

Association ÉVEIL

**Face aux mutations
quelles formations
pour quels emplois
demain ?**

Actes des Rencontres citoyennes

du 28 mai 2008

École normale supérieure, Paris

Publications récentes des intervenants aux colloques retranscrits dans ce livre.

Christian FORESTIER et Claude THÉLOT, en collaboration avec Jean-Claude ÉMIN, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Éditions Stock, 2007.

Michel GODET, *Le courage du bon sens. Pour construire l'avenir autrement*, Éditions Odile Jacob, nouvelle édition 2008.

Manuel de prospective stratégique. Tome 1 : L'indiscipline intellectuelle. Tome 2 : L'art et la méthode, Éditions Dunod, troisième édition revue et augmentée 2007.

Florence LEFRESNE, *Les jeunes et l'emploi*, Collection Repères, Éditions La Découverte, 2003.

Association ÉVEIL, *L'Europe quel atout pour l'école ? Actes des Rencontres citoyennes du 30 mai 2007*.

Association ÉVEIL, *Du savoir à la citoyenneté quelles passerelles ? Actes des Rencontres citoyennes du 23 novembre 2005*.

Association ÉVEIL, *La construction de la citoyenneté de l'adolescent. Actes des Rencontres du 24 novembre 2004*.

Association ÉVEIL, *Construire sa citoyenneté. Actes des Rencontres citoyennes du 12 novembre 2003*, Éditions L'Harmattan, 2004.

Association ÉVEIL, *La citoyenneté c'est quoi ? Paroles d'ados*, Éditions Sépia, 2003.

REMERCIEMENTS

À **Villano Qiriazzi**, représentant de Gabriella Battaini-Dracani, directrice générale de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports au Conseil de l'Europe.

À **Michel Godet**, économiste, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire de prospective stratégique.

À **Christian Forestier**, ingénieur électronicien, docteur ès sciences, inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur des universités associé à l'université de Marne-la-Vallée.

Et aux membres de l'assistance pour leurs questions.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction, Association ÉVEIL <i>Andrée Sfeir</i> | 9 |
| Préambule, Conseil de l'Europe <i>Villano Qiriazzi</i> | 15 |
| Allocution de Michel Godet | 23 |
| Allocution de Christian Forestier | 37 |
| Débat avec la salle | 53 |
| Conférence du 24 octobre 2007 sur l'insertion professionnelle des jeunes <i>Florence Lefresne</i> | 83 |

INTRODUCTION

ASSOCIATION ÉVEIL

Andrée Sfeir, déléguée générale de l'association ÉVEIL :

« Face aux mutations, quelles formations pour quels emplois demain » ? Évelyne Sullerot, qui est membre de l'association ÉVEIL, et qui a œuvré, durant sa carrière, dans le domaine de l'insertion professionnelle notamment, m'a demandé pourquoi cette année l'association s'attaquait à un tel sujet. Il est vrai que le sujet est aussi difficile qu'incontournable. L'insertion professionnelle des jeunes est un problème aigu pour notre société. Les jeunes collégiens ou lycéens expriment leur inquiétude et leur angoisse concernant leur avenir et nous renvoient à la nôtre quant à l'avenir de notre société. La défiance s'est installée entre les générations et participe à bloquer toute évolution. Les enseignants se retrouvent au cœur de cette problématique difficile. Comment lutter contre l'échec scolaire ? Comment favoriser une orientation qui facilite l'intégration au monde du travail ? Comment valoriser les savoir-être ou les savoir-faire alors que notre modèle républicain repose sur la course au diplôme ? Comment envisager ce nouveau monde dans lequel nous vivons alors que nous n'avons pas la culture économique nécessaire ?

En 1993, les fondateurs de l'association avaient fait un constat qui demeure valable aujourd'hui. Premièrement, le statut des jeunes évolue dans notre société, ils sont autonomes de plus en plus tôt et exposés à un afflux d'informations qui favorise la perte de repères. Deuxièmement, les adultes ont du mal à communiquer avec les adolescents sur l'exercice de leurs responsabilités. C'est ce double constat qui les a conduits à créer

l'association ÉVEIL, pour ouvrir le dialogue avec les jeunes et pour les aider à s'interroger de façon globale sur leurs choix d'adultes et de citoyens.

Depuis lors, nous proposons aux professeurs et aux élèves des programmes d'information transversaux et interactifs dans les établissements d'enseignement, pour éveiller les jeunes à la citoyenneté. Nous sommes une association de terrain agréée par le ministère de l'Éducation nationale (B.O. du 29/11/2007). Éveiller les jeunes à la citoyenneté européenne, les sensibiliser aux divers aspects sanitaires de l'alimentation ou les faire réfléchir à leur orientation sont des exemples de l'indispensable formation des consciences et des intelligences à laquelle l'association ÉVEIL a l'ambition de participer.

Aider les jeunes dans leur démarche d'orientation, pour nous, c'est notamment leur présenter des filières professionnelles, les faire réfléchir sur les environnements de travail de différentes fonctions et sur les compétences souhaitées. Plus largement c'est les faire réfléchir à leur place dans la société demain. En effet, qu'est-ce dans notre pays qu'un citoyen s'il n'est pas inséré professionnellement ?

Nous étions allés demander aux jeunes ce qu'ils entendaient, eux, par citoyenneté et nous avons mené une enquête en 2003-2004, retranscrite dans un ouvrage *La citoyenneté c'est quoi ?* publié chez Sépia. Les collégiens avaient organisé eux-mêmes leur prise de parole, avec le soutien des équipes pédagogiques et de nos intervenants. Qu'était-il ressorti des débats organisés avec une centaine de collégiens d'horizons très divers, dans trois établissements, Victor Duruy à Paris, Léon Blum à Villiers-le-Bel et Gayant à Douai ? Ces jeunes avaient exprimé leur satisfaction vis-à-vis de leur famille et de leur établissement scolaire. En revanche, ils se sentaient peu entendus, peu représentés et peu reconnus. Ils ressentaient de façon aiguë les problèmes de discrimination et, par-dessus tout, sor-

tir de ces deux mondes – la famille et l'école – leur paraissait très difficile. Quant à l'accès à un véritable emploi, ils se le représentaient comme « un véritable parcours du combattant ».

L'association ÉVEIL est membre et administrateur du Conseil français des associations pour les droits de l'enfant (COFRADE), lequel veille à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant, la CIDE. Le 13 juin 2007, l'association ÉVEIL participait aux rencontres débats d'adolescents sur le thème « 18 ans, la liberté d'agir » au palais du Luxembourg. Les jeunes venaient principalement de la région Rhône-Alpes et pour partie d'entre eux de quartiers défavorisés et ils témoignaient de leur très forte inquiétude vis-à-vis de l'avenir, de leur avenir.

Cette attente des jeunes nous interpelle, nous, qui agissons déjà dans ce domaine de l'orientation, et nous avons souhaité réfléchir cette année sur l'insertion professionnelle des jeunes. Aussi, le 24 octobre 2007, à l'issue de notre assemblée générale, nous avons invité Florence Lefresne, chercheuse à l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES), à nous brosser un panorama de la situation. Sa conférence nous a donné une photographie précise du chômage des jeunes en France et en Europe et de l'impact des politiques publiques sur l'emploi.

Le 28 mai 2008, à l'École normale supérieure, nous avons dédié la cinquième édition des Rencontres citoyennes de l'association ÉVEIL à l'insertion professionnelle des jeunes et nous avons refermé le sujet « Face aux mutations, quelles formations pour quels emplois demain ? », pour pouvoir en quelques heures poser quelques vraies questions et échanger sans langue de bois sur des pistes de réponses.

Nous avons invité deux experts à débattre. Michel Godet est économiste titulaire de la chaire de prospective stratégique au

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Il a écrit de nombreux ouvrages, dont *Le courage du bon sens* (Éditions Odile Jacob) qui vient d'être réédité. Christian Forestier est ingénieur électronicien, docteur ès sciences et inspecteur général de l'Éducation nationale. Au sein de l'Éducation nationale, il a occupé tous les postes... sauf un ! Entre 2003 et 2005, il était président du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Il a coécrit avec Claude Thélot *Que vaut l'enseignement en France ?* Aujourd'hui, Christian Forestier est professeur associé à l'université de Marne-la-Vallée. Il est également président du conseil d'administration du Centre d'études et de recherches sur les qualifications, le CEREQ.

Les Rencontres ont été ouvertes par Villano Qiriazzi, administrateur au sein de la direction de l'Éducation du Conseil de l'Europe. Il représentait Madame Gabriella Battaini-Dracchi, directrice générale de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports au Conseil de l'Europe et il a mis notre problématique dans la perspective européenne. Rappelons que le Conseil de l'Europe décernait à ÉVEIL en 2005 le label « Éducation à la citoyenneté démocratique » (ECD), pour son action sur l'Europe auprès des lycéens français, cette action visant dans son contenu et son mode, le débat, à vivifier la démocratie.

Les deux débatteurs Michel Godet et Christian Forestier se complétaient et leurs contributions étaient bien articulées. L'assistance d'une centaine de personnes de grande qualité était très participative et les échanges, parfois vifs, et toujours intéressants, ont permis de faire avancer le débat. Ensemble, participants et débatteurs ont envisagé la problématique dans toute sa complexité, les moyens de progresser et mis en exergue le frein sociétal renvoyant chacun à sa part de responsabilité.

Nous reproduisons ci-après dans l'ordre des interventions, les communications de Villano Qiriazzi, Michel Godet, Christian Forestier et les questions-réponses avec l'assistance.

Nous avons également retranscrit la conférence de Florence Lefresne du 24 octobre 2007 et nous faisons apparaître sa contribution en fin d'ouvrage. En fait, à la relecture, il nous a semblé que son exposé théorique et synthétique, fruit d'un important travail de recherche, complétait particulièrement bien les communications précédentes.

Au total, ces communications éclairent bien la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes, ses enjeux, ses points sombres. La place des jeunes dans la société et leur insertion professionnelle constituent pour nous tous aujourd'hui un défi majeur, elle mérite une mobilisation générale de notre société pour attaquer les problèmes et retrouver la confiance.

PRÉAMBULE

CONSEIL DE L'EUROPE

Villano Qiriazzi, représentant de Gabriella Battaini-Dragoni, directrice générale de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports au Conseil de l'Europe :

Ne pouvant pas être parmi vous aujourd'hui, madame Gabriella Battaini-Dragoni m'a chargé de vous présenter ses excuses et de la représenter ici.

Vous connaissez tous le Conseil de l'Europe. Cette institution siégeant à Strasbourg est l'une des organisations politiques les plus anciennes d'Europe. Elle œuvre pour la protection des droits de l'Homme, pour le développement et la consolidation de la démocratie, pour le pluralisme et pour l'État de droit sur l'ensemble du continent européen.

« Face aux mutations, quelles formations pour quels emplois demain ? » La question de vos Rencontres citoyennes paraît très pertinente au Conseil de l'Europe. C'est une question récurrente pour toute personne vivant en Europe, une question qui vient souvent à l'esprit, le soir, lorsqu'on regarde le journal télévisé. Cette question en soulève d'autres tout aussi importantes : quelles formations pour quels jeunes de demain ? Quelles formations pour quel type ou quel modèle de société de demain ? Et quelle Europe de demain ?

Cette dernière question est particulièrement significative pour le Conseil de l'Europe qui a focalisé son action sur la construction d'une société européenne vivante, ouverte, mobile et compétitive, une société européenne qui doit être caractérisée par l'intégration de tous ses membres dans le

plein respect de leurs droits fondamentaux, invitant chaque individu à contribuer à la vie de la collectivité.

Quel rôle dans cette société pour l'éducation et les éducateurs ? Certes, le Conseil de l'Europe n'a pas une réponse toute faite. Mais il a tout au moins un début de réponse si l'on se réfère au débat en cours au sein de l'organisation. Ce début de réponse semble être de promouvoir une éducation de qualité. Mais de quelle qualité parle-t-on ?

Depuis plusieurs années déjà, la qualité de l'éducation a été traditionnellement considérée comme une priorité par le Conseil de l'Europe. Cette qualité de l'éducation signifie avant tout la reconnaissance de la diversité, la participation et l'inclusion sociale. Mais elle se réfère également à l'acquisition des savoirs, attitudes et compétences qui favorisent ces trois grands principes. Ces principes peuvent aussi, en quelque sorte, nous projeter vers l'avenir et nous aider à esquisser les contours de l'image du jeune de demain ou du modèle de société de demain, société dans laquelle les nouvelles générations vont vivre et travailler.

En vue de mettre en œuvre cette vision de l'éducation, le Conseil de l'Europe a placé ces trois principes à la base de son programme éducatif. Il a placé au centre de son attention l'éducateur, soit-il enseignant ou formateur. Au Conseil de l'Europe, nous sommes convaincus du rôle primordial joué par l'enseignant et l'éducateur dans la réussite scolaire des élèves et dans l'évolution de leurs métiers.

Tout comme d'autres organisations internationales telles que l'OCDE ou l'Union européenne, le Conseil de l'Europe a lancé un programme transversal relatif à la définition des compétences clés des enseignants. Il s'agit en quelque sorte d'une traduction concrète et pratique des principes que je viens d'énoncer. Elle découle des résultats obtenus dans trois

domaines d'action qui sont en fait des domaines de travail historiques du Conseil de l'Europe.

Le premier, sur lequel nous travaillons depuis trente ans, est le développement du plurilinguisme dans et pour l'éducation. Le deuxième, sur lequel nous travaillons en même temps que l'association ÉVEIL depuis 1993, est l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le troisième, sur lequel nous travaillons depuis le début des années soixante-dix, est l'éducation interculturelle. Je vais rapidement parcourir ces trois grands domaines d'action du Conseil de l'Europe.

Je commencerai par le plurilinguisme. Un des traits caractéristiques de l'Europe est certainement sa diversité culturelle et linguistique. Le Conseil est attaché à la protection et à la promotion de ces diversités comme une source de richesses mutuelles. Nous avons pris des mesures positives concrètes pour la protéger. Certaines d'entre elles sont énoncées dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui a été ratifiée et est en vigueur dans une trentaine de pays membres du Conseil de l'Europe.

Bien que le multilinguisme et la présence de nombreuses langues en Europe soient considérés comme faisant partie du patrimoine culturel européen, ils peuvent également être considérés comme des obstacles à la compréhension mutuelle, à la communication et à la mobilité, mais aussi à l'accès à l'emploi. C'est particulièrement vrai aujourd'hui, à l'heure du monde global, des échanges et de la communication permanente. Pour surmonter ce multilinguisme vécu comme un obstacle, le Conseil de l'Europe propose le développement d'un plurilinguisme individuel. Cela signifie le développement de la capacité, chez les individus, à utiliser davantage de langues ou une variété de langues.

L'importance des compétences plurilingues dans le processus démocratique économique signifie que le plurilinguisme est

lié à la notion de droits linguistiques dans le cadre des droits de l'Homme. Il est par conséquent nécessaire que les politiques éducatives tiennent compte de toute la variété des langues parlées en Europe, et que ces politiques reconnaissent le droit linguistique comme un élément crucial pour la cohésion sociale.

Le deuxième domaine d'action est l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le Conseil de l'Europe a développé il y a plus d'une dizaine d'années son propre modèle d'éducation à la citoyenneté. Il ne définit pas celle-ci comme une simple transmission de connaissances sur la démocratie ou les droits de l'Homme, ni comme une simple matière appelée programme civique ou éducation civique. Pour le Conseil, la citoyenneté se réfère directement à la pratique des droits et des responsabilités à partir de l'enfance, dans divers environnements d'apprentissage où les jeunes apprennent à participer directement au processus démocratique.

Sur le plan des politiques éducatives, la participation et l'éducation à la citoyenneté supposent donc le développement, chez les jeunes, de compétences à la gouvernance démocratique, à la décentralisation, à la participation à la prise de décision ou encore à la responsabilité publique. Depuis peu, ce concept d'éducation à la citoyenneté démocratique évolue, au sein du Conseil de l'Europe, vers celui de démocratie durable. Cette dernière implique des interactions plus étroites entre le monde de l'éducation et la communauté locale ou la collectivité locale. Elle implique également davantage d'engagement social, c'est-à-dire plus de solidarité et de compétences en matière d'engagement social.

Le troisième domaine est l'éducation interculturelle. Le Conseil a tout d'abord introduit cette notion à propos des relations entre les populations immigrées et les communautés d'accueil. C'était dans les années soixante-dix, avec les

vagues d'immigration que l'Europe a connues, du Portugal vers la France ou de la Turquie vers l'Allemagne. Cette problématique demeure d'actualité avec les nouvelles vagues d'immigration depuis l'Europe de l'Est vers l'Europe de l'Ouest ou d'autres continents vers l'Europe. Elle est actuelle dans bien des régions, y compris hors d'Europe.

Nous avons également travaillé sur les relations avec les diverses communautés linguistiques et ethniques présentes en Europe pour souligner enfin l'importance d'une généralisation de l'approche interculturelle, dans la mesure où toutes les communautés sont toujours pluriculturelles.

En matière de politique éducative, l'éducation interculturelle implique donc le développement de compétences de reconnaissance réciproque des cultures, de leurs valeurs et de leurs interactions. Dans une perspective démocratique et pluraliste, ce type d'éducation revalorise les cultures et les langues dépréciées et s'efforce de promouvoir des chances éducatives pour tous, la solidarité et le développement culturel pour chacun.

Par ailleurs, nous sommes tous conscients du fait que le monde du *business* accorde une place de plus en plus importante à la gestion de la diversité culturelle au sein de l'entreprise, tout comme à l'acquisition de compétences interculturelles au sein des équipes, l'objectif étant de réussir dans le monde économique d'aujourd'hui.

En résumé, quel sera ce jeune qui cherchera un emploi demain ? Quelles compétences aura-t-il ? Pour nous, Conseil de l'Europe, ce jeune devra bien sûr être qualifié selon un profil déterminé, mais il devra aussi être plurilingue, socialement engagé et culturellement compétent. Ce discours a trouvé un appui politique au Conseil de l'Europe, tant au niveau des ministres de l'Éducation qu'au niveau des ministres des Affaires étrangères.

Lors de leur dernière session plénière d'Istanbul, en 2007, les ministres de l'Éducation ont chargé le Conseil de l'Europe de travailler sur quatre points : la préparation des étudiants à l'entrée sur le marché du travail, la préparation à une vie de citoyens actifs au sein d'une société démocratique, la préparation et l'épanouissement personnel et la préparation des jeunes à l'acquisition et à l'entretien d'une large base de connaissances. Les ministres de l'Éducation ont donc invité le Conseil à analyser toute une série de compétences liées à ces quatre priorités.

Cet engagement a également été renforcé par une autre action politique d'une certaine envergure pour le Conseil de l'Europe. Entreprise dernièrement, celle-ci va nous projeter vers le modèle de société qui est notre ambition pour la société européenne de demain. Les ministres des Affaires étrangères ont en effet adopté un Livre blanc sur le dialogue interculturel qui explique les grands principes de notre action, mais surtout formule des recommandations transversales pour l'ensemble des services publics des États membres. Les recommandations regroupent cinq grands domaines : le développement d'une gouvernance démocratique de la diversité culturelle au sein des États membres, le renforcement de la citoyenneté et de la participation démocratique, l'apprentissage et l'enseignement de compétences interculturelles, la création d'espaces pour le dialogue et l'application de principes de dialogue dans les relations internationales. Ce projet très ambitieux vient juste de commencer. Nous verrons les suites que nous pourrions lui donner.

Je terminerai cette brève introduction en rappelant l'une des conclusions de ce fameux Livre blanc sur le modèle de société que nous souhaitons pour notre futur. Au Conseil de l'Europe, nous voulons une société dans laquelle on puisse vivre ensemble, dans l'égalité, dans un contexte de diversité cultu-

relle toujours croissante, tout en respectant les droits de l'Homme et les libertés fondamentales.

Est-ce une décision sage ou de bon sens ? Nos orateurs pourront sans doute nous éclairer sur ce point. C'est en tout cas, pour le Conseil, l'une des principales exigences de notre époque, une exigence qui restera pertinente plusieurs années.

ALLOCUTION DE MICHEL GODET

Michel Godet, économiste, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire de prospective stratégique :

J'ai été impressionné par le discours qui vient d'être fait, non pas par ce qui a été dit et qui est juste, mais par ce qui a été oublié et qui est encore plus important. Le représentant du Conseil de l'Europe a parlé d'éducation durable, mais je vous rappelle qu'il n'y a pas de développement durable s'il n'y a pas d'enfants. Comme l'a écrit la Commission européenne dans son Livre vert sur la démographie, il n'y a pas de croissance sans berceaux. Or, cette question démographique n'a pas été évoquée. Comment réussir l'intégration dans des écoles s'il n'y a pas de mixité ? Il faut aussi une fécondité européenne qui ne soit pas, comme aujourd'hui, un effondrement. Je constate que ces questions ne sont pas encore à l'ordre du jour. Cela viendra peut-être.

Mon métier, c'est la prospective. Je me sens un peu comme la vigie sur le Titanic. Mon ambition n'est pas de dire que j'avais prévu la collision avec l'iceberg, mais d'annoncer cette collision pour l'éviter. Il y a vingt ans, je remettais avec Jacques Lesourne un rapport baptisé « Éducation et société pour demain ». Dans ce rapport qui a d'ailleurs été envoyé à tous les chefs d'établissement, nous annoncions à monsieur Monory que la France serait malade du diplôme, que l'on aurait une surabondance de diplômés et une pénurie de professionnels. Nous y sommes aujourd'hui. Au moment où je vous parle, il y a davantage pénurie de jardiniers que d'informati-

ciens à l'ANPE. Je suis content d'avoir fait de bonnes prévisions, mais je suis surtout triste de ne pas avoir été entendu.

Le taux de chômage des bac + 4 est supérieur à celui des bac + 2. En d'autres termes, dans certains domaines, mieux vaut ne pas aller trop loin dans ses études... Il va y avoir une certaine désaffection pour l'enseignement supérieur long, surtout celui qui distribue des « assignats » universitaires – je ne parle naturellement pas des grandes écoles. Ce phénomène a déjà commencé pour des raisons démographiques que je vais évoquer dans un instant.

Vous l'avez compris, mon rôle de prospectiviste n'est pas de prédire l'avenir mais de le construire. Ainsi, quand le gouvernement me demande ce qui se passera dans la France de 2025, je réponds : « Cela dépendra de ce que vous ferez ou pas d'ici là ! ». Ils se posent la question de l'avenir et, pendant ce temps, ils éludent la question du courage pour les réformes.

Je vais aborder trois points : en premier lieu, l'avenir autrement ; en second lieu, les questions de démographie, croissance, emploi, formation ; enfin, le thème des familles et des inégalités.

Il y a cinq questions fondamentales face à l'avenir mais je n'en évoquerai que deux. La première est le « qui suis-je ? ». C'est le fameux « connais-toi toi-même », que l'on ne pose d'ailleurs pas assez dans l'éducation. On ne nous apprend pas à transformer nos faiblesses en forces et à connaître nos forces pour essayer de les maîtriser. Le « qui suis-je ? » renvoie à une question importante : ne pas se prendre pour ce que l'on n'est pas. Nos élites feraient d'ailleurs bien de mener un travail sur leur « qui suis-je ? »... Comme l'avait dit François Bayrou à propos de l'échec scolaire, le problème est que ceux qui y réfléchissent ont eux-mêmes réussi à l'école. C'est un peu comme ceux qui travaillent sur les quartiers difficiles et vivent dans le XVI^e arrondissement de Paris.

La deuxième grande question face à l'avenir est le « comment faire ? ». Sur la plupart des grands problèmes, les diagnostics et les prescriptions sont connus depuis longtemps. Comment faire les réformes ? Il faut avoir en tête un triangle : pour passer du bleu de l'anticipation au vert de l'action, il faut le jaune de l'appropriation.

Souvenez-vous du CIP, le Contrat d'insertion professionnelle : l'idée n'était pas complètement idiote, mais on a crié au scandale en soulignant que les jeunes seraient payés à la moitié du SMIC après le diplôme. En vérité, pourtant, les diplômés ne valent pas plus. Ils sont un peu comme les apprentis : au départ, ils ne savent rien faire, de sorte qu'il est normal de les payer la moitié du SMIC. Finalement, le MEDEF, qui s'appelait encore le CNPF, a émis l'idée de stages diplômants. C'était mieux que le diplôme stagnant ! Mais l'idée a été rejetée par les jeunes. C'était logique : comment les jeunes n'auraient-ils pas rejeté une proposition venant du patronat ? Il aurait fallu s'arranger pour en faire une revendication étudiante arrachée de force au patronat... La méthode est donc très importante.

L'idée du CIP a d'ailleurs fini par passer grâce à Claude Allègre et à la réforme « trois, cinq, huit ». La durée d'études permettant d'obtenir le diplôme a été augmentée d'un an. Dans les faits, il s'agit souvent d'une année de stage non payée, mais c'est politiquement correct. Il suffisait donc de dire qu'il fallait un an de plus pour avoir le diplôme. Vous voyez bien que c'est une question d'emballage. C'est un peu comme quand vous demandez à votre prêtre si vous pouvez fumer pendant que vous priez : le prêtre refuse, mais si vous lui demandez si vous pouvez prier pendant que vous fumez, il accepte. La manière de poser la question change la réponse.

Je tiens aussi à dire que, face à l'avenir, on a tendance à sous-estimer les inerties et à surestimer les changements. Certaines

choses ne changent pas. Dans les écoles, par exemple, il existe une règle de bon sens : on devrait donner un maximum d'élèves à un bon professeur et pas d'élèves du tout à un mauvais enseignant. Ce qui compte pour un élève est d'ailleurs moins la qualité de l'enseignant que la qualité de ceux qui l'entourent. Il y a de mauvais professeurs partout, y compris dans les très bons lycées parisiens.

Quoi qu'il en soit, cette idée supposerait un contrôle de qualité dans les classes. Le seul critère possible serait alors de suivre la fille du proviseur, car les enseignants, eux, savent quelles sont les bonnes classes. Il existe un véritable « délit d'initié », notamment en Ile-de-France.

En matière de démographie, l'Europe a un vrai problème. S'il n'y a plus d'Européens, il n'y aura plus de mixité et il y aura un problème d'intégration. L'Europe se livre à un véritable suicide collectif, notamment en Italie du Nord. Pour endiguer ce phénomène, il faudrait d'importants flux migratoires. Mais encore faut-il intégrer les migrants. D'après le Livre vert de la Commission, les jeunes de seize à vingt-quatre ans vont baisser de seize millions dans l'Europe des vingt-cinq.

Il y a donc une bonne nouvelle : le jeune qui sait lire, écrire et compter et qui, en plus, a envie de travailler, sera « le roi du pétrole » dans l'Europe de demain ! Les entreprises vont s'arracher ces profils. Elles leur diront : « Venez sans diplôme et je vous offrirai ensuite le diplôme en validation des acquis de l'expérience ».

Le problème des jeunes restant au chômage demeure néanmoins posé. S'ils sont chômeurs, ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas lire, écrire et compter, mais parce qu'ils manquent de savoir-être.

Il y a aura donc un renversement complet et un retour de la situation des années soixante. C'est d'ailleurs une bonne nouvelle parce que la formation initiale ne fait que renforcer les

inégalités de départ. En 1950, seuls 5 % d'une génération obtenaient le bac. C'était inégalitaire, mais les 95 % restants allaient pouvoir progresser dans la vie en fonction de compétences réelles et prouvées sur le terrain. On pouvait entrer dans une banque comme guichetier ou laveur de carreaux et terminer patron. Aujourd'hui, le système est beaucoup trop centré sur la formation initiale, ce qui renforce le poids des inégalités sociales de départ.

Pour ce qui concerne les adultes, il va falloir ouvrir massivement les frontières, car il y aura vingt-cinq millions d'actifs en moins. Cela concernera essentiellement les métiers d'assistance aux personnes, de conducteurs d'engins, du bâtiment et d'hôtellerie restauration. C'est ce que l'on appelle « l'économie présentielle », c'est-à-dire une économie liée à la présence des personnes, une économie du service. Cela ne nécessite pas forcément des personnels surdiplômés, mais des personnes bien dans leur tête et dans leur peau.

Il va également falloir rappeler les bras et cerveaux. C'est un problème de travail des seniors qui va bientôt être abordé très sérieusement dans notre pays.

Bonne nouvelle, donc, les jeunes seront de plus en plus convoités. Les entreprises devront leur apporter le plaisir au travail, sans quoi « ils zapperont ». L'entreprise devra devenir comme une école, avec une salle où l'on travaille mais aussi une cour de récréation où l'on retrouve ses amis.

Par ailleurs, les métiers manuels qui ont été abandonnés vont devenir rares et chers, alors qu'il y a aura pléthore de bac + 4 dans les domaines littéraires. Regardez le palmarès des emplois à l'horizon 2005-2015 d'après la DARES : les services aux particuliers arrivent en tête compte tenu des départs et des besoins nouveaux, suivis par la gestion et l'administration, puis la santé et le vieillissement, le transport et le tourisme, le commerce et vente, le bâtiment et les travaux publics... Les

métiers de demain sont donc massivement des métiers de service non qualifiés mais exercés par des personnes hautement professionnelles.

J'en viens aux définitions. La course au diplôme soulève un paradoxe : moins un diplôme a de valeur, plus il est nécessaire de l'avoir. L'avoir ne donne pas grand-chose, mais ne pas l'avoir empêche tout. C'est pourquoi le diplôme est de plus en plus prisé comme facteur de tri. Le bac ne vaut plus rien, mais celui qui ne l'a pas vaut moins que rien.

On confond tous les concepts en matière d'éducation. On mélange instruction, éducation, qualification, professionnalisme et compétences.

L'instruction est l'acquisition des savoirs de base, tandis que l'éducation porte aussi sur les comportements, les savoir-être et la capacité de s'intégrer dans des équipes.

La qualification est un concept dont je me méfie. Cela renvoie à la classification : ce n'est pas parce que l'on a un diplôme, qui est la reconnaissance d'une classification à un moment donné, que l'on a le savoir-faire. Pour ma part, j'ai obtenu en 1968 mon diplôme de pilote de planeur, mais on ne me confierait plus aucun planeur aujourd'hui.

Le concept de compétence m'intéresse davantage, tout comme celui de professionnalisme. Ils désignent la capacité à bien faire ce que l'on a à faire. Le professionnalisme, ce sont des comportements faits d'initiative, de réactivité et de qualité. Quant à la compétence, c'est le professionnalisme plus la capacité à passer d'un métier à un autre à partir des compétences que l'on a acquises. J'ai plusieurs fois vérifié sur le terrain qu'on pouvait transformer un excellent plombier en excellent électricien. Comme on le dit à l'université, c'est la formation par la recherche et non pour la recherche, car on développe des qualités de comportement, de ténacité, d'effort et de curiosité

qui sont utiles si l'on sait les transférer d'un domaine à un autre.

Cessons donc de dire qu'il faut adapter les formations ! Ce qui compte, c'est de devenir un professionnel de quelque chose et d'aller jusqu'au bout d'un métier. Il est vrai qu'il faut apprendre à apprendre, mais à condition d'apprendre quelque chose. Attention à ne pas tomber dans les pièges de la pédagogie qui finirait par devenir l'art d'enseigner ce que l'on ne sait pas...

J'aime cette formule qui vient des entreprises : $E = MC^2$, excellence = motivation par la compétence et le comportement. Si l'on ne prend pas plaisir à faire ce que l'on fait, on le fait mal. La compétence est le fruit de la passion. Aussi faut-il retrouver le plaisir. On a trop présenté le travail comme une contrainte. Notre système éducatif est beaucoup trop centré sur la sélection des champions olympiques de l'intelligence. Ce qui compte, c'est que chacun progresse par rapport à lui-même.

Ce que veulent les entreprises, c'est le savoir-être davantage que le savoir-faire. Je vais le prouver. Le taux d'activité des jeunes de seize à vingt-quatre ans est passé de 50 % en 1975 à 25 % en 1995, mais il est remonté à 37 % en 2007. Il y a donc un retournement du système éducatif depuis 1995. Quand on dit qu'il y a un jeune sur quatre au chômage, cela ne fait en réalité que neuf sur cent dans la rue. Bonne nouvelle, ces 9 % représentent moins de la moitié de ceux qui ne savaient pas lire, écrire et compter. Le système du travail a donc pu en embaucher une moitié. Quant à ceux que l'on n'embauche pas, ils ne sont tout simplement pas employables. Ils n'ont pas le savoir-être minimum. Ce sont ceux qui vous donnent « un coup de boule » lorsque vous les regardez dans les yeux !

S'agissant de l'état de l'école, un vrai problème se pose aujourd'hui : les 20 % de jeunes en échec scolaire, qui sont à 80 % concentrés dans les quartiers en difficulté et membres de

ce que l'on appelle aujourd'hui les « minorités visibles », souffrent d'un problème d'intégration. Cet apartheid humain et scolaire fait qu'on ne les intègre pas. Lorsque 80 % des enfants d'une classe ont des parents non francophones, il y a déjà un handicap de départ. Quand il y a trois fois plus de familles au chômage et trois fois plus de familles monoparentales, on sait ce que l'on récolte. Cela coûte d'ailleurs une fortune à la collectivité.

Notre système éducatif élimine trop souvent les individus en fonction des compétences qu'ils n'ont pas plutôt que d'essayer de développer celles qu'ils ont. Pendant toute mon enfance, mes carnets scolaires me qualifiaient d'« intelligent mais indiscipliné ». J'ai très vite compris que je devais faire semblant d'être discipliné pour ne pas être bridé par le système. Il n'en reste pas moins que mon métier, la prospective, s'appelle aussi une indiscipline intellectuelle. J'ai donc transformé ma faiblesse en métier.

Dans son rapport de 1982 sur « L'enseignement dans la société moderne », Marc Blaug écrit : « La plupart des employeurs, qu'ils appartiennent au secteur public ou privé, s'intéressent moins à ce que les travailleurs éventuels savent qu'à la façon dont ils vont se comporter ». Face à des personnes diplômées, on s'attend à une certaine qualité de comportement. Dans les grandes écoles de commerce notamment, on prend les meilleurs pour ne rien leur faire faire ensuite. Mais ils ont un savoir-être, un faire-savoir et des réseaux. Cela coûte d'ailleurs très cher à la collectivité. On pourrait investir un peu moins d'argent en les conduisant à s'endetter pour payer leurs études, tout en investissant davantage dans le travail qu'on leur confie. L'argent ainsi économisé pourrait être réalloué aux secteurs en difficulté.

Marc Blaug écrit également : « Les marchés du travail sont capables d'absorber continuellement des travailleurs de plus

en plus instruits. Il leur suffit pour cela d'ajuster les critères actuels de recrutement ». C'est la raison pour laquelle le diplôme reste un passeport contre le chômage ou, en tout cas, une barrière.

Un mot sur les familles. Évelyne Sullerot et moi-même avons réalisé un rapport sur ce thème, « La famille, une affaire publique ». Ce rapport n'intéresse personne. Il avait été commandé par monsieur Raffarin mais monsieur de Villepin n'a même pas jugé utile qu'on le lui présente. Son ministre de la Famille, monsieur Bas, ne nous a pas non plus reçus.

Nous avons montré des choses terribles dans ce rapport. Le taux d'échec scolaire des enfants dont les parents sont en séparation et en conflit est multiplié par deux ou trois, quelle que soit la catégorie sociale de départ. La séparation des parents n'est donc pas une « joyeuse partie de campagne » pour les enfants. Les parents peuvent se recomposer mais la famille de l'enfant, elle, demeure décomposée. Prenons cela au sérieux. Les parents ont une responsabilité. Ce n'est pas en faisant de la surenchère affective qu'ils aideront les enfants à s'en sortir. Par ailleurs, on ne peut pas dissocier ce qui se passe à l'école de ce qui se passe dans la famille. Ce n'est pas une affaire privée, c'est aussi une affaire publique.

J'en viens aux désillusions de l'école comme ascenseur social. On constate une paupérisation des familles avec enfant. Dès que vous avez un enfant, vous perdez 10 % de niveau de vie. Cela résulte d'ailleurs de la CSG qui n'est pas « familialisée », c'est-à-dire qu'elle ne fait pas l'objet d'un coefficient familial. C'est la raison pour laquelle les employés ne font qu'un enfant et demi : s'ils veulent éduquer correctement leur enfant, ils ne peuvent pas en avoir plus d'un. Quant à ceux qui font quatre enfants et plus, il s'agit pour moitié d'ouvriers et d'étrangers. C'est pourquoi j'ai conseillé au gouvernement d'aider les familles avec enfants et notamment les fratries. Celles-ci ont

effet une probabilité beaucoup plus faible de faire des études secondaires et supérieures, parce que cela leur coûte trop cher.

Autre chiffre, près du tiers des enfants présents dans les écoles sont des fils d'ouvriers, tandis que les enfants de cadres représentent 18 % de l'effectif. Dans les classes préparatoires aux grandes écoles, les enfants d'ouvriers ne sont plus que 5 %, alors que les enfants de cadres sont 54 %. C'est dix fois plus alors qu'ils sont deux fois moins nombreux. Nous retrouvons ce que décrit Pierre Bourdieu, « un système de reproduction sur elle-même de la classe sociale dominante par méritocratie interposée ». Comme l'avait également dit son rapport au Collège de France, les titulaires d'un diplôme et notamment d'un diplôme de grande école sont séparés à vie du reste de la population, tels les nobles et les roturiers.

Le système fonctionne bien avec le « délit d'initié » des enseignants. Voyez où sont les enseignants chevronnés en Ile-de-France, dans les quartiers de l'Ouest, et voyez ceux qui poursuivent des études. Comme par hasard, il y a une corrélation entre le prix au mètre carré et la qualité des établissements. Tout baigne donc, on peut garder la carte scolaire... On fait une petite ouverture dans certaines écoles de certains quartiers pour dire que l'on intègre, mais c'est contourné par les parents qui s'inscrivent dans ces quartiers pour essayer de bénéficier des discriminations positives.

Le meilleur moyen de progresser, c'est d'introduire la concurrence. On s'est rendu compte que l'enseignement fonctionnant le mieux en France était l'enseignement agricole. Pourquoi ? Parce qu'il y a concurrence entre le privé, le public et les organisations du monde rural, avec trois modèles d'enseignement. Je crois que Jack Lang avait indiqué, lorsqu'il était ministre de l'Éducation nationale, que les meilleurs résultats de l'enseignement étaient en Bretagne, tout simplement parce que la Bretagne offrait le meilleur gradient de concurrence entre

l'enseignement privé et l'enseignement public. Le tort que l'on a eu dans le « 9-3 » a été de ne pas favoriser le développement de l'enseignement privé.

Venons-en à la carte des zones urbaines sensibles. C'est dans ces zones que l'on a concentré les handicaps scolaires. Une photo choquante a été publiée dans *Le Nouvel Observateur* : elle montre une école sans filles. Ce qui se prépare aujourd'hui dans nos écoles, c'est une forme de communautarisme où les femmes sont rejetées. Je crois que la République doit se montrer ferme. Dans le bras de fer entre le bonnet et le foulard, il ne faut pas baisser les bras.

Mes propositions sont claires depuis longtemps.

En premier lieu, il faut instaurer des filières différenciées d'excellence, générales, techniques et professionnelles. La filière professionnelle doit être en coresponsabilité avec les entreprises.

Il faut recruter des enseignants expérimentés et notamment des plus de cinquante ans. Il faut arrêter d'avoir des professeurs d'anglais qui parlent français dans leurs cours, et qui ont été reçus à des concours portant essentiellement sur les littératures classiques française et anglaise. Ce qui compte, c'est de parler l'anglais d'aujourd'hui qui est une sorte de créole.

Il faut faire enseigner toutes les disciplines économiques par des professionnels. Des experts-comptables de plus cinquante ans ouvriraient l'école sur le monde réel. J'ai proposé au gouvernement que l'on ne puisse pas devenir fonctionnaire avant d'avoir eu une expérience d'au moins trois ans dans le privé. Cela aurait le double avantage de détourner un certain nombre de candidats de la fonction publique et de montrer aux fonctionnaires ce qui existe en dehors de l'école.

Autre proposition, promouvoir l'alternance et l'apprentissage. En Allemagne, la moitié des jeunes passe par l'apprentissage.

Ce système a permis aux Allemands d'être les premiers exportateurs mondiaux.

Je propose également de créer des bourses d'internat. Je crois qu'il faut sortir les enfants des milieux défavorisés de leur environnement. Les internats de province sont à moitié vides, alors que ce sont des facteurs extraordinaires d'intégration.

Il faut favoriser les expérimentations et les modèles de partenariat. Un proviseur devrait pouvoir choisir ses collaborateurs comme un chef d'entreprise. Ce ne sont pas les individus mais les règles du jeu qui sont en cause. Ce modèle n'est pas gérable.

Il convient également de revaloriser les métiers manuels qui sont trop mal vus dans notre pays. On entend trop souvent cette menace à l'égard des enfants : « Travaille, sinon tu tomberas dans le technique ». Cette image est dramatique.

Donner les meilleurs professeurs aux élèves en difficulté est une proposition de bon sens. C'est en cours mais nous n'avons pas fait assez d'efforts. Les meilleurs enseignants devraient être obligés de faire un passage dans les quartiers difficiles.

Je propose également de réintroduire les groupes de niveaux.

Enfin, il faut responsabiliser les familles. Je crois qu'il y a trop de parents enseignants dans les associations de parents d'élèves. Une règle de gouvernance devrait poser que l'on ne représente pas les parents d'élèves lorsque l'on est soi-même enseignant.

En conclusion, je dirai que je suis optimiste pour l'avenir. Nos enfants vivront mieux que nous. Nous vivons déjà six ans de plus qu'en 1968, et eux vivront plus longtemps que nous. L'espérance de vie s'élève d'un an tous les quatre ans. Quant au niveau de vie, il ne cesse de s'élever. Il a même doublé depuis 1975. Arrêtons donc de pleurer, car nous vivons dans un monde extraordinaire !

Tous les pays développés vont bien sauf le nôtre. Cela montre bien que nous sommes la cause de nos propres difficultés.

ALLOCUTION DE CHRISTIAN FORESTIER

Christian Forestier, ingénieur électronique, docteur ès sciences, inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur des universités associé à l'université de Marne-la-Vallée :

Ce n'est pas facile d'intervenir après Michel Godet, d'autant plus que je vais jouer le rôle du méchant et de l'empêcheur de rêver. Ce qui est à la fois séduisant et frustrant dans son discours, c'est qu'il faut y distinguer la réalité du rêve.

Je sais que je vais vous décevoir, non pas parce que je n'ai pas le style mais parce que je vais vous dire des banalités. Michel Godet, lui, ne vous pas a dit de banalités. Mais il parle essentiellement de destins individuels et du monde dont il rêve. Pour ma part, je vais vous parler de la banalité statistique.

« Quelles formations pour quels emplois demain ? » Voilà un beau sujet ! J'espère toutefois que vous n'êtes pas venus en pensant que nous allions vous dire quelles formations conseiller à vos enfants. À mes yeux, la réponse est simple : contrairement à ce que dit Michel Godet, il faut que les jeunes fassent les études les plus longues possible. Quelle banalité ! Mais c'est ainsi.

Je comprends que l'on s'interroge sur une société où l'école et la formation initiale sont si déterminantes pour l'avenir, mais l'école n'est pas responsable. Je rêve moi aussi d'une école sur laquelle il y aurait moins de pression.

Deux modèles d'école semblent mieux fonctionner que le nôtre – bien que les comparaisons internationales soient à prendre avec précaution. Le premier est le modèle scandinave

associé à un modèle anglo-saxon dans lequel on aurait enlevé les États-Unis et l'Angleterre pour ne garder que le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, etc. Le second est le modèle du Sud-Est asiatique. Si quelqu'un trouve des invariants évidents entre le modèle finlandais et le modèle japonais, je suis preneur ! Pour ma part, je n'en ai pas trouvé beaucoup !

Dans le modèle scandinave, la pression sur l'école est beaucoup plus faible qu'en France, L'importance du diplôme initial y est beaucoup moins forte et les résultats sont meilleurs. En tant que responsable du système éducatif, je ne suis donc pas si demandeur que cela d'une société qui attache tant d'importance au diplôme. Or, notre société attache de l'importance non seulement au diplôme, mais surtout au diplôme initial.

Je sais déjà que ce que vous allez me répondre : nous avons inventé la formation continue, et surtout le droit à la formation continue. Nous avons aussi inventé une chose formidable : la validation des acquis de l'expérience. Tout cela existe et c'est très bien. Je pense qu'il faut poursuivre dans cette direction. Il n'en demeure pas moins que c'est le premier diplôme qui compte, que nous le voulions ou pas. En matière de formation continue, il faut savoir que l'on a d'autant plus de chances d'avoir une seconde formation que la première a été longue et de qualité... Les polytechniciens reviennent plus vite en formation que ceux qui sortent du système éducatif sans diplôme.

Ne nous leurrions pas. Que faisons-nous pour nos propres enfants ? Que fait Pierre Bourdieu ? Il envoie sa fille à Polytechnique. Il aurait d'ailleurs été stupide de ne pas le faire. Pourtant, Bourdieu a écrit *Les héritiers*. Michel Godet et moi-même faisons d'ailleurs partie de la génération qui s'est nourrie des *Héritiers*, et qui faisons faire des études supérieures à nos enfants.

Parmi mes diverses activités, je préside le conseil d'administration du CEREQ, le Centre d'études et de recherches sur les

qualifications. Certains d'entre vous connaissent certainement cet organisme de recherche. C'est un établissement public placé sous la double tutelle des ministères de l'Éducation et de l'Emploi. Entre autres activités, il analyse l'interface entre l'école et l'emploi, et entre l'école et la société. Non seulement le CEREQ fonctionne bien, mais encore il n'a guère d'équivalent au monde, et ses travaux sont unanimement reconnus par la communauté scientifique.

Depuis 1992, le CEREQ a mis en place des études générationnelles. Que sont ces études générationnelles ? Nous prenons tous les individus sortant du système éducatif une année donnée. Nous considérons que l'on sort du système éducatif lorsque l'on a plus de seize ans et moins de vingt-sept à vingt-huit ans, et que l'on est resté un an sans inscription dans un établissement de formation.

Ceci a été fait en 1998 puis en 2001, et récemment en 2004. À partir de là on suit tous les individus pendant les trois années suivant leur sortie et même, désormais, sur sept voire dix ans. Ainsi nous disposons aujourd'hui, grâce au CEREQ, d'un aperçu détaillé du devenir des personnes sorties du système éducatif en 1998, en 2001 et en 2004 ; et nous savons ce qu'ils sont devenus en 2008.

Je vais maintenant prendre deux objectifs, un grand angle et des zooms.

Commençons par le grand angle. Chaque année, l'école – tous types d'établissements confondus, c'est-à-dire l'école publique, l'enseignement agricole, l'enseignement privé, l'enseignement supérieur, l'enseignement scolaire, etc. – livre à la société française l'équivalent d'une génération, soit environ sept cent cinquante mille jeunes. C'est normal, me direz-vous. Pas tout à fait, car cela ne bouge pas. Si le système était en croissance de qualification ou de poursuite d'études, on aurait

plutôt moins de sorties que d'entrées. En l'occurrence, la stabilité du chiffre démontre donc que le système est figé.

Je suis l'un des premiers à avoir dit que l'école était en panne. L'école ne se déforme plus, contrairement à ce que l'on observait dans les périodes précédentes. Je pense particulièrement aux vingt ans qui ont suivi l'après-guerre et à la décennie 1985-1995. Aujourd'hui, l'école produit les mêmes résultats d'une année sur l'autre en termes de flux.

Sur les sept cent cinquante mille jeunes qui sortent chaque année du système éducatif, retenons dans un premier temps trois populations. Je vais arrondir les chiffres pour simplifier : 20 % des jeunes arrivent sur le marché du travail sans rien, 40 % ont un diplôme de l'enseignement secondaire, et 40 % ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Vingt, quarante et quarante, ces trois chiffres sont très faciles à retenir.

Pour les 20 % des personnes sorties sans rien, c'est la catastrophe : le taux de chômage à trois ans s'élève à plus du tiers et le taux d'activité est à peine d'un sur deux. Le taux de chômage à sept ans ? Il n'a pas baissé. À mes yeux, nous avons là le point le plus noir de notre système de formation.

Certes, ce chiffre était de 40 % il y a vingt-cinq ans : à l'époque, 40 % des sorties d'école se faisaient sans diplôme autre qu'un éventuel certificat d'études. Cependant, la société française se comportait alors d'une façon différente à l'égard de ces personnes. Aujourd'hui, pour les 20 % de Français sortant sans diplôme, c'est l'exclusion et, qui plus est, une exclusion durable. Tout le monde le dit mais personne ne fait rien. Nous sommes devant un mur qui semble, à tort, infranchissable.

Les problèmes les plus importants que nous ayons connus au cours des dernières années prennent essentiellement leur source dans ces 20 % de jeunes sortant du système éducatif sans diplôme. Je pense notamment à la crise des banlieues. L'une des difficultés, c'est que nous ne côtoyons pas ces jeu-

nes. Il n'y en a ni parmi nous ni parmi nos relations. Nous connaissons certainement tous des personnes qui ont eu des difficultés à l'école, mais les 20 % dont nous parlons avaient des problèmes bien plus graves et ne sont pas dans notre horizon.

Il faut savoir que ces jeunes avaient été repérés dès le cours préparatoire. On les a gardés jusqu'à seize ans, peut-être même a-t-on tenté des choses. Je ne fais le procès de personne mais je constate que l'on a échoué.

Passons ensuite aux 40 % qui sortent du système éducatif avec un diplôme d'enseignement secondaire. Je rappelle que ce que je qualifie de diplôme d'enseignement secondaire désigne un CAP, un BEP, un baccalauréat, un brevet de technicien, un brevet des métiers d'art, tous les diplômes de l'enseignement agricole, etc. Sur la dernière génération, celle de 2004, le taux de chômage est de 15 % au bout de trois ans. Est-ce grave ? Oui. C'est supérieur à la moyenne du pays.

Venons-en enfin aux titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Ils sont aussi 40 %. Leur taux de chômage moyen est de 7 %. Osons donc cette banalité : statistiquement, le diplôme protège. On peut le regretter ou ricaner. On peut aussi affirmer que le plombier est plus utile que le docteur en psychologie. Il n'empêche, la société française ne se comporte pas comme le pense le café du commerce. Au bout de quelques années, le docteur en psychologie est mieux traité que le plombier.

Les études générationnelles du CEREQ montrent que le taux de chômage des diplômés du supérieur est un faux problème. À moyen terme, ce chômage disparaît. À sept ans, on ne le voit plus. Cela prouve bien que la société française est capable de valider des études, même celles dont nous sommes les moins satisfaits, et d'intégrer les jeunes qui sont passés par là. À l'inverse, notre société ne sait pas intégrer les autres. Elle

privilégie toujours le plus diplômé, quelle que soit sa spécialité, par rapport au bon charpentier, tant en termes d'insertion sociale que de visibilité sociale.

Prenons maintenant un premier zoom, et revenons sur les 20 % de jeunes qui sortent sans diplôme pour expliquer pourquoi nous nous sommes voilés la face pendant longtemps sur ce sujet. Michel Godet y a fait allusion et je vais le dire avec un peu plus de précision.

Les partenaires sociaux ont inventé au cours du cinquième Plan, à la fin des années cinquante et au début des années soixante, ce que l'on appelle les qualifications à la française. Ce sont six niveaux de qualifications : six pour rien, cinq pour le niveau CAP BEP, quatre pour le niveau bac, trois pour le BTS DUT, deux pour la licence et un pour les diplômes supérieurs aux précédents.

Vous avez peut-être noté que je n'emploie plus le mot de « niveau » à partir du BTS. Pourquoi ? Parce que les partenaires sociaux sont partis du principe que l'on pouvait faire l'économie de l'obtention du diplôme sur les premiers niveaux de qualification. Dans cette France de plein emploi et de croissance économique à 7 %, ils ont considéré, à juste titre, que le fait d'avoir préparé le diplôme devait donner la qualification.

À l'époque, le niveau cinq concernait uniquement le CAP puisque le BEP n'existait pas. Quant au niveau quatre, il concernait le brevet de technicien. Ces diplômes se passaient en trois ou quatre parties. C'étaient des examens extrêmement complexes. Les partenaires sociaux ont alors décidé que, dès lors que la formation était suivie, la qualification était acquise.

Nous avons vécu très longtemps sur ce découplage de la qualification et du diplôme. Le CEREQ a été le premier, il y a quelques années, à dire que cela ne correspondait plus à la réalité. Ce qui était valable il y a quelques années ne fonctionne plus aujourd'hui. Désormais, les employeurs ne s'y trompent

plus et privilégient le seul diplôme : celui qui a le BEP a un taux de chômage de 15 %, et celui qui a seulement le niveau BEP, donc qui a échoué à l'examen, un taux de chômage deux fois plus élevé. Le fait d'avoir ou pas le BEP constitue un facteur deux dans le taux d'insertion, ou réciproquement de chômage.

Le chiffre de 20 % de personnes sortant sans diplôme est dans la moyenne internationale. Il n'est ni bon ni mauvais. Les États-Unis font beaucoup moins bien que nous, mais d'autres pays comme les États d'Europe du Nord et l'Allemagne font beaucoup mieux. Pour ma part, je ne me satisfais pas du fait que nous soyons dans la moyenne.

Sur le niveau de l'enseignement secondaire, je vous ai dit que 40 % de nos enfants quittaient l'école, entre dix-huit et vingt ans, avec un CAP, un BEP ou un baccalauréat. Il convient ici de bien distinguer plusieurs cas.

Il y a d'abord ceux qui nous quittent avec un CAP ou un BEP. C'est la moitié d'entre eux, ce qui fait 20 % d'une génération. En d'autres termes, un jeune Français sur cinq va sortir du système scolaire avec un CAP ou un BEP, c'est-à-dire avec le premier diplôme professionnel. Cela appelle trois remarques.

Premièrement, cela ne se passe pas très bien pour eux. Certes, cela va mieux que pour ceux qui n'ont rien, le rapport étant, comme je l'ai dit, d'un à deux. Il n'en reste pas moins que le taux de chômage à trois ans est supérieur à 15 %, même s'il baisse légèrement à sept ans. Surtout, la situation se dégrade quand on compare les trois générations que nous avons observées (1998, 2001 et 2004). Elle se dégrade, lentement mais sûrement... En résumé, nous sommes donc encore loin d'avoir une situation aussi calamiteuse que pour les 20 % qui n'ont rien, mais ce n'est tout de même pas brillant.

Deuxième observation, tous les CAP et BEP ne donnent pas forcément les mêmes chances. La conclusion incontestable est

ici qu'il faut préférer les formations aux métiers de la production aux formations tertiaires. Par ailleurs, il faut éviter autant que faire se peut le tertiaire de bureau. Pour le dire brutalement, le tertiaire de bureau au niveau CAP BEP, c'est la garantie d'aller à l'ANPE. Je vous donne d'ailleurs un « truc » pour reconnaître qu'une formation n'est pas très bonne : observez la proportion de filles accueillies. Plus les filles sont nombreuses, plus la formation est mauvaise, parce que c'est à elles que l'on réserve les formations ayant le moins de débouchés, sauf dans le secteur médico-social. À l'inverse, plus il y a de garçons dans une formation, plus celle-ci est susceptible de déboucher sur un emploi. Quoi qu'il en soit, le tertiaire de bureau au niveau cinq n'a plus sa place. Le secteur bancaire a longtemps été un gros consommateur de tertiaire de bureau mais, aujourd'hui, on n'est plus recruté dans une banque en dessous d'un bac + 2 : pas de BTS, pas d'accès au secteur bancaire !

Troisième remarque importante, l'apprentissage a un avantage réel sur la formation de type scolaire. La capacité d'insertion dans la vie professionnelle d'un titulaire de CAP ou de BEP varie de un à deux selon que le diplôme a été préparé dans un établissement scolaire ou en apprentissage. Je sais que je m'attaque à un sujet sensible en France. C'est d'ailleurs un phénomène plus récent qu'on ne le pense, puisque ce n'était pas ainsi il y a dix ans. Toute une série de raisons l'expliquent. La première est qu'on ne fait pas d'apprentissage sur des emplois qui n'existent pas. C'est une évidence mais il est bon de la rappeler : asseoir les premiers diplômés sur l'apprentissage, c'est garantir que l'on assoit la formation sur des métiers qui existent. À l'inverse, la formation « *in vitro* », c'est-à-dire dans nos établissements, ne garantit pas une correspondance avec des emplois. On est même parfois certain que cela ne correspond pas à l'emploi... Mais on maintient quand même ce

genre de formation parce qu'il y a des professeurs, des salles, etc.

Ce constat me conduit à formuler une proposition. Je pense, mais c'est un point de vue très personnel, que nous devrions, à terme, réfléchir à ne faire délivrer le CAP ou le BEP que par la voie de l'apprentissage. Je sais que certains peuvent y voir une provocation. Cela y ressemble un peu, mais pas tant que cela... En effet, si nous réussissons un jour à diminuer le nombre de personnes sortant du système sans diplôme, nous serons confrontés à une dévalorisation des CAP et BEP. Nous sommes donc non seulement condamnés à essayer de donner une qualification à ceux qui n'en ont pas, mais aussi condamnés à augmenter la qualification de ceux qui en ont une faible. Je suis peut-être pessimiste, mais je pense que la société française ne pourra plus intégrer 40 % d'une génération insuffisamment qualifiée.

Venons-en à l'autre moitié de la population des sortants du système scolaire avec un diplôme d'enseignement secondaire. Ce sont des bacheliers. Ceux-ci constituent une population particulière qui se subdivise à nouveau en deux catégories.

Il y a tout d'abord les bacheliers professionnels. Contrairement à ce que l'on raconte, une bonne partie d'entre eux ne poursuit pas d'études. Leur insertion sur le marché du travail se passe bien. Comme pour les CAP BEP, cela se passe mieux pour les métiers de la production que pour les métiers tertiaires. J'ai récemment vu un reportage télévisé sur la réforme du bac professionnel en trois ans. Dans ce genre de cas, les caméras de télévision vont toujours voir des filières d'excellence qui concernent les industries de pointe comme l'espace ou l'aéronautique, ou même l'automobile. Ce type de filière marche très bien, mais on ne montre pas les bacs professionnels tertiaires qui, eux, ne marchent pas aussi bien. Ce sont pourtant ces filières qui accueillent les plus gros batail-

lons de lycéens. En résumé, mieux vaut choisir un bac professionnel à petit flux destinant aux métiers de la production qu'un bac professionnel à très large flux destinant au tertiaire de bureau.

La deuxième catégorie regroupe les titulaires d'un baccalauréat non professionnel, c'est-à-dire général ou technologique. Ceux-ci, ne vous y trompez pas, ils ne se présentent pas sur le marché du travail l'année d'obtention du diplôme. Ce sont les bacheliers généraux ou technologiques qui ont poursuivi des études mais n'ont pas réussi à obtenir de diplôme supérieur. Ils ont poursuivi ces études un, deux ou trois ans, « un certain temps »... Mais ils ont échoué, c'est-à-dire qu'ils n'ont rien de plus que le baccalauréat. Cette catégorie représente environ 10 % d'une génération.

Les chiffres les plus fantaisistes circulent à propos de l'échec dans le supérieur ; je vous donne donc le chiffre qu'il faut retenir : 10 % d'une génération. Sur cent jeunes Français, dix sont dans la situation d'avoir voulu obtenir sans succès un diplôme d'enseignement supérieur. Cela représente donc environ 20 % des entrants, puisqu'il y a environ un jeune Français sur deux qui commence des études supérieures. Autrement dit, un jeune sur cinq entrant dans l'enseignement supérieur va y rester entre deux et trois ans sans rien obtenir à l'issue de cette période.

J'ajoute que ce sont massivement des bacheliers technologiques, et même essentiellement des bacheliers technologiques tertiaires. Nous parlons ici de l'ancienne série G devenue STT puis STG. Je pourrais m'appesantir sur cette série pour vous dire qu'on en a fait une variable d'ajustement pour essayer de protéger la voie générale d'un encombrement excessif. Je ne dis pas que les bacheliers « généraux » échouent peu. Ils échouent mais cela reste tout même plutôt marginal.

Venons-en à un phénomène très français : le bachelier qui poursuit des études supérieures et qui échoue est plus maltraité lorsqu'il sort que celui qui est sorti l'année de son bac. La société va pénaliser le fait qu'il ait tenté d'avoir quelque chose et qu'il ne l'ait pas obtenu. On ne valorise donc pas le risque. C'est vrai pour le bachelier technologique. Celui-ci aurait plutôt intérêt à aller sur le marché du travail l'année de son bac plutôt que d'y aller deux ans plus tard s'il n'a rien obtenu de plus. Le fait qu'il n'ait rien obtenu de plus va le renvoyer à une situation inférieure à celle qu'il aurait eue s'il n'avait pas tenté de poursuivre.

Passons aux 40 % de jeunes qui sortent du système avec un diplôme d'enseignement supérieur. Je précise d'emblée que ce taux est plutôt médiocre par rapport aux pourcentages internationaux. Les performances de la France ne sont pas extraordinaires, même si ce chiffre correspond aux objectifs de Lisbonne. François Fillon a mentionné le taux de 50 % d'une génération dans sa loi de 2005. Je pense qu'il a eu parfaitement raison. Mais il est plus facile de passer de 40 % à 50 % d'une génération diplômée du supérieur que de réduire le taux de 20 % de sans diplômes. Ces 40 % de diplômés du supérieur se répartissent à leur tour en deux catégories.

La première moitié est constituée des titulaires d'un bac + 2, d'un diplôme infra-LMD. Ce sont essentiellement des BTS et des DUT. Pour eux, l'insertion professionnelle se passe bien. Personne ne le nie aujourd'hui. Arriver sur le marché du travail avec un BTS ou un DUT, c'est être à peu près assuré de trouver une insertion. On peut discuter de la qualité de cette insertion mais, globalement, les taux de chômage sont plutôt bas.

À l'intérieur de cette population de bac + 2, on peut répartir les individus selon quatre critères : BTS ou DUT, secteur secondaire ou secteur tertiaire. D'une manière générale,

mieux vaut avoir un DUT qu'un BTS, et mieux vaut avoir un diplôme du secteur secondaire que du secteur tertiaire. Autrement dit, mieux vaut un DUT de génie mécanique qu'un BTS de comptabilité.

L'une des questions que je me pose est de savoir si le LMD va déstabiliser cette situation. Je n'ai pas la réponse mais je pense qu'à force de répéter que le premier diplôme est à bac + 3, les jeunes Français vont tous finir par réclamer du bac + 3. C'est d'ailleurs pour cela que l'on a créé la licence professionnelle. Avec elle, les étudiants resteront un an de plus dans le système. Je ne suis pas sûr qu'ils réussiront mieux, ni que le pays y gagnera, mais c'est peut-être le prix à payer.

On aurait pu préférer au « trois, cinq, huit » le « deux, quatre, sept ». Si l'on avait opté pour le « deux, quatre, sept », on se serait aligné sur le modèle français. Avec le « trois, cinq, huit », on s'est aligné sur le modèle dominant. Le modèle français du « deux, quatre, sept » n'était pas si mauvais. Aujourd'hui, nos bac + 2 et notamment nos DUT sont largement comparables à des formations en trois ans d'autres pays développés.

Pour la seconde moitié, restent les 20 % de sorties au niveau LMD. 20 % d'une génération, c'est-à-dire un jeune Français sur cinq, sort du système éducatif avec un diplôme de niveau licence, master ou doctorat. J'inclus dans cette catégorie les ingénieurs, les écoles de gestion et de commerce, etc. Globalement, leur taux de chômage est à peu près équivalent à celui des bac + 2. Michel Godet peut se déchaîner là-dessus et dire qu'il ne sert à rien de poursuivre de longues études puisque le taux de chômage est le même qu'avec un bac + 2. C'est vrai, sauf qu'il faut y regarder de plus près. Vous connaissez la suite : il vaut mieux faire des sciences dures que des sciences humaines, il vaut mieux avoir un master qu'une licence, etc.

D'autres phénomènes méritent d'être soulignés. En premier lieu, il ne faut surtout pas quitter l'université avec un M1, c'est-à-dire au milieu du master. Quitter au niveau M1 conduit à être plus maltraité que si l'on était parti après la licence. On retrouve cette caractéristique bien française consistant à sanctionner celui qui a échoué. Le conseil que je donne aux jeunes est donc de ne tenter des études que s'ils sont sûrs de réussir. Ceci plaide aussi pour la régulation à l'entrée dans le master et non au milieu.

Le problème des sciences humaines est largement connu. Je ne m'y appesantis pas.

Une mauvaise nouvelle est que nous avons constaté, dans les dernières études, une dégradation sensible du sort des docteurs autres qu'en médecine. On le savait depuis longtemps pour un certain nombre de doctorats de sciences humaines. La mauvaise nouvelle, c'est que cela concerne désormais des doctorats scientifiques. Dans ses prochaines publications, le CEREQ va afficher un taux de chômage à trois ans de 10 % chez les docteurs scientifiques, ce qui est anormal et inacceptable. Cela ne concerne certes que 3 % d'une génération mais le message politique que l'on envoie est mauvais. Il est en effet très difficile d'encourager les études par la recherche alors que le taux d'insertion est plus faible que pour un DUT. Les raisons sont complexes. On en connaît certaines depuis longtemps. Autant le diplôme d'ingénieur est sans doute survalorisé dans notre pays, autant celui de docteur ne l'est pas. C'est d'ailleurs le contraire en Allemagne.

À ce niveau comme aux niveaux inférieurs, on constate encore une prime à l'apprentissage. Vous allez voir ce thème apparaître dans les prochains débats. Le débat sur l'apprentissage est récurrent en France. Comme je l'ai dit, nous avons fait un choix en 1948, celui de faire de la formation professionnelle intégrée au système scolaire, ce que j'appelle la formation « *in*

vitro » par rapport à la formation « *in vivo* ». Ce choix était parfaitement légitime en 1948. D'autres pays comme l'Allemagne ont fait un choix contraire. Le débat est resté très idéologique pendant longtemps. Aujourd'hui, je pense que le moment est venu de sortir le débat de l'idéologie. On peut peut-être faire l'économie du développement massif de l'apprentissage à haut niveau. D'ailleurs, lorsque certaines grandes écoles proclament qu'elles délivrent leur formation par apprentissage, l'apprentissage est au moins autant un mode de financement des études qu'un bouleversement pédagogique. En revanche, c'est incontestablement un plus sur les premiers niveaux de diplômes.

Aucun d'entre nous n'a fait allusion aux rémunérations. Lorsque nous examinons l'insertion au cours des trois à six premières années, ce qui frappe, au CEREQ, c'est une vraie compression des rémunérations. Il y a certainement deux cassures au-delà du baccalauréat. Entre l'absence de diplôme et le niveau bac, dès lors que l'on a un emploi, les rémunérations ne diffèrent quasiment pas. Une première cassure apparaît à bac + 2, et une seconde apparaît au niveau des élèves qui sortent des écoles d'ingénieur ou de gestion. Pour le reste, nous observons un tassement très important.

Voilà ce que je pouvais vous dire, à la fois avec un grand angle et un zoom. Les organisateurs de ce colloque ont posé quatre questions auxquelles nous n'avons pas répondu.

Comment lutter contre l'échec scolaire ? Si je le savais, peut-être que j'occuperais enfin le dernier poste que je n'ai pas occupé dans l'Éducation nationale ! Une idée qui m'habite de plus en plus serait de commencer à considérer dès les petites classes que l'élève n'est pas forcément responsable de son échec. Je crois que nous sommes trop marqués, en France, par l'idée selon laquelle si un jeune échoue, c'est parce qu'il ne travaille pas. Ce n'est pas si simple.

S'agissant de l'orientation, je préfère ne pas trop en parler. Le Haut conseil de l'éducation va bientôt rendre un rapport sur ce thème qui fera suite à celui que nous avons rendu sur l'école primaire. J'ignore quel accueil lui sera réservé mais il est clair qu'il ne sera pas très positif sur l'orientation telle qu'elle est pratiquée dans notre pays. Ce ne sera pas agréable mais nous allons faire ce que je fais ici, c'est-à-dire un constat.

Quand j'entends mon ami Michel Godet dire qu'il est anormal que les enfants n'aient pas envie de devenir maçons ou charpentiers et que nous ne valorisons pas suffisamment ces métiers, je suis d'accord avec lui. Mais ce n'est pas en leur disant que c'est bien que nous allons transformer la réalité. Il est faux de dire que c'est bien. La société va rapidement se charger de leur rappeler qu'ils auraient mieux fait de choisir Polytechnique... C'est idiot, si vous me passez l'expression, mais c'est comme ça.

Michel Godet : Ce n'est pas comme ça au Danemark.

Christian Forestier : Certes, mais nous parlons de la France. Nous disons dans le rapport que nous préférerions que l'orientation soit moins subie et davantage choisie. Nous en rêvons tous mais « les faits sont têtus ».

Je voudrais terminer par une anecdote sur la mode de l'éducation à l'orientation. Un jour, quelqu'un me dit : « Je vais te montrer ce qu'est un cours d'éducation au choix ». La région Rhône-Alpes s'était lancée dans cette aventure avec beaucoup d'investissements. L'éducation au choix, ce sont des cours où l'on explique aux jeunes ce qu'est une bonne orientation. Je suis donc allé voir un cours dans une classe de sixième. Le professeur, excellent au demeurant, est entré dans le sujet en posant une question très simple à l'ensemble des élèves : « Mieux vaut-il être éboueur ou médecin ? ». Bonne question ! Nous sommes dans une classe de niveau normal. Les enfants répondent évidemment qu'il vaut mieux être médecin

qu'éboueur. Que fait l'enseignant ? Il revalorise, à juste titre, la fonction d'éboueur en montrant que ce dernier est aussi utile que le médecin. Cherchez l'erreur ! Croyez-vous que le message soit reçu de la même façon par tous les élèves ? Quelle est l'utilité de revaloriser la fonction d'éboueur ici ? Je laisse à chacun le choix de sa réponse. Pour ma part, je n'ai pas envie que mes enfants considèrent ensuite qu'il vaut mieux être éboueur que médecin. Je caricature volontairement mais c'est pour souligner que les dés sont pipés.

Je terminerai donc en rappelant ce que je disais au début. Je ne demande pas mieux que l'on réclame des comptes à l'école. En revanche, je m'élève contre ceux qui affirment que l'école fabrique des chômeurs. Elle ne peut être tenue pour seule responsable. Certes elle peut contribuer à l'élévation économique, mais elle n'est certainement pas le seul facteur de croissance. Mais l'école ne peut pas non plus s'exonérer. L'école a sa place dans ce débat sur l'insertion. Elle n'est pas seule responsable mais elle a sa part de responsabilité. Encore une fois, s'il y a aujourd'hui cette course au diplôme que dénonce Michel Godet, c'est parce que la société le veut. Vous ne dites pas à vos enfants, si vous êtes responsables, de partir le plus tôt possible sur le marché du travail, mais bien de continuer leurs études le plus longtemps possible.

DÉBAT AVEC

LA SALLE

Andrée Sfeir : La parole est à la salle.

De la salle, Élisabeth Laporte, proviseur adjoint au lycée Lakanal de Sceaux : Vous avez évoqué les fameuses filières tertiaires des lycées professionnels qui sont effectivement génératrices de non emploi et de chômage. Pourquoi ne pas les supprimer ? Pourquoi ne pas en faire plutôt des filières dites « d'excellence » qui permettraient de rebondir sur un BTS et peut-être une licence professionnelle ? Deuxième question, la carte des formations qui est élaborée anticipe-t-elle ces besoins en formation et la sortie de ces élèves ?

Christian Forestier : Les lois de décentralisation font que les régions ont aujourd'hui la responsabilité d'établir ce que l'on appelle les plans régionaux de développement des formations professionnelles. C'est à eux de faire de la prospective. Il est difficile de répondre à votre question en gardant un peu de recul. Je dirai tout d'abord que le travail est incontestablement fait. Ce travail est d'ailleurs compliqué.

Je rappelle à cet égard qu'aucune branche professionnelle n'a de visibilité supérieure à cinq ans. Lorsque j'étais directeur de l'enseignement supérieur, nous avons mené une grande enquête avec le CNPF. Nous avons interrogé l'ensemble des branches professionnelles. Je signale d'ailleurs à Michel Godet que nous avons même présenté les résultats de cette étude au CNAM. Ces résultats étaient sans appel : aucune branche professionnelle ne voulait ou ne pouvait s'engager au-delà de cinq ans.

Michel Godet a dit une chose avec laquelle je suis totalement d'accord : mieux vaut une bonne qualification, même si elle ne correspond pas à un emploi direct, parce qu'il est plus facile de retrouver une qualification à partir d'une bonne qualification de départ qu'à partir d'une qualification mauvaise ou pire, absente.

Quel est le problème des formations tertiaires secondaires ? Je vais peut-être vous choquer, mais je crois que non seulement elles ne correspondent pas à des emplois, mais encore ce ne sont pas de bonnes formations. Comme je l'ai dit à plusieurs reprises, ce n'est pas de la formation professionnelle mais plutôt de la formation générale dégradée : ces formations ne professionnalisent pas vraiment, mais ce ne sont pas vraiment non plus des formations générales.

« Pourquoi ne pas les fermer ? », demandez-vous. Bonne question ! Le problème, c'est que toute tentative de réduction de ces formations provoque des conflits sociaux. Quand j'étais recteur de l'académie de Versailles, j'ai essayé de fermer quelques sections tertiaires. À chaque fois, j'ai dû affronter un conflit. Pourquoi ? Tout d'abord parce qu'il y a des professeurs, mais aussi pour d'autres raisons. Le délit d'initié joue à plein ici. Le fait qu'il existe de telles sections dans des lycées prestigieux est significatif du rôle de variable d'ajustement qu'on leur fait jouer.

Au niveau du CAP et du BEP, je pense qu'il faut aller vers l'apprentissage. Je crois que cela évitera bien des dérives.

De la salle, Élisabeth Laporte : Je parlais plutôt de l'enseignement technique et non pas de l'enseignement professionnel. Ces classes, vous l'avez souligné, se situent dans des quartiers difficiles. Par conséquent, c'est un public que les entreprises ne sont pas toujours disposées à accueillir. On rejoint effectivement ici la notion d'éducation : il faut éduquer avant d'instruire.

Christian Forestier : Michel Godet a soulevé la question du savoir-être et du savoir-faire. Cela va nous renvoyer à l'Europe. Puisqu'il y a une majorité de personnes de l'Éducation nationale dans l'assistance, chacun sait ici que nous avons adopté, après beaucoup d'autres, un socle commun de connaissances et de compétences. La notion de compétence est quelque peu étrangère à la culture française.

C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles nous avons de mauvais résultats dans PISA : *a priori*, on considère que ce n'est pas notre approche de l'école. Je ne suis d'ailleurs pas sûr que tous les professeurs et chefs d'établissement présents dans la salle aient fait l'effort d'aller voir ce qu'est un test PISA. Si vous ne l'avez pas fait, faites-le aussi vite que possible ! Vous devriez tous savoir ce qu'est un test PISA pour comprendre ce que la communauté internationale attend aujourd'hui. On peut critiquer ensuite, mais il faut au moins savoir ce que c'est.

Quoi qu'il en soit, nous avons donc adopté un socle commun de connaissances et de compétences. La loi de 2005 dit que la France se dotera d'un tel socle. Je vous rappelle que plusieurs commissions ont travaillé en amont. Il y a eu une commission parlementaire, présidée par Pierre-André Périssol, qui a fait un excellent travail. La commission Thélot a également beaucoup travaillé sur ce sujet. Tout cela est arrivé sur le bureau du Haut conseil de l'éducation dont je fais partie. Or, il n'y avait pas de compétence transversale.

C'est d'autant plus remarquable que l'Europe a justement défini des compétences transversales en parlant de savoir-être, de savoir-faire et d'esprit d'entreprendre. Je signale à cet égard qu'on aurait pu mieux traduire cette expression en parlant d'« esprit d'initiative »...

Michel Godet : On pourrait dire « capacité à travailler en groupe », voire à copier sur ses copains !

Christian Forestier : Quoi qu'il en soit, nous avons mis cela dans le socle commun. Ceux qui l'ont lu ont pu constater que nous avons défini sept compétences. Nous avons ajouté deux compétences transversales aux cinq introduites par les parlementaires.

Pour ma part, j'attends maintenant de voir. J'attends de voir ce que l'Éducation nationale, qui est ma maison, va en faire. Personnellement, je ne pense pas que cela se fera en claquant des doigts. Quand on examine la rédaction des programmes publiés le plus récemment, on peut chercher avec un zoom très fort ce qui, dans cette rédaction, se rattache aux compétences transversales...

J'ajoute que c'est un débat purement franco-français. Très honnêtement, je ne sais pas si j'ai envie que l'école française ressemble à l'école finlandaise. Je ne suis pas sûr d'en avoir envie et je dirai même plus : je pense que ce n'est pas possible. Il n'empêche, je crois qu'il y a un juste milieu entre ne pas vouloir ce modèle et le refuser totalement. Pour l'instant, nous sommes au milieu du gué.

De la salle, Jean-Pierre Lauby, inspecteur d'académie au rectorat de Paris : Je voudrais revenir sur une proposition faite par Michel Godet concernant les établissements et classes difficiles. Vous avez dit qu'il fallait affecter les bons professeurs à ces établissements difficiles. C'est une idée que l'on entend très souvent et qui, pour tout dire, me semble un peu démagogique. Votre discours revient à déclarer implicitement qu'il faut déplacer les professeurs d'Henri IV, par exemple, vers des établissements de ZEP.

En réalité, ce n'est pas si simple. Il faudrait déjà définir ce qu'est un bon professeur. Or, un bon professeur dans tel établissement ou telle situation pédagogique ne sera pas forcément un bon professeur dans un établissement difficile. Il y a

donc de nombreuses interrogations sur ce qu'est un bon professeur.

Je crois qu'il faut considérer les problèmes autrement et se demander quelles sont les compétences, nous y revenons, requises pour enseigner dans un établissement difficile. Dans ce cas-là, il faudrait faire de la formation pour définir un public d'enseignants ou un type de profil d'enseignants qui seraient à même d'enseigner dans ce type d'établissements. Cela impliquerait aussi de valoriser les carrières de ces enseignants, parce que leur tâche n'est pas facile. On commence d'ailleurs un peu à le faire. En outre, et vous n'en avez pas parlé, il faudrait aussi casser le système d'affectation des professeurs dans notre pays. Vaste chantier en somme.

Michel Godet : Ce que vous dites est juste et ce que j'ai dit n'était pas faux. On ne peut pas laisser la situation en l'état. Les enseignants les plus chevronnés sont quand même aujourd'hui dans les quartiers les plus résidentiels.

De la salle : Qu'appellez-vous des enseignants chevronnés ?

Michel Godet : Ce sont les enseignants les plus expérimentés. La situation dont je parle est d'ailleurs explicable. Il existe en effet des systèmes de promotion qui font que l'on choisit son établissement à l'ancienneté. Or, l'idéal pour un professeur est d'avoir des élèves faisant partie des couches supérieures et plus tournés que d'autres vers les savoirs. Je précise que j'appuie mon propos sur une carte qui n'est pas de moi mais du CREDOC.

Certes, on a fait des choses pour les zones urbaines sensibles et les ZEP. Certes, on a mis des moyens et accordé des primes aux enseignants. Cependant, je pense qu'il faut faire plus que cela. Il faut aussi renforcer les capacités de constituer des équipes : un chef d'établissement devrait pouvoir constituer des équipes et avoir des moyens plus importants. Il y a aujourd'hui une rotation trop forte des enseignants dans les

quartiers et écoles les plus difficiles. Il y a donc là un problème de *management*. Le simple fait de décentraliser et de revenir au niveau régional pourrait complètement changer les choses.

Une autre piste serait d'introduire l'émulation par la concurrence. Je n'ai pas parlé du ticket éducation, mais nous n'en sommes pas très loin. Avoir introduit l'enseignement privé dans le « 9-3 » est aussi l'une des questions. Nous vivons aujourd'hui dans un système éducatif qui est globalement complètement figé : l'enseignement privé possède 20 % de part de marché, quelles que soient ses initiatives ; autrement dit, on ne peut pas créer un poste supplémentaire dans l'enseignement privé si l'on n'en crée pas quatre supplémentaires dans l'enseignement public. Voilà la victoire de l'enseignement privé en 1984 : comme je le dis aux curés, ils ont baissé leur culotte... C'est invraisemblable ! C'est comme si l'on figeait pour l'éternité les parts de marché de Renault et Peugeot sur le marché automobile. Ce n'est pas ainsi que l'on favorise l'innovation et l'émulation.

Christian Forestier : Quand on ferme quatre postes dans le public, on en ferme un dans le privé.

Michel Godet : Oui, et le privé est obligé de fermer des établissements dans le Massif Central pour pouvoir en ouvrir ailleurs.

Christian Forestier : Ils ferment en Bretagne pour pouvoir ouvrir en Ile-de-France !

Michel Godet : En tout cas, il faut donner un peu de respiration au système. Personnellement, je suis assez optimiste, sans doute par tempérament. Entre un bateau qui coule et un bateau qui flotte, l'écart n'est pas si grand. Je l'ai vu dans des entreprises comme Renault ou d'autres. Il en va de même dans l'enseignement où, à mes yeux, l'écart n'est pas si grand. De nombreux enseignants font des miracles là où ils exercent. Il suffi-

rait de pas grand-chose pour que le système devienne plus vertueux qu'il ne l'est aujourd'hui. Essayons de mutualiser les bonnes pratiques. Après tout, je le répète, nous avons aujourd'hui la Finlande en Bretagne ou dans les Pays de Loire. Pourquoi ? Parce qu'il y a là une homogénéité sociale.

J'ai le courage de dire des choses que l'on ne dit pas, ce qui me vaut d'ailleurs d'être épinglé cette semaine par *Le Nouvel Observateur*. Je dis qu'on ne fait pas l'intégration dans des classes composées de 80 % d'enfants d'origine non francophone. Pire, on pénalise les 20 % de francophones. Il faut arrêter de se voiler la face sur ces sujets. Nous devrions avoir des quotas car, passés les 20 % d'enfants en difficulté, tant du point de vue linguistique que du point de vue familial et économique, on crée des handicaps. On concentre ces handicaps au lieu de les diluer. Je précise que je n'ai pas dit qu'il fallait faire du « *busing* ».

Quoi qu'il en soit, plusieurs questions demeurent en suspens. En particulier, que faisons-nous pour les enfants qui entrent en sixième ? N'attendons pas qu'il soit trop tard pour réagir ! Je me souviens que le directeur de l'école des Mureaux, qui a été maire pendant vingt ans, disait : « L'enfant qui arrive subit une extraordinaire violence ; il ne comprend rien à ce qu'on lui dit et il se sent rejeté par le système ». Nous avons un système éducatif qui renvoie ceux qui échouent au lieu de les encourager. Nous n'avons pas assez d'attention. Personnellement, je suis partisan d'augmenter les effectifs dans les classes qui vont bien et de les baisser dans les classes qui vont mal. Il faudrait davantage accompagner les jeunes en difficulté pour éviter que la différence ne se fasse, comme aujourd'hui, par l'argent avec des officines privées.

N'oublions pas non plus les réseaux d'information, car ce sont eux qui permettent aujourd'hui le délit d'initié. Par exemple, les écoles de commerce, même les moins bonnes, permettent

d'entrer dans un réseau d'appartenance. Pour les chefs d'entreprise, c'est d'abord une garantie de savoir-être. L'énorme frustration sociale actuelle ne résulte pas de l'absence d'ascenseur social mais plutôt du fait que l'ascenseur dans lequel entrent de nombreux jeunes ne bouge pas. Je connais des jeunes femmes de milieux ouvriers ayant un diplôme d'ingénieur chimiste. Au bout d'un an sans emploi, leur diplôme ne vaut plus rien et elles doivent travailler comme caissières. C'est une immense frustration sociale, y compris pour les parents qui se sont saignés pour payer des études. Je crie donc que l'on ne peut pas continuer comme ça car notre système reproduit les inégalités.

Pour ma part, je considère qu'il faut des gens bien dans leur peau et capables de progresser dans la vie professionnelle grâce à la formation continue. Je pense que l'on peut toujours continuer lorsque l'on a une bonne formation de base. Les métiers de demain sont ceux de l'accompagnement et du service aux personnes. Ils requièrent avant tout des gens bien dans leur peau. Je peux vous dire que la grande distribution ne veut pas de surdiplômés. Elle ne veut pas de ce que l'on appelle, dans le jargon des entreprises, des « équivalents Besancenot », c'est-à-dire des personnes qui vont faire du syndicalisme ou de la politique mais qui ne seront pas bien dans leur peau pour faire leur travail.

La clé est donc d'être bien dans sa peau. Or, c'est précisément ce que n'assure pas l'Éducation nationale. La filière noble étant la filière S, de nombreux élèves éprouvent des frustrations lorsqu'ils en sont exclus. De ce point de vue, les sections mixtes comme celles de Lakanal sont très positives. Ailleurs, les élèves des sections généralistes et professionnelles ne se saluent même pas dans la rue. Il y a une forme de racisme entre les jeunes. Nous avons créé une forme d'apartheid à l'école. Voilà ce qui nuit à l'intégration et voilà ce que je réproouve. C'est la différence avec les modèles danois et bre-

ton, dont la cohésion sociale est plus forte sur le territoire. Pour notre part, en France, nous avons vraiment fait une stratification des populations en fonction du métier. Au Danemark, au contraire, les maçons jouent au golf avec les médecins.

Quoi qu'il en soit, ce qui compte pour les métiers, c'est de faire de bons professionnels. En effet, ceux-ci pourront ensuite changer de métier. Albert Camus a dit : « J'ai fait mille et un métiers au cours de ma vie ». Nous sommes tous dans cette situation. C'est pourquoi il faut être bien dans sa peau et maîtriser les savoirs de base qui permettront d'apprendre à apprendre. Sommes-nous d'accord là-dessus ?

Christian Forestier : Nous sommes d'accord. J'ai une grande admiration pour le père de la discipline de Michel Godet, Gaston Berger. C'est lui qui a créé l'école qui m'a fait, l'INSA. Gaston Berger disait la même chose que Michel Godet.

Le problème, c'est que la société française résiste. L'école a peut-être sa part de responsabilité, mais elle n'est certainement pas la seule coupable dans cette affaire. Il y a vraiment là un phénomène collectif. Peut-être faut-il le dénoncer. Peut-être faut-il que Michel Godet passe tous les jours à la télévision, au « vingt heures », pour le répéter. Je suis d'accord et je dis qu'il a raison. Cependant, je sais que la société résiste : quand nous parlons avec nos enfants, ou nos petits-enfants, nous ne leur conseillons pas de se former à la maçonnerie ; au contraire, nous leur conseillons d'aller le plus loin possible dans les études.

Michel Godet : Effectivement, c'est ce que nous disons dans l'état actuel du système, à condition toutefois que le jeune reste bien dans sa peau. Je connais des X-Mines qui sont frustrés toute leur vie. Leur seule qualité est d'être dotés d'un processeur rapide !

Christian Forestier : Nous en connaissons tous. J'en ai même eu sous ma responsabilité.

Michel Godet m'interroge sur le premier degré. Je ne pensais pas que ce fût l'objet du débat, mais je veux bien l'élargir. En tant que membres de l'Éducation nationale, nous sommes aujourd'hui confrontés au regard porté sur notre école primaire. Ce sujet est tabou depuis longtemps : c'est bien connu, en France, « l'école primaire marche très bien, la maternelle est extraordinaire et le collège est une catastrophe »...

Je vous rappelle que le Haut conseil de l'éducation, composé de neuf « sages », doit rendre un rapport annuel. Le premier thème retenu, à la surprise générale, fut l'école primaire. Je dis à la surprise générale tellement est ancrée l'idée que c'est le maillon fort de notre école, ce qui est faux. C'est ainsi que nous fumes le premier organisme officiel doté d'une certaine légitimité à souligner que l'échec scolaire se construit essentiellement à l'école primaire.

Oui, l'échec scolaire se construit à l'école primaire. Lorsque l'on croise PEARLS et PISA, ces deux évaluations internationales qui ont lieu, pour l'une, à la quatrième année de l'école obligatoire et, pour l'autre, à quinze ans, il n'y a pas photo : il est évident que l'échec lourd se construit à l'école primaire. Nous n'allons pas débattre ici de ce qu'il faudrait faire, mais il est évident qu'il y a aujourd'hui, en France, un problème d'école primaire. De ce point de vue, notre pays est confronté à un nécessaire changement de regard.

J'en viens à la question des enseignants. Quand on parle d'enseignants « chevronnés », on se réfère aux enseignants les plus anciens. Les statistiques du CREDOC reposent sur l'âge et l'ancienneté. Il est vrai qu'il faut se demander si les professeurs d'Henri IV seraient aussi bons aux Mureaux. Je n'en suis pas sûr, mais ce n'est pas le sujet.

Je vais aggraver mon cas en révélant que j'ai aussi participé à la commission Pochard. Celle-ci a réfléchi à l'évolution du métier d'enseignant. Je savais que nos propositions ne rencontreraient pas spontanément l'adhésion des foules enseignantes. J'aurais pu rédiger dès le départ les réactions des organisations syndicales ! Les positives et... les autres.

Je ne suis pas partisan de mesures radicales. Sur l'affectation des nouveaux enseignants, par exemple, nous avons proposé une mesure qui ne me paraît pas de nature à mettre la profession en danger, et qui devrait pourtant changer les choses. Vous connaissez le système en vigueur aujourd'hui : on fait le mouvement des titulaires et on affecte ensuite les nouveaux sur les postes restants. Tout le monde devine où se trouvent les postes restants... Pour notre part, nous préconisons de réserver en amont les postes sur lesquels seront affectés les débutants.

Pour l'Ile-de-France, par exemple, on déterminerait a priori des établissements « normaux » ou « moyens », c'est-à-dire ni Henri IV, ni Clichy-sous-Bois. On y ferait débiter deux ou trois enseignants avec des élèves « représentatifs » et parmi des professeurs chevronnés. En résumé, on sortirait du mouvement des titulaires un certain nombre de postes que l'on réserverait aux nouveaux. Vous conviendrez qu'il n'y a pas là de quoi mettre la France à feu et à sang. Cependant, pour l'instant, c'est rejeté.

Quand on préconise aussi, en 2008, que 10 % des moyens attribués à l'établissement soient laissés à la liberté de celui-ci, je n'ai quand même pas l'impression d'aller contre l'intérêt général.

Michel Godet rappelle qu'en Finlande, le chef d'établissement recrute les enseignants. Peut-être que cela se pratiquera un jour en France, mais nos propositions ne vont pas jusqu'ici. Nous demandons simplement que le chef d'établissement soit

consulté. Puisqu'il y a des professionnels de l'éducation dans la salle, croyez-vous qu'il soit raisonnable qu'un chef d'établissement ne soit pas consulté, par exemple, sur le recrutement de son adjoint, son premier collaborateur ? Il découvre un beau matin que monsieur Tartempion est son bras droit !

Michel Godet : C'est d'une certaine façon une bonne nouvelle : cela démontre qu'il y a encore beaucoup de zones de progrès !

Christian Forestier : C'est d'autant plus surprenant qu'il n'y a pas d'effet de masse. Il suffirait que les services du rectorat appellent le chef d'établissement pour lui demander son avis sur telle ou telle personne pressentie pour être son adjoint. Je ne dis même pas que les chefs d'établissement doivent recruter leurs collaborateurs, je demande simplement qu'ils soient consultés. Ce n'est pas la révolution, c'est juste une mesure lisse, sympathique et de bon sens. Pourtant, elle ne passe pas.

De la salle, Brigitte Morcrette, professeur de lettres au CFA des métiers de l'aérien à Massy : Je voudrais réagir aux propos qu'a tenus Christian Forestier dans la première partie de son exposé. Je voudrais vous livrer le sentiment que m'inspire votre discours, un sentiment que j'éprouve souvent lorsque je regarde la télévision. C'est un sentiment de dépit. Le sujet de ces Rencontres citoyennes de l'association ÉVEIL concerne bien les jeunes sur le marché de l'emploi. Vous avez donc plutôt parlé en termes économiques au début de votre exposé. Ce qui me rend très triste et me met en colère dans vos propos, c'est que j'y retrouve les discours qu'ont tenus mes parents et un certain nombre d'enseignants.

Selon vous, pour réussir sur le marché de l'emploi, il faut faire de longues études et aller dans telle ou telle filière. Je trouve qu'il y a là comme une sorte de discours traditionnel et conformiste. Il est vrai qu'en allant dans certaines filières où il y a des débouchés et en faisant un certain nombre d'années d'étu-

des, on trouvera probablement plus facilement de l'emploi. Mais où est la satisfaction ? Ce sera sans doute une satisfaction financière, on pourra finir ses fins de mois. Mais où est l'épanouissement du jeune homme ou de la jeune fille ? Nous avons affaire à des adolescents qui peuvent être pleins de passions et qui sont en devenir. Les éveille-t-on aux valeurs dans votre schéma ?

Je crois à l'enthousiasme et au plaisir dont parlait Michel Godet. Pour votre part, Monsieur Forestier, vous ne nous parlez pas de plaisir. Vous nous parlez simplement de statistiques et de la possibilité de trouver un emploi. Cela conduit à réussir dans la vie mais pas forcément à réussir sa vie. C'est toute la différence pour moi et, quand je vous entends, je suis très triste.

Christian Forestier : Je suis moi aussi en colère quand je vous entends, parce que cela veut dire que je ne suis pas bon pédagogue. J'ai annoncé dès le début de mon intervention que je présenterai des faits. Pour votre part, vous portez des jugements moraux. Votre agression est sans fondement. Je n'ai fait que décrire la situation. Je ne vous ai pas dit ce dont je rêve. Je ne vous ai pas présenté l'école dont je rêve. Je vous ai simplement décrit le fonctionnement actuel du système.

Quand une famille vient me voir, dois-je lui dire que les études ne sont pas importantes et que l'essentiel est que leurs enfants soient heureux ? Certainement pas. J'explique donc aux familles que leurs enfants doivent faire des études. Nous pouvons tous le regretter, mais le système est ainsi. Je ne prendrai jamais le risque de dire que l'échec scolaire n'est pas grave et que l'essentiel est que l'enfant soit heureux. Il est de ma responsabilité de dire aux parents que leurs enfants auront plus de chances de s'en sortir avec un diplôme. Ensuite, c'est un problème de destin individuel.

Michel Godet : Il faut aussi que les jeunes choisissent des études qu'ils puissent réussir.

Christian Forestier : C'est évident. Quoi qu'il en soit, je n'accepte pas d'être agressé car je n'ai pas porté de jugement. Je regrette que le système fonctionne ainsi, mais je n'ai fait que le décrire.

Brigitte Morcrette : Je suis désolée si je vous ai agressé. Je me sens moi-même terriblement agressée par les discours comme le vôtre.

Christian Forestier : Nous sommes donc deux agressés !

Brigitte Morcrette : Votre philosophie ne me convient absolument pas. En tout cas, ce n'est pas ce que je veux transmettre à mes élèves.

Christian Forestier : Que font vos propres enfants ?

Brigitte Morcrette : Mes enfants suivent des études supérieures moyennes.

Christian Forestier : CQFD !

Brigitte Morcrette : Ce n'est pas avec des diplômes que l'on apprendra aux jeunes gens à devenir des hommes et des femmes debout dans la vie. Je suis désolée si vous vous sentez agressé, mais vous donnez de l'éducation une image qui ne me convient pas. Il ne faut pas déconseiller à un jeune d'aller suivre des études tertiaires si ces études peuvent lui donner, avec de la volonté, de la combativité et de la passion, la possibilité de réussir dans la vie. Mieux vaut être un bon éboueur qu'un mauvais médecin !

Christian Forestier : Prenez ce risque-là d'abord avec vos enfants, Madame.

De la salle, François Chagot, Directeur d'un CFA de la chambre de commerce de Versailles : Je souhaiterais apporter un complément à ce débat et tenter de le dépassionner. Le

CFA que je dirige à Versailles est situé à quelques kilomètres des Mureaux et de Mantes-la-Jolie. Nous accueillons un public issu de zones urbaines sensibles, sachant qu'il y en a quatorze dans un rayon de vingt kilomètres.

Je vais revenir sur les propos que vous avez tenus sur l'apprentissage comme étant une voie d'avenir sur les formations de niveau cinq. La réalité que nous constatons sur le terrain est la suivante : si l'apprentissage a longtemps accueilli des jeunes en grande difficulté n'ayant pas d'autre issue, la problématique a fortement évolué aujourd'hui. Pour signer un contrat d'apprentissage, les jeunes doivent désormais avoir un niveau de savoir-être minimum, comme le disait d'ailleurs monsieur Godet.

Il est vrai qu'aujourd'hui, les entreprises ne signent pas de contrats d'apprentissage avec une part très significative des 20 % de jeunes que vous avez décrits. Dès lors, la question est de savoir quelles sont les mutations qui doivent s'inscrire dans l'école pour permettre à des jeunes d'accéder à ce niveau de savoir-être et d'avoir un rapport à la règle suffisamment établi pour poursuivre une scolarité leur permettant d'entrer en apprentissage.

Sur la question de la poursuite d'études, il est réel qu'un certain nombre de jeunes en CAP entrent en formation en maîtrisant seulement deux opérations. La troisième opération, à partir du moment où il y a une virgule, devient un véritable parcours du combattant. Quant à la division, n'en parlons pas. Comment envisager pour ces jeunes la poursuite des études ? Ce sont ces questions qu'il faut aujourd'hui avoir à l'esprit. Ce sont effectivement des préalables aux questions que vous abordez et qui sont liées à l'école primaire.

Christian Forestier : Je suis totalement d'accord. Je vais d'ailleurs vous faire une confidence qui va peut-être vous surprendre à propos du projet d'abaissement de l'âge de l'appren-

tissage : si j'étais sûr qu'un apprentissage précoce accueille ces élèves, je signerais tout de suite. Je n'ai pas d'approche idéologique. Malheureusement, et c'est ce que vous dites, il faut encore que les entreprises jouent le jeu. De grands responsables d'entreprise que je connais sont d'accord avec nous. L'école ne parviendra pas à régler seule le problème des 20 % de jeunes en difficulté. Il faut donc une prise de conscience collective, y compris du monde de l'entreprise. C'est l'intérêt collectif du pays.

Michel Godet : Il y a quand même le stock et le flux. Il faut agir sur le flux.

Christian Forestier : On peut penser qu'un certain nombre de réformes sur l'école primaire pourraient au moins diminuer le flux.

De la salle, Marc Rossano, proviseur du lycée Gustave Eiffel de Cachan : Je voudrais évoquer la question des personnels enseignants et celle des élèves.

Je suis tout à fait acquis à l'apprentissage, mais je pense qu'il faut tout de même se poser la question de l'attractivité que l'on peut développer dans l'établissement scolaire. Je vais un peu rejoindre ici le thème des enseignants chevronnés. Dans un établissement scolaire comme le lycée Galilée de Gennevilliers (lycée des métiers de la plasturgie et de la chimie), que j'ai dirigé pendant sept ans, nous avons énormément de mal à attirer des élèves. Même si notre spécialité industrielle était porteuse, les élèves venaient souvent par défaut en CAP et BEP. Cela pose un vrai problème.

À ce titre, le débat sur les enseignants chevronnés me semble être un mauvais débat. En effet, ce genre d'établissement dispose précisément d'enseignants chevronnés. Ce que je veux simplement dire, c'est que je pense que la valeur n'attend pas le nombre des années et qu'il y a des gens, dans ces établissements, qui se battent. J'ai fêté avec Jack Lang, en 2002, les

vingt ans des ZEP. Ces gens se battent, ils sont jeunes et extrêmement investis. Ce sont d'excellents professeurs. C'est pourquoi je me suis battu pour qu'il y ait des classes préparatoires dans ces établissements. Je pense d'ailleurs que cela va bientôt voir le jour.

Christian Forestier : J'ai ouvert la première classe préparatoire en zone difficile en 1991, au lycée Paul Éluard de Saint-Denis.

Marc Rossano : Pour terminer, le débat sur les enseignants chevronnés me semble être un faux débat. Ce n'est pas que je ne croie pas qu'on puisse être chevronné, mais je pense qu'on peut l'être tôt.

Maintenant, et c'est le corollaire de ce propos, que fait-on pour ces gens-là ? Quand un jeune professeur agrégé de vingt-cinq ans est arrivé dans une zone d'éducation prioritaire ou une zone urbaine sensible, quand il y a travaillé, quand il a essayé de mettre en place un référentiel pour créer un BTS biotechnologies, etc., au bout de tant d'années données à transpirer sang et eau, et en réussissant extrêmement bien, que fait-on pour l'intéresser ? Que fait-on pour qu'il puisse à un moment trouver dans ce type d'emploi quelque chose qui soit intéressant pour lui dans sa carrière ? Que peut-on lui proposer d'autre que le choix de revenir sur Paris, là où il habite, ou dans les grands lycées de la montagne Sainte-Geneviève ?

Christian Forestier : Il faut toujours être optimiste. Je parle sous votre contrôle et vous êtes nombreux dans la salle. Nous faisons mieux qu'avant.

Michel Godet : Et moins bien que demain !

Christian Forestier : Je crois que nous avons eu tort de penser que l'on allait s'en sortir avec des primes de cinquante euros.

Michel Godet : C'est mille euros par an, n'est-ce pas ?

Christian Forestier : C'est de cet ordre, à vérifier.

Nous avons eu ce grand débat au sein de la commission Pochard. Ayant été recteur de Créteil et de Versailles, je crois connaître les enseignants en zones difficiles. Je connais les zones les plus difficiles d'Ile-de-France. On me dit parfois que j'ai tort, mais je pense qu'il est préférable de jouer sur les conditions de travail plutôt que sur des primes symboliques. Il me semble, mais c'est personnel, que lorsque l'on est dans un établissement de ce type, on est davantage attaché à avoir quinze élèves au lieu de vingt-cinq plutôt qu'à gagner cinquante euros de plus par mois.

Par ailleurs il est évident que la norme de dix-huit heures hebdomadaires n'a pas de sens. Il faudrait pouvoir moduler les services en fonction de la discipline et de la difficulté des élèves. Cela paraît tellement de bon sens. Nous l'avons écrit, et nous y sommes allés doucement parce que nous savons très bien que c'est un sujet sensible.

Par conséquent, quand l'ultra-libéral Michel Godet parle d'autonomie de l'établissement, le libéral-social Christian Forestier répond : oui, il faut de l'autonomie. On ne peut plus tenir sans une certaine dose d'autonomie dans les établissements scolaires. Je ne suis pas pour tout casser, ni pour instaurer un système sans règles ou une compétition acharnée entre établissements. Je suis extrêmement modéré dans mon approche, mais je pense qu'il faut de l'autonomie. C'est évident, et il faut que cette autonomie soit d'autant plus forte que l'établissement a des difficultés. Cela évolue, certes, mais lentement.

De la salle, Maxime Costilhes, Parlement européen des jeunes et étudiant à Sciences Po : Pour revenir à un débat très différent, je me posais une question sur la formation générale à l'école et en dehors de l'école. Je fais partie d'une association qui ressemble à l'association ÉVEIL et qui a eu un

impact sur ma scolarité après le lycée. Personnellement, j'ai fait une série S que j'ai trouvée horrible, mais comme on m'avait dit de la faire, je l'ai faite. Ce furent deux ans horribles qui m'ont dégoûté à vie des mathématiques. Du coup, je me suis engagé durant cette période dans une association, et cela m'a donné envie de continuer à travailler pour différentes choses. Cela m'a peut-être même permis de réussir Sciences Po.

À cet égard, je me posais la question suivante : et si l'on prenait en compte l'activité associative dans les formations ? Plus généralement, il y a en France un débat depuis la fin du service militaire : c'est le fameux service civil ou civique qui intégrerait de la mobilité, de l'éducation civique, de la mixité sociale et de l'orientation.

Villano Qiriazzi : Nous sommes clairs là-dessus au Conseil de l'Europe.

Je vais réagir aux exposés des deux experts. Nos travaux se rejoignent sur plusieurs points. Christian Forestier a centré son exposé sur les différents types d'organisation des établissements scolaires, sur l'autonomie, etc. Sur ce plan-là, par exemple, nous parlons beaucoup plus d'une gouvernance démocratique de l'établissement scolaire. Dans notre esprit, ce n'est pas seulement le chef d'établissement qui a un rôle à jouer. C'est aussi le *board* ou le conseil des familles. Ce dernier a, selon nous, un rôle à jouer dans le choix des enseignants mais aussi dans la notation des professeurs.

En France, un fameux site internet de notation en ligne des professeurs a été fermé à la suite d'une décision de justice. C'est cependant une évidence dans d'autres pays : les enseignants peuvent être notés par les élèves ou les familles. Ce sont aussi les familles qui définissent, en quelque sorte, conformément à un programme national, le projet pédagogique et l'avenir qu'elles veulent réserver à leurs enfants.

Je parlais tout à l'heure d'engagement social. Il y a des exemples, dans différents pays européens, où l'école et l'université sont considérées comme des facteurs de progrès pour la communauté locale dans laquelle elles s'inscrivent. L'université travaille pour la communauté, la communauté travaille pour l'université et cette dernière travaille pour l'entreprise qui est à côté d'elle et où une majorité d'étudiants ou d'élèves vont être recrutés. Dans ce cadre-là, il y a aussi le travail avec les associations et autres.

Pour notre part, nous centrons beaucoup plus notre projet éducatif sur les valeurs. L'association ÉVEIL aurait aussi pu inviter des représentants de l'OCDE, qui sont beaucoup plus férus de statistiques, ou des représentants de l'Union européenne, qui ont encore une autre approche.

Michel Godet : Un mot sur le service civique. C'est un dispositif qu'il faudra absolument ressortir un jour ou l'autre, bien évidemment élargi aux femmes. Il s'agit de donner six mois de sa vie à la collectivité pour permettre un meilleur brassage social et une ouverture à des mondes que l'on ignore.

Nous parlions tout à l'heure des personnes qui n'ont jamais pris le métro pour découvrir le quartier d'à côté. Pour ma part, j'ai vécu aux Mureaux quand j'étais jeune. Ils m'ont récemment fait revenir pour montrer que l'on peut avoir fait des études aux Mureaux et s'en sortir. Il n'en reste pas moins qu'il y a un poids social de l'éducation. J'ai retrouvé mon carnet scolaire de l'époque où j'étais interne au lycée Hoche, ce qui était d'ailleurs une forme d'intégration brutale. Ce carnet mentionnait mon admission et précisait : « Bon élément, fils de gendarme ». Ce n'était donc pas mon niveau scolaire qui comptait, même s'il était sans doute suffisant. L'essentiel était ailleurs : je ne risquais pas de jeter le trouble dans le milieu bourgeois local.

Il y a donc quand même une stratification sociale dans laquelle les enseignants, dans l'ensemble historiquement de gauche, ont sans s'en rendre compte, une lourde responsabilité dans la reproduction du système et de la société. Cela continue d'ailleurs à exister, même si les formes sont plus douces et moins apparentes. Ceux qui sont en bas de l'échelle s'en rendent compte. Moi, je ne savais même pas que les grandes écoles existaient.

Sur le service civique, il est indispensable de faire comprendre aux jeunes qu'ils doivent quelque chose à la société. Il n'y a pas de droit sans devoir. Cependant, cela supposerait un certain courage.

Toutes les questions européennes de brassage des jeunes sont positives à cet égard. Il faut les renforcer, car le fait de vivre ailleurs donne une autre vision sur son pays. Il faut absolument décroïsonner notre pays et revenir sur l'exception française. Par exemple, la première règle d'apprentissage des langues est que les films soient en version originale. Arrêtons de les traduire ! Comme je le dis aux jeunes : « Vous pouvez regarder n'importe quelle ânerie à la télévision pourvu qu'elle soit en anglais ».

Sur la carte scolaire, je ne suis pas d'accord avec Christian Forestier. Nous en avons déjà parlé ensemble. À mes yeux, on ne peut pas laisser la carte scolaire en l'état. Elle n'apporte aucune mixité puisqu'elle s'appuie sur le prix du mètre carré.

Christian Forestier : Je suis d'accord.

Michel Godet : Ce n'est pas moi qui le dis, c'est le CREDOC. Quand vous êtes dans une bonne classe avec des camarades qui vous téléphonent pour travailler ou échanger sur la version de grec ou le devoir de mathématiques, c'est plus stimulant que s'ils sont dans la rue en train de « zoner ». Je ne parle même pas des collèges et lycées où ceux qui veulent travailler

se font casser la figure. Voilà la réalité. Il faut donc donner des possibilités de sortir à ces enfants et notamment aux filles.

Il y a d'ailleurs une chose que je ne comprends pas : plus de la moitié des filles travaillent mieux que les garçons, plus de la moitié d'entre elles sont en terminale S, mais elles représentent moins de 10 % des classes d'ingénieurs. Puisque nous sommes partis dans la bêtise des quotas et des discriminations positives, pourquoi n'impose-t-on pas au moins une femme sur deux dans les écoles d'ingénieurs ? On l'a bien fait en politique. Pourquoi les femmes se sont-elles détournées des mathématiques et de la physique ? Je l'ignore.

Christian Forestier : Moi, je le sais. Une expérience connue des spécialistes des sciences cognitives en donne l'explication. On prend cent copies de mathématiques, dont cinquante copies de garçons et cinquante copies de filles. Ces copies ne sont pas anonymisées à dessein. Cependant, on ruse : on transforme vingt-cinq copies de garçons en vingt-cinq copies de filles et vingt-cinq copies de filles en vingt-cinq copies de garçons. Il y a donc quatre types de copies : vingt-cinq copies de « garçons garçons », vingt-cinq copies de « garçons filles », vingt-cinq copies de « filles filles » et vingt-cinq copies de « filles garçons ». Ces copies sont ensuite corrigées. On observe alors statistiquement une surnotation évidente des garçons, quel que soit le sexe du correcteur...

Michel Godet : Que faut-il en penser ?

Christian Forestier : Cela démontre que chacun considère que les mathématiques correspondent davantage aux garçons.

De la salle, Mireille Dauphin, proviseur du lycée Jean Lurçat à Paris : Dans mon établissement, nous avons des BTS, des décrocheurs, une SEP (Section d'enseignement professionnel) et un lycée d'enseignement général. En bref, nous avons un peu de tout et c'est précisément la question que je voudrais poser. Il me semble qu'il faudrait intensifier l'idée du

lycée des métiers, depuis le diplôme niveau cinq jusqu'aux diplômes bac + 2 et bac + 3, et en même temps l'apprentissage et la formation continue. Pour l'instant, le lycée des métiers est un peu en sourdine.

Comme l'a dit mon collègue de Gennevilliers, cela ne rendra pas le lycée plus attractif. Nous avons effectivement un problème d'attractivité par rapport à la population du collège. Pour autant, cela donnera aux élèves de ce lycée une bonne image d'eux-mêmes. Ils seront fiers d'être dans un établissement reconnu sur le plan de sa filière.

Je voudrais ajouter deux autres choses. Premièrement, en Finlande, le professeur en cours préparatoire est mieux payé et a une qualification supérieure aux autres. Cela peut aussi expliquer pourquoi l'école finlandaise réussit mieux : c'est parce que l'on « met le paquet » sur la classe de cours préparatoire. Deuxièmement, s'agissant des filles, il ne faut pas oublier que celles-ci s'autocensurent, au-delà de l'image que le professeur projette sur les filles et les garçons. Il y a donc beaucoup de travail à faire.

Andrée Sfeir : Je vous propose de poser les dernières questions auxquelles nos orateurs répondront de façon groupée.

De la salle, Christine Colleville, Maison de l'Europe des Yvelines : Tout comme d'autres associations et comme ÉVEIL, nous essayons de faire des programmes en parallèle avec le monde de l'Éducation nationale. Comme nous sommes dans un contexte européen, dans la perspective de la présidence française de l'Union, les rectorats, en l'occurrence les Dareic, ont reçu une feuille de route avec un programme assez dense et vif concernant l'intégration d'aspects européens à la rentrée 2008. Peut-on espérer une ouverture encore plus dense des publics jeunes sur tout ce qui concerne le monde associatif ? C'est aussi par là qu'ils vont se construire et prendre une place dans la société. Après avoir acquis des savoirs, le savoir-

être peut être acquis au travers de ces expériences-là. Je pense donc que cela peut être quelque chose de dynamisant pour la rentrée. Je voudrais juste en avoir une confirmation.

Christian Forestier : Je ne suis pas aux affaires.

Michel Godet : Je voudrais répondre à madame Dauphin qui a insisté sur le lycée des métiers. Je voudrais aller plus loin. Cela a été dit tout à l'heure mais nous n'avons pas assez rebondi là-dessus. Ce qui compte dans une filière, c'est qu'il y ait des passerelles. Une filière est dévalorisée quand elle devient une impasse. C'est bien cela qui donne toute sa valeur à la filière S : tout reste possible après une terminale S, y compris les lettres. Il ne faut donc pas qu'une filière devienne une impasse. C'est pourquoi j'ai proposé que l'on réserve aux meilleurs de la filière professionnelle des places à l'école Polytechnique. Ce serait symboliquement important. On ne peut pas recruter qu'un seul profil. Ce n'est pas parce que l'on a un processeur plus rapide que d'autres en mathématiques et en physique à dix-huit ans que l'on sera capable de gérer des hommes, des équipes et des projets dans le futur. On voit d'ailleurs bien ce que cela nous coûte au niveau de nos hauts fonctionnaires et dirigeants d'entreprise dans certains cas.

Pour notre part, nous avons créé au CNAM une université des métiers dans toute la France, en relation avec les chambres des métiers. L'idée serait de bien montrer que, quand on est dans une voie, on peut continuer. L'histoire de l'école des Compagnons du devoir est merveilleuse. Le problème, c'est qu'ils ne veulent surtout pas doubler ou tripler de nombre. C'est dommage. C'est un modèle qui réussit mais on empêche qu'il ne se développe. Je rejoins donc totalement l'intervention sur les lycées des métiers.

Il faut faire savoir, dans ce pays, que l'on peut avoir un bac + 4 ou un master de droit et s'ennuyer à être surdiplômé dans l'administration. Je rappelle que c'est souvent le cas, puisque

les postes de niveau bac et bac + 2 sont occupés par des bac + 4 ou bac + 6. Personne ne se sent donc à sa place. On va d'ailleurs bientôt introduire une interdiction d'accéder à certaines fonctions au-delà d'un certain niveau de diplôme. Je crois que ce sera bon pour tout le monde.

Christian Forestier : Les gens vont tricher. Si Olivier Besancenot avait dit qu'il était licencié, il n'aurait pas eu le droit de passer le concours de facteur.

Michel Godet : Quoi qu'il en soit, on va introduire des mesures de ce type qui, à mes yeux, vont dans le bon sens. Ce qui compte pour nos enfants est, certes, qu'ils aillent le plus loin possible, mais à condition qu'ils restent bien dans leur peau. Nous connaissons tous des gens qui ne se sont pas remis d'avoir été poussés par leurs parents dans des conditions telles qu'ils n'étaient pas champions et se retrouvaient dégoûtés du sport. Ce qui compte est donc d'aller là où l'on est sûr de réussir et d'épanouir ses talents. Je crois que c'est très important, à condition de ne pas brider les jeunes.

Je suis quand même optimiste. Cela bouge, comme en atteste notre débat d'aujourd'hui. Je ne pense pas que nous aurions pu dire les mêmes choses il y a dix ans.

Christian Forestier : C'est certain.

Michel Godet : Il y a donc finalement une grande évolution de la société. Il suffirait de pas grand-chose pour que cela se décoinçât davantage : un peu plus d'émulation par la concurrence dans le cadre des règles du jeu de service public, et peut-être débrider le frein au marché en revoyant l'articulation des enseignements public et privé.

Christian Forestier : Je voudrais redire que je n'ai pas du tout défendu un système. Michel Godet et moi-même sommes un peu des poissons volants. Vous connaissez cette réplique de Michel Audiard dans *Le Président* : quelqu'un interpelle Jean Gabin en lui disant que « oui, il y a des patrons de gauche », à

quoi Gabin répond qu'« il y a aussi des poissons volants mais que ni les uns ni les autres ne sont représentatifs de leur espèce » ! Michel Godet et moi-même ne sommes pas représentatifs de notre espèce. Pour ma part, je ne suis pas représentatif de l'espèce des hauts fonctionnaires. L'école que j'ai faite n'aurait pas dû me conduire là où je suis. Je sais donc ce qu'est un destin individuel.

J'ai été obligé de vous décrire une réalité objective, c'est tout. Je déplore cette situation autant que vous tous. Je rêve d'un monde où rien ne serait figé au départ et où tout le monde aurait sa chance. Ce que je constate, c'est que cela ne se passe pas ainsi. Ce qui m'angoisse, c'est que cela se passe plutôt plus mal qu'avant. Je précise que je ne suis pas un adepte du « c'était mieux avant »... Il est vrai que j'ai la chance d'appartenir à la génération du *baby boom*. Nous avons eu une chance inouïe. Du point de vue scolaire, entre 1947 et 1967, en vingt ans, la probabilité d'avoir le baccalauréat a été multipliée par quatre.

Michel Godet : Et le taux de succès par deux...

Christian Forestier : Le taux d'accès au baccalauréat a été multiplié par quatre : en 1947, il y avait 5 % d'une génération qui avait le baccalauréat et, en 1967, il y en avait 20 %. Entre 1985 et 1995, nous avons de nouveau multiplié ce chiffre par deux, sachant que l'on n'avait gagné que dix points entre 1967 et 1985.

La multiplication par quatre a produit de la démocratisation. J'en suis, tout comme Michel Godet, un produit. Cette démocratisation a été insuffisante mais elle fut bien réelle. Nous connaissons tous aujourd'hui des hommes et des femmes, surtout des hommes d'ailleurs, nés à la fin des années quarante ou au début des années cinquante, issus de milieux extrêmement défavorisés et qui ont fait de brillantes carrières. Mes propres grands-parents étaient ouvriers agricoles dans le Massif

Central. Ils n'avaient même pas de terre et l'un d'eux ne savait ni lire ni écrire. Or, aujourd'hui, j'occupe l'un des postes les plus importants de l'Éducation nationale.

Ce que je sais, en tout cas, c'est que cette multiplication par quatre s'est faite uniquement, et pour cause, par le baccalauréat général. En revanche, la multiplication par deux de 1985 à 1995 s'explique uniquement par les voies techniques et professionnelles. On n'a pas fait un bachelier général de plus entre 1985 et 1995, et on n'y a pas mis un enfant défavorisé de plus. Il y a donc bien eu un réflexe de protection de l'espèce. C'est ce qui fait qu'aujourd'hui, un enfant de milieu défavorisé a moins de chances que nous d'intégrer une grande école.

Lorsque j'étais en terminale, on m'a dit qu'il fallait que je fasse une classe préparatoire parce que j'étais plutôt bon élève. On m'a parlé de l'école des Mines alors que j'avais deux oncles de mon père qui crevaient de la silicose... Ne riez pas : à l'époque, cela signifiait pour moi que l'école des Mines allait m'envoyer travailler dans les mines. Mes maîtres m'ont ensuite éclairé. Quoi qu'il en soit, je connais ce genre de situations. C'est à cela que je pense en me rasant le matin.

Michel Godet : Il faut tout de même souligner que s'il n'y a plus d'ascenseur social, il y a tout de même des escaliers que l'on peut se construire. Il y a aujourd'hui une pléthore de métiers qui permettent de monter par le savoir-faire et le comportement.

Christian Forestier : Certes, mais je me sens obligé de décrire la réalité. J'ai bien dit que cette réalité ne me plaisait pas davantage qu'à vous. Elle n'en est pas moins incontournable.

Sur l'Europe, je ne sais pas ce qui est prévu car je ne suis plus aux affaires. Je sais, en revanche, que je serai rapporteur d'un colloque à Nice sur la comparaison des systèmes européens. Personnellement, je suis un peu abasourdi de voir que, dans

notre système, à quelque niveau que ce soit, on réfléchit aujourd'hui à des programmes scolaires sans regarder la situation à l'étranger. C'est la question que je pose toujours lorsque cela arrive au Haut conseil de l'éducation : « Avez-vous regardé ailleurs ? ».

Je ne dis pas que notre programme de mathématiques de quatrième doive être la copie de celui des Allemands. Je n'en sais rien. Je n'ai aucune idée sur le sujet mais je pense qu'il est effarant de ne pas se poser la question. J'aimerais au moins savoir ce qu'un Allemand de treize ans fait en mathématiques. Peut-être préférerais-je finalement la méthode française, mais je voudrais au moins savoir. On l'a fait en histoire. Cela a été un accouchement difficile, mais nous avons tout de même fait un programme franco-allemand. Je crois qu'il faut maintenant aller beaucoup plus loin dans une Europe des contenus. Cela me paraît évident mais cela va prendre du temps.

De la salle, Patrice Corre, proviseur du lycée Henri IV à Paris : Je me permets de prendre la parole car j'ai été cité par Christian Forestier. Nous sommes un peu du même pays et nous avons un parcours assez comparable, sauf qu'il est allé beaucoup plus loin que moi.

Je me retrouve très bien dans tout ce que vous avez dit. Je précise d'ailleurs d'emblée que ce n'est pas parce que je suis proviseur d'Henri IV. Je ne suis pas né là, je n'ai pas fait les grandes écoles et j'en parle donc librement.

Je voudrais tout de même vous reprocher de ne pas avoir échappé à un petit travers : il est toujours facile d'opposer Les Mureaux à Henri IV. Je crois qu'il faut sortir de ces schémas trop simplistes. Pour ma part, du fait que l'on me donne une liberté avec la carte scolaire, j'ai l'occasion d'accueillir au lycée Henri IV des élèves venant de ZEP. Nous avons à peu près 15 % d'élèves de seconde venant de ZEP. Ils sont, certes, recrutés en fonction de leur niveau, mais ils ne sont pas socia-

lement tout à fait les mêmes que les autres. Cependant, ils s'en sortent aussi bien à la sortie, ce qui démontre qu'ils ont les mêmes capacités.

Je crois qu'il est un peu facile de faire cette opposition, parce que l'on occulte alors une chose essentielle : même dans les grands lycées, on n'obtient pas les diplômes dans des pochettes-surprises ; on travaille ! J'ai été il y a quelques années dans un établissement où l'on a créé une ZEP. L'une des grandes difficultés était de faire travailler les élèves. Les écarts se creusent beaucoup là-dessus.

À cet égard, il me semble que l'on tombe trop facilement dans des discours simplistes de compassion. En disant que ces jeunes « n'ont pas eu de chance », on les enferme et je dirai même qu'on les humilie. Si l'on veut qu'ils grandissent, il faut leur expliquer et ils sont prêts à l'écouter, que la valeur travail s'exprime partout. On peut être de bonne famille. Il est alors peut-être normal que l'on réussisse parce que l'on a eu plus de chance, mais on n'aura pas la réussite si l'on ne travaille pas.

Ne faisons pas d'opposition : il faut ramener tout le monde vers ces valeurs de travail. Oui, il faut transpirer ! Moi, je sors d'un milieu où l'on n'a pas fait d'études, comme beaucoup d'autres. Nous savons tous que la réussite n'arrive pas toute seule. Je vois des jeunes dont les parents sont polytechniciens qui passent des heures à travailler. N'opposons donc pas ces mondes sur des points qu'ils ne méritent pas !

Essayons, au contraire, de nous servir de l'exemple des vitrines que peuvent constituer les choses qui marchent. Ce ne sont pas forcément les établissements de la montagne Sainte-Geneviève mais il faut s'appuyer là-dessus pour pouvoir tirer l'ensemble. Christian Forestier le soulignait tout à l'heure : le gros problème actuel, c'est qu'il nous manque des bacheliers généraux. On veut que davantage de gens fassent des études supérieures. Or, les mieux préparés à ces études sont les titulaires du baccalauréat général.

Andrée Sfeir : Merci de cette dernière intervention. Ce sera le mot de la fin. Merci à nos débatteurs et au public pour l'authenticité des échanges que nous allons poursuivre autour d'un verre. J'en profite pour saluer Pascal Verbeke, qui est parmi nous, il est l'auteur du livre *Dernières tentatives de dialogue avant les émeutes*.

CONFÉRENCE DU
24 OCTOBRE 2007 SUR
L'INSERTION PROFESSIONNELLE
DES JEUNES

**Florence Lefresne, socio-économiste, Institut de
Recherches Economiques et Sociales :**

« La jeunesse n'est qu'un mot », disait Pierre Bourdieu au milieu des années quatre-vingt. De fait, ce que nous appelons « la jeunesse » recouvre des réalités sociales extrêmement différentes. Référons-nous par exemple à deux importants mouvements sociaux de la jeunesse française : celui de l'automne 2005 renvoie parfois à « la jeunesse des incendiaires de poubelles », mais celui du printemps 2006 contre le CPE évoque une jeunesse assez différente. Nous avons affaire ici à des jeunes distinctes, mais aussi probablement à des destins sociaux différents. La catégorie des « jeunes » est donc pour le moins hétérogène.

Deuxième remarque, la notion de « jeunes » recouvre deux réalités : un effet d'âge et un effet de génération. Du point de vue de l'effet d'âge, l'insertion professionnelle renvoie à une période de la vie située entre la fin de la formation initiale et l'entrée dans la vie active. Cette phase qui tend aujourd'hui à s'allonger est difficile à définir. En effet, on peut revenir en formation initiale après en être sorti. Et que dire de la formation en alternance ? Est-ce une sortie de formation initiale ou plutôt une prolongation de celle-ci ? La dynamique de forma-

tion tout au long de la vie nous invite à considérer l'insertion comme un phénomène continu. C'est en tout cas ainsi que le conçoivent les pays nordiques qui parlent d'« éducation tout au long de la vie ».

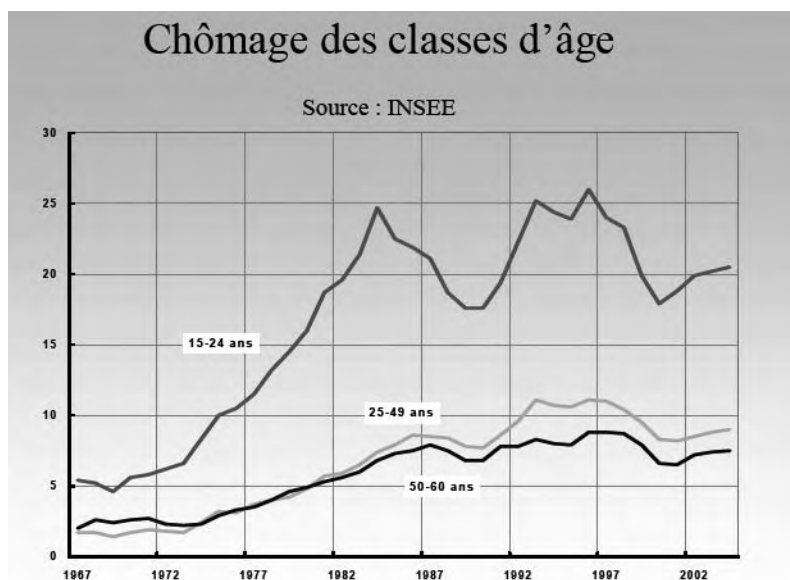
Quoi qu'il en soit, la jeunesse ne renvoie pas seulement à un effet d'âge, mais aussi à un effet de génération. Chacun sait que l'état de jeunesse est malheureusement appelé à s'estomper... Dès lors, appréhender la jeunesse revient à observer une cohorte d'âges emportant avec elle, au fur et à mesure de son vieillissement, tout un ensemble d'effets appelés à se diffuser à l'ensemble de la société. Ce sont là des effets de génération. Ils expliquent par exemple que le fait d'être inséré en 2005 n'ait pas la même signification que le fait d'être inséré au début des années quatre-vingt. J'aime beaucoup cette thématique car elle permet de sortir la jeunesse de sa catégorisation d'âge. Ce faisant, elle permet de voir ce que la jeunesse recèle de prédictif sur les transformations à l'œuvre dans la société. Finalement, la jeunesse est une plaque sensible de tous les changements en cours. En tant que spécialiste du marché du travail, j'ai coutume de dire que les jeunes sont un peu les vecteurs de la transformation des normes d'emploi.

Troisième remarque préliminaire, l'emploi est de moins en moins un état, et de plus en plus un parcours : on entre de moins en moins dans une entreprise pour toute la vie et, aujourd'hui, de nombreux jeunes préfèrent multiplier les expériences professionnelles. L'insertion dans un emploi n'est plus considérée comme définitive.

Ces remarques étant formulées, je vais tenter de répondre à la question de la place des jeunes sur le marché du travail.

Commençons par rompre avec un diagnostic trop répandu : non, les jeunes ne sont pas exclus du marché du travail (graphique 1) !

Graphique 1.



L'observation des courbes du chômage en fonction des âges permet de s'en convaincre. Certes, ces courbes démontrent que le chômage des jeunes est, en moyenne, de 2 à 2,5 fois supérieur à celui des adultes. Mais ce n'est pas parce que les jeunes sont davantage au chômage qu'ils sont exclus du marché du travail. En effet, le chômage des jeunes se caractérise par sa courte durée. Comparés aux autres actifs, les jeunes sont peu longtemps au chômage, mais ils le sont souvent.

Par ailleurs, les évolutions du chômage suivent de près le cycle économique. Lors des trois glorieuses années de reprise de l'emploi à la fin des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le chômage des jeunes a fortement baissé. En revanche, ce chômage a repris dans les phases d'activité déclinante. On parle ici de procyclicité du chômage des jeunes. On dit même que les jeunes surréagissent aux cycles économiques. Sans entrer dans les détails techniques, cela signifie que les jeunes entrent très massivement sur le marché du travail lorsque la

conjoncture est bonne, et qu'ils en sortent tout aussi massivement lorsque la conjoncture est mauvaise.

L'explication de cette surréactivité provient d'une double caractéristique des jeunes, à la fois très employables et, dans le même temps, très vulnérables. La grande employabilité des jeunes s'explique par leur niveau de formation, généralement supérieur à celui de la moyenne des actifs. Mais si les jeunes entrent plus facilement sur le marché du travail, c'est aussi parce qu'ils contractent majoritairement des contrats à durée déterminée (CDD). Aujourd'hui, 73 % des embauches des entreprises de plus de dix salariés se font en CDD. Ce contrat est donc la norme du recrutement ; bien que minoritaire en stock d'emplois, il est largement majoritaire en flux. Ainsi est-ce par le contrat à durée déterminée que les jeunes entrent et sortent de l'emploi au gré de la conjoncture économique. La fin de CDD est d'ailleurs la première cause d'entrée au chômage en France, contrairement à ce que pourrait laisser penser la couverture médiatique des grands licenciements collectifs...

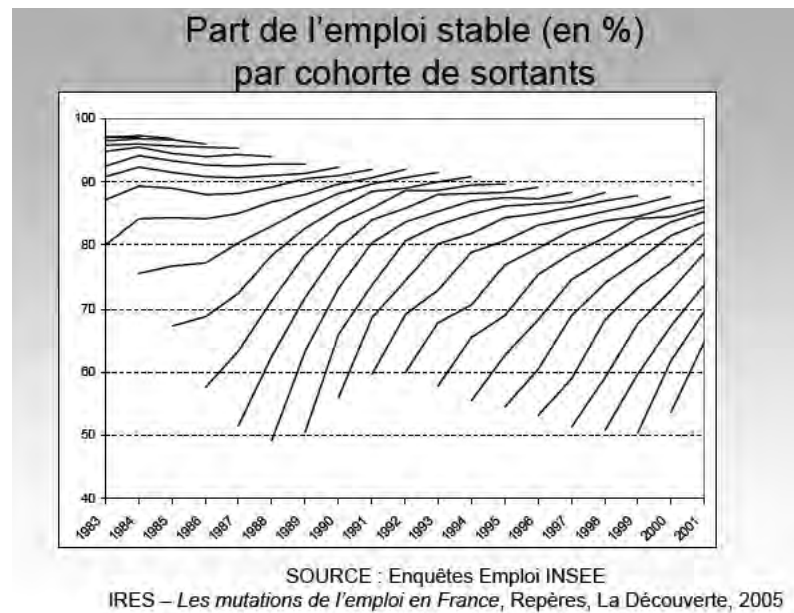
En bref, les jeunes ne sont donc pas exclus du marché du travail. Ils sont simplement en position d'entrée et de sortie fréquente sur ce marché. C'est un mécanisme que les Anglo-Saxons qualifient de *revolving door* : pour les jeunes, le marché du travail est un peu une porte à tambour, avec le sentiment de précarité que cela peut induire.

Qu'en est-il de l'emploi stable chez les jeunes (graphique 2) ?

Pour le savoir, je vous propose d'examiner la proportion de jeunes embauchés en CDI au cours des dix ans suivant leur sortie du système éducatif. Je précise que j'ai conscience des limites de l'expression « emploi stable » pour désigner des CDI, tant il est vrai qu'il existe des CDD stables et des CDI instables. Quoi qu'il en soit, l'évolution des trente dernières années démontre que chaque cohorte de jeunes a de moins en

moins tendance à contracter un CDI dans les dix ans suivant sa sortie du système éducatif. Autrement dit, de moins en moins de jeunes ont accès à l'emploi stable.

Graphique 2.

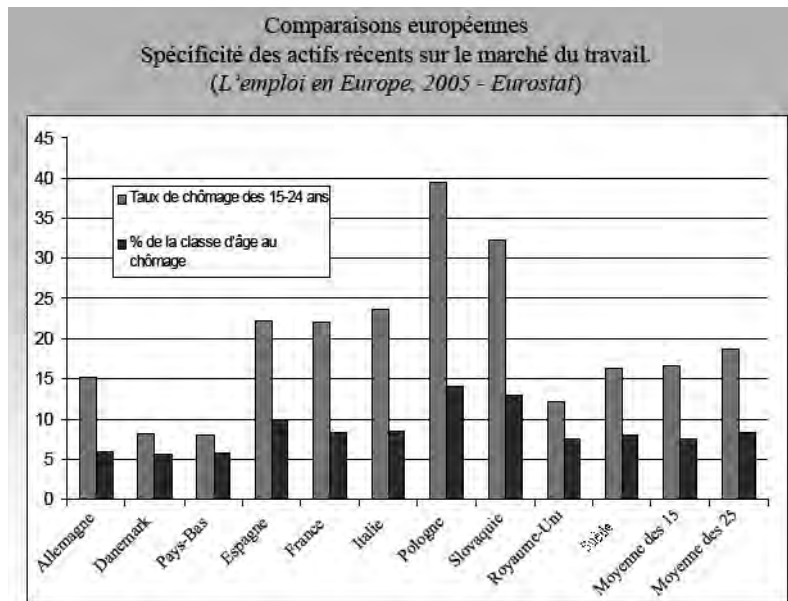


Passons maintenant aux comparaisons européennes (graphique 3).

Avec près de 40 % de chômage des jeunes, la Pologne est le plus mauvais élève de l'Union européenne, suivie par la Slovaquie. À l'autre extrême, les bons élèves sont les pays nordiques et l'Allemagne, avec moins de 15 % de chômage des jeunes. Pour sa part, la France est dans une position intermédiaire : le taux de chômage des quinze à vingt-quatre ans y est de l'ordre de 20 %. Au total, on constate que le chômage des jeunes reflète globalement le chômage moyen des différents États de l'Union européenne. En d'autres termes, la situation générale du pays est déterminante, même s'il existe ici ou là des marges de manœuvre. Par ailleurs, on observe une

constante : quel que soit l'État considéré, les jeunes sont davantage touchés par le chômage que leurs aînés.

Graphique 3.



Si l'examen du taux de chômage dans les différents pays de l'Union est instructif, il n'en comporte pas moins des biais. En effet, la mesure du taux de chômage rapporte le nombre de chômeurs au nombre total d'actifs, alors que la notion d'activité varie fortement d'un pays à l'autre : par exemple, les jeunes apprentis allemands sont comptabilisés comme des actifs, ce qui élève le taux d'activité des jeunes en Allemagne, tandis que le faible nombre d'apprentis français tend à diminuer le taux d'activité des jeunes en France (38 %). Autrement dit, le taux de chômage introduit une sorte d'effet de loupe lorsqu'il est mesuré sur un volume d'actifs faible. C'est la raison pour laquelle je vous propose d'analyser un autre indicateur : la part des jeunes au chômage, c'est-à-dire le ratio du nombre de jeunes chômeurs sur l'ensemble de la classe d'âge (graphique 4).

Graphique 4.

| Comparaisons européennes | | | |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| | Taux de chômage des 15-24 ans | Taux d'activité des 15-24 ans | % de la classe d'âge au chômage |
| Allemagne | 15,1 | 48 | 6 |
| Danemark | 8,2 | 67,9 | 5,6 |
| Espagne | 22,1 | 45,1 | 9,9 |
| France | 22 | 38 | 8,3 |
| Italie | 23,6 | 36,1 | 8,5 |
| Pologne | 39,5 | 35,9 | 14,2 |
| Royaume-Uni | 12,1 | 62,9 | 7,6 |
| Suède | 16,3 | 47,2 | 8 |
| Moyenne des 15 | 16,6 | 47,6 | 7,6 |
| Moyenne des 25 | 18,7 | 45 | 8,3 |

Source : Eurostat, *L'emploi en Europe, 2005*

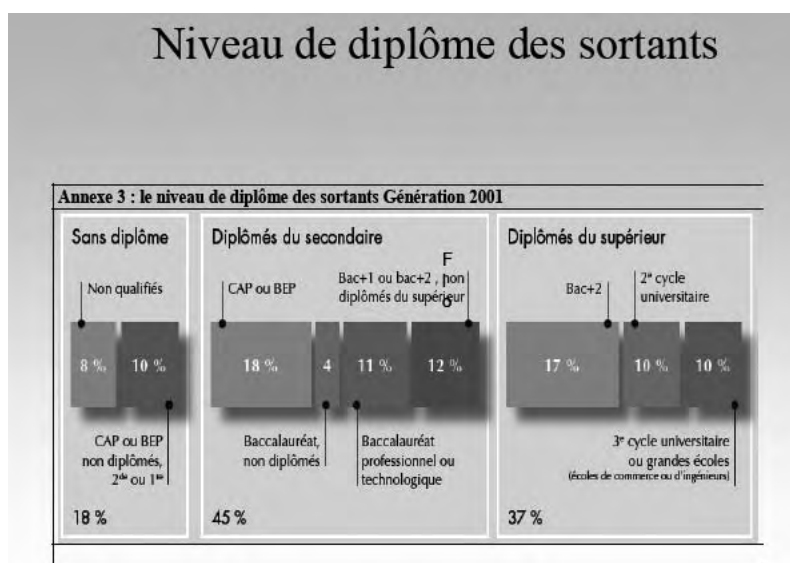
En regardant le chômage des jeunes sous cet angle, les inégalités sont un peu atténuées.

Étudions maintenant les sorties du système éducatif en fonction des diplômes. Premier constat majeur, 18 % des jeunes Français sortent du système éducatif sans diplôme. Le chiffre est même un peu plus élevé si l'on tient compte des jeunes qui échouent au baccalauréat. Deuxième observation, cette statistique n'évolue plus depuis au moins dix ans (graphique 5).

À l'heure actuelle, 8 % des jeunes sortent du système avant d'atteindre la classe de seconde ou l'année terminale de CAP BEP. Par ailleurs, 10 % de jeunes atteignent le niveau CAP BEP mais y échouent. De même, 4 % de jeunes atteignent le niveau baccalauréat sans obtenir l'examen. La France a malheureusement cette spécificité d'amener ses élèves à l'année terminale du diplôme et de sanctionner cette dernière année par un échec. Au total, ce sont ainsi 22 % de jeunes qui sortent du système éducatif sans CAP BEP ou sans baccalauréat, dont 8 % n'ont pas même atteint la classe de seconde. Ce chiffre est

considérable. À l'autre extrémité, les niveaux d'enseignement supérieur ont tendance à augmenter, avec un allongement de la formation initiale et une élévation du niveau de diplôme dans les études supérieures.

Graphique 5.



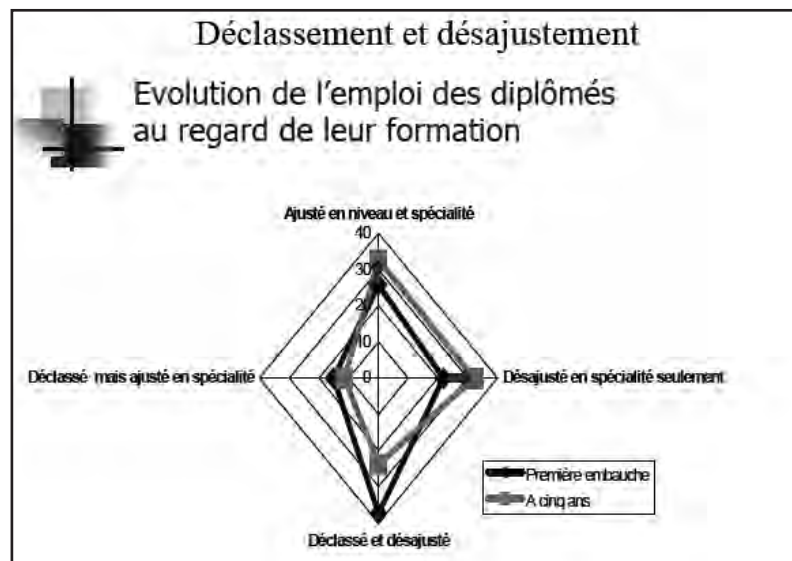
L'analyse des taux de chômage par niveau de sortie révèle un autre phénomène intéressant : les jeunes échouant au cours des deux premières années de la licence ont un taux de chômage supérieur à celui des jeunes sortant avec des CAP BEP. Naturellement, cela nous alerte. C'est un défi considérable pour l'université française.

Examinons à présent la notion de déclassement en suivant l'analyse du CEREQ. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications introduit deux définitions différentes de cette notion. Il parle tout d'abord de déclassement pour désigner un écart entre le niveau de formation des jeunes et le niveau de qualification des emplois qu'ils exercent. Mais il utilise également la notion de désajustement lorsqu'il repère un écart, un

mismatch, entre la spécialité de la formation et la filière de l'emploi occupé par le jeune.

Partant de ces définitions, le CEREQ identifie quatre configurations : un bon classement ou un déclassement avec un niveau d'ajustement ; un niveau de déclassement avec un bon ajustement ; un niveau de déclassement avec désajustement ; enfin, une configuration issue du croisement de ces deux variables. Cette analyse révèle que 60 % des jeunes sont déclassés, que 50 % des jeunes sont désajustés, et que 40 % des jeunes sont à la fois déclassés et désajustés. Quant aux jeunes à la fois bien classés et bien ajustés, ils ne représentent que 25 % de leur classe d'âge (graphique 6).

Graphique 6.



Au cours des cinq premières années d'entrée dans la vie active, le CEREQ observe un phénomène de résorption du déclassement. Il constate également qu'une partie de ce reclassement des jeunes s'obtient par la modalité du désajustement. Cela signifie que pour être reclassé en niveau, c'est-à-

dire pour obtenir un emploi davantage en adéquation avec son niveau de formation, le jeune va devoir changer de spécialité. Au regard de ce constat, la politique des adéquationnistes des grandes années de la planification française apparaît comme une erreur : il semble inopportun de vouloir piloter l'offre de formation de façon à l'ajuster aux besoins supposés de l'appareil productif. Je parle bien de besoins supposés, car nous sommes absolument incapables de dire, aujourd'hui, quels seront les emplois de demain. Ainsi, le fait d'« enfermer » les élèves dans des spécialités dont on suppose qu'elles déboucheront automatiquement sur des professions n'est-elle peut-être pas la bonne démarche. Sans doute faudrait-il ménager une latitude correspondant à l'acquisition de compétences transversales susceptibles d'être mises en œuvre par les jeunes qui, de ce fait, obtiendraient un reclassement dans l'emploi au fil de leur insertion.

Examinons maintenant comment se répartissent les jeunes dans les différentes catégories professionnelles (graphique 7).

Graphique 7.

| Profession des actifs ayant un emploi | | | |
|---------------------------------------|------------|------------|----------------|
| | 2005 | | |
| | 15-29 ans | | 30 ans ou plus |
| | Hom. | Fem. | Ens. |
| Prof. Indépendantes. | 3 | 1,5 | 8,7 |
| Cadres supérieurs | 9,9 | 8,4 | 14,8 |
| Prof. Intermédiaires | 20,7 | 27,9 | 23,2 |
| Employés qualifiés | 9,9 | 31,2 | 15,6 |
| Employés non qualifiés | 7,5 | 22,4 | 13,6 |
| Ouvriers qualifiés | 27,1 | 2,7 | 15,7 |
| Ouvriers non qualifiés | 21,9 | 5,7 | 8,4 |
| Total professions | 100 | 100 | 100 |

Source : Enquête Emploi INSEE

Un chiffre massif se dégage : la moitié des jeunes hommes de moins de vingt-neuf ans occupe des emplois d'ouvriers qualifiés ou non qualifiés, alors que la population active dans son ensemble ne compte que 21 % d'ouvriers. Il y a là un paradoxe : alors que la structure de la population active se déforme au profit de catégories de plus en plus qualifiées, les jeunes occupent des emplois situés en bas de la hiérarchie statutaire. Nous assistons même, depuis le début des années quatre-vingt-dix, à une reprise de l'emploi non qualifié, probablement à la faveur des politiques publiques qui l'ont encouragé depuis une vingtaine d'années.

Penchons nous à présent sur les statuts d'emploi (graphique 8).

Graphique 8.

| | | Emploi public | | Emploi salarié privé | | | |
|-----|-----------|----------------------------|-------------|----------------------|-------------------|-----------|------|
| | | Contractuels et vacataires | Statutaires | Intérim | CDD Emplois Aidés | Apprentis | CDI |
| 82 | Ensemble | 2,0 | 98,0 | 1,0 | 2,7 | 1,4 | 94,9 |
| | 15-29 ans | 8,0 | 92,0 | 1,7 | 5,8 | 4,3 | 88,2 |
| 90 | Ensemble | 5,6 | 94,4 | 1,7 | 6,3 | 1,6 | 90,4 |
| | 15-29 ans | 15,5 | 84,5 | 3,3 | 14,7 | 5,2 | 76,9 |
| 99 | Ensemble | 6,3 | 93,7 | 3,0 | 8,7 | 1,8 | 86,5 |
| | 15-29 ans | 19,9 | 80,1 | 6,9 | 18,6 | 7,7 | 66,8 |
| 01 | Ensemble | 7,2 | 92,8 | 3,4 | 8,6 | 1,4 | 86,6 |
| | 15-29 ans | 21,0 | 79,0 | 7,5 | 19,6 | 7,4 | 63,3 |
| 02 | Ensemble | 8,4 | 91,6 | 3,2 | 8,5 | 1,6 | 86,7 |
| | 15-29 ans | 21,5 | 78,5 | 7,1 | 18,5 | 8,3 | 66,1 |
| 03* | Ensemble | 13,6 | 86,4 | 2,9 | 8,6 | 1,6 | 86,9 |
| | 15-29 ans | 40,0 | 60,0 | 6,1 | 18,7 | 6,7 | 68,5 |

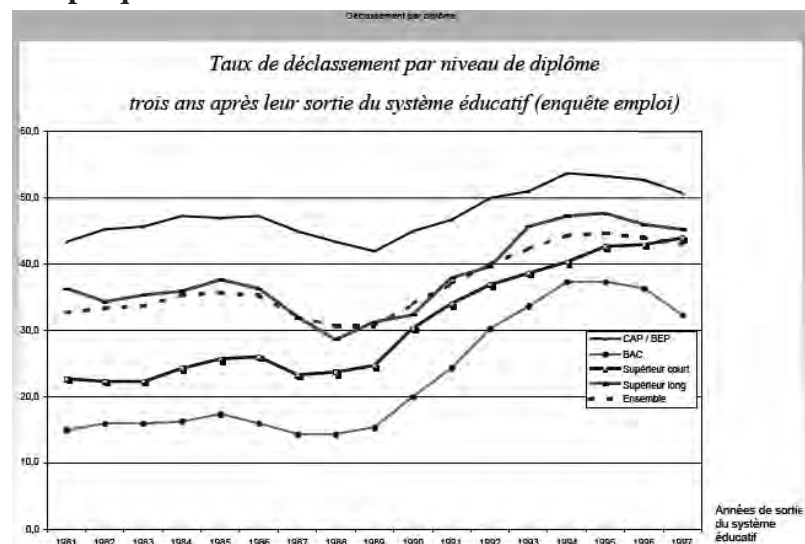
Sources : Enquêtes Emploi

Première observation, les CDD concernent la fonction publique et non plus exclusivement les entreprises privées. L'observation des volumes d'emplois de contractuels et de

vacataires au sein du secteur public révèle que les jeunes occupent à 40 % des emplois non statutaires. Par comparaison, les emplois non CDI de jeunes au sein du secteur privé (intérim, CDD et apprentissage) sont à 35 %. Ainsi, les jeunes sont sur-représentés dans les statuts d'emplois dérogeant aux normes construites dans la période antérieure.

Passons maintenant à l'analyse du déclassement par niveau de diplôme (graphique 9).

Graphique 9.

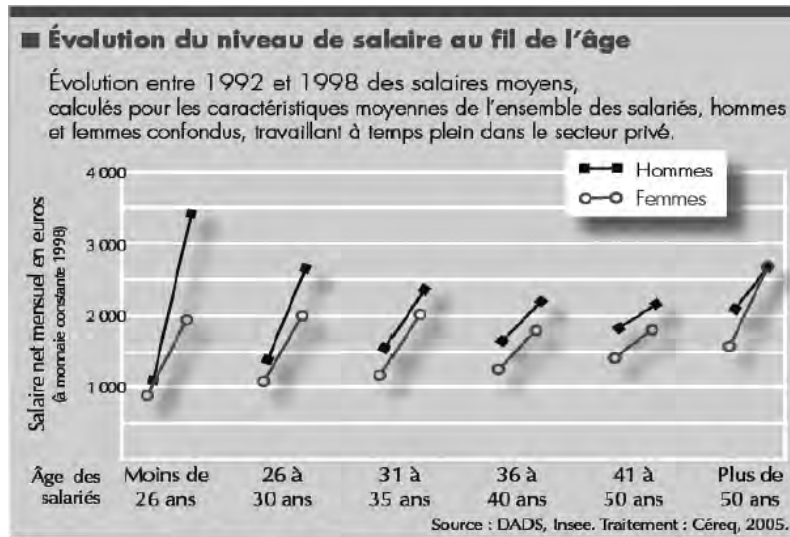


On constate ici que les deux catégories les plus confrontées à l'augmentation du déclassement sont les titulaires de CAP et de BEP. En dépit de leur diplôme, ces populations sont affectées, dans les premières années de leur vie active, à des emplois non qualifiés. D'autre part, on repère un effet quelque peu mécanique pour les titulaires de diplômes universitaires : plus on grimpe dans la hiérarchie des diplômes, plus grand est le risque de déclassement. Cela ne signifie pas que les diplômes ne protègent pas du chômage, car le chômage respecte globalement la hiérarchie des diplômes. En revanche, cela

démontre que les diplômés sont de plus en plus une condition nécessaire et, malheureusement, de moins en moins une condition suffisante. En résumé, dans des situations de pénurie d'emploi, le chômage concerne les moins qualifiés, et le déclassement touche les plus qualifiés qui, pour accéder à l'emploi, acceptent des postes non qualifiés.

Introduisons maintenant quelques éléments de genre (graphique 10).

Graphique 10.



C'est important, car la jeunesse met en relief les inégalités de genre. De fait, les jeunes filles ne sont pas sur un pied d'égalité avec les jeunes hommes. Bien que plus qualifiées en sortie du système éducatif, elles se retrouvent assez vite discriminées dans leur carrière salariale. Sur cinq ans, on constate que les jeunes hommes obtiennent plus rapidement des augmentations de salaire, tandis que les jeunes femmes sont plus souvent bloquées. Ce décalage se manifeste également dans l'évolution du salaire net pour les diplômés du supérieur long : au fil du temps, les inégalités de salaires se creusent.

Qu'en est-il des jeunes d'origine étrangère ? La recherche a produit d'importants résultats sur cette question. Le premier est qu'à situation économique identique, les jeunes d'origine étrangère ne réussissent pas moins bien que les jeunes français de souche. Le seul problème est que les situations économiques ne sont pas identiques : on sait bien que les populations d'origine étrangère sont surreprésentées dans les statuts d'emplois les moins qualifiés ou dans les groupes les plus exposés à la pauvreté. Cependant, toutes choses égales par ailleurs, aucun résultat ne permet d'affirmer que les jeunes issus de l'immigration sont davantage victimes de l'échec scolaire.

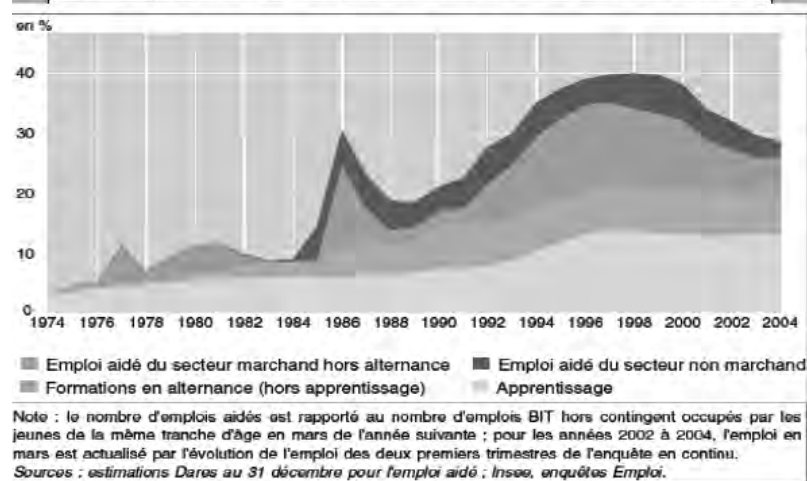
Deuxième constat, les élèves d'origine étrangère sont surreprésentés dans les sections comme les SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté), les ZEP (Zones d'éducation prioritaires) et les filières professionnelles. Ce constat mérite d'être relié aux résultats des études comparatives internationales menées sur ce thème. Celles-ci démontrent en effet que plus un système est cloisonné, avec des jeunes isolés dans des structures particulières (au nom d'objectifs probablement tout à fait légitimes, dans une logique de discrimination positive), plus on fait dépendre les inégalités scolaires des inégalités sociales. C'est tout le contraire de l'idéal républicain qui vise à décorrélérer la réussite scolaire des origines sociales. À l'inverse, le modèle nordique mise sur la mixité au sein de l'école et sur l'évitement de cette forme de ghettoïsation qu'est l'enfermement dans des structures particulières.

La troisième observation majeure est qu'à niveau de diplôme équivalent, les jeunes d'origine étrangère sont plus touchés par le chômage. Ce constat soulève la problématique de la discrimination. Qu'est-ce que la discrimination ? D'un point de vue économique, c'est le fait qu'il subsiste un différentiel de chômage inexplicé lorsque l'on contrôle toutes les variables comme l'origine sociale, le niveau de diplôme ou les caracté-

ristiques d'âge et d'ancienneté sur le marché du travail. C'est ici que surgit la discrimination, laquelle repose sur le préjugé. Venons-en aux politiques d'emploi (graphique 11).

Graphique 11.

Part de l'emploi aidé (en %) pour les moins de 26 ans de 1974 à 2002



Si l'on réunit l'ensemble des dispositifs d'emplois aidés, aussi bien dans le secteur marchand que dans le secteur non marchand, on atteint presque 40 %. Cela démontre que les politiques de l'emploi ont atteint une place structurelle pour ce qui concerne l'insertion des jeunes. Là encore, on peut opposer ce schéma à celui des pays nordiques. Ces derniers mènent une politique de l'emploi très ajustée au cycle économique : lorsque la conjoncture est meilleure, ils font en sorte de résorber le stock d'emplois aidés pour ne pas l'installer de façon structurelle. C'est ce que l'on appelle la contracyclicité des politiques de l'emploi dans les pays nordiques. À l'inverse, les politiques de l'emploi françaises sont procycliques.

Pour ma part, je tire un bilan très nuancé des politiques de l'emploi menées en France depuis trente ans. En effet, ces politiques n'ont pas permis de diminuer le chômage des jeu-

nes. On pourrait rétorquer que la politique de l'emploi ne vise pas fondamentalement à créer des emplois, mais plutôt à redistribuer les cartes, en particulier pour les plus vulnérables et les moins qualifiés. Il s'agirait alors de modifier l'ordre de la file d'attente. Mais même sur ce registre, la politique de l'emploi française échoue en grande partie.

Les contrats de professionnalisation issus des dispositifs d'alternance, eux-mêmes issus de l'accord interprofessionnel de 1983, ont de bons résultats en termes d'accès à l'emploi. Le problème est que 65 % des jeunes entrant aujourd'hui dans les contrats de professionnalisation sont à des niveaux supérieurs au baccalauréat. Nous avons donc affaire à des publics qui sont de plus en plus formés lorsqu'ils entrent dans des emplois aidés. Le problème de l'entrée en alternance des 18 à 22 % de jeunes sans diplôme reste donc posé. Il y a encore beaucoup de travail à faire sur la contrasélectivité des mesures. À l'heure actuelle, les mesures sont plutôt prosélectives.

Les concepteurs de la politique de l'emploi sont dans un dilemme permanent : soit ils ciblent les dispositifs sur les plus vulnérables et ils sont confrontés à un risque de stigmatisation des jeunes (nous connaissons tous des jeunes qui taisent, dans leur *curriculum vitae*, le passage par un contrat emploi solidarité, rebaptisé ensuite contrat d'accompagnement dans l'emploi) ; soit ils ne ciblent pas et laissent tout le monde entrer dans les dispositifs (ce que fit Martine Aubry avec les emplois jeunes en 1997), auquel cas la sélectivité « naturelle » du marché du travail reprend ses droits.

Dans notre pays, la politique de l'emploi est une prérogative des pouvoirs publics. Ceux-ci y consacrent d'ailleurs d'importantes sommes : les exonérations de charges sociales sur les emplois aidés représentent chaque année dix-neuf milliards d'euros. La Cour des comptes demande parfois des évalua-

tions sérieuses, mais on pourrait davantage justifier l'efficacité de ces dix-neuf milliards d'euros.

Pour ma part, je pense que la prérogative exercée par la puissance publique sur la politique de l'emploi pose la question du désengagement des partenaires sociaux. Ceux-ci ont toujours eu tendance à considérer la politique de l'emploi comme un secteur dangereux, où les négociations seraient porteuses de risques d'atteinte aux dispositions du code du travail. Du fait de cette réserve sur la politique de l'emploi, les partenaires sociaux ou en tout cas les syndicats en ont laissé la responsabilité exclusive à la puissance publique.

À l'inverse, dans le modèle nordique, la politique de l'emploi a toujours été l'objet et l'enjeu de négociations collectives extrêmement importantes. En Suède, cette pratique permet par exemple d'éviter les effets d'aubaine, qui peuvent transformer un emploi aidé en aubaine en termes d'exonération de charges sociales plutôt qu'en emploi net créé. Dans ce pays, un emploi aidé est toujours créé par une négociation, soit au niveau national, soit au niveau sectoriel, soit même au niveau de l'entreprise. L'objectif est que l'on ne crée pas un emploi aidé sans créer, parallèlement, un emploi « normal ». Cela permet à la fois d'éviter les effets d'aubaine et de définir les contenus d'emplois. Par exemple, s'il s'agit d'un emploi d'alternance, il ne pourra pas se substituer à un emploi permanent dans l'entreprise. À l'heure actuelle, trop d'employeurs français ne connaissent même pas la spécialité du diplôme préparé par les jeunes en contrat de professionnalisation dans leur entreprise.

En conclusion, je pense donc qu'il faut ouvrir la réflexion sur ce qu'est la politique de l'emploi et les responsabilités des pouvoirs publics par rapport à la définition des normes d'emploi. C'est pourquoi j'exhorte les partenaires sociaux à inclure ces questions dans le champ de ce qui pourrait être négocié en matière d'évolution du marché du travail.

Édition : www.trace-ecrite.com

Imprimé en France par SEPEC

Achévé d'imprimer le 20 septembre 2008