Suède s'est distinguée par une convergence des formations professionnelle et générale, favorisant l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur. Mais l'amplification par les gouvernements conservateurs (2007-2014) d'une logique de 'marché organisé' au sein de l'éducation générale a mis à mal cette logique universaliste : en témoigne la dégradation des résultats des jeunes suédois aux tests PISA, assortie d'une nette croissance des inégalités. En Allemagne, les transformations ont été moindres : aidé par la faiblesse de la démographie et les succès économiques du « *Made in Germany* », le régime corporatiste, articulé à un marché des places d'apprentissage, a su s'adapter en modifiant les contenus de formation et en créant de nouveaux brevets dans le domaine des services. En France, la prééminence du régime académique n'a pas été bousculée même si une succession de réformes, inspirées notamment d'Outre-Rhin, ont installé un système original, un « vocationalisme intégré », superposant des certifications professionnelles de différents niveaux et accessibles en alternance ; la formation tout au long de la vie peine toujours à ménager une seconde chance. Au Royaume-Uni, l'ère thatchérienne avait cherché à instaurer un régime de marché organisé dont l'effectivité concernait avant tout les personnes en transition (jeunes et chômeurs) ; sous l'égide du New Labour, d'importants investissements publics-privés en formation générale ont eu lieu, mais ils peinent à contrebattre un fort dualisme éducatif et du marché du travail lié notamment à la prédominance d'un régime académique sélectif.

¹³ Le prix sanctionne la rencontre sur le marché de l'éducation d'une offre et d'une demande ; le travail peut être une alternative à la formation structurée en fonction des arbitrages des individus, au regard des compétences qu'apporte la formation en situation de travail). Prévaut la concurrence entre offreurs de formation liée au libre choix de l'individu. En formation continue, s'il s'agit d'acquérir des qualifications spécifiques, la charge principale du financement incombe aux firmes (Becker, 1964).

¹⁴ Il revient à la puissance publique et à ses agences de construire un quasi-marché à même de faire prévaloir le libre choix éclairé des consommateurs d'éducation (Bartlett et Legrand, 1993) : fiabilité des informations fournies aux individus, standards de qualité liés à des procédures d'accréditation, évaluations aux résultats publics etc.

Mobilisant ses travaux antérieurs sur les régimes de compétence¹⁵ (Busemeyer, Trampusch, 2013) Marius Busemeyer (2015) développe un modèle théorique qui combine la littérature sur les variétés du capitalisme, la théorie des ressources de pouvoir et l'institutionnalisme historique. Il met l'accent sur le rôle des coalitions politiques dans la construction de systèmes nationaux de formation au regard de différentes dimensions comme les niveaux de dépense et la participation plus ou moins ouverte des acteurs sociaux aux décisions politiques. Des travaux empiriques, tant historiques que quantitatifs, montrent que les gouvernements conservateurs tendent à augmenter la part des dépenses privées dans le financement de l'éducation tandis que les chrétiens-démocrates privilégient le développement de l'apprentissage et les sociaux-démocrates s'efforcent d'augmenter les financements publics de l'ensemble des composantes du système éducatif.

Analysant les effets des régimes d'éducation sur les inégalités socio-économiques et l'accès à l'emploi, M. Busemeyer montre notamment que de hauts niveaux de financement publics de l'éducation réduisent les inégalités socio-économiques, mais qu'en matière de formation professionnelle, cet engagement public peut se traduire par des taux de chômage des jeunes élevés, dans l'absolu et relativement aux systèmes d'apprentissage fondés sur l'implication des employeurs (voir la Suède vis-à-vis de la Suisse). Ces travaux analysent d'une manière originale les déterminants des attitudes individuelles envers l'éducation.

Par exemple, dans les systèmes éducatifs stratifiés qui rationnent l'accès aux plus hauts niveaux d'enseignement, les ménages les plus diplômés sont enclins à soutenir la progression des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, alors même qu'ils vont y contribuer par l'impôt, parce que leurs enfants – qui sortent régulièrement vainqueurs des processus de sélection - vont être les premiers bénéficiaires de ces investissements publics. Plus largement, il démontre l'absence de liens de continuité entre les inégalités d'opportunités d'accès à l'éducation et les inégalités de revenus, compte tenu de la nécessité d'intégrer les effets du cadre institutionnel sur les attitudes des diverses catégories sociales vis-à-vis des dépenses éducatives. Ces importants résultats rejoignent d'ailleurs des conclusions de Dubet et *al.* (2012) sur l'emprise du diplôme ; ils pointaient déjà le paradoxe de voir les pays germaniques, caractérisés par de fortes inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, se révéler finalement moins inégalitaires en termes de répartition des revenus que des pays qui offraient pourtant nettement plus d'opportunités éducatives. En tout état de cause, ces analyses appellent le développement de travaux ultérieurs qui prennent à bras le corps le lien entre les formes institutionnelles, les choix individuels en matière d'éducation et les différents indicateurs d'inégalités scolaires et sociales.

¹⁵ Ces régimes sont construits en référence à deux grandes dimensions : le niveau de 'de-commodification' (Esping-Andersen 1990, voir ci-dessus) et le degré de stratification indexé sur les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur). Ce travail s'appuie sur des méthodes diversifiées : analyse socio-historique approfondie des modèles américain, allemand et britannique ; traitements statistiques en coupe et en séries temporelles sur les pays de l'OCDE.

2. Dans quelle mesure les politiques européennes favorisent-elles une convergence des systèmes nationaux d'enseignement professionnel ?

Les États-membres de l'Union européenne (UE) restent souverains en matière de politiques d'éducation et de formation. Néanmoins, les orientations stratégiques définies sous l'égide de la Commission européenne (Stratégie Europe 2020, programme Éducation et Formation 2020) influencent les politiques nationales, mais selon des modalités variables en fonction des cadres institutionnels dans lesquels elles s'insèrent. Les typologies des régimes d'éducation et de formation rendent compte de ces enchâssements entre objectifs stratégiques européens et évolutions des systèmes d'éducation et de formation nationaux. Nous revenons d'abord sur un panorama de l'enseignement professionnel en Europe et dans quelques pays de l'OCDE, ainsi que sur le rôle de la politique européenne en matière d'éducation et de formation sur la politique éducative de la France.

3. Le développement de l'enseignement professionnel en Europe : un enjeu pour la croissance économique

Europe 2020 est une stratégie intergouvernementale des États-membres de l'UE pour l'emploi et la croissance « intelligente, durable et inclusive » (Eurostat, 2015). Dans cette perspective, l'éducation¹⁶ est une pierre angulaire qui doit, par une meilleure adaptation aux mutations du travail et du marché du travail, accroître l'employabilité des citoyens. Dans un contexte de chômage élevé des jeunes européens, surtout parmi les moins diplômés (ou sans diplôme du tout), le développement d'apprentissages alternant formation scolaire et périodes en entreprise est considérée comme une des solutions les plus efficaces pour développer des compétences qui soient gage d'un meilleur accès à l'emploi. Le système dual allemand est souvent pris en exemple pour promouvoir un accès conjoint au diplôme et à l'emploi par la voie de l'apprentissage. Ce type d'enseignement professionnel préparerait mieux les jeunes à l'occupation d'emplois, dont les contenus en qualification se transforment sous l'influence des évolutions technologiques et organisationnelles, en les équipant des compétences demandées par les entreprises. Le Cedefop estime qu'environ la moitié des emplois en Europe requiert une qualification de niveau intermédiaire¹⁷, celle-ci étant ou pouvant être obtenue par la voie professionnelle¹⁸.

En moyenne au sein des pays de l'OCDE, 40 % des élèves âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés dans une filière professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire. Il existe cependant de fortes disparités nationales, entre la Corée où la proportion d'élèves scolarisés dans l'enseignement professionnel est faible (moins de 20 %), et la Suisse où elle dépasse les 60 %. La France, comme le

¹⁶ Terme qui recouvre ici toutes les modalités d'éducation et de formation (initiales et continues).

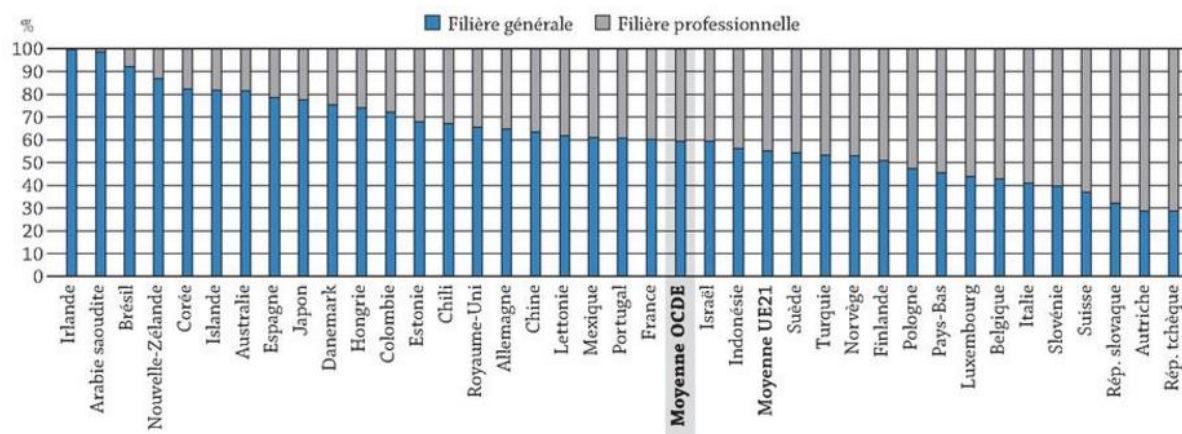
¹⁷ On entend par là les salariés, ouvriers ou employés, affectés aux tâches standardisées de l'industrie et des services.

¹⁸ <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/data-visualisations>

Royaume-Uni et l'Allemagne occupe une position moyenne, sachant toutefois qu'Outre-Rhin et Outre-Manche, la part des élèves en filière générale est un peu plus élevée (autour de 65 %) ¹⁹.

Ces disparités nationales reflètent l'hétérogénéité des systèmes éducatifs, qui résultent des spécificités sociétales ancrées dans les histoires nationales mais aussi de changements plus récents s'expliquant par la convergence de dynamiques endogènes et de l'influence des orientations stratégiques des instances supranationales, européennes notamment ²⁰.

Graphique 1. Répartition des élèves âgés de 15 à 19 ans scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2013)



Source : Regards sur l'éducation 2015, OCDE, p. 335.

La Stratégie de Lisbonne ²¹, approuvée au Conseil européen tenu dans la capitale portugaise en mars 2000, place l'éducation, et notamment la formation professionnelle, au cœur des orientations et des instruments censés ouvrir la marche des pays membres vers « la société de la connaissance ». À la fin de la précédente décennie, elle a fait l'objet d'une révision d'ensemble pour devenir la « Stratégie Europe 2020 » qui renforce un cadre stratégique de coopération intergouvernementale en matière

¹⁹ Concernant l'Allemagne, cet étiage – si contre-intuitif - est le fruit d'une évolution récente et très rapide : 39,7 % en 2005, 46,8 % en 2009, 52 % en 2012, alors que les évolutions sont très faibles en France. Après la formation générale, une proportion importante des *Abiturienten* (bacheliers généraux) entament un apprentissage dans les filières les plus pointues (dans la banque, l'assurance, l'informatique, etc.). Par exemple, 69 % des entrées dans le métier d'employé de banque sont des sortants du Gymnasium, 62 % dans le métier d'employé de la finance et de l'assurance, ou bien encore 62 % dans le métier d'employé de l'industrie (Delautre, 2014).

²⁰ La très rapide augmentation de la part de l'éducation générale en Allemagne en est sans doute une bonne illustration.

²¹ Il s'agit d'un vaste programme de réformes qui vise à « Faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi dans le respect de l'environnement ».

d'éducation et de formation. Intitulé « Éducation et Formation 2020 » (2009), ce programme²² définit quatre orientations prioritaires que les États-membres de l'UE doivent atteindre d'ici 2020 :

- « faire en sorte que l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation. ».

Ces objectifs prioritaires se déclinent en sept objectifs clés quantifiés par des indicateurs de référence²³:

- « au moins 95 % des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire ;
- la proportion de jeunes de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait être inférieure à 15 % ;
- la proportion de jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation devrait être inférieure à 10 % ;
- au moins 40 % des personnes âgées de 30 à 34 ans devraient être diplômées de l'enseignement supérieur ;
- au moins 15 % des adultes devraient participer à des activités d'apprentissage tout au long de la vie ;
- au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur et 6 % des 18-34 ans disposant d'une qualification professionnelle initiale devraient avoir effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger ;
- le taux d'emploi des diplômés (les personnes entre 20 et 34 ans ayant au minimum un niveau d'enseignement secondaire de deuxième cycle et ayant terminé leurs études depuis moins de trois ans) devrait atteindre au moins 82 %. »

4. L'influence de la politique européenne sur les systèmes nationaux : évolutions récentes

Ces différents objectifs influencent-ils les politiques nationales, notamment en matière d'enseignement professionnel ? Différentes réformes de la voie professionnelle ont été mises en œuvre en Europe pour réduire les sorties précoces et/ou améliorer le taux d'emploi de ses diplômés. Dans la majeure partie des pays européens, à l'exception de ceux qui ont historiquement fondé leur enseignement professionnel sur un système dual (Allemagne, Autriche, Danemark, Suisse – voir Dustmann et Schönberg, 2012), l'enseignement professionnel est souvent peu attractif, et véhicule

²² Source : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_fr.htm

²³ Ils peuvent être modulés d'un pays à l'autre en fonction des spécificités nationales. En d'autres termes, un pays en avance se verra assigner des objectifs plus ambitieux que la norme commune.

une image de second choix. C'est fort de ce constat que la politique européenne a conçu la promotion et le développement de l'enseignement professionnel.

La Déclaration de Copenhague (2002) en pose les fondements, à travers les notions de « transparence » des certifications et de reconnaissance des compétences. Les Communiqués de Maastricht (2004) et d'Helsinki (2006) suscitent des plans d'actions destinés à augmenter l'investissement dans l'enseignement professionnel et à en accroître l'attractivité aux yeux des jeunes. Ces déclarations fondatrices vont inspirer les développements ultérieurs en matière de transparence, de transférabilité et de reconnaissance de l'éducation et de la formation, avec la création du cadre européen des certifications (EQF – *European qualification framework*) et du cadre national de certification (NQF – *National qualification framework*). Ces déclarations visent à promouvoir la reconnaissance et la valorisation des diplômes, dans un premier temps au sein de l'enseignement supérieur puis, plus récemment, dans l'enseignement professionnel, au travers du développement du système européen de crédits d'apprentissage – ECVET²⁴ – adossé au cadre européen des certifications²⁵ (Caillaud, 2013). Cette volonté partagée est également à l'origine de la reconnaissance des apprentissages non formels dans la classification internationale de l'éducation²⁶.

Parallèlement, la politique en matière d'orientation (notamment vers l'enseignement professionnel) a été renouvelée pour prendre en compte ces recommandations européennes. Elle prône un décloisonnement des diverses composantes de services nationaux d'orientation scolaire et professionnelle ainsi qu'une amélioration de la qualité de leurs prestations (Borras et Romani, 2010). Au niveau national, ces leviers ont donc été actionnés à des rythmes différenciés selon les contextes institutionnels de mise en œuvre²⁷, faisant l'objet d'une adhésion plus ou moins forte des États-membres (notamment en ce qui concerne EQF et les processus d'assurance-qualité).

²⁴ *European credits of vocational education and training.*

²⁵ La mise en ordre de marche des cadres européens de certification reste plutôt de l'ordre de la recommandation que d'une réelle mise en application, tant ils s'accommodent difficilement avec la structuration des systèmes d'enseignement professionnel des pays germaniques par exemple.

²⁶ Que l'on peut illustrer par exemple par la modification de la classification internationale de l'éducation en 2011, qui intègre les apprentissages non formels : « La CITE 2011 couvre les programmes éducatifs formel et non formel proposés à n'importe quel cycle de la vie d'un individu. Les certifications reconnues par les autorités nationales compétentes pour l'éducation, quelle que soit la manière dont elles ont été obtenues (achèvement complet d'un programme éducatif formel, programme éducatif non formel ou activité d'apprentissage informelle) sont utilisées afin de mesurer le niveau d'éducation atteint. La CITE ne couvre pas les programmes de l'apprentissage informel, fortuit ou aléatoire ni les certifications non reconnues. » (Unesco, CITE 2011, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-fr.pdf>)

²⁷ Le décloisonnement des services nationaux de l'orientation scolaire et professionnelle s'articule, en France, avec la décentralisation des politiques de formation professionnelle. La création des Comités de coordination des programmes nationaux ainsi que de pôles d'orientation proposant des outils pour l'orientation scolaire et professionnelle constituent une illustration de la déclinaison française des cadres stratégiques européens (voir, sur ce point, la synthèse de Borras et Romani, 2010). Le récent lancement des services publics régionaux de l'orientation s'inscrit dans la même perspective.

Chargé du suivi des objectifs d'Europe 2020 (2010-2014), le Cedefop analyse les actions entreprises dans chaque État-membre. Il en ressort un classement des pays européens en quatre groupes, selon leur degré d'avancement vers la réalisation des quatre objectifs stratégiques mis en avant par le Communiqué de Bruges (Commission européenne, 2010)²⁸. Cette politique européenne ne s'est pas limitée à prôner le développement de l'enseignement professionnel en soi, mais à favoriser son décloisonnement, autrement dit, la mise sur pied de passerelles entre les divers niveaux et filières d'enseignement : il s'agirait ainsi tout à la fois de renforcer l'enseignement professionnel et d'atteindre des taux de diplômés de l'enseignement supérieur beaucoup plus élevés que par le passé.

Dans le groupe des pays déjà dotés d'un système de formation professionnelle développé et qui, depuis 2010, ont mis en place des actions significatives pour le renforcer, sont rangés, entre autres, la France, l'Allemagne, le Danemark, le Royaume-Uni, l'Espagne, l'Autriche et la Belgique. Bien que fort différents au regard tant de leurs cadres institutionnels que de la situation de leur marché du travail (en termes de taux de chômage en particulier), ces pays peuvent être regroupés en raison du dynamisme de leur action publique en faveur de la formation professionnelle. La France a développé des mesures en faveur de l'attractivité de l'enseignement professionnel (réforme du baccalauréat professionnel en trois ans), tandis que l'Allemagne a mis l'accent sur des mesures favorisant l'accès à la formation tout au long de la vie ; l'Autriche a cherché à favoriser l'équité et la cohésion sociale, tandis que le Danemark a privilégié la créativité et l'entrepreneuriat (Cedefop, 2015).

Parmi les pays dont le système d'enseignement et de formation professionnels était déjà développé mais qui n'ont pris que des mesures modestes et ponctuelles en vue d'atteindre les objectifs d'« Europe 2020 », se positionnent notamment des pays du Nord de l'Europe (Pays-Bas, Finlande, Norvège, Suède). Vis-à-vis du premier groupe, les différences ne relèvent pas tant de la nature des actions mais plutôt de leur intensité, telle qu'elle a pu être estimée. Ces pays se caractérisent par des taux de chômage des jeunes parmi les plus bas d'Europe, à l'exception de la Suède, et aussi, par des taux d'accès élevés à la formation en cours de vie active. La Norvège et les Pays-Bas ont renforcé leurs actions en faveur de la formation tout au long de la vie, tandis que la Suède a davantage cherché à développer la formation par apprentissage. En Finlande, les réformes se sont plutôt efforcées d'améliorer l'attractivité et l'efficacité de l'enseignement professionnel, ainsi que la créativité et le développement de l'esprit d'entreprise (Cedefop, 2015).

Les deux autres groupes identifiés par l'étude du Cedefop, rassemblent des pays qui, en 2010, avaient des systèmes d'enseignement professionnel et, plus généralement, de formation tout au long de la vie, plutôt moins développés (à l'exception du Luxembourg). Si des actions poursuivant les objectifs établis par le Communiqué de Bruges ont été mises en place, non seulement elles l'ont été à des degrés variables mais en outre, ces pays restent caractérisés par de modestes taux de participation à l'enseignement professionnel et un faible développement des formations en alternance.

²⁸ Rappelons ces objectifs : a) faire de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale une solution de formation et d'enseignement attrayante, b) encourager l'excellence, la qualité et l'adéquation avec le marché du travail, c) favoriser l'assouplissement des conditions d'accès à la formation et aux qualifications, d) mettre au point une approche stratégique de l'internationalisation de l'enseignement et la formation professionnelle initiale et encourager la mobilité internationale.

Partie 2. Orientation, et accès à l'enseignement professionnel : quels parcours pour sécuriser la formation des jeunes ?

En France, malgré nombre de déclarations officielles sur « l'égalité des filières » et des efforts réels pour améliorer l'image de la voie professionnelle, opter pour cette dernière à l'issue de la scolarité obligatoire relève encore fréquemment d'une orientation subie, par défaut de pouvoir poursuivre des études dans l'enseignement général ou technologique. D'une manière générale, l'enseignement professionnel est perçu comme une voie de formation accueillant massivement des jeunes en difficultés scolaires, qui ne bénéficient pas des ressources personnelles et familiales leur permettant d'élaborer et de mener à bien un véritable projet d'orientation professionnelle (Duru-Bellat et Merle, 2000). De plus, comme le soulignait le Haut Conseil de l'Éducation (2008), nombre « d'acteurs de l'orientation, y compris la plupart des professeurs de collège, s'appuient sur des idées reçues lorsqu'ils conseillent les élèves : ils ne sont guère en mesure de penser le choix d'une spécialité en termes de débouchés possibles, de compétences ou d'aptitudes requises » par les entreprises. En tout état de cause, la scolarité au collège et le processus d'orientation qui la conclut s'avèrent être un puissant mécanisme de tri qui explique les profils différenciés de recrutement dans les diverses voies, niveaux et spécialités qui composent l'ensemble hétérogène qu'est l'enseignement professionnel, sachant que les enfants issus des classes populaires y sont surreprésentés. À l'inverse, les enfants de cadres sont près de 5,5 fois moins présents dans l'enseignement professionnel que les enfants d'ouvriers non qualifiés, une différence structurelle qui perdure dans le temps (Di Paola et al., 2016). Celle-ci s'explique en partie par la présence de mécanismes d'auto-sélection des catégories les moins favorisées. Ainsi, à notes égales au contrôle continu du brevet des collèges, les vœux des enfants de cadres sont plus fortement tournés vers les secondes générale ou technologique (Pirus, 2013)²⁹.

D'après les analyses particulièrement fouillées de Palheta (2012), trois modalités de segmentation de l'enseignement professionnel sont à l'œuvre au regard des caractéristiques sociales et scolaires des jeunes orientés dans telle ou telle de ses composantes : la voie de formation – apprentissage *versus* lycée professionnel –, le niveau – CAP *versus* baccalauréat –, les domaines de spécialité fortement liés au clivage garçons-filles (bâtiment essentiellement masculin, secrétariat et services à la personne massivement féminins) qui se prolonge jusque dans l'enseignement supérieur court.

L'orientation vers l'apprentissage repose davantage sur les aspirations des jeunes que ce n'est le cas pour l'accès à la voie scolaire (Moreau, 2002) : préparer un CAP en apprentissage résulte plus souvent d'un premier vœu (Arrighi et Gasquet, 2010). Le jeune apprenti préparant un diplôme du secondaire est beaucoup plus souvent un garçon qu'une fille (deux fois plus, toutes choses égales par ailleurs), a plus fréquemment un père travailleur indépendant, ses parents aspirent plus rarement, pour leurs enfants, à des études longues, sachant que ces derniers se distinguent plus fréquemment

²⁹ Ces travaux montrent par exemple que, pour des notes comprises entre 8 et 10 au contrôle continu du brevet des collèges, 66 % des enfants de cadre expriment le souhait d'entrer en seconde générale ou technologique, contre 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés.

par un redoublement durant le primaire. Les jeunes d'origine immigrée y sont sous-représentés, sous les effets conjoints, semble-t-il, de plus fortes aspirations de leurs parents à ce qu'ils suivent des études longues, et de discriminations à l'embauche.

Entrer en apprentissage, c'est non seulement accéder à une formation, mais aussi s'immerger dans le monde du travail et dans l'entreprise. L'entrée en apprentissage est d'ailleurs sélective, non seulement en raison du rationnement de l'offre de formation, variable selon les spécialités, mais aussi du fait des critères de choix de l'entreprise. D'ailleurs, les jeunes orientés vers l'apprentissage ne trouvent pas tous une place, et pas forcément dans la spécialité souhaitée. Ce constat n'est pas propre à la France, et l'Allemagne, pays dont l'enseignement professionnel est historiquement principalement fondé sur l'apprentissage, souffre de déphasages similaires : il y a plus de jeunes intéressés candidats à un contrat d'apprentissage que de places offertes (de l'ordre de 800 000 contre 550 000) (Granato et Ulrich, 2015). Ce déficit de places conduit une partie de ces jeunes, les moins dotés en capital scolaire, à se rabattre sur les filières dites de transition (qui ne préparent pas à un diplôme professionnel), voire à conforter leur exclusion de l'emploi. Le rationnement des places engendre ainsi un effet d'éviction indexé sur le niveau d'éducation des jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'apprentissage³⁰ (Delautre, 2014).

La segmentation sociale et scolaire entre les jeunes préparant un CAP et ceux visant un baccalauréat professionnel n'est pas nouvelle : les élèves au passé scolaire difficile sont une "clientèle" privilégiée du CAP ; en outre, le poids de ces difficultés sur la probabilité d'entrer en CAP (sous statut scolaire) semble s'être accentuée quand on compare les orientations de 2000 et de 2012 à l'issue du collège, compte tenu du lien qui existe entre les dispositifs de préprofessionnalisation du premier cycle, notamment les SEGPA, et les sections préparant au CAP en lycée professionnel³¹. En outre, toutes choses égales par ailleurs, cette orientation est massivement – et semble-t-il plus encore aujourd'hui – le lot de jeunes dont les parents ont un très faible niveau d'éducation³².

Par-delà les réformes, comme le montre Palheta (*ibid.*), la différenciation sociale et scolaire des jeunes selon les spécialités de l'enseignement professionnel vers lesquelles ils sont orientés et qu'avait bien documentée Jellab (2008), tend à se maintenir, voire à s'accroître. A cet égard, le

³⁰ « Alors que le système dual était initialement destiné aux personnes sortant de la *Hauptschule*, l'Allemagne a observé dans les dernières décennies une élévation importante du niveau d'éducation initiale des bénéficiaires. Actuellement, seul un tiers des nouveaux apprentis sont issus de la *Hauptschule* et un cinquième a déjà obtenu un diplôme qui lui permettrait d'accéder à l'université (*Abitur*). Contrairement à la France où l'élévation du niveau des apprentis s'explique par une hausse du niveau des diplômes préparés en alternance, on observe plutôt en Allemagne un phénomène d'éviction des moins diplômés par les plus diplômés dans un contexte de rationnement des places. » (Delautre, 2014, p.13).

³¹ Palheta (2012) les qualifie "d'antichambre de l'enseignement professionnel" (p.46).

³² Non seulement avoir son père et/ou sa mère diplômé(e) de l'enseignement supérieur préserve massivement en 2012 comme en 2000 d'une orientation vers un CAP ou d'être encore au collège plus de 5 ans après l'entrée en classe de 6^e mais en outre, aujourd'hui, avoir une mère ayant obtenu ne serait-ce qu'un BEP (versus n'avoir aucun diplôme) diminue les risques d'être en CAP, alors que ce n'était pas le cas antérieurement (panel 2000 versus panel 1995) – voir Paola et al., *ibid.*

clivage de genre reste majeur. Pour ce qui est des garçons, les métiers du bâtiment et de l'alimentaire privilégient l'embauche d'apprentis parmi lesquels sont surreprésentés les élèves les moins souvent à l'heure à l'entrée en classe de sixième. À l'opposé, les spécialités de l'électricité et de l'électronique, de la mécanique (massivement masculines) ainsi que de l'administration et de la distribution (fortement féminisées) recrutent, en lycée professionnel, les garçons qui accusent le moins de retard à l'entrée en sixième. Les filles les plus en difficulté à l'issue du primaire se retrouvent en apprentissage dans l'hôtellerie-restauration ou dans les services aux collectivités tandis que celles qui ont des résultats meilleurs se forment, en lycée professionnel, en vue d'emplois d'une part, dans les soins à la personne et le sanitaire et social, en ayant une origine sociale moins défavorisée et d'autre part, dans les domaines de la bureautique (secrétariat, comptabilité) avec une surreprésentation d'élèves d'origine immigrée.

Se dessinent ainsi au sein de l'enseignement professionnel des mondes sociaux bien distincts fortement structurés par des assignations liées aux origines sociales, de genre et de nationalité, redoublés par les effets déterminants des résultats à l'issue de l'enseignement primaire.

Comment éviter que l'orientation vers l'enseignement professionnel ne soit prolongée par des affectations sur des spécialités qui n'ont pas fait l'objet d'un premier vœu de la part des jeunes est une question d'autant plus cruciale que l'on sait que ces orientations imposées sont source de décrochage (Arrighi, Gasquet, 2010) ? Précisément, la loi d'orientation et de programmation de l'éducation de 2013 s'est donné pour objectif de limiter les choix imposés ou subis, qu'il s'agisse de la filière (professionnelle *versus* générale et technologique) ou des spécialités.

L'expérimentation « du dernier mot aux parents », qui concerne une centaine de collèges de plusieurs académies, visait à reconnaître le rôle crucial des familles dans les choix d'orientation scolaire, en vue de les impliquer dans la construction du parcours scolaire de leurs enfants, pour in fine favoriser un choix « assumé », vers telle ou telle spécialité de l'enseignement professionnel. Après deux années de mise en œuvre, le bilan s'avère mitigé (DEPP, 2015 ; Jellab, 2015c) : les efforts d'ouverture envers les parents les plus éloignés de l'école n'ont pas produit les résultats escomptés, les parents ont dû endosser une responsabilité qui a été jugée finalement contre-productive, etc. La spirale du déterminisme social que l'expérimentation visait à freiner n'a guère été endiguée (par exemple, les taux de passage vers une seconde générale ou technologique ne sont pas significativement différents entre les collèges ayant participé à l'expérimentation et les autres). Si l'objectif initial de l'expérimentation n'a pas été atteint, il reste qu'elle a conduit à des choix d'orientation plus réfléchis (DEPP, 2015). Compte tenu de ce bilan, l'Inspection générale de l'Éducation nationale préconise un meilleur accompagnement des familles les plus défavorisées.

En la matière, le Québec dispose d'une longue expérience. L'orientation scolaire y est un sujet de préoccupation dès l'école primaire, comme en témoigne la mise à disposition de services éducatifs complémentaires qui ont pour objectif de créer les conditions d'une co-éducation, associant la famille et des professionnels de l'éducation. Cette approche dite d'« éducation aux choix » vise à développer dès le jeune âge une réflexion sur les parcours de formation, l'orientation et au-delà, les apprentissages tout au long de la vie. Certes, le taux de décrochage scolaire est élevé au Québec (environ 16 % en 2010-2011, source : Institut de la statistique du Québec), mais il est compensé par un fort taux de raccrochage (Villate et Marcotte, 2013), qui s'appuie notamment sur l'enseignement professionnel.

1. Orientation précoce ou plus tardive ?

L'orientation vers la voie professionnelle n'est pas organisée de la même façon dans les pays européens et au Québec. En France, en Allemagne et en Autriche par exemple, l'orientation se fait à des moments précis du parcours scolaire (classe de 3^e en France, à la fin de l'école primaire en Allemagne et en Autriche), alors qu'au Danemark et au Québec, c'est un processus plus progressif. En moyenne, au sein des pays de l'OCDE, la première orientation se fait vers l'âge de 14 ans, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2015).

Souvent dénoncée ou critiquée en France, une orientation précoce vers l'enseignement professionnel, telle qu'elle prévaut dans les pays germaniques, ne comporte-t-elle pas le risque de creuser à l'excès les différentiels en connaissances générales parmi les jeunes, à rebours d'une formation tout au long de la vie ouverte à tous ? C'est précisément pour favoriser l'équité entre les jeunes que l'OCDE recommande d'éviter toute orientation précoce (OCDE, 2015, p. 58).

La Pologne a fait le choix, depuis 1999, d'allonger d'un an la scolarité obligatoire (de 15 à 16 ans) et de retarder le moment du premier palier d'orientation vers les différentes filières (générale, technologique, professionnelle) afin de mieux lutter contre le décrochage scolaire (Le Donné, 2014). Cette réforme a tenu le pari de concilier la recherche d'équité et d'efficacité, en réduisant les inégalités sociales grâce à plus forte mixité sociale des filières tout en augmentant le niveau scolaire moyen des élèves (mesuré à partir des enquêtes PISA). La Pologne est un des pays d'Europe où le taux de décrochage est parmi les plus bas, bien que la qualité du système d'information puisse être critiquée. Il semble bien que le choix de la Pologne de se rapprocher des systèmes éducatifs scandinaves plutôt que de leurs homologues germaniques, où la différenciation des filières intervient relativement tôt, ait produit des effets positifs.

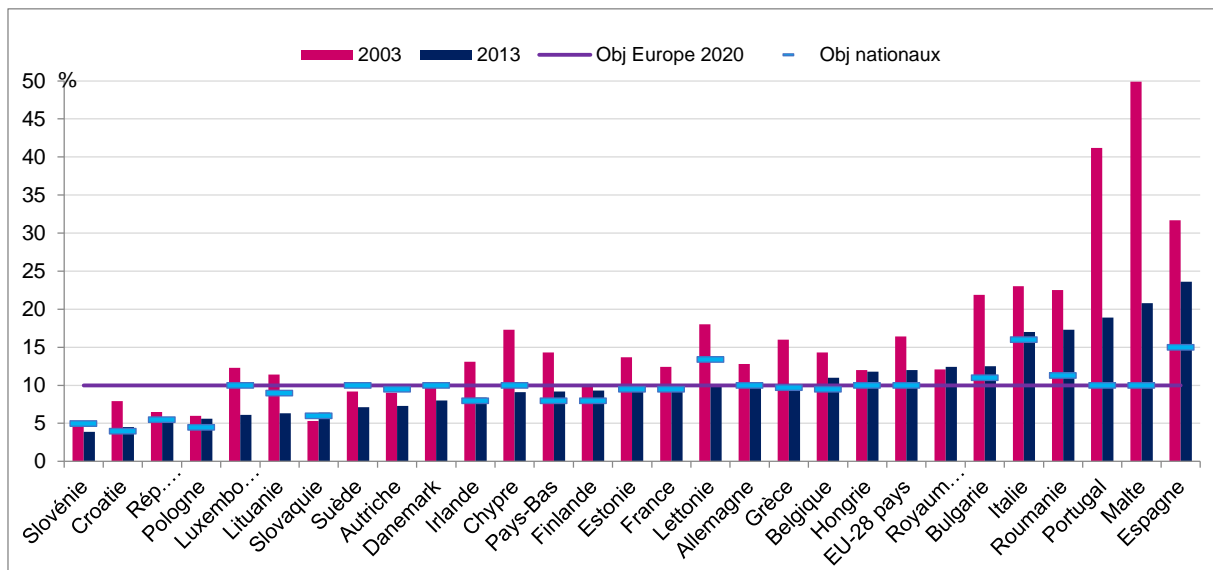
En Autriche, les élèves étaient orientés très tôt, avant d'entrer au collège. Afin de tester le bien-fondé d'une première orientation plus tardive, l'Autriche a lancé une expérimentation pilote en 2008 sous la forme de nouvelles écoles du secondaire (*Neue Mittelschule*) offrant un enseignement général et regroupant les deux filières vers lesquelles s'orientaient habituellement les jeunes (OCDE, 2015). Les résultats se sont avérés suffisamment convaincants pour que les pouvoirs publics entreprennent de généraliser ce dispositif.

La Finlande et l'Espagne ont également opté pour un allongement du tronc commun (de 14 à 16 ans au-delà des Pyrénées) et un report de la première orientation.

2. Lutter contre le décrochage scolaire au sein de l'enseignement professionnel : les politiques de prévention au sein de l'UE

Les élèves en situation de décrochage scolaire (ou de sortie précoce au sens de l'indicateur européen) sont fréquemment issus de la voie professionnelle, et cela, en France comme dans la plupart des pays européens. Au regard de cet indicateur portant sur l'ensemble du système scolaire, la France se situe dans la moyenne européenne (qui s'établit à 12 %, Depp 2015), tandis que les pays du Nord de l'Europe se situent en dessous de la barre des 10 % (objectif européen), et les pays du Sud de l'Europe au-dessus des 20 % :

Graphique 2. Sorties précoces dans l'Union européenne, 2003 et 2013 (en % des 18-24 ans)



Source : Lefresne, 2015, « La lutte contre les sorties précoces dans l'Union européenne ».

En France, parmi les facteurs identifiés de décrochage figurent les conditions de l'orientation, d'abord vers le type de filière - professionnelle, technologique ou générale - puis, au sein de la première citée, vers telle ou telle spécialité de formation, notamment lorsque les affectations sont fonction des places disponibles et non des vœux des familles ou des élèves (IGEN-IGAENR, 2013). Dans certaines spécialités de l'enseignement professionnel comme la comptabilité, le secrétariat, le textile, l'habillement, les vœux des jeunes ont souvent été contrariés, ce qui est, manifestement, une source potentielle d'insatisfaction, d'absentéisme et de décrochage (Arrighi et al., 2009).

Dans les pays européens, la tendance est aux politiques de prévention du décrochage, plutôt qu'aux politiques curatives, jugées coûteuses et aux résultats souvent peu satisfaisants (Thibert, 2013). La France a pourtant initialement plutôt mis l'accent sur des politiques curatives (écoles de la deuxième chance par exemple, voir Melnik et al., 2010), avant de développer des politiques de prévention³³ (découverte professionnelle dès le collège, accompagnement personnalisé, Parcours avenir, Groupes de prévention du décrochage scolaire...) (Bernard, 2015 ; Maillard et al., 2016).

Au niveau européen, il ressort des travaux du Cedefop que, grâce à des programmes d'aide au retour en formation, la moitié des décrocheurs accèdent à une certification de niveau secondaire (Cedefop, 2015b). Beaucoup de pays européens ont choisi de développer des programmes passerelles, permettant aux jeunes en difficultés de rester dans le système éducatif (Allemagne, Angleterre par exemple) et d'acquérir des compétences de base (Cedefop, 2013). En Allemagne, les programmes de transition (en principe vers une formation sous statut d'apprenti) sont plutôt synonymes d'exclusion que de raccrochage.

³³ Voir <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> pour un détail des mesures existantes dans le cadre du Plan national de lutte contre le décrochage scolaire.

Pour aider les jeunes en difficultés à l'école, des programmes pédagogiques adaptés ont montré leur efficacité dans les pays qui y ont recouru. Dans sa dernière édition des « Perspectives des politiques de l'éducation » (OCDE, 2015), l'OCDE souligne que parmi les réformes de l'école, celles qui visent à faire évoluer les pratiques pédagogiques sont celles qui apportent le plus de résultats (par exemple, de nouveaux programmes scolaires, de nouvelles méthodes d'enseignement et de développement professionnel). Ces réformes seraient plus efficaces que des réorganisations des filières qui structurent les systèmes d'éducation (OCDE, 2015). Les nouveaux programmes pédagogiques introduits dans l'enseignement professionnel néerlandais semblent avoir contribué à une nette réduction du taux de sorties précoces (d'environ 15% au début des années 2000, à moins de 10% en 2013, DEPP, 2015b). Sont également probantes les réformes qui visent à améliorer le bien-être des élèves (bienveillance des enseignants à l'égard des jeunes), et plus généralement ce qui améliore le climat de confiance dans les lycées, (voir Thibert, 2013) et renforce les liens avec les familles.

Le renforcement des liens avec les familles et l'implication plus profonde des différents partenaires de la communauté scolaire (y compris des professionnels de la santé) constituent manifestement des voies prometteuses pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire. En France, le Plan national de lutte contre le décrochage scolaire met en œuvre depuis 2014 des mesures encourageant un travail collaboratif des différentes équipes impliquées dans la vie des établissements et le suivi des élèves. Il s'organise dans les collèges et lycées sous la forme de groupes de prévention du décrochage scolaire (GDPS). Sont développées de nouvelles pédagogies (exemple : classes sans note) et la création de groupes de concertation au sein des établissements (équipe de direction, enseignants...) pour repérer les élèves « à risque » (absentéisme avéré ou sur la voie du désengagement scolaire). Une étude récente du Céreq (Maillard et *al.*, 2016) met en exergue l'importance du rôle joué par les chefs d'établissement en vue de dynamiser le fonctionnement de ces groupes appelés à unifier, autour d'une perspective commune, les représentations diversifiées des acteurs concernés. Il ne suffit pas de décréter la collaboration des acteurs, il faut l'organiser, l'inciter, l'accompagner. Elle a, par exemple, été clairement identifiée comme un facteur de réussite de l'expérimentation menée dans l'Académie de Clermont-Ferrand, et qui visait à établir un partenariat entre le réseau des missions locales et le rectorat pour repérer et accompagner les élèves en situation de décrochage (Boudesseul et *al.*, 2012).

Dans des pays comme le Québec, le Danemark, la Belgique, les Pays-Bas, les alliances nouées entre les acteurs semblent apporter des résultats concluants. La pluri-professionnalité qui, au Québec, en Belgique ou aux Pays-Bas, soutient une approche élargie de la prévention du décrochage, permet de rassembler une communauté d'acteurs scolaires et périscolaires (acteurs de l'éducation, du travail social, et de la santé) et/ou une communauté d'acteurs de différents niveaux de régulation afin de faire coopérer ministères, municipalités, partenaires sociaux comme c'est le cas au Danemark ou encore État, municipalités et écoles aux Pays-Bas. Dans ce dernier cas, cette coopération, appelée « triangle d'or », repose sur le principe que, toute seule, l'école ne peut remédier au décrochage scolaire. La contractualisation³⁴ entre ces trois acteurs a permis de porter la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans, de mettre en place un « portail numérique d'absence », d'attribuer des moyens

³⁴ <http://www.departements.fr/sites/default/files/Les%20pays-bas%20-%20lutte%20contre%20le%20décrochage%20scolaire.pdf>

financiers supplémentaires aux établissements scolaires, de développer une prévention portée par des équipes multidisciplinaires³⁵ et passant par un renforcement de l'orientation, une prise en charge globale de l'élève, une amélioration de la transition entre les enseignements pré-professionnel et professionnel, une approche holistique de l'enseignement professionnel³⁶. Une telle politique suppose que les acteurs du triangle d'or soient responsabilisés par une autonomie des établissements, une transparence des chiffres concernant le décrochage³⁷, le libre choix de l'établissement par les parents. Cet exemple néerlandais ne manque pas d'intérêt pour la France, dont les jeux d'acteurs buttent parfois sur des défaillances de coordination néfastes pour l'efficacité des mesures de lutte contre le décrochage scolaire.

3. Favoriser la transversalité et la transparence pour sécuriser les parcours de formation

La Stratégie européenne 2020 fait de la possibilité pour les jeunes de circuler de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général et réciproquement un enjeu clé des réformes à venir (Cedefop, 2015), en vue, en outre, de favoriser la construction d'un parcours de formation « tout au long de la vie ». Aller dans cette direction nécessite de décloisonner les voies de formation, de modulariser les certifications et de rendre les enseignements plus progressifs, c'est-à-dire plus à même de faire accéder les jeunes à l'enseignement supérieur, qu'ils soient issus d'une voie professionnelle ou générale.

Généralement, les systèmes éducatifs offrent deux voies distinctes de formation, professionnelle et générale, à la porosité plus ou moins accusée. La difficulté principale consiste à établir des passerelles entre l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement supérieur. A cet égard, dans le système français, il est courant de passer de l'enseignement général secondaire à l'enseignement supérieur court (STS-DUT) tandis que c'est nettement moins facile depuis

³⁵ Municipalité, administration locale en charge de faire respecter l'obligation scolaire, services d'accompagnement social, mais aussi la justice (Protection judiciaire de la jeunesse), la police et les centres locaux de promotion de l'emploi

(source : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37641>).

³⁶ L'élève est placé en environnement simulé d'entreprise (la classe devient un atelier, un bureau...) ou réalise des périodes de stage en entreprise.

³⁷ « Le 13 février 2001 a été adoptée la loi sur l'enregistrement et la coordination régionaux (*Regionale Meld – en Coördinatie wet* – RMC) qui concerne les jeunes de moins de 23 ans qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. L'objectif est de coordonner les actions menées au niveau régional pour remédier aux problèmes de déscolarisation précoce. Les établissements éducatifs sont légalement tenus de déclarer auprès de la municipalité dont ils relèvent tous les jeunes en situation de décrochage, de les enregistrer, de suivre l'évolution de leur situation et de s'efforcer de les réintégrer dans un programme d'études ou de formation ou de leur trouver un emploi. » (Cedefop, 2004, p. 26).

l'enseignement professionnel³⁸. Vis-à-vis des autres pays européens, la France présente la particularité de disposer d'une troisième voie de formation, la voie technologique qui, initialement, était à finalité professionnelle et, depuis la fin des années quatre-vingts, donne lieu massivement à une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Il se trouve qu'aujourd'hui, certaines recherches semblent indiquer que dans certaines spécialités industrielles, le baccalauréat professionnel a tendance à se déprofessionnaliser et à se rapprocher fortement du contenu du baccalauréat technologique (Paddeu et Veneau, 2015).

Cette tendance n'anticipe-t-elle pas sur la perspective plus générale consistant à renforcer la transversalité de l'enseignement professionnel en vue de permettre à ceux qui le souhaitent de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur ? Concrètement, il s'agirait de renforcer la composante générale de l'enseignement professionnel. Alors qu'historiquement, ce dernier était exclusivement destiné à préparer les jeunes à un métier ou à travailler dans un secteur spécifique, aujourd'hui l'enjeu majeur pour les systèmes européens d'enseignement professionnel serait de doter les jeunes de la capacité à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur s'ils le souhaitent et, au-delà, être en mesure de se « former tout au long de la vie ».

La réforme du baccalauréat professionnel en France serait-elle emblématique d'une tentative d'hybridation ou plutôt d'articulation qui se développe également dans d'autres pays européens (voir le programme *middelbaar beroepsonderwijs* (MBO) aux Pays-Bas par exemple), en s'appuyant sur une formation qui apporte un bon niveau de connaissances générales assorti de compétences spécifiques et techniques (Unesco, 2015) ? En effet, une des raisons du manque d'attrait de la formation professionnelle en France (mais aussi dans d'autres pays européens) tient ou tiendrait à son image de « voie sans issue » qu'il faudrait dissiper. Aujourd'hui encore, la poursuite d'études des bacheliers professionnels en France se traduit fréquemment par des échecs, en particulier à l'université³⁹. Cependant, les situations et les enjeux ne varient-ils pas fortement d'un domaine de spécialités à l'autre, en fonction notamment des identités de métiers ou de professions auxquelles ces spécialités donnent accès ? Ne faudrait-il pas veiller à ce que les possibilités de poursuite d'études dans le supérieur, non seulement ne soient pas formelles mais qu'en outre, elles évitent de relancer la course aux diplômes qui immanquablement se fait au détriment, à terme, des premiers niveaux de l'enseignement professionnel ?

Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur court peut également favoriser la poursuite d'études des élèves issus de la voie professionnelle (voir ci-dessous). On retrouve des dispositifs de même nature en Autriche où il existe des collèges professionnels (*vocational colleges*) dans l'enseignement supérieur ainsi qu'au Royaume-Uni, avec une offre de certifications professionnelles en-deçà de la licence.

³⁸ « [Parmi les bacheliers professionnels qui s'engagent dans l'enseignement supérieur], les plus nombreux s'inscrivent en STS : quatre bacheliers professionnels sur dix préparent un BTS à la rentrée suivante, une fois sur deux par la voie de l'alternance, avec un contrat d'apprentissage ou le plus souvent de professionnalisation. » RERS, 2014, p.208.

³⁹ 47 % des bacheliers professionnels poursuivent des études dans l'enseignement supérieur (source, RERS 2014). Parmi eux, un gros quart (27 %) s'inscrit à l'université et moins de 5 % d'entre eux obtiennent une licence au bout de quatre ans (cohorte 2006-2010) – Péan 2014 -.

Compte tenu du fait qu'en France, les possibilités d'entrée dans l'enseignement supérieur professionnel court n'ont que peu bénéficié aux bacheliers professionnels, la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2013 a prévu d'augmenter les possibilités d'accès de bacheliers professionnels aux STS et aux bacheliers technologiques en IUT, au travers de l'approche « bac -3, bac +3 ». Cette réforme vise notamment à tisser un maillage entre les lycées (professionnels) et les établissements d'enseignement supérieur. Il devait se matérialiser par des quotas : un "pourcentage minimal" fixé par le recteur, "en tenant compte de la spécialité du diplôme préparé", avec des "critères appropriés de vérification des aptitudes des bacheliers professionnels", et en concertation avec le(s) président(s) d'université, les directeurs d'IUT, de CFA (centres de formation d'apprentis), ainsi que les proviseurs de lycées disposant d'une ou plusieurs STS. Un récent rapport de l'Assemblée nationale propose un état des lieux des liens entre lycées et enseignement supérieur (Bréhier 2015). Il indique que la loi de 2013 a certes établi un cadre définissant des objectifs à atteindre, mais elle n'a pas accordé les moyens adéquats (notamment aux établissements d'enseignement supérieur) à la construction d'un système d'orientation plus juste (sachant que trop d'élèves, et surtout les moins favorisés, restent mal informés), et suggère de rénover les approches pédagogiques afin d'accueillir et de former avec succès ces nouveaux bacheliers.

4. Développer un socle de compétences générales dans l'enseignement secondaire professionnel ?

Par-delà la question du socle de compétences générales, transparaît une question centrale : nombre de jeunes engagés dans l'enseignement professionnel ne disposeraient pas de ce « socle », autrement dit des prérequis nécessaires pour suivre pleinement une formation professionnelle et acquérir in fine les qualifications attendues, ce qui, en outre, nuirait à la crédibilité de cette voie de formation aux yeux des employeurs. Le fait que plus des deux tiers des « décrocheurs » soient issus de l'enseignement professionnel (même si, comme nous l'avons déjà mentionné, jouent d'autres causes, comme l'orientation sous contrainte vers telle ou telle spécialité) n'est-il pas symptomatique de cette difficulté structurelle ? Pour y faire face, la première des recommandations proposée dans un rapport de l'Assemblée Nationale sur la politique « bac - 3, bac + 3 » (Bréhier, 2015) consisterait à « prolonger dans le second cycle du secondaire la logique du socle commun de plusieurs matières fondamentales assorties d'options, et recourir à des pédagogies différenciées en fonction des formes d'intelligence » (p. 13).

L'influence des approches anglo-saxonnes sur les recommandations européennes en matière d'éducation est manifeste quant à la manière de concevoir les savoirs professionnels. Ils sont définis comme des compétences, qui peuvent être issues partiellement de la sphère non-éducative, et qui doivent favoriser la réalisation d'une égalité de résultats, objectif sensiblement plus exigeant que la classique égalité des chances (Mons, 2015). Dans cet esprit, un socle commun de connaissances et de compétences est constitué d'un ensemble de savoirs fondamentaux que les élèves doivent avoir acquis au terme de la scolarité obligatoire, afin, soit d'être en mesure de se préparer à entrer sur le marché du travail, soit de poursuivre leur parcours de formation. L'OCDE, suivie par la Commission européenne, avance la notion de compétences clés qui recouvrent trois catégories de compétences. Les premières ont trait à la maîtrise d'un large éventail d'outils (matériels, comme ceux qui sont associés aux technologies de l'information, culturels comme le langage) qui permettent aux individus

d'entrer en efficacement en interaction avec leur environnement. Les secondes renvoient à la capacité à s'engager dans des relations avec autrui, c'est-à-dire des personnes de tous horizons. Enfin, les troisièmes consistent à exercer les responsabilités nécessaires à la gestion de sa propre vie, à se situer dans un contexte social plus vaste et enfin, à agir de façon autonome. Ces compétences sont largement transversales, en ce sens qu'elles sont transférables par les individus d'une activité à l'autre.

L'approche en termes de compétences appelle le développement de nouveaux dispositifs de certification et d'évaluation des systèmes éducatifs : l'enquête PISA en serait une claire illustration. Au regard du socle commun, actuellement en vigueur en France, les sept compétences sont : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Apparemment la notion de compétence ne fait pas consensus, dès lors qu'il s'agit de la définir précisément et de la rendre opérationnelle (Morlaix, 2015): la notion de compétence n'est-elle pas d'abord définie par un jugement de valeur (Duru-Bellat, 2015) ?

Tous les pays européens ont mis en place des réformes en vue d'introduire les compétences clés dans leurs programmes de formation, mais le font à des degrés divers : certains ciblent certaines compétences clés, alors que d'autres visent l'ensemble (Eurydice, 2012).

En Norvège ou en Suède, le renforcement de l'enseignement général au sein de la formation professionnelle initiale, est notamment illustré par la présence d'élèves qui suivent, dans les mêmes établissements, pour les uns, un cursus professionnel et pour les autres, un cursus d'enseignement général, sachant que parfois, ils peuvent même suivre des cours communs⁴⁰. Autre instrument de transversalité : les systèmes de crédits, développés en Pologne, en Finlande ou au Royaume-Uni notamment, permettent de réaliser des transferts de compétence d'un type d'enseignements à un autre, mais leur plein succès nécessite de disposer d'un cadre national des certifications, qui est loin d'être opérationnel partout en Europe, malgré les injonctions en ce sens de la Commission européenne.

En 2010, la France a lancé le projet MEN-ECVET, qui vise à définir des blocs de compétences, identifiables et évaluables, en vue de modulariser les diplômes professionnels et de faciliter leur équivalence transnationale (IGEN, 2015). Des démarches similaires ont été introduites en Pologne (2012) dans l'enseignement professionnel, dans l'objectif de revaloriser cette voie de formation (plus de précisions dans la troisième partie du rapport).

Mais, par-delà la construction des diplômes professionnels, l'influence du type d'établissement dans lesquels sont dispensés les enseignements est réel. Ainsi, la spécialisation des établissements dans un type d'enseignements (professionnels *versus* académiques) constituerait une sérieuse entrave à la transférabilité des acquis en vue d'une poursuite d'études supérieures. Ces obstacles à la

⁴⁰ Pourtant, à l'automne 2011, une réforme de l'enseignement professionnel visant à dispenser plus de « professionnel » dans l'enseignement professionnel, et moins d'enseignement académique (Cedefop, 2015) a été mise en œuvre par la coalition conservatrice alors au pouvoir.

transférabilité seront d'autant plus réels qu'ils s'inscrivent dans une gouvernance de l'éducation aux règles complexes ; dans certains cas, la responsabilité de l'enseignement professionnel incombe à plusieurs niveaux de gouvernance : l'État, des collectivités territoriales, les institutions qui produisent l'éducation, les acteurs économiques, et dans certains pays (plutôt en Europe de l'Ouest), les partenaires sociaux. Face à un tel contexte institutionnel, le développement du cadre européen des certifications pourrait constituer une vraie réponse à l'enjeu de la transférabilité, laquelle peut être interne à chaque système mais aussi transnationale. L'Irlande, la France et le Royaume-Uni ont été pionniers dans cette démarche.

Cependant, on peut se demander s'il n'y a pas à cet égard un sérieux écart entre le formel et le réel. En France notamment, la question ne serait-elle pas précisément de passer de droits putatifs à des droits réels ?

5. Développer l'apprentissage pour améliorer l'attractivité de l'enseignement professionnel

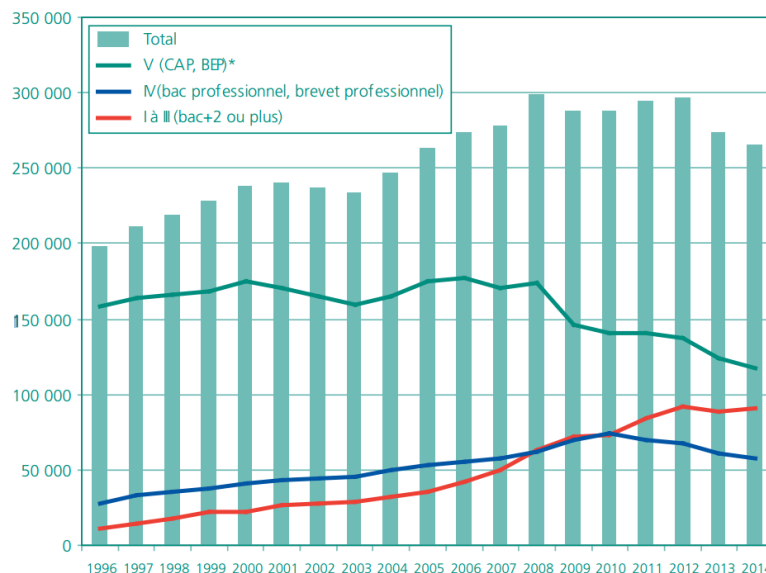
L'objectif du gouvernement français est de promouvoir l'apprentissage sur le territoire, avec 50 % d'apprentis supplémentaires en 2017 par rapport à 2013 (Brochier et Romani, 2015). L'objectif est-il réaliste ? Les études sur le sujet invitent à penser que le développement de l'apprentissage, s'il est effectif dans sa dimension quantitative, se fait au détriment des niveaux relevant de l'enseignement secondaire pour lesquels le nombre d'apprentis baisse⁴¹ (DARES, 2015), là où, probablement, il serait le plus utile pour améliorer l'insertion des jeunes qui, en l'état de l'enseignement général, n'ont guère de chances de poursuivre avec succès leurs études dans le supérieur (Cahuc et Ferracci, 2014). Depuis 2008, la tendance à la baisse des entrées en apprentissage dans l'enseignement secondaire est continue (voir graphique suivant), alors qu'en parallèle, les entrées en apprentissage dans le supérieur n'ont presque pas cessé de croître. Certes, les effectifs de jeunes entrant en apprentissage au niveau baccalauréat ou CAP restent toujours majoritaires, avec respectivement 21,7 % et 41,4 % de bénéficiaires de nouveaux contrats d'apprentissage en 2014 (DARES, 2015). Les entrées en apprentissage au niveau du baccalauréat professionnel sont moins nombreuses que celles qui ont lieu dans le supérieur (à peine un peu plus de 50 000 nouvelles entrées, soit près de deux fois moins que dans le supérieur).

En Allemagne, en Suisse et en Autriche, le système d'éducation et de formation est caractérisé par la prédominance de l'apprentissage, organisé conjointement par les pouvoirs publics, les syndicats de salariés, les entreprises et les organisations professionnelles. Mais à la différence de la France, les actions destinées à favoriser le développement de l'apprentissage se cantonnent avant tout, si ce n'est exclusivement, à l'enseignement secondaire (Granato et Schnitzler, 2015). Dans ces pays, l'apprentissage relève de cadres institutionnels précis, par exemple des règlements de formation qui, négociés par les syndicats et le patronat des différentes branches, déterminent avec précision ce que l'apprenti doit apprendre dans l'entreprise. Néanmoins, les entrées en apprentissage sont régulées

⁴¹ Entre 2010-2011 et 2013-2014, les effectifs baissent de 191 900 à 174 700 pour le niveau V, de 123 018 à 111 700 pour le niveau IV.

par le fonctionnement d'un marché des places offertes par l'entreprise. En outre, ces systèmes de formation en apprentissage tendent à évoluer, comme en Suisse à l'issue d'une réforme engagée en 2002, d'un référentiel avant tout centré sur le rapport formation-qualification professionnelle vers un référentiel ménageant une plus grande place à une exigence d'employabilité de nature plus marchande (Dif-Pradier et Zarka, 2015).

Graphique 3. Nouveaux contrats d'apprentissage enregistrés selon le niveau de formation préparé



* Y compris les mentions complémentaires.

Champ : secteur privé ; France entière.

Source : DARES Analyses, numéro 57, juillet 2015.

Au Royaume-Uni, où les régulations marchandes se sont renforcées, des réformes successives ont alterné marche avant et marche arrière en matière de développement de l'apprentissage. Récemment, devant faire face à un chômage des jeunes plus élevé que celui des adultes, et à une part élevée de jeunes ni en emploi, ni en formation (11,9 % en 2014, source : Eurostat), les pouvoirs publics ont attribué à l'apprentissage une double (et de ce fait) nouvelle orientation : doter des jeunes en déshérence de compétences qui puissent mieux répondre aux besoins des entreprises, et permettre aux apprentis d'acquérir des compétences clés (anglais et mathématiques à titre d'exemple). Cette politique de développement de l'apprentissage se donne pour ambition la création de trois millions de nouveaux contrats d'apprentissage d'ici à 2020 (Dolphin, 2015), en mobilisant notamment une taxe auprès des entreprises pour en assurer le financement et pour impliquer les entreprises dans la formation. Les dernières statistiques disponibles font état d'une croissance plus forte des nouveaux apprentis au niveau supérieur que secondaire. En Italie, la réforme de l'éducation et de la formation entreprise en 2010 s'inscrit dans la même volonté de réduire le chômage des jeunes (taux de chômage des jeunes, 40 % fin 2015, source : Eurostat), en développant des formations au plus près des besoins en compétences des entreprises. C'est à ce titre que l'action publique s'est efforcée de développer l'apprentissage. Cependant, comme le montrent Dif-Pradier et Zarka (2015), cette politique n'a pas été accompagnée de mesures visant à contrôler la qualité de

l'alternance en entreprise. Les entreprises sont pointées du doigt, parce qu'elles utiliseraient les contrats d'apprentissage pour flexibiliser davantage leur main d'œuvre plutôt que pour réellement investir sur une formation qualifiante des jeunes.

De cette deuxième partie, émergent de possibles évolutions majeures de l'enseignement professionnel qui sont autant de questions pour l'avenir :

- Une tendance au rapprochement des contenus et des lieux de formation générale *versus* professionnelle s'affirme-t-elle ? En France, quelle incidence aurait-elle sur l'avenir de la voie technologique ? L'enseignement professionnel va-t-il (et doit-il) se rapprocher de la voie technologique et celle-ci est-elle appelée à disparaître ?
- Va-t-on vers un décloisonnement des formations générales et professionnelles, avec cependant le maintien d'identités clairement distinctes ?
- Quelles seront les possibilités de certification et donc de reconnaissance des acquis en cours de vie active, sachant que semble incontournable la maîtrise d'un socle de compétences-clés pour pouvoir réellement s'inscrire dans la perspective d'une formation tout au long de la vie ? Sera-t-on en mesure de rompre avec la logique selon laquelle « tout se joue avant 20 ou 25 ans » ?

Partie 3. École-entreprise : quelles gouvernances partenariales pour l'enseignement professionnel ?

Des modalités variables de partenariats prédominent dans les systèmes européens de formation professionnelle : une gouvernance multi-niveaux entre autorités publiques (autorités supranationales – Union européenne - État national / régions / communes et autres) ; les régulations associant les pouvoirs publics à la représentation des employeurs et, parfois aussi, à celle des salariés. De plus en plus, ces deux modalités s'entrecroisent – c'est le cas en France – ce qui *a priori* pourrait être vu comme un moyen efficace de développer une offre ajustée aux besoins diversifiés des différents partenaires mais qui peut aussi se révéler être d'une complexité paralysante ou, plus simplement, source de défaillances de la coordination de l'action publique en matière de formation professionnelle. Le développement de la contractualisation est souvent présenté comme le nécessaire adjuvant de cette gouvernance multi-niveaux et multipartenaires (voir Gaudin, 1999).

1. Vers plus de décentralisation de l'éducation et de la formation ?

En France, les régions sont devenues des acteurs à part entière de la politique d'enseignement et de formation professionnels, en particulier pour la formation par apprentissage. Le mouvement de décentralisation de l'éducation et de la formation a commencé il y a une trentaine d'années, se poursuivant par vagues successives. A l'issue de négociations qui incluent les partenaires sociaux, la Région et l'État définissent le contenu du contrat de plan de développement des formations professionnelles (CPRDFP) pour les jeunes et les adultes. Ce contrat repose sur une appréhension partagée des enjeux régionaux de la formation et de l'emploi. Ces diagnostics communs se sont en général appuyés sur l'expertise des observatoires régionaux emploi-formation qui ont débouché sur la formulation de stratégies régionales. Dans la plupart des régions, le Plan a cherché à passer d'une logique de l'offre, pour laquelle prévalent des processus endogènes⁴² à une logique de réponses aux attentes des entreprises, des territoires et des individus. Cette conciliation délicate entre plusieurs demandes vise à identifier les processus par lesquels les dispositifs de formation contribueront au développement économique et social de la Région. Des différences existent d'un plan régional à l'autre, selon l'accent mis sur les formations en alternance (recours à l'apprentissage⁴³ plutôt qu'aux formations scolaires), selon la place donnée aux équilibres territoriaux, d'autant plus cruciaux que la région sera plus hétérogène, selon, aussi, l'accent mis sur l'aide à l'insertion des jeunes les plus en

⁴² Par exemple, développer des formations peu coûteuses, comme certains BEP tertiaires, afin d'absorber le flux d'élèves quittant les collèges et orientés vers l'enseignement professionnel alors que les débouchés sont très incertains, y compris à l'issue d'un bac pro ; ou encore maintien à court-moyen terme de places de formation dans une spécialité professionnelle, non pas en raison d'une demande explicite mais du fait de la nécessité de maintenir localement des postes d'enseignants au champ disciplinaire étroit (Buisson-Fenet et Verdier, 2011).

⁴³ Le recours à l'apprentissage sera ainsi variable selon les régions, en termes de niveaux de formation visés ou de domaines de formation (Arrighi et Ilardi, 2013).

difficultés, etc. De plusieurs points de vue, la coordination de l'action régionale en matière de formation reste problématique.

Si l'articulation des différentes structures d'accueil, d'information et d'orientation (réseau du service public national *versus* réseaux régionaux) a manifestement progressé avec le cycle de CPRDFP conclus au début de la décennie, l'enchevêtrement des responsabilités des acteurs publics constitue toujours une difficulté qui nuit à la cohérence d'ensemble. En outre, la place des acteurs économiques et du conseil destiné au public salarié nécessite une clarification au niveau institutionnel. Le nouveau service public régional de l'orientation parviendra-t-il à surmonter ces difficultés récurrentes de coordination ?

La mise en cohérence des cartes régionales de formation reste encore très délicate. Certes, dans la plupart des régions, les acteurs institutionnels ont harmonisé les calendriers d'élaboration des cartes de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel scolaire, mais les dissonances entre celles-ci, qu'arrête le rectorat d'académie, et le contenu du CPRDF sont loin d'être des exceptions. En outre, ces tentatives de coordination ne concernent quasiment jamais la formation continue des jeunes et notamment les contrats de professionnalisation. Enfin, malgré la conclusion de contrats d'objectifs territoriaux, l'articulation des politiques régionales et de l'action des branches professionnelles reste souvent indécise (Buisson-Fenet et Verdier, 2013).

En outre, les objectifs assignés aux CPRDFP peuvent évoluer d'une mandature à l'autre, rendant l'action publique encore plus complexe et parfois illisible (Pierron, 2015). De plus, alors que la formation professionnelle est l'une des compétences clés des régions, notamment en vue de lutter contre le chômage aux côtés de l'État, l'implication des élus dans les enjeux de la formation professionnelle reste relativement faible, comme le pointent Gayraud et Berthet (2015). L'action publique au niveau régional, pour l'ensemble de la formation professionnelle (initiale et continue) tend à intégrer les principes du *New Management Public* (prise en compte des besoins individuels/locaux, décentralisation pour être au plus près du territoire, individualisation) (Mons, 2015), dans la mesure où cette action publique tend à s'articuler autour de trois axes : territorialisation, individualisation, hybridation (*ibid.*).

Cette triple orientation a pour dénominateur commun la proximité géographique pour susciter une efficacité accrue des dispositifs, relationnelle (accompagnement personnalisé, tutorat...) afin de personnaliser la formation, et organisationnelle en vue de mettre sur pied des partenariats public-privé. Il est difficile en quelques lignes de résumer l'effet des politiques de régionalisation de l'éducation et de la formation professionnelle. Néanmoins, comme le souligne Verdier (2010) : « A ce stade, malgré des expériences innovantes, la régionalisation ne modifie pas la donne sociétale ».

La décentralisation des politiques de formation est clairement une tendance commune aux pays européens mais elle y prend des formes différenciées. D'une manière générale, l'affirmation de régulations intermédiaires portées par les collectivités territoriales dessine de nouveaux modes de régulation de l'éducation et de la formation (Rey, 2013). Comptant parmi les pays les plus centralisés, la France, on l'a vu, s'est engagée, par étapes, dans la décentralisation de son système d'éducation et de formation professionnelle. L'Allemagne, état fédéral, a plutôt introduit des éléments de régulation nationale d'une organisation décentralisée, notamment depuis le « choc Pisa » en 2001, par la voie d'accords entre l'État fédéral, les Länder et les partenaires sociaux. L'Angleterre met en

place une décentralisation consistant à déléguer aux acteurs locaux, c'est-à-dire aux établissements, une grande partie de la gestion de l'éducation et de la formation⁴⁴, le centre définissant des normes standardisées en matière de compétences à obtenir, de certification et d'évaluation (Dutercq et Resnik, 2009). Les pays d'Europe du Nord ont mis en place une décentralisation collaborative (Mons, 2008 ; Rey, 2013), dans laquelle l'État et les collectivités locales se sont accordés sur la répartition des compétences, notamment en matière de gestion et de financement. En Suède, les municipalités sont parties prenantes du processus de décision, mais le niveau central dispose d'un pouvoir significatif, sachant que nouvelles mesures prises en 2014 visent à clarifier le partage des responsabilités (OCDE, 2015).

Ainsi, il n'y a pas « une » décentralisation mais des modalités plurielles de décentralisation, selon que les compétences sont déléguées ou seulement transférées partiellement au niveau intermédiaire. Cependant, comme le montre Rey (2013), à l'issue d'une revue de littérature en économie de l'éducation sur les effets des politiques de décentralisation, « globalement, toutes les recherches concordent sur le fait que la décentralisation ou l'autonomie scolaire ne conduit pas aux innovations pédagogiques de façon automatique » (p.16). Or, il se trouve qu'à la lumière de certaines recherches, les innovations pédagogiques semblent être plus efficaces que les réformes de la gouvernance ou de l'organisation des systèmes de formation.

2. Fragmenter, modulariser la certification, élément d'une politique visant à rapprocher le monde éducatif et productif

La qualité, l'attractivité et la transparence des certifications dans une logique de formation tout au long de la vie sont les objectifs les plus fréquemment mis en avant par les organisations internationales pour ce qui est de la modernisation des systèmes d'éducation et de formation professionnelle. L'un des objectifs de la transparence des certifications et de leur modularisation consiste à améliorer l'attractivité de l'enseignement professionnel, et partant de là, à réduire les sorties précoces ; au-delà, d'augmenter la porosité des divers ordres d'enseignement et de formation, initial et continu, formel et 'on the job'.

Dans ce contexte, la mise en œuvre de cadres nationaux de certification est emblématique des avancées promues par la Stratégie européenne (Cedefop, 2015a). Ces « méta-cadres » sont fondés sur la logique de compétences et poursuivent une pluralité d'objectifs, en dehors de la transparence des certifications, que Méhaut et Winch jugent parfois « en tension », compte tenu de l'existence d'objectifs nombreux et parfois contradictoires (Méhaut et Winch, 2009) : ouverture sur l'enseignement supérieur, équivalences transnationales, ouverture à des certifications de formations formelles, non formelles et informelles, horizontalité des niveaux de formation, lisibilité verticale des certifications, flexibilité pour rapprocher les compétences des emplois. L'ensemble des pays européens a commencé à développer des actions en faveur de la modularisation des diplômes, à des stades néanmoins différents, selon la construction historique des systèmes nationaux. La France est

⁴⁴ Ainsi a été mis en place un financement forfaitaire des établissements assorti d'une autonomisation de leurs responsables.

parmi les pays les moins « avancés » au regard de la modularisation de ses diplômes car elle concerne seulement une petite partie des titres (voir figure ci-dessous). Pourtant, l'existence, dès le début des années 80, – d'un référentiel des diplômes pionnier pour ce qui concerne les diplômes professionnels, aurait pu favoriser un processus plus rapide. En effet, « les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale se présentent sous la forme de « référentiels », un référentiel d'activités professionnelles, qui précise le type d'activités auxquelles conduit le diplôme, assorti d'un référentiel de certification du domaine professionnel, qui présente la somme des compétences et connaissances nécessaires à l'acquisition du diplôme » (Maillard, 2003, p. 63).

Graphique 4. L'ampleur de la modularisation et des regroupements à travers 15 pays



Source : Cedefop (2015a), page 21.

L'enseignement professionnel est particulièrement concerné par la mise en place progressive des cadres européens de certification, depuis 2008 : « le cadre européen des certifications est un cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il joue le rôle d'outil de transposition pour faciliter la lecture et la compréhension des certifications dans différents pays et systèmes européens. Il a deux objectifs principaux : promouvoir la mobilité des citoyens entre les pays et faciliter l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Commission européenne, 2008, p. 3). Le cadre européen des certifications repose sur une référence commune composée de huit niveaux, partant du niveau 1 (niveau de fin d'études secondaires) au niveau 8 (doctorat). Chacun des huit niveaux de référence est décrit en termes d'acquis de formation et d'éducation, et donc fondé sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur la durée des études. Ici, le curriculum est l'instrument-clé qui définit le cadre normatif destiné à réguler les processus d'apprentissage. Ce qui compte, c'est moins la façon dont sont acquises les compétences que les résultats de l'apprentissage que celles-ci révèlent. Plus précisément, la notion de curriculum « comprend, selon les pays, lois ou décrets, référentiels, programmes scolaires et documents d'accompagnement publiés par les autorités valables pour tout organisme de formation ou établissement d'enseignement professionnel souhaitant préparer ses élèves/étudiants à une certification donnée. Ces ensembles de prescriptions, dont le degré de précision varie selon les pays en fonction de la marge de manœuvre laissée aux établissements et aux enseignants, correspondent à la définition de curriculum » (Krichewsky et Frommberger, 2013, p. 17). Dans les pays anglophones de l'Union européenne, la mise en œuvre de cette approche soulève moins de questions que dans des pays où la notion de curriculum nécessite des changements importants dans la façon d'élaborer les diplômes. L'approche par les curriculums s'accommode plus facilement de systèmes éducatifs caractérisés par une forte individualisation. Cette conception de l'éducation est donc étroitement liée à un pilotage par les résultats (*learning outcomes*), qui nécessite la mise en place de procédures

d'accréditation et d'assurance qualité par des agences indépendantes. C'est ce qui est pratiqué notamment en Angleterre, avec un succès relatif. De plus, un pilotage par les résultats, à la condition d'en appeler préalablement à une organisation du travail en projets peut susciter des pratiques pédagogiques favorisant des apprentissages interdisciplinaires.

La comparaison européenne des curricula de base⁴⁵ dans l'enseignement professionnel conduite par Léna Krichewsky et Diemar Frommberger et publiée en 2010 (pour une courte synthèse, voir Maillard, 2013 ; Krichewsky et Frommberger, 2013 ; Cedefop, 2010) permet de dégager deux logiques opposées dans le panorama européen des curricula. D'un côté, une logique ancrée sur une réponse à la demande des usagers (en particulier les employeurs qui jouent un rôle structurant dans la définition des compétences tournées vers la réalisation d'objectifs de performance), reflétant une vision additive des compétences et s'avère être bien illustrée par l'Écosse ou l'Angleterre. Dans ces systèmes d'éducation et de formation, les parcours de formation peuvent se constituer « à la carte ». Cette logique s'oppose à celle dans laquelle l'individualisation des parcours est quasi-absente, à l'image de l'Allemagne où les règlements de formation résultent d'une négociation entre patronat et syndicat. Entre les deux, une logique médiane vient s'intercaler, à laquelle appartient la France. Ces logiques reposent, en outre, sur une définition hétérogène des compétences dans chacun des groupes de pays (Méhaut et Winch, 2009).

Cela invite à analyser la manière de définir et d'approcher les compétences dans les différents types de système d'éducation et de formation ; Méhaut et Winch (2009) montrent que, même dans les pays se rapprochant le plus d'une logique d'*outcomes*, il reste difficile de séparer la production des compétences de la façon dont elles sont produites. L'Écosse est probablement le pays ayant poussé le plus loin la logique de la modularisation, avec l'exemple du *Scottish Curriculum for Excellence*, cadre de référence pédagogique des enseignements pour les 3-18 ans, au sein duquel les apprenants vont élaborer leur parcours éducatif, en termes de contenus, de durée ou de mode d'apprentissage. En Écosse comme en Angleterre (avec les NVQs), la notion de métier (au sens de *Beruf* en Allemagne) est absente, ce qui différencie ce système de formation de celui de son homologue allemand. Chez les premières, les compétences sont comprises comme des aptitudes comportementales en situation de travail (Méhaut et Winch, 2009), alors qu'en Allemagne par exemple, les compétences sont davantage multidimensionnelles, combinant savoirs théoriques et pratiques, afin qu'à l'issue de son contrat d'apprentissage, chaque jeune détienne la compétence de son métier ou de sa profession. Celle-ci est *ipso facto* une qualification professionnelle puisqu'il s'agit à la fois d'une norme du système de formation mais aussi du système productif, élaborée dans le cadre de la négociation sociale. Les pays germaniques appréhendent une compétence de métier comme un tout cohérent, qui vise à constituer un marché professionnel du métier et qui s'oppose radicalement à la conception britannique, où il s'agit d'organiser des marchés des compétences, les plus ouverts possibles, sur lesquels les individus s'efforcent de valoriser des « portefeuilles » de compétences multiples.

En France, la mise en place des référentiels de diplômes dès le début des années quatre-vingts sonne l'amorce d'une séparation entre formation et certification (Maillard, 2007). La loi de modernisation

⁴⁵ L'achèvement du curriculum de base correspond ici au premier diplôme professionnel délivré par le système éducatif.

sociale de 2002 parachèvera ce processus en instituant, grâce à la validation des acquis de l'expérience (VAE), la possibilité de faire reconnaître des éléments de certification. Malgré l'amorce d'une fragmentation relativement ancienne maintenant en France, la question se pose de savoir jusqu'où mettre le curseur dans la décomposition des savoirs et des compétences pour construire la certification, et comment doit s'adapter le système éducatif pour – éventuellement – poursuivre dans cette voie. Les diplômes professionnels transversaux (communs à plusieurs branches) participent, par exemple, de cette évolution (Quenson, 2009), le découpage des savoirs promulgués dans le cadre de la préparation de ces diplômes devant permettre d'identifier les ressources nécessaires dans des situations nouvelles, autrement dit, transversales, au sens où elles peuvent être mobilisées dans des contextes professionnels différents. Le développement des certificats de qualification professionnelle de branche n'échappe pas à cette tendance qui consiste à se tourner davantage vers un renforcement de l'employabilité plutôt que vers la requalification (Tallard, 2015), vers une opérationnalité plus grande que les diplômes de l'Éducation nationale, notamment par l'accent mis sur la production de compétences transversales. Ce trait général masque cependant des modèles de référence qui peuvent fortement varier d'une branche à l'autre. La dernière partie du rapport interroge l'effet de la fragmentation des certifications sur leur reconnaissance sur le marché du travail et sur les rapports entre formation – certification et qualification. Notons déjà que certains auteurs soulignent que l'objectif de sécurisation des parcours, qui se lit au travers du développement de l'employabilité (adossé à la modularisation et au développement de certifications professionnelles orientées vers la transversalité des compétences) pourrait prendre le pas sur celui consistant à élever le niveau de qualification (*ibid.*, p.17).

Néanmoins, force est de reconnaître que les effets de la modularisation des diplômes est encore relativement méconnue. L'étude comparative menée récemment par le Cedefop (Cedefop, 2015a) rapporte deux effets contraires de la modularisation, prenant l'exemple, d'une part, du Portugal, d'autre part, du Danemark. Au Portugal, le taux de rétention dans la scolarité obligatoire a augmenté, témoignant d'un effet positif de l'introduction de la modularisation des certifications. Au Danemark, les taux de rétention et de participation à l'enseignement professionnel ont tous les deux baissé, vraisemblablement en raison d'un système modularisé plus difficile à comprendre pour les élèves les moins bien dotés scolairement et socialement. Au Danemark, la situation est proche de celle qui prévaut au Québec, à savoir que la voie professionnelle – ici l'apprentissage, là-bas une formation sous statut scolaire – tend à devenir une voie de rattrapage et/ou de réorientation après la formation initiale pour des jeunes qui après avoir achevé l'enseignement secondaire ou même obtenu un diplôme du supérieur, décident de se former à un métier.

3. Promouvoir la diversité des partenariats école-entreprise

L'idée selon laquelle il faut rapprocher l'école de l'entreprise n'est pas nouvelle, elle est même plutôt consensuelle. Ce qui fait débat encore aujourd'hui, c'est leur degré de rapprochement (IGEN-IGAENR-IGAS-IGF, 2015) et la place que la sphère éducative souhaite, plus ou moins explicitement, laisser à l'entreprise (au travers, et ce n'est qu'un exemple, du fonctionnement des commissions paritaires consultatives – CPC, plus largement de la co-construction des formations). Des formes très diversifiées de partenariats entre l'école et le monde économique (les entreprises, les branches professionnelles...) existent en France, et se révèlent être plus ou moins structurées. Une récente

mission de l'IGEN, de l'IGAENR, de l'IGAS et de l'IGF (2015) conduite à la suite de la Conférence sociale de 2014 a permis de faire un état des lieux des partenariats existants et d'apporter un éclairage sur leur structuration et leur cohérence, au niveau local, régional et national.

Les partenariats entre l'école et les entreprises sont considérés par les pouvoirs publics comme un enjeu central dans la bonne mise en relation de l'offre de formation et de la demande de travail, pour favoriser l'accès à l'emploi des jeunes, améliorer leur insertion professionnelle et réduire le chômage juvénile. La question d'une orientation appropriée des jeunes vers l'enseignement professionnel, c'est-à-dire un choix éclairé – et la première partie de ce rapport ainsi que le rapport de Di Paola et *al.* (2016) montre que nous en sommes loin – et celle de l'adéquation entre la formation et les besoins des entreprises motivent la promotion de partenariats entre l'école et les entreprises⁴⁶.

La mission de l'IGEN, de l'IGAENR, de l'IGAS et de l'IGF (2015) a identifié trois univers de partenariat : des initiatives locales prises par des chefs d'établissement quelquefois coordonnées avec des initiatives nationales (exemple de la Semaine de l'industrie), des accords plus ou moins formalisés avec des branches professionnelles ou de grandes entreprises, des conventions-cadres de coopération avec des branches professionnelles offrant le cadre le plus cohérent C'est d'ailleurs au sein de l'enseignement professionnel que les partenariats sont les plus structurés, ne serait-ce qu'en raison des collaborations induites par les formations par alternance.

Malgré (ou peut-être en raison de ?) l'existence de multiples formes de collaboration entre l'école et le monde économique, le foisonnement d'information semble nuire à la communication entre les différents acteurs de l'éducation, de l'orientation, les établissements, les enseignants, les entreprises, etc. Or un dialogue entre l'ensemble des parties prenantes, concerté et structuré à l'échelon local et national, semble nécessaire.

Les représentations des acteurs expliquent également probablement une partie de cette difficulté de dialogue. Très schématiquement, les élèves et les enseignants considèrent qu'ils sont relativement peu et mal informés, les uns pour faire leurs choix d'orientation, les autres pour accompagner leurs élèves. Les entreprises, nous y reviendrons en dernière partie de ce rapport, déplorent la multiplicité des formations offertes par le système éducatif et même leur illisibilité, à l'échelon local. Il n'est pas rare que sur un territoire, d'une part les entreprises ne connaissent pas l'offre de formation et d'autre part n'identifient pas les services capables de leur apporter cette information (Recotillet et Werquin, 2015). Dans un tel contexte, que penser alors d'une modularisation accrue des diplômes telle que prônée par la Stratégie européenne ? Ne risque-t-on pas d'instituer une « jungle des certifications », pour reprendre la formule retenue par Hilary Steedman pour caractériser la situation anglaise après l'introduction des NVQs ?

Les labels *Lycée des métiers* (créé en 2001) et *Campus des métiers et des qualifications* (créé en 2013 à la suite de la loi sur la refondation de l'école) fournissent des exemples intéressants d'impulsion nationale d'un partenariat entre une pluralité d'acteurs, inscrit dans une dynamique territoriale.

⁴⁶ Le terme entreprises est utilisé ici dans un sens très large, faisant référence à la fois aux entreprises et aux branches qui les rassemblent.

Cette dimension pourrait constituer la singularité innovante de ce dispositif vis-à-vis des partenariats préexistants. S'agissant des *Campus des métiers et des qualifications*, l'État (animation et suivi par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), un conseil régional, un rectorat, des lycées professionnels, des CFA, des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises, se coordonnent pour promouvoir l'attractivité d'un secteur d'activité d'excellence (correspondant à un enjeu économique national ou régional, par exemple dans la plasturgie ou l'aéronautique). Organisés pour développer un pôle de formation autour d'une filière, les *Campus des métiers et des qualifications* se présentent comme un prolongement des *Lycées des métiers* dans l'élaboration de partenariats entre les différents acteurs d'un territoire autour de la formation et de l'emploi. Ils organisent une offre de formation territorialisée, censée s'ajuster mieux aux besoins économiques locaux, et donc offrir une meilleure relation entre formation et emploi.

La spécificité des *Campus des métiers et des qualifications* tient au fait qu'ils n'ont pas (sauf à une ou deux exceptions près) d'entité physique mais reposent sur des réseaux d'acteurs, devant se coordonner pour faire connaître l'offre de formation existante de la filière (aux élèves, aux familles, aux entreprises et branches professionnelles), co-construire une nouvelle offre de formation, permettre aux élèves de construire des parcours allant de bac -3 à bac +3, mieux satisfaire les besoins en compétences des entreprises par l'entremise de la formation initiale et continue. Les *Campus des métiers et des qualifications* en sont encore à un stade de développement trop peu avancé pour mesurer d'ores et déjà des effets tangibles sur les parcours de formation et l'insertion des jeunes. Cependant, plusieurs points attirent l'attention. Du fait du cahier des charges imposé par l'État, ces accords de partenariat se devaient, nécessairement, d'inclure une configuration d'acteurs précisément définie. Cette œcuménisme était initialement de bon aloi, mais il a souvent induit de réelles difficultés de gouvernance, allant parfois jusqu'à entraver leur fonctionnement (IGEN-IGAENR, 2014 ; Recotillet et Werquin, 2015). Une analyse approfondie montre que la labellisation n'a été possible que parce que des réseaux existaient déjà, de façon plus ou moins formelle, sous forme par exemple de groupements d'intérêt public, ou plus simplement de relations professionnelles bien constituées. Les *Campus* fondés en l'absence d'un réseau préexistant ont eu le plus grand mal à se développer et à fonctionner (Recotillet et Werquin, 2015). Enfin, l'absence de financement des *Campus*, ainsi que la succession rapide de vagues de labellisation, invitent à être prudent sur l'avenir de ces partenariats.

Partie 4. Au-delà de l'insertion sur le marché du travail, la compétitivité économique et l'intégration sociale

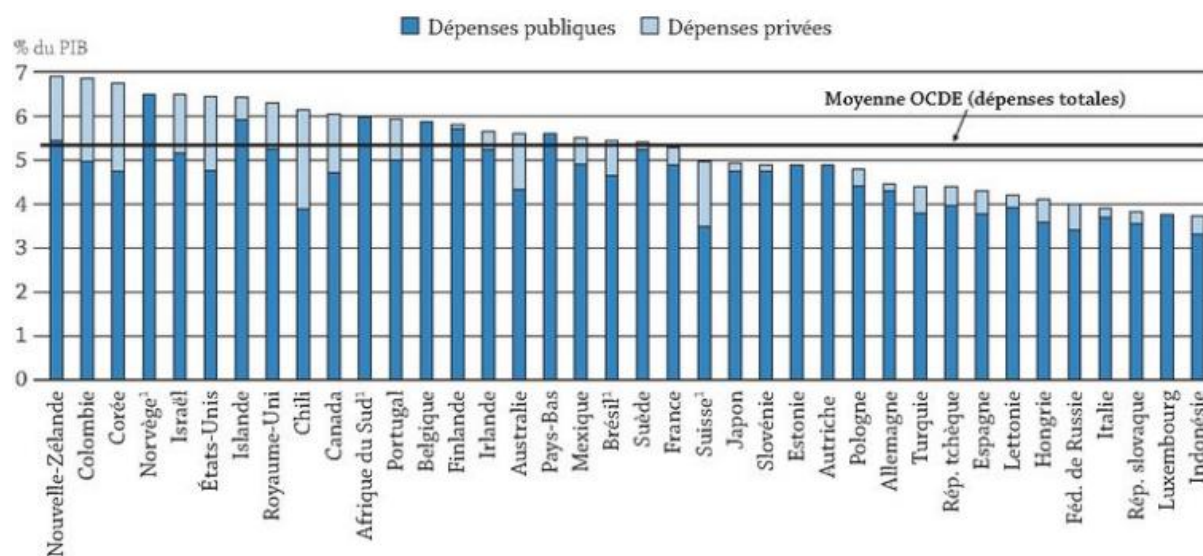
En France, les récentes réformes de l'enseignement professionnel ont modifié les fonctions des diplômes professionnels que sont le CAP et le baccalauréat professionnel, instaurant ou renforçant, *de facto*, dans nombre de domaines professionnels, une concurrence entre ces deux diplômes, au point d'affaiblir fortement le CAP, que ce soit au regard des effectifs d'inscrits ou du nombre de spécialités de diplômes préparées (Maillard, 2013). Néanmoins, celui-ci reste un diplôme fortement reconnu dans les conventions collectives des branches professionnelles, nettement plus souvent que le baccalauréat professionnel (Caillaud et al., 2014). Au-delà de cette reconnaissance formelle, cette dernière partie s'intéresse à l'entrée sur le marché du travail des diplômés de l'enseignement professionnel, en France et en Europe, d'abord sous l'angle traditionnel de l'écoulement de nouvelles cohortes sur le marché du travail mais aussi au regard de la satisfaction des besoins des entreprises en qualifications et compétences et plus largement encore, de la compétitivité économique. Au travers des mutations du système productif, quelle est la place de l'enseignement professionnel ? Dans ses diverses dimensions, permet-il d'accéder à des diplômes ménageant un accès à l'emploi, à une reconnaissance salariale et *in fine* à une intégration sociale ? Conduire plus d'élèves dans l'enseignement professionnel et ouvrir les possibilités d'accès à des diplômes, est-il un vecteur d'élévation globale des compétences dans la société améliorant la situation de tous (Dubet et al., 2010) ? Autrement dit, un système d'enseignement professionnel plus équitable, c'est-à-dire moins empreint de déterminisme social dans ses mécanismes d'orientation et de réussite, conduit-il à une société plus équitable ? Il n'y a évidemment pas de réponse assurée : il faut sans doute d'une part, éviter de prêter au système éducatif une toute-puissance ou une incapacité radicale qu'il ne saurait avoir à lui seul et d'autre part, avoir à l'esprit que ses effets sur les inégalités sont variables selon les contextes sociétaux dans lesquels il s'inscrit (Busemeyer, 2014). En tout état de cause, cette configuration appelle à une régulation des choix des acteurs privés et/ou individuels par l'action publique (Felouzis et al., 2013).

1. L'insertion des jeunes issus de l'enseignement secondaire professionnel

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 5,3 % de leur PIB au financement de l'éducation (du primaire à l'enseignement supérieur), la France se situant dans la moyenne (OCDE, 2015), juste au-dessus de son voisin allemand mais en deçà du Royaume-Uni, ou de la Corée par exemple. Cependant, les différences les plus sensibles ont trait à la part des dépenses publiques dans le total des investissements en éducation et en formation : les pays scandinaves s'opposent clairement aux pays, comme les Etats-Unis ou le Royaume-Uni où la part des dépenses privées est importante, reflétant ainsi la présence d'un important marché de l'éducation. En moyenne, les dépenses publiques représentent les trois quarts du total affecté à l'éducation qui, de ce fait, représente le premier ou l'un des plus importants budgets publics.

Graphique 5. Dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au tertiaire, en pourcentage du PIB (2012)

Dépenses publiques et privées, programmes non classifiés compris



Source : Regards sur l'éducation 2015, OCDE.

Aussi la problématique des rendements – privés et publics- de l'éducation est-elle *urbi et orbi* un enjeu économique, social et culturel de premier plan : « les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social, et à réduire les inégalités sociales » (OCDE 2015, p.242). Cette perspective rejoint l'agenda européen pour l'éducation et la formation : « l'investissement dans le capital humain constitue un placement judicieux. Une éducation et une formation de qualité contribuent à favoriser une croissance économique durable : elles alimentent la recherche et le développement, l'innovation, la productivité et la compétitivité » (Commission européenne, 2015).

Toutefois, le lien théorique ainsi établi entre éducation et croissance doit être discuté. Les nombreux travaux de micro-économétrie fondés sur la relation éducation-emploi-salaire de Mincer (1962) ont notamment mis au jour deux résultats importants qui, eux-mêmes, ont suscité ou entraîné de nouveaux développements en macro-économie du lien éducation-croissance-innovation. A l'issue de la publication pionnière de Mincer, une vaste littérature s'est emparée de la question des estimations du rendement externe de l'éducation, c'est-à-dire ce que rapporte à un individu une année supplémentaire d'éducation. Les résultats de cette littérature sont mitigés, variant selon les données et les méthodes économétriques utilisées. Par ailleurs, ils négligent la prise en compte des externalités produites par l'éducation : celles liées à la diffusion du capital humain (les apprenants diffusent les savoirs appris aux non-apprenants ; transferts intergénérationnels) ou incorporées au progrès technique par exemple. Ces limites ont suscité la formation d'un courant théorique qui s'est efforcé, données à l'appui, d'expliquer les fondements de la relation entre éducation et croissance par une approche macro-économique, mettant en relation innovation et croissance, et prenant en

compte l'évolution du progrès technique (Aghion et Cohen, 2004). Ce courant est à l'origine de nombre de recommandations des organisations internationales. Il repose sur l'idée selon laquelle l'innovation engendre la croissance économique, par l'entremise de politiques favorisant le développement de la recherche et de l'éducation, notamment de l'enseignement supérieur. Dès lors, l'enseignement professionnel de niveau secondaire est-il voué à devenir le parent pauvre de ces nouvelles orientations qui, pourtant, accordent un rôle majeur à l'éducation et à la formation ? Ou doit-il se réorganiser en vue de permettre aux diplômés de l'enseignement professionnel de poursuivre (et réussir) dans l'enseignement supérieur ?

Le diplôme joue un rôle primordial dans l'insertion professionnelle des jeunes, même si son rendement relatif diminue. Ce constat vaut pour tous les types de diplômes, y compris de l'enseignement professionnel. Certains lui attribuent un rôle de signal en début de vie active, constituant – du moins en théorie – le seul critère objectivable par les entreprises. Dans ce cadre, le système d'éducation joue le rôle d'une machine à trier les individus en vue de l'accès au diplôme et, plus tard, à l'emploi. Le système éducatif français fonctionne sur la base d'une forte hiérarchie entre les diplômes et les filières. En son sein, l'enseignement professionnel de niveau secondaire occupe une place peu confortable, comme l'a souligné l'introduction de ce rapport. Il n'y a pas cependant « une » insertion professionnelle de ses diplômés mais plutôt des modalités différenciées d'insertion selon les voies et les spécialités de formation suivies.

Mais, globalement, aujourd'hui en France, l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement professionnel secondaire, est caractérisée par une césure accrue entre le devenir des diplômés du premier niveau de certification (CAP) et les détenteurs d'un baccalauréat professionnel (Ilardi et Sulzer, 2015), ainsi qu'entre les diplômés des spécialités industrielles *versus* tertiaires.

Ainsi l'enquête Génération auprès des sortants du système éducatif en 2010 enseigne que, trois ans après la diplomation, le taux de chômage des détenteurs d'un CAP dans les formations industrielles atteint 32 %. C'est non seulement plus de trois fois plus que pour les sortants de la Génération 1998 (Ilardi et Sulzer, *ibid.*) mais c'est aussi le taux de chômage qui était observé pour les sortants non diplômés six ans plus tôt (Barret et *al.*, 2014). Si le taux de chômage des bacheliers issus des spécialités industrielles est également multiplié par trois (16 % en 2013 après trois années de vie active, contre 5 % en 2001), il reste toutefois à un niveau deux fois plus faible que celui des détenteurs d'un CAP industriel. A niveau donné de certification, de nettes différences apparaissent entre domaines de spécialités notamment en raison des difficultés économiques aiguës que connaissent certains secteurs économiques depuis 2008 (construction par exemple). Ceci dit, passé le cap des premières années de vie active, les diplômés de l'enseignement secondaire⁴⁷ voient leur taux de chômage décroître tendanciellement (Recotillet et *al.*, 2011), même s'ils subissent plus que

⁴⁷ Les sortants diplômés de l'enseignement secondaire comprennent les diplômés des trois voies, professionnelle, technologique et générale, sachant que les sorties des voies technologique et générale sont très faibles en nombre s'agissant des diplômés. En revanche, les flux de sorties après un abandon dans l'enseignement supérieur sont importants, puisque la part des non-diplômés de l'enseignement supérieur est supérieure à 20 % (Ménard, 2014).

les diplômés de l'enseignement supérieur les effets des variations conjoncturelles de l'économie (Recotillet et Mazari, 2013).

Ces quelques constats généraux masquent d'autres disparités au sein de l'enseignement secondaire, tenant au mode de formation, par voie scolaire ou par apprentissage. La formation par apprentissage est une des solutions brandies régulièrement par les gouvernements en réponse au chômage des jeunes et en vue de faire reculer le nombre de sorties sans diplôme. L'argument communément avancé est que l'alternance de périodes en école et en entreprise permettrait un développement plus efficace des compétences, en d'autres mots, une meilleure préparation au marché du travail ainsi qu'aux attentes des entreprises.

Or les résultats d'études empiriques récentes sur des données françaises, fondés sur la mesure d'effets économiques de l'apprentissage⁴⁸, montrent que la formation par apprentissage n'est pas une solution miracle (Arrighi, 2013), et que les effets observés sur le marché du travail sont variables selon les niveaux de formation. S'agissant des niveaux CAP et baccalauréat, le fait d'avoir été formé par apprentissage améliore significativement les chances de trouver un emploi et d'accéder à un CDI mais n'a aucun effet sur le salaire obtenu (Simmonet et Ulrich, 2000 ; Abriac et *al.*, 2009 ; Cart et Joseph, 2014). En outre, les derniers travaux du Céreq montrent que l'apprentissage n'augmente pas la probabilité d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur (*ibid.*), alors que c'est à ces niveaux qu'il se développe le plus. Dès lors, faut-il aller vers une modularisation des subventions à l'apprentissage en fonction du niveau de diplôme afin qu'il bénéficie prioritairement aux moins diplômés, comme le recommandent Cahuc et Ferraci (2014) ?

Les comparaisons internationales relatives au bénéfice économique de l'apprentissage portent sur la comparaison entre formation en alternance (temps scolaire, temps en entreprise) et formation scolaire à temps plein. En effet, dans la très grande majeure partie des pays européens, chaque voie de formation mène à des diplômes différents (exemple de l'Allemagne). En France, les jeunes peuvent préparer le même diplôme par voie d'apprentissage ou par voie scolaire (les deux voies préparent également à des diplômes différents), configuration que l'on ne retrouve pas ailleurs, excepté par exemple au Danemark. C'est précisément un obstacle méthodologique, qui, comme le soulignent Wolter et Ryan (2011), met à mal les tentatives de comparaison des effets micro-économiques de l'apprentissage. Il faut également être très prudent au regard de ces études comparatives, en ce qu'elles ne prennent pas en compte les arrangements institutionnels, les modalités nationales de régulation des marchés du travail, ainsi que formes différenciées de relations industrielles (Cuelpepper et Thelen, 2012).

Généralement, les études économiques comparatives confrontent la voie professionnelle à la voie générale (Eichhorst et *al.*, 2015 ; Quentini et Manfredi, 2009). La méta-analyse réalisée par Wolter et Ryan (2011) ainsi que celle réalisée par Eichhorst et *al.* (2015) permettent toutefois d'apporter quelques éléments, qui s'avèrent finalement peu conclusifs, hormis le résultat général faisant état

⁴⁸ Effets sur l'emploi (généralement le taux d'emploi), le chômage (taux de chômage et récurrence du chômage après la fin de la formation), le salaire.

que l'apprentissage semble faciliter la transition vers l'emploi. Les effets de l'apprentissage sur le salaire sont en revanche assez variables selon les pays. Au Danemark et en France par exemple, la formation par apprentissage ne permet pas aux jeunes d'obtenir de meilleurs salaires (Eichhorst et al., 2015). Au sein d'un même pays, selon les méthodes mises en œuvre, les effets sont de nature différente ; ce qui ne permet guère d'avancer des résultats généraux. Au final, il manque dans les travaux de recherche empirique en économie des études sur le bénéfice réel de l'apprentissage, prenant en compte les coûts de l'apprentissage, en raison très probablement de la difficulté d'accéder aux informations sur les coûts de la formation professionnelle initiale. Toutefois, une récente étude comparative entre l'Allemagne et la Suisse (cas utilisé comme contrefactuel) donne à penser qu'un système d'apprentissage aussi normalisé qu'Outre-Rhin ne manque pourtant pas de souplesse. Ainsi, en raison de la dérégulation du marché du travail allemand provoquée par les réformes du Chancelier Schröder, le coût relatif de l'apprentissage a significativement augmenté, l'exposant à la concurrence d'emplois temporaires peu protégés. Jansen et al. (2015) montrent que les entreprises allemandes ont diminué leurs investissements sur les compétences les plus générales des apprentis, notamment en augmentant leurs temps de production et donc leur rendement économique ; pour autant, les apprentis ne sont pas nécessairement perdants dans la mesure où ils ont ainsi acquis des compétences opérationnelles qui s'avèrent transférables et valorisables, grâce à la qualité d'une organisation du travail qui reste fortement fondée sur la coopération entre catégories professionnelles.

2. Quelle est la place des diplômes professionnels dans les recrutements au regard des transformations des normes de qualification ?

Les évolutions institutionnelles récentes des systèmes éducatifs en Europe affichent une tendance à l'individualisation des politiques éducatives et de formation initiale avec le risque de faire peser réussites et échecs sur les jeunes eux-mêmes (Dutercq et Resnik, 2009). Ce mouvement fait écho à une évolution de l'éducation elle-même qui doit apporter non seulement des savoirs et des compétences, mais aussi des capacités sociales et individuelles (Goirand, 2009). C'est d'ailleurs une demande forte des entreprises que de voir arriver sur le marché du travail des jeunes qui aient non seulement des compétences techniques mais aussi des compétences sociales (communément qualifiées de savoir-être). Améliorer l'employabilité des jeunes, et donc mieux les équiper en compétences sociales, est globalement un facteur de développement économique et de croissance (Unesco, 2015). L'enseignement professionnel apporte-t-il /doit-il apporter des compétences non académiques aux élèves, et cela davantage dans la formation par apprentissage ?

La méritocratie du système éducatif français (Verdier, 2001) accorde une place centrale aux compétences académiques, ce qui l'expose au risque avéré d'être fortement inégalitaire, d'autant plus que l'orientation et l'accès à l'emploi reposent fortement sur les ressources du milieu familial et social (Baudelot et Establet, 2008) ainsi que sur des attitudes et des savoir-être dont l'acquisition n'est précisément pas la priorité de ce système éducatif.

S'il reste payant sur le marché du travail, le diplôme a un rendement relatif qui décroît depuis une vingtaine d'années, avec toutefois un écart entre non diplômés et diplômés qui reste primordial. Toutes les études sur le lien entre diplômes et carrières en attestent. Introduire davantage de compétences non académiques dans l'enseignement professionnel serait-il un moyen de réduire les

inégalités scolaires et d'améliorer les chances d'accéder à l'emploi ? A cet égard, Duru-Bellat (2015) précise cette interrogation par les questions suivantes : « Est-ce sur la seule base de savoirs académiques qu'une personne peut évoluer dans sa carrière ? De quoi a-t-on besoin pour s'insérer dans la vraie vie ? » (p. 17), tout en ayant rappelé que pour les sociologues, l'éducation a toujours eu « une vocation non académique » (p. 15), ou bien encore que l'école a une visée socialisatrice.

Comment les entreprises perçoivent-elles les diplômes professionnels, quelles perceptions ont-elles des compétences académiques et non académiques dans leur recrutement ? L'évolution des emplois « valorise-t-elle des attributs non filtrés par les diplômes » (*ibid.*, p. 24) ? En tout cas, ces compétences non académiques apparaissent cruciales pour les changements organisationnels et techniques, en particulier dans le secteur des services (Bailly et Léné, 2015). Ces mutations des systèmes productifs s'accompagnent d'une individualisation de la relation salariale et plus largement, de la montée de la logique des compétences dans la détermination des rémunérations (Baraldi et *al.*, 2002 ; Monchatre, 2007).

Cette tendance lourde, doublée de la détérioration du marché de l'emploi depuis la fin des années 2000, donne d'autant plus de force à des critères de recrutement autres que celui du seul diplôme (Sarfati, 2015), en particulier dans les secteurs à bas salaires (Rieucau, 2015). La revue de littérature proposée par Balcar (2014) conclut à l'effectivité du rôle des compétences non académiques dans la détermination des salaires. Cependant, ce résultat général ne saurait masquer les modes différenciés de gestion de l'emploi selon qu'ils relèvent de marchés internes ou de marchés professionnels du travail. D'un modèle à l'autre, la reconnaissance des diplômes et des compétences, ainsi que leur transférabilité ne sont pas de même nature. Les marchés professionnels sont en effet des espaces de mobilité ancrés sur la logique de métier attestée par une certification reconnue, qui reposent sur une forte transférabilité des compétences qu'attestent les parcours inter-entreprises des travailleurs. Au-delà de spécificités sociétales – l'Allemagne plutôt caractérisée par des marchés professionnels, la France par des marchés internes –, les différences sectorielles, voire intra-sectorielles, sont sensibles, certains secteurs d'activités voyant l'emploi être géré sur la base de marchés internes (banque de détail par exemple) et d'autres par l'entremise de marchés professionnels (banque de financement, métiers de la cuisine) (Fondeur, 2013). Selon les branches, le poids du diplôme dans les recrutements varient sensiblement (Chaintreuil et *al.*, 2013), jusqu'à devenir second, dans le secteur de la distribution par exemple, derrière des critères tels que les attitudes, la ponctualité, en bref, le savoir-être (Rieucau, 2015) : « Le bon candidat doit avoir acquis un certain nombre de savoirs et de savoir-être implicites, adhérer au projet de l'entreprise, savoir faire face aux besoins actuels de son poste de travail tout en pouvant s'adapter aux évolutions futures de celui-ci » (Bidet-Mayer et Toubal, 2014, p. 98). Les capacités à s'adapter, à être autonome et polyvalent sont souvent cités par les entreprises comme des composantes indispensables de l'employabilité au sein des organisations (Maillard, 2007). Et, si la maîtrise des savoirs de base est une demande récurrente des organisations d'employeur, « la question (...) des codes comportementaux adaptés au monde du travail se situe au cœur des réprobations patronales à l'égard des jeunes reçus en stage, en période de formation en milieu professionnel ou en apprentissage dans les entreprises » (IGAS-IGF-IGEN-IGAENR, 2015, p. 26).

Rapprocher le monde de l'éducation et celui de l'entreprise, ou plutôt rapprocher les jeunes des entreprises, tout en leur offrant un socle de compétences générales et de compétences non académiques, est manifestement une tendance commune aux politiques éducatives en Europe. Afin

de mieux préparer les jeunes à exercer une activité professionnelle, deux modalités sont mobilisées par les récentes réformes éducatives entreprises en Europe : la modularisation des certifications et le développement de l'apprentissage. En matière de certification, la tendance est à certifier l'ensemble des apprentissages, qu'ils soient formels ou non formels. En France, elle se traduit notamment par la création de certifications de branche ; en Finlande, une réforme de 2014 a consisté à étendre le socle commun de l'enseignement secondaire à des compétences en communication, à des compétences requises non seulement pour la vie professionnelle mais plus largement, pour la vie en société, ainsi qu'au développement de l'entrepreneuriat (Cedefop, 2014c). C'est dans une perspective similaire qu'en 2014, le Danemark a initié des expérimentations en 2014 visant à introduire des formes pédagogiques nouvelles pour le développement de compétences à l'entrepreneuriat, à l'innovation, et aux compétences utiles pour la vie active.

L'alternance de périodes en formation et en entreprise est également considérée comme un facteur bénéfique pour la préparation des jeunes à la vie en entreprise, dans une logique gagnant-gagnant telle que désignée par une récente note du Cedefop (Cedefop, 2015d) : l'apprentissage permet à une entreprise « d'inculquer à un jeune des habitudes de travail, et à plus long terme, de s'attacher un salarié qualifié et motivé » (*ibid.*). Au Danemark, une expérimentation développée depuis 2014 repose sur une immersion progressive des élèves au sein des entreprises, au cours d'un programme de formation professionnelle d'une durée de trois ans (Cedefop, 2014b). Au démarrage du programme, les élèves passent plus de temps en formation scolaire qu'en entreprise, rapport qui s'inverse en dernière année, afin de permettre une meilleure utilisation de leurs savoirs théoriques et techniques en entreprise et de développer leurs aptitudes à s'intégrer dans un milieu professionnel. Afin de promouvoir l'accès à l'emploi de jeunes les plus défavorisés (ou présentant un handicap), l'Allemagne a expérimenté un programme de formation professionnelle fondé sur un engagement fort d'entreprises, puisque celles-ci garantissent l'embauche des personnes formées pendant 18 mois à l'issue de la formation de 24 mois (Cedefop, 2014a). Ces innovations dans le monde de l'éducation et de la formation professionnelle ont pour effet de renforcer l'attractivité de la formation professionnelle (par l'accès à un emploi) et de donner à des jeunes formés une première expérience en entreprise (allant au-delà de la formation en alternance). Ces modes de formation inclusifs ont déjà été expérimentés dans des pays d'Afrique ou d'Asie et s'importent en Europe, comme dans le cas précité de l'Allemagne. En France, l'Association pour la formation aux métiers de l'aérien prépare également des partenariats avec des entreprises, afin de proposer une formation et une garantie d'embauche. Ces exemples n'illustrent-ils pas une nouvelle façon de penser et préparer l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement professionnel ?

Bibliographie

- Abriac D., Rathelot R., Sanchez R. (2009), « L'apprentissage, entre formation et insertions professionnelles », *Formations et emploi*, Insee, 2009.
- Aghion P., Cohen E. (2004), « Éducation et croissance », Rapport pour le Conseil d'analyse économique, 142p.
- Albandéa I., Giret J.F. (2016) « L'effet des *soft skills* sur la rémunération des diplômés », *Céreq Net.Doc*, numéro 149, 31p.
- Allmendiger, J. (1989), « Educational Systems and Labour Outcomes », *European Sociological Review*, volume 5, numéro 3, pp. 231-50.
- Archer, M. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage.
- Arrighi J.J. (2013) « L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, numéro 183, pp. 49-58.
- Arrighi J.J., Gasquet C. (2010) « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation-Emploi*, numéro 109, janvier-mars, pp. 99-111
- Arrighi J.-J., Gasquet C., Olivier J. (2009), Qui sort de l'enseignement secondaire ? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004, *Note Emploi Formation*, numéro 41, Céreq.
- Arrighi J.J., Ilardi V. (2013) « Évolutions de l'apprentissage : entre mutations structurelles et effets régionaux », *Céreq-Bref*, numéro 314.
- Bailly F., Léné A. (2015) « Retour sur le concept de compétences non académiques », *Postface, Formation-Emploi*, numéro 130, pp.69-78.
- Baraldi L., Cavestro W., Durieux C. (2002) « L'évolution des règles de gestion de la main d'œuvre à la Poste : vers la mise en place d'une logique de la compétence », in Brochier D., *Les démarches compétences : acteurs et pratiques*, Paris, Economica, pp.181-196.
- Balcar J. (2014) « Soft skills and their wage returns: overview of empirical literature », *Review of economic perspectives*, volume 14, issue 1, pp.3-15.
- Barret C., Ryk., Volle N. (2014), « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Céreq-Bref*, numéro 319, mars.
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., De Paole M. & Leuven, E. (2007) « Workplace Training in Europe », in Brunello, G., Garibaldi, P. & Wasmer, E. (eds), *Education and Training in Europe*,
- Bernard P.Y. (2015), *Le décrochage scolaire*, Presses Universitaires de France.

- Bernard P.Y., Troger V. (2015) « Les lycéens professionnels et la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ? », *Formation-Emploi*, numéro 131, pp.23-40.
- Bernard P.Y., Troger V. (2012), « La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? », *Éducation et Sociétés*, 2012/2, numéro 30, p.131-143.
- Blossfeld , Stockmann (1998) « The German Dual System in Comparative Perspective », Guest Editors' Introduction, *International Journal of Sociology*, volume 28, numéro 4, pp.3-28.
Oxford: Oxford University Press, pp. 143-329.
- Blossfeld, H-P., Stockmann, R. (1998), *Globalization and Chances in Vocational Training Systems in Developing and Advanced Industrial Societies*, New York: Sharpe.
- Bohle, D., Grskovits, B. 2007, 'The State, Internationalization, and Capitalist Diversity in Eastern Europe', *Competition and Change*, volume 11, numéro 2, pp. 90-115.
- Borras I., Romani C. (2010) « Orientation et politiques publiques – Évolutions nationales, enjeux internationaux », *Formation-Emploi*, numéro 109, pp. 9-22.
- Boudesseul G., Grelet Y., Laffite L., Peuvrel M., Vivent C. (2012) « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'académie de Clermont-Ferrand », *Céreq Net.doc*, numéro 102.
- Bréhier E. (2015) « Les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur », *Rapport pour l'Assemblée Nationale*, Commission des affaires culturelles et de l'éducation, numéro 2951, juillet.
- Brochier D., Romani C. (2015) « 40 ans d'apprentissage à l'Éducation nationale », *Céreq-Bref*, numéro 333.
- Brucy G., Maillard F., Moreau G., (2012) "CAP : Regards croisés sur un diplôme centenaire », *Revue française de pédagogie*, numéro 180, juillet-aout-septembre, p.5-8.
- Brucy G., Maillard F., Moreau G. (2013) "Introduction : du Cap à l'Europe", *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série numéro 4, <http://cres.revues.org/2459>.
- Buechtemann, C., Schupp, J. & Soloff, D. (1993), 'Roads to Work: School-to-Work Transition Patterns in Germany and the US', *Industrial Relations Journal*, volume 24, numéro 2, pp. 97-111.
- Buechtemann C., Verdier E. (1998) "Education and Training Regimes: Macro-Institutional Evidence", *Revue d'économie politique*, volume 108, numéro 3, pp. 291-320.
- Buisson-Fenet H., Verdier E., (2011) "Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques", *Sociologie et sociétés* numéro spécial "La statistique en action", volume 43, numéro 2, pp. 41-66.

- Buisson-Fenet H., Verdier E., (2013) "Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes des formations professionnelles initiales en Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur", *Revue française de pédagogie* numéro 182, pp. 19-30.
- Busemeyer M. R. (2015) *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Busemeyer, M. R., Trampusch, C. (2012). "Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation". In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, pp. 3-38, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Busemeyer, M. R. (2009), « Asset specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies », *Socio-Economic Review*, 7(3), 375-406.
- Busemeyer M.R., Thelen K. (2012) « Non-standard employment and systems of skill formation in European countries », IZA working paper, 27p.
- Caillaud P. (2013) « L'Europe des certifications professionnelles : coordination des systèmes nationaux ou promotion d'un modèle européen ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série numéro 4, pp. 33-50.
- Caillaud P., Quintero N., Séchaud F. (2015) « La reconnaissance des diplômes dans les classifications de branche : une évolution sans révolution », *Céreq-Bref*, numéro 339.
- Caille J.P. (2014) « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation et formations*, numéro 85, pp.5-30.
- Cahuc P., Ferracci P. (2014) « L'apprentissage au service de l'emploi », *Note du Conseil d'analyse économique*, numéro 19, décembre.
- Cart B., Joseph O. (2014), « Les effets du passage en apprentissage sur l'insertion des jeunes », Communication à la 3^e Biennale du Céreq.
- Cedefop (2015a) « The role of modularisation and unitisation in vocational education and training », *Working Paper*, numéro 26.
- Cedefop (2015b) *Stronger VET for better lives*, mars.
- Cedefop (2015c), « L'enseignement et la formation professionnels : une solution pour prévenir la sortie précoce du système éducatif et y remédier », *Note d'information*, numéro 9091, septembre.
- Cedefop (2013), « Éviter que les jeunes quittent prématurément le système d'éducation (et de formation) : les solutions qui marchent », *Note d'information*, numéro 9084, décembre.
- Chaintreuil L., Couppié T., Epiphane D., Sulzer E. (2013), « Evade - Entrée dans la vie active et discriminations à l'embauche », *Net.doc*, Céreq, numéro 114, octobre 2013

- Commission européenne (2015), *Projet de rapport conjoint sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (EF2020)*, août, 15p.
- Commission européenne (2010), *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*.
- Commission européenne (2008), *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 15p.
- Crouch C., Finegold, D., Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Culpepper P. (2003), *Creating Cooperation - How States Develop Human Capital in Europe*, Ithaca: Cornell University Press.
- Culpepper, P., Thelen, K. (2008), 'Institutions and Collective Actors in the Provision of Training: Historical and Cross-National Comparisons' in Mayer, K-U. & Solga, H. *Skill Formation, Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-49.
- Dares (2015), *L'apprentissage en 2014 – une moindre baisse qu'en 2013* », *Dares-Analyses*, numéro 057, juillet.
- Depp (2015), *L'État de l'école 2015*. Coûts, activités, résultats, numéro 25, octobre.
- Depp (2015b), « La lutte contre les sorties précoces dans l'Union européenne », *Note d'information*, mars.
- Delautre G. (2014), « Le modèle dual allemand-caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne », *Document d'études*, Darès, numéro 185, septembre.
- Dif-Pradier M., Zarca (2015) « Vers une convention de formation alternante ? Une comparaison de l'apprentissage en France, Suisse et Italie », in *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* », *Relief*, numéro 50.
- Dif-Pradier M., Zarca S. (2014), *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France-Suisse-Italie*, Édité par la CFTC, collection Arguments, 215p.
- Di Paola V., Jellab A., Moullet S., Olympio N., Verdier E., (2016) « Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : une possible amplification ? », Paris, *Rapport Cnesco*.
- Dolphin T. (2016) « Apprenticeships in England: matching skills to employment opportunities », *Working Paper*, European programme New Skills at Work.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A. (2010) *Les sociétés et leur école*, Seuil, 222p.
- Duru-Bellat, M. (1992), « Evaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, numéro 3, pp. 453-468.

- Dustmann, C., Schönberg U. (2009) "Training and Union Wages.", *The Review of Economics and Statistics*, 91(2), pp.363-76.
- Dutercq Y., Resnik J. (2009) Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve des changements institutionnels, Edito, *Recherche en Éducation*, numéro 7, juin.
- Eichhorst W., Rodriguez-Planas N., Schmidl R., Zimmermann K.F. (2015), « Roadmap to Vocational Education and Training Systems around the World », *Industrial and Labor Relations Review*, 68 (2), pp. 314-337.
- Esping-Andersen G. (1990), « The Three Political Economies of the Welfare State », *International journal of sociology*, volume 20, numéro 3, pp. 92-123.
- Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001). Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, pp. 145-183, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Euridyce (2012) « Développer les compétences clés à l'école en Europe - Défis et opportunités pour les politiques en la matière ».
- Felouzis G., Maroy C., Van Zanten A. (2013), *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Presses Universitaires de France, Coll. Éducation et sociétés, 217p.
- Finegold, D., Soskice, D. (1988), 'The failure of training in Britain: analysis and prescription', *Oxford Review of Economic Policy*, volume 4, numéro 3, pp.21-53.
- Fondeur Y. (coord.), Forté M., De Larquier G., Monchatre S., Rieucan G., Salognon M., Sevilla A., Tuchziner C., (2012) "Pratiques de recrutement et sélectivité sur le marché du travail", *Rapport de recherche du CEE*, numéro 72, mars.
- Gaudin J.P. (1999), *Gouverner par contrat. L'action publique en question*, Presses de Sciences Po, 236p.
- Gayraud L., Berthet T. (2015) « Analyse des politiques publiques et problématisation du changement dans les politiques régionales de formation professionnelle », in Gayraud L. « Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation », *Net.Doc*, Céreq, numéro 145, décembre.
- Géhin J.P., Méhaut P. (1993), *Apprentissage ou formation continue ? stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Editions L'Harmattan.
- Granato M., Schnitzler A. (2015) « L'Orientation scolaire et professionnelle, un choix idéaliste ou réaliste ? Les aspirations éducatives des jeunes à la fin de leur scolarité à la lumière des influences personnelles et contextuelles », in *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* », *Relief*, numéro 50., pp. 181-194.
- Granato M., Ulrich J.G. (2015) « L'alternance en Allemagne : quels atouts pour les parcours des jeunes ? Le système en alternance, les risques d'exclusion des jeunes, et les intérêts

- organisationnels des acteurs du système corporatiste », in *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* », *Relief*, numéro 50., pp. 17-30.
- Green, A. (1991), 'The Reform of Post-16 Education and Training and the Lessons from Europe', *Journal of Education Policy*, volume 6, numéro 3, pp. 327-339.
- Greinert, W-D. 2004, 'European Vocational Training "Systems" – Some Thoughts on the Theoretical Context of the Historical Development', *European Journal of Vocational Training*, numéro 32, pp. 18-25.
- Hall, C. (2012). "The Effects of Reducing Tracking in Upper Secondary School: Evidence from a Large-Scale Pilot Scheme", *Journal of Human Resources*, 47(1): 237-69.
- Hall, P. A., Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, pp. 1-68, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hamilton, S., Hurrelmann, K. (1993), 'School-to-Work Transition in Germany and the United States', *Teachers College Record*, numero 96, pp. 329-344.
- Hanushek E. A., Woessmann L., Zhang L. (2011) "General Education, Vocational Education and Labor Market Outcomes over the Life-Cycle.", *IZA Discussion Paper*, 6083.
- Haut Conseil de l'Éducation (2008), *L'orientation scolaire*.
- IGAS, IGF, IGEN, IGAENR (2015), *Évaluation des partenariats entre le monde éducatif et le monde économique en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes*, mai.
- IGEN, IGAENR (2014), « Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers », rapport numéro 2014-032, octobre, 69p.
- IGEN, IGAENR (2009) « Le pilotage des formations professionnelles initiales par voie scolaire dans les académies », rapport numéro 2009-094, octobre, 80 p.
- Ilardi V., Sulzer E. (2015) « CAP-BEP : des difficultés d'insertion encore aggravées par la crise », *Céreq-Bref*, numéro 335, mai.
- Janmaat, J-G., Duru-Bellat, M., Green, A., Méhaut P. (eds) (2013), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Jansen A., Strupler Leiser M., Wenzelmann F., Wolter S.C. (2015) "Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers", *European Journal of Industrial Relations*, Volume 21, numéro 4, pp. 353–368.
- Jellab A. (2008), *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.

- Jellab A. (2015a), « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du baccalauréat professionnel trois ans », *Formation-Emploi*, numéro 131, pp. 79-99.
- Jellab A. (2015b) « Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège », *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale*, novembre.
- Kerguoat P. (2015) « Présentation de l'ouvrage de M.Dif-Pradier et S. Zarca, Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France-Suisse-Italie », *Formation-Emploi*, numéro 130, pp.111-130.
- Krichewsky L., Frommberger D. (2013) "Convergence ou divergence ? Analyse comparée du rôle des « résultats d'apprentissage » dans les curriculums de l'enseignement professionnel de base de neuf pays européens", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, numéro 4.
- Le Donné N. (2014) "La réforme de 1999 du système éducatif polonais. Effets sur les inégalités sociales de compétences scolaires », *Revue française de sociologie*, 1/2014 (vol. 55), p.127-162.
- Lefresne F. (2015) « La lutte contre les sorties précoces dans l'Union européenne », *Note d'information* numéro 9, DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), Paris.
- Lemaire S. (1997) « Le devenir des bacheliers professionnels », *Éducation et Formations*, numéro 75, p.127-137.
- Maillard D., Merlin F., Rouaud P. (2016) « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire », *Céreq-Bref*, numéro 345.
- Maillard F. (2013) « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation », in *Dossier Le travail en évolution*, numéro 30.
- Maillard F. (2007) « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles – une singularité mise en question », *l'Orientation scolaire et professionnelle*, numéro 36/2.
- Maillard F. (2007). « Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme ». *Éducation & formations*, n° 75, p. 27-36.
- Maillard F. (2003) « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques: une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, volume 145, pp. 63-76.
- Maurice, M., F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982) *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, collection Sociologies.
- Melnik, E., Möbus, M., Olympio, N., Steedman, H., Tréhin-Lalanne, R., Verdier, E. (2010). Les élèves sans qualification : La France et les pays de l'OCDE, rapport pour le Haut conseil de l'éducation.
- Ménard B. (2014) « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *Céreq-Bref*, numéro 322.

- Mincer J. (1962) « Labor force participation of married women: a study of labor supply », in Lewis, H. Greg, *Aspects of labor economics*, Princeton: Princeton University Press, pp. 63–105.
- Mobüs M., Verdier E. (1997) « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *Céreq-Bref*, numéro 130, avril.
- Monchatre S. (2007) « Mobilisation des compétences et reconnaissance des métiers : le « mandat » en question », in Cavestro W., Durieux C., Monchatre S. *Travail et reconnaissance des compétences*, Economica, pp.65-79.
- Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF.
- Mons N. (2008), « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée*, volume 14, numéro 3, pp. 409-423.
- Mons N. (2015) *Les nouvelles politiques éducatives – La France a-t-elle fait les bons choix ?*, Collection Éducation et Sociétés, Presses Universitaires de France.
- Moreau G. (2002) « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? », in *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, La Dispute.
- Morlaix S. (2015) « Les compétences sociales : quels apports pour la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? » *Document de travail de l'Iredu*, 2015/2.
- Nölke, A., Vliegenthart, A. (2009), « Enlarging the Varieties of Capitalism: The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe », *World Politics*, volume 61, numéro 4, pp. 670-702.
- Paddeu J., Veneau P. (2015) « L'enseignement dispensé en baccalauréat professionnel est-il professionnel ? L'exemple du baccalauréat électrotechnique », *Formation-Emploi*, numéro 131, p. 41-60.
- Palheta, U. (2012), *La domination scolaire, Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », 354 p.
- Péan S. (2014), « Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur », *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche* 04-2014.
- Pierron R. (2015), « Les contrats d'objectifs territoriaux en Aquitaine – Une contribution à la construction d'une expertise collective régionale par la concertation d'acteurs des relations formation-emploi dans le cadre du développement de la décentralisation », in Gayraud L. « Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation », *Net.Doc*, Céreq, numéro 145, décembre.
- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales. *Note d'information* numéro 13-24, DEPP, MEN.

- Prais, S., Wagner, K. (1985), 'Schooling Standards in England and Germany', *National Institute Economic Review*, numéro 112, pp. 53-76.
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015*. OECD, Paris.
- Quenson E. (2009) « Les diplômés transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail », *Formation-Emploi*, numéro 106, avril-juin.
- Quintini G., Manfredi T., (2009) "Going Separate Ways? School-to-Work Transitions in the United States and Europe." OECD Social, *Employment and Migration Working Paper*, numéro 90.
- Recotillet I., Mazari Z. (2013), « Génération 2004 : des débuts de trajectoires durablement marquées par la crise ? », *Céreq-Bref*, numéro 311, juin.
- Recotillet I., Rouaud P., Ryk F. (2011), « Sur les rails de la stabilisation dans l'emploi après dix ans de vie active », *Céreq-Bref*, numéro 285, mai.
- Rey O. (2013) « Décentralisation et politiques éducatives », *Dossier d'actualité de l'Ifé*, numéro 83, avril.
- Rieucan G. (2015) « Getting a low-paid job in French and UK supermarkets: from walk-in to online application? », *Employee Relations*, volume 37, issue 1, pp.141-156.
- Saar E., Ure B-O., (2013), " Lifelong learning systems: overview and extension of different typologies" in Saar, E., Ure, B-O & Holford, J. (eds), *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 46-81.
- Sarfati F. (2015) "Faut-il être compétent pour développer ses compétences?", *Formation-Emploi*, numéro 130, pp. 31-48.
- Shavit Y., Müller W. (1998), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford: Clarendon Press.
- Simonnet V., Ulrich V. (2000) « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et Statistique*, numéro 337-338, pp. 81-95.
- Steedman H. , Hawkins J. (1994) « Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques : une première évaluation » *Formation Emploi* numéro 46. La Documentation Française. Paris.
- Streeck W., (2012) Skills and Politics: General and Specific. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, pp. 317-352. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tallard M. (2015) « Les enjeux renouvelés des diplômés et des certifications dans les régulations de branche. Quelles recompositions des politiques emploi-formation ? », *Céreq-Relief*, numéro 53, pp. 13-19.
- Thelen, K., (2004), *How Institutions Evolve: The Political economy of Skills in Germany, Britain, The United States and Japan*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Thelen, K., Busemeyer, M. R. (2012). Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*, pp. 68-100, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Thibert R. (2013), « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs » *Dossier d'actualité de l'Ifé*, numéro 84.
- Verdier E. (2008) « L'Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 195-225.
- Verdier E. (2013) "Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: The Growing Hybridisation of National Models" in Green A., Janmaat G., Méhaut P. (eds.) *Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Series: Education, Economy and Society, Palgrave MacMillan, Houndmills, p.70-93.
- Verdier É. (2008) « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, volume 40, numéro 1, pp. 195-225.
- Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation ? », *Formation-Emploi*, numéro 76, pp. 11-24.
- Villatte A., Marcotte J. (2013) « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/3.
- Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-Emploi*, numéro 52.
- Wiborg S. (2009) *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave MacMillan.
- Wolter S.C., Ryan P. (2011), « Apprenticeship », in *Handbook of the economics of education*, volume 3, pp. 521-576.



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr



@Cnesco



Cnesco



Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex, France
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr



@ciep_sevres



CIEP (page officielle)