



HAL
open science

L'adaptation locale des diplômes

Françoise Kogut-Kubiak, Emmanuel Quenson, Florence Ryk

► **To cite this version:**

Françoise Kogut-Kubiak, Emmanuel Quenson, Florence Ryk. L'adaptation locale des diplômes : Retours sur la mise en œuvre du plan " 500 nouvelles formations ". [Rapport de recherche] Céreq Etudes n°33, Céreq. 2020, 44 p. halshs-02936852

HAL Id: halshs-02936852

<https://shs.hal.science/halshs-02936852>

Submitted on 11 Sep 2020

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

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

CÉREQ ÉTUDES

33
2020

L'adaptation locale des diplômes

Retours sur la mise en œuvre du plan
« 500 nouvelles formations »

Françoise KOGUT-KUBIAK
Emmanuel QUENSON (collab.)
Florence RYK (collab.)

Céreq

Sommaire

Sommaire	1
Avertissement.....	2
Remerciements	3
Introduction	4
Partie I : Analyse des conditions de mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations »	7
1.1 Exploitation des données générales	7
1.2 Typologie des finalités poursuivies par ces formations	14
Partie II : Enquête quantitative sur les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)	17
2.1. Données générales	17
2.2. Processus de recrutement des élèves	19
2.3 Mise en place de la formation.....	20
2.4 Processus d'évaluation des candidats	23
2.5. Procédures de validation de la formation	23
Partie III : Enquête de terrain exploratoire sur les différentes formes d'adaptation locale de l'offre de formation.....	24
3. 1. Trois exemples de FCIL	24
3.2. Autres formes d'adaptation locale de l'offre de formation	27
Conclusion	32
Bibliographie	34
Annexe 1 : Questionnaire FCIL adressé aux DAFPIC/DAET par internet	35

Avertissement

Le présent rapport est issu d'une étude menée par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications entre mars 2017 et septembre 2018 dans le cadre d'une convention de recherche avec la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale (Convention d'études n° 2017/11/MPN).

Remerciements

Nous remercions chaleureusement l'ensemble des acteurs rencontrés dans le cadre de cette étude (cadres de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, inspecteur général de l'Éducation nationale, délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue, délégués académiques à l'enseignement technique, inspecteurs de l'Éducation nationale, chef d'établissement, directeur délégué à la formation professionnelle et technique, enseignants, élèves) pour l'accueil bienveillant qu'il nous ont toujours réservé et leur contribution respective sans laquelle ce travail n'aurait pu voir le jour.

Introduction

Ce rapport rend compte d'un projet de recherche mené pour le compte de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) entre 2017 et 2018. Les questions qu'il soulève autour d'une meilleure adaptation des diplômés professionnels aux besoins du monde économique n'en demeurent pas moins d'actualité en 2020. En effet, la recherche d'une meilleure adéquation entre formation et emploi, qualifiée en son temps par des spécialistes du champ d'« introuvable »¹, traverse le débat public depuis des décennies. La loi du 5 septembre 2018 sur la formation professionnelle ne cherche-t-elle pas, à son tour, au travers de diverses mesures (réforme des instances de certification, loi sur l'apprentissage) à construire des avancées significatives dans ce sens ? Dès lors, les enseignements tirés de cette étude peuvent, sans doute, contribuer à nourrir une réflexion toujours active sur le sujet. Il nous faut remonter à mars 2016 pour comprendre l'origine de la convention de recherche passée avec la DGESCO. A cette période en effet, le ministère de l'Éducation nationale s'est engagé, dans le cadre d'un partenariat Etat/Régions, à dynamiser la formation professionnelle des jeunes en créant 500 nouvelles formations professionnelles à la rentrée 2017 sur tout le territoire, ciblées notamment sur les métiers en tension et les métiers d'avenir, du CAP au BTS. Comme le rappelait la Ministre en mars 2017, « *la carte des formations de l'enseignement professionnel et son élaboration conjointe avec les Régions, est un élément essentiel pour l'insertion professionnelle : celle-ci doit être adaptée aussi bien aux aspirations et aux projets de nos élèves qu'aux besoins économiques des territoires*² ».

Cet objectif de renforcer l'offre de formation s'inscrit dans une politique de dynamisation plus large en faveur de l'enseignement professionnel. Diverses initiatives la constituent : le développement des campus des métiers et des qualifications (CMQ), la création de 10 000 places de BTS sur 5 ans, l'expérimentation du dispositif PRO FAN³ dans 5 régions académiques dans le cadre du programme d'investissement pour l'avenir.

L'extension de l'offre de formation professionnelle du ministère de l'Éducation nationale est donc intervenue à la rentrée 2017. Elle résulte d'un travail conjoint mené entre les rectorats et les régions, en charge de son élaboration⁴. Le pilotage en est assuré par les recteurs au plan académique. Le ministère - plus précisément la DGESCO - a prévu un suivi mensuel de ce dispositif à partir de chaque remontée académique.

Les premières analyses laissent en effet apparaître d'importantes différences dans la réponse à cette demande d'extension de l'offre de formation en réponse aux besoins territoriaux. Divers cas de figure se présentent :

1. Extension des capacités d'accueil au sein des établissements pour des diplômés et des spécialités existantes ;
2. Ajout à la carte des formations de diplômés ou spécialités non présents dans l'académie jusqu'alors ;

1 Tanguy, L. (sous la dir.), (1986). L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France. Paris : La Documentation française, 302 p.

2 Editio du dossier de presse du 6 mars 2017.

3 Le projet PRO FAN vise comme le souligne son cahier des charges « à soutenir un ensemble coordonné d'expérimentations innovantes dans l'enseignement professionnel destinées à qualifier des modes d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'acquisition des compétences professionnelles liées à la transformation digitale du travail et de son environnement social ».

4 La loi de décentralisation n° 83-8 du 7 janvier 1983 a instauré une entière autonomie des régions en matière de politique de formation et d'apprentissage tant dans la définition de leurs propres priorités, que du choix de leurs actions et mode de conventionnement avec les organismes de formation. Cette autonomie s'est néanmoins réellement exercée avec la mise en œuvre de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 qui crée « le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFP) : élaboré par la région en concertation avec l'Etat (et notamment les recteurs) et après une large concertation des départements, du Conseil économique et social régional (CESR) et des acteurs socio-économiques, le PRDFP affirme la région dans son rôle d'animation et de mise en cohérence, au niveau territorial, des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue des jeunes...le PRDFP a été le moyen pour la région de s'affirmer comme un acteur pivot reconnu pour concevoir et mettre en œuvre une politique globale et concertée de formation professionnelle des jeunes, tenant à la fois compte de la dimension économique de la région à travers l'emploi des jeunes et la compétitivité des entreprises et de l'aménagement du territoire à travers l'adéquation qualitative de l'offre de formation » (Rapport du Sénat n°455 de 2005).

3. Recours aux formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) qui en dépit de leur ancienneté (leur création date du milieu des années 80) restent toujours aussi peu connues ;
4. Création de mentions complémentaires post bac ;
5. Formes de spécialisation de diplômes existants qui apparaissent sous le vocable « coloration » de diplômes mais dont les caractéristiques ne sont pas définies (ex : CAP Logistique « coloré » Drive).

Il semblerait aussi qu'une logique d'offres complémentaires, notamment post baccalauréat professionnel, se développe, en raison de l'évolution de son public, plus jeune, et de la conjoncture économique qui ne favorise pas son insertion immédiate dans certains secteurs.

Ces diverses initiatives pourraient donner le sentiment que la carte des formations évolue rapidement au niveau des territoires, signifiant des processus de réflexion à l'œuvre entre plusieurs acteurs régionaux (rectorats, établissements professionnels) sur les besoins et la construction de l'offre.

Pour le ministère, déssaisi de cette construction de l'offre de formation (Cf. note 3), les enjeux sont multiples et de nature diverse. Il s'agit à la fois de valoriser les formations d'adaptation locales de type FCIL ou « coloration » de diplômes et leur émergence, mais aussi d'alimenter en retour, à partir de ces logiques locales, les commissions professionnelles consultatives (CPC) en charge de rénover ou créer de nouveaux diplômes, dans des délais accélérés. L'effet escompté est de mieux adapter et d'approfondir le lien entre diplômes et filières professionnelles, comme y invitent également au plan national les comités stratégiques de filières⁵.

Le partenariat d'études engagé entre la DGESCO et le Céreq vise dès lors à mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre (objectifs, stratégies d'acteurs, effets attendus, blocages) en matière d'une part de définition de l'offre de formation dans le cadre du plan « 500 nouvelles formations », et d'autre part d'adaptation locale de cette offre au travers des FCIL ou des « colorations » de diplôme.

La démarche d'étude validée s'est déroulée en plusieurs étapes :

1. Phase 1 : une analyse des formations mises en œuvre dans le cadre du plan « 500 nouvelles formations » (publics, niveaux, secteurs et métiers visés, finalités ...) à partir de leur recensement, qui a pris la forme de tableaux de suivi remontés de chaque académie au ministère ;
2. Phase 2 : la mise en place et l'animation d'un groupe de travail réunissant des décideurs ministériels et académiques pour tester, suite à l'analyse précédente, une typologie de ces formations et échanger sur leurs modalités de construction et de mise en œuvre ;
3. Phase 3 : l'élaboration d'un état des lieux exhaustif des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) dans la mesure où la recension de ce type de formation, qui existe depuis de nombreuses années, reste largement méconnue sur le plan national ; Ce point constitue une originalité de cette étude, la littérature produite sur les FCIL remontant aux milieux des années 1990⁶.
4. Phase 4 : la restitution des premiers résultats à un ensemble large de partenaires acteurs et responsables de l'Éducation nationale (délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue ou DAFPIC / délégués académiques aux enseignements techniques ou DAET / doyens des inspecteurs de l'Éducation nationale ou IEN) lors du plan national de formation organisé par la DGESCO (décembre 2017) ;
5. Phase 5 : l'analyse monographique de quelques études de cas au sein de trois académies afin de comprendre les mécanismes ou obstacles de mise en œuvre des FCIL et « colorations de diplômes ».

⁵ Les comités stratégiques de filières, mis en place par le conseil national de l'industrie (CNI) dans le courant des années 2010, rassemblent des représentants de l'Etat, des entreprises et des salariés d'une filière donnée (il en existe 18 en 2020) pour avancer de façon commune sur des projets structurants pour la filière autour de cinq axes dont celui de la promotion de l'emploi, de la formation et des compétences.

⁶ Cf. CPC Info n°21 du second semestre 1995 et la revue Formation-emploi n° 59 de sept-oct 1998.

Ce rapport constitue la synthèse des diverses phases d'investigations menées. Il s'organise en trois parties :

- La première porte sur l'analyse de la mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations » à partir des remontées académiques ;
- La deuxième concerne l'enquête quantitative réalisée auprès de l'ensemble des académies sur les FCIL actives entre 2016 et 2017 ;
- La troisième donne à voir, à partir de cas concrets recueillis auprès de trois académies, des mises en œuvre de FCIL ainsi que d'autres modalités particulières d'adaptation locale de l'offre de formations et de certifications de l'Éducation nationale, repérées sous le vocable de « colorations de diplômes » lors des remontées d'information académiques au ministère sur le plan « 500 nouvelles formation ».

Partie I : Analyse des conditions de mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations »

Cette première partie s'attache à produire une analyse des nouvelles formations venues compléter pour la rentrée 2017 chaque carte des formations académiques à la demande du ministère de l'Éducation nationale. Afin de réaliser un suivi national de ces nouvelles formations, la DGESCO a demandé à chaque rectorat de renseigner un tableau de bord comportant les items suivants pour chaque nouvelle formation :

1. L'intitulé de la formation précédé du non du diplôme le cas échéant (CAP, BAC pro, BTS...),
2. La voie de formation (scolaire/apprentissage),
3. La durée de formation,
4. Le statut de l'établissement (public/privé sous contrat),
5. Le type de formation renseigné au travers de trois modalités :
 - La création d'une nouvelle formation à la carte des formations,
 - La transformation (remplacement d'une formation par une autre),
 - L'augmentation de la capacité d'accueil d'une formation déjà existante.
6. Des éléments d'ordre qualitatif sur les enjeux auxquels répond la formation (besoin économique, métier en tension, nouveau métier, priorité régionale...).

Au total, nous avons exploité les remontées de 16 régions académies sur les 17 présentes⁷.

Le travail d'exploitation a ensuite consisté à agréger l'ensemble des données que nous sommes venus compléter par trois nouveaux items :

- Le niveau de formation (V, IV, III...)⁸
- La filière professionnelle visée (BTP, Alimentation, Energie...), variable qui était présente pour quelques académies uniquement. Nous nous sommes référés à la CPC d'appartenance du diplôme lorsque c'était possible pour identifier, sans équivoque, la filière concernée.
- Les objectifs visés par la formation que nous avons regroupés, à la lecture des réponses qualitatives formulées de façon très diverses, sous 8 variables.

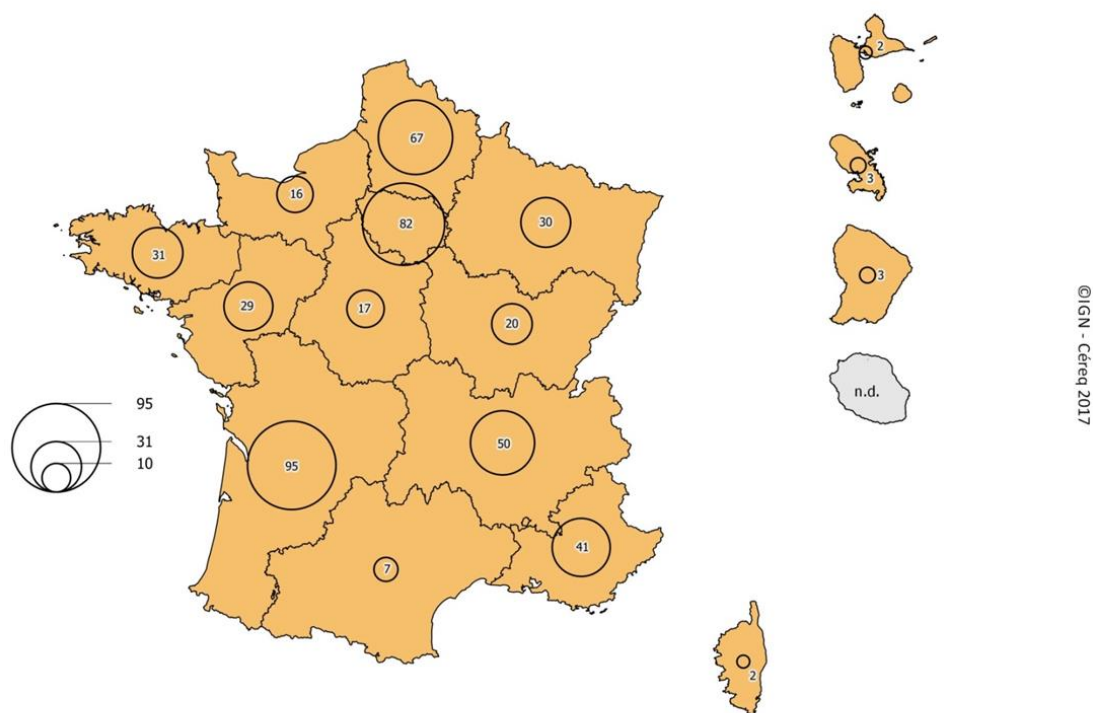
1.1 Exploitation des données générales

Au total, 495 nouvelles formations ont été mises en œuvre à la rentrée 2017 (hors académie de la Réunion), réparties de façon différente entre les régions académiques (graphique 1). L'information sur la façon dont les académies se sont réparties l'effort de prise en charge de ces formations par rapport à l'offre de formation existante n'est pas disponible.

⁷ Les données de l'académie de la Réunion, non conformes aux items proposés par la DGESCO, n'ont pu être traitées.

⁸ Ce travail ayant été engagé avant la mise en œuvre de la nouvelle nomenclature des niveaux de qualification relevant du cadre français des certifications (Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019), nous ferons référence dans l'ensemble de ce document à la nomenclature des niveaux de formations de 1969 (CAP= niveau V, Bac pro= niveau IV, BTS = niveau III, etc.).

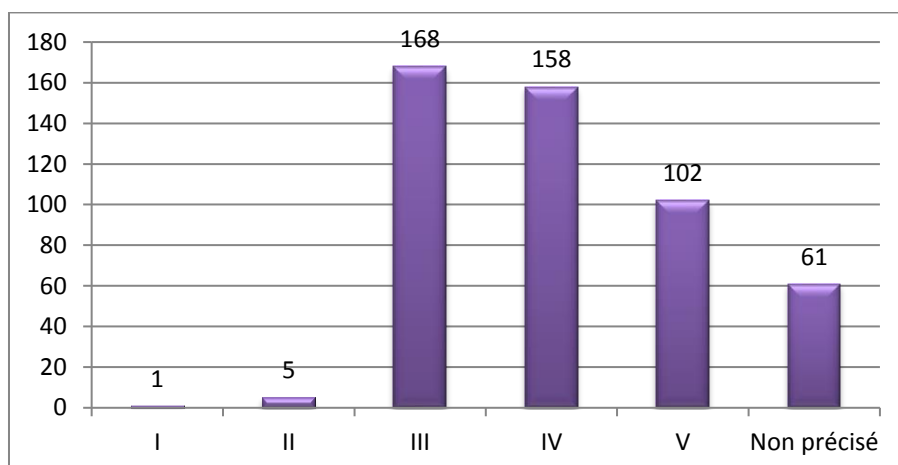
Graphique 1 • Nombre de nouvelles formations à la rentrée 2017 par région académique



Source : MEN (traitement : Céreq)

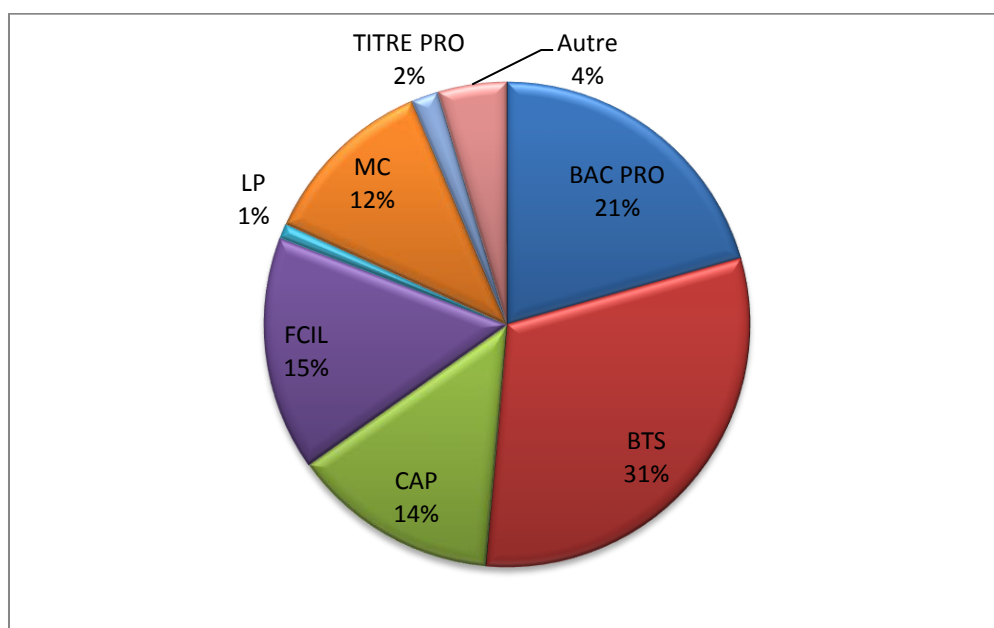
Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

L'effort de formation s'est porté en priorité sur le niveau III dans un cas sur trois (graphique 2) puis sur le niveau IV (31 %), le niveau V ne représentant qu'une formation sur cinq (20 %). L'élargissement de l'offre de formation (graphique 3) concerne ainsi dans près de deux tiers des cas les BTS (31%), suivis des bacs pros (21 %). Viennent ensuite les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) qui représentent près d'une formation sur six (15 %), le CAP (14 %) et les mentions complémentaires (15 %). Parmi les autres formations (de l'ordre de 4 %), l'on trouve des diplômes spécifiques aux arts appliqués (BMA, DSA, DSAA...) et des BP. À noter qu'une formation sur 10 environ ne mentionne pas de niveau de formation. C'est le cas des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) qui n'obéissent pas au principe de définition d'un niveau associé (nous reviendrons plus longuement sur ce type de formation dans la deuxième partie de ce rapport) ainsi que quelques formations qu'il ne nous a pas été possible d'identifier de façon précise.

Graphique 2 • Répartition du nombre de formations par niveau de diplôme

Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Graphique 3 • Répartition des formations par type de diplôme

Source : MEN (traitement : Céreq)

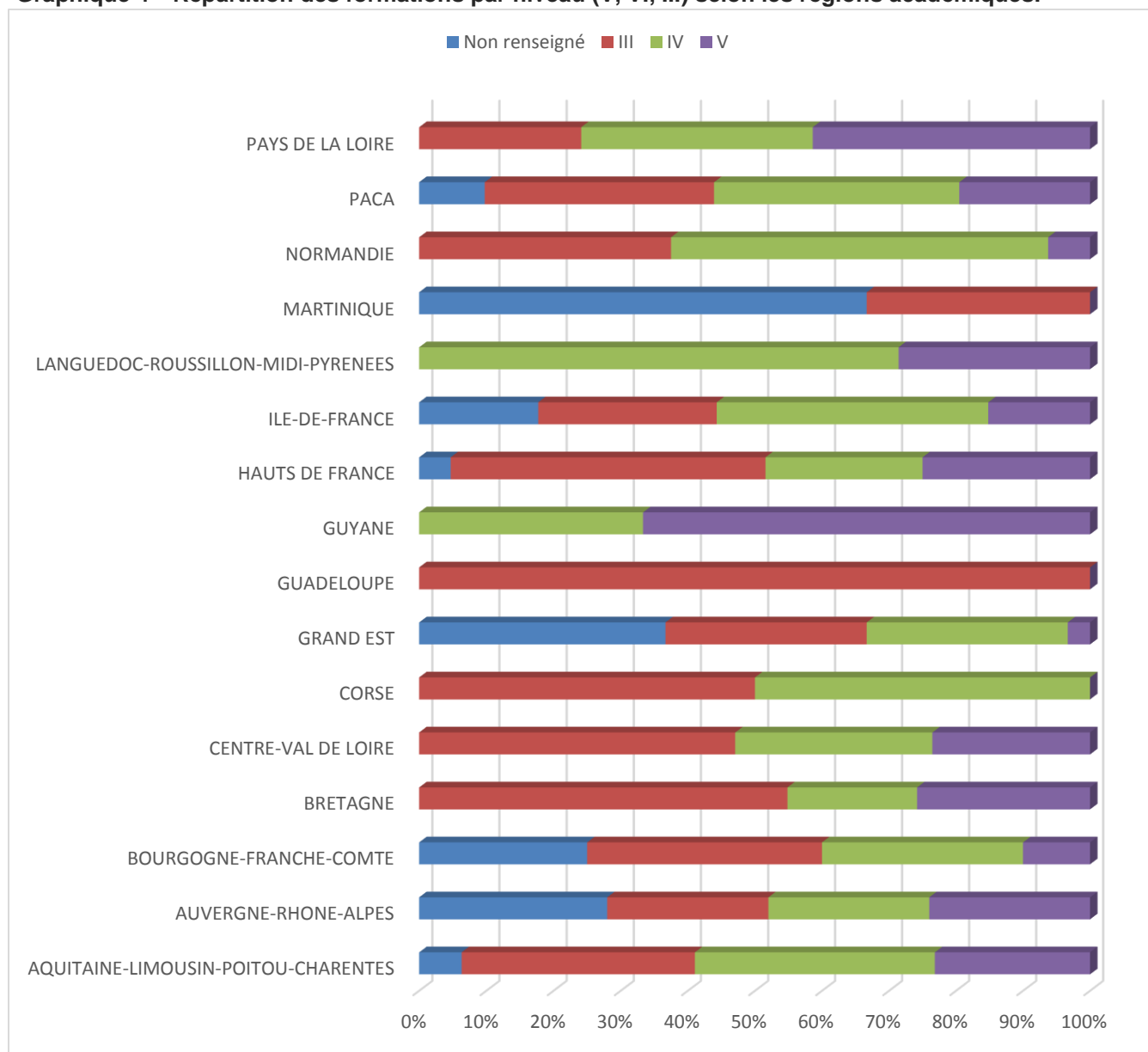
Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Le graphique 4 ci-dessous montre que les académies ne se comportent pas toute de la même façon en matière de construction de leur offre, certaines ayant nettement privilégié par exemple la mise en œuvre de formations de niveaux IV (Normandie, Languedoc-Roussillon-Midi Pyrénées...), d'autres au contraire celles de niveau V (Guyane, Pays de Loire). *A contrario*, dans les régions Bourgogne/Franche-Comté et Normandie, l'élargissement de l'offre a été plus modéré sur le niveau V. Ces distinctions prouvent, si besoin en était, que les logiques de construction de l'offre de formation peuvent être fort variées, et résultent de choix pris sous l'influence de contraintes multiples : les flux démographiques des élèves, les possibilités d'insertion professionnelle, les vœux des parents, les moyens en personnels et matériels, les attentes du monde économique local (André Larceneaux, 1998⁹). Les choix opérés par les

9 André Larceneaux, « Mécanisme de décision et contexte local : l'offre de formation professionnelle initiale », Formation-Emploi n° 59, 1998.

régions académiques sont forcément conditionnés par l'offre de formation existante qu'il ne nous a pas été possible de prendre en compte dans le cadre de ce travail.

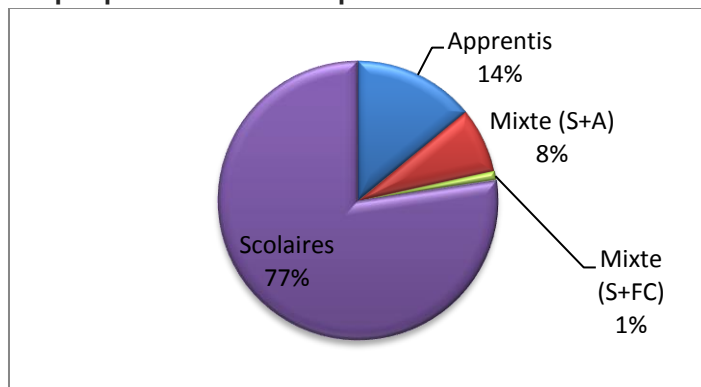
Graphique 4 • Répartition des formations par niveau (V, VI, III) selon les régions académiques.



Source : MEN (traitement : Céreq)

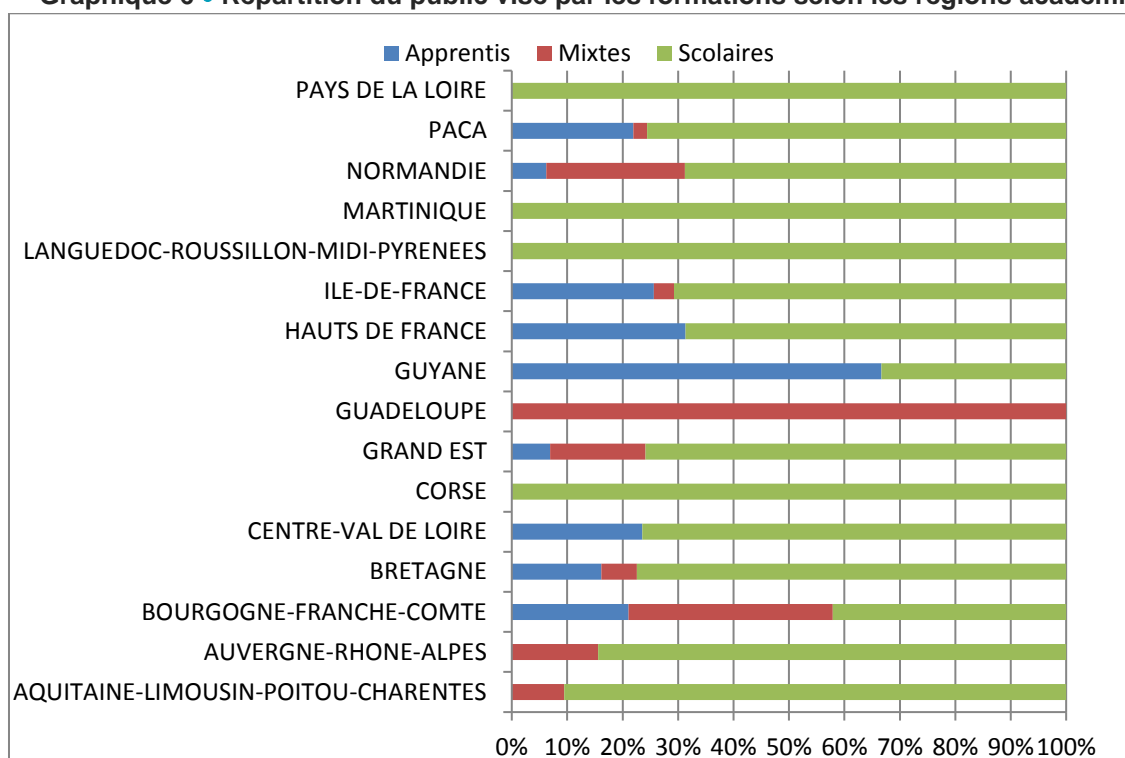
Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Dans plus de trois quarts des cas, ces formations visent prioritairement un public d'élèves sous statut scolaire (graphique 5). Le recours à l'apprentissage n'est mentionné que pour 14 % des formations, le restant (9 % des formations) s'adresse à un public mixte. Ces formations ne ciblent quasiment pas la voie de la formation continue. Là encore, des disparités régionales sont à souligner (graphique 6) : certaines académies visent exclusivement un public scolaire (Pays de la Loire, Martinique, Languedoc-Roussillon-Midi Pyrénées, Corse), d'autres un public mixte (Guadeloupe), tandis que le recours à l'apprentissage est plus marqué dans les académies de Guyane, Haut-de-France, et Ile-de-France.

Graphique 5 • Public visé par les formations

Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Graphique 6 • Répartition du public visé par les formations selon les régions académiques

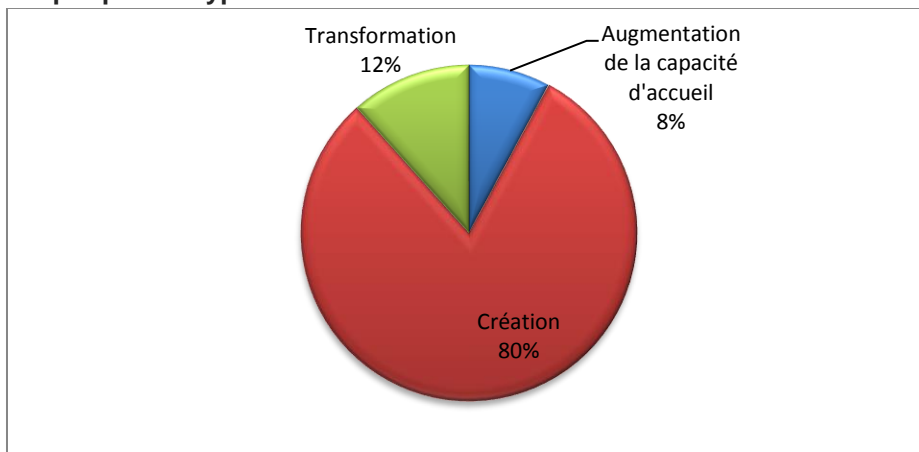
Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Dans une large majorité des cas (80 %), ces nouvelles formations n'existaient pas dans l'académie où elles sont mises en œuvre et sont venues ainsi compléter l'offre de formation déjà présente (graphique 7). Pour 12 % d'entre elles il s'agit en revanche d'une transformation, c'est-à-dire que les formations mises en œuvre dans le cadre de cette campagne se sont substituées à d'autres qui elles ont disparu de la carte des formations. Enfin, dans 8 % des cas, les formations existaient déjà. Cependant, elles ont vu leur capacité d'accueil augmenter par la création, le plus souvent, d'une division supplémentaire.

Quelques régions académiques se distinguent de cette répartition d'ensemble (graphique 8), à savoir la Normandie, la Guyane, le Centre-Val de Loire, lesquelles ont privilégié en premier lieu des transformations de formation ; la région des Pays de la Loire, quant à elle, a favorisé un recours à l'augmentation de la capacité d'accueil des formations, plus que dans les autres régions académiques.

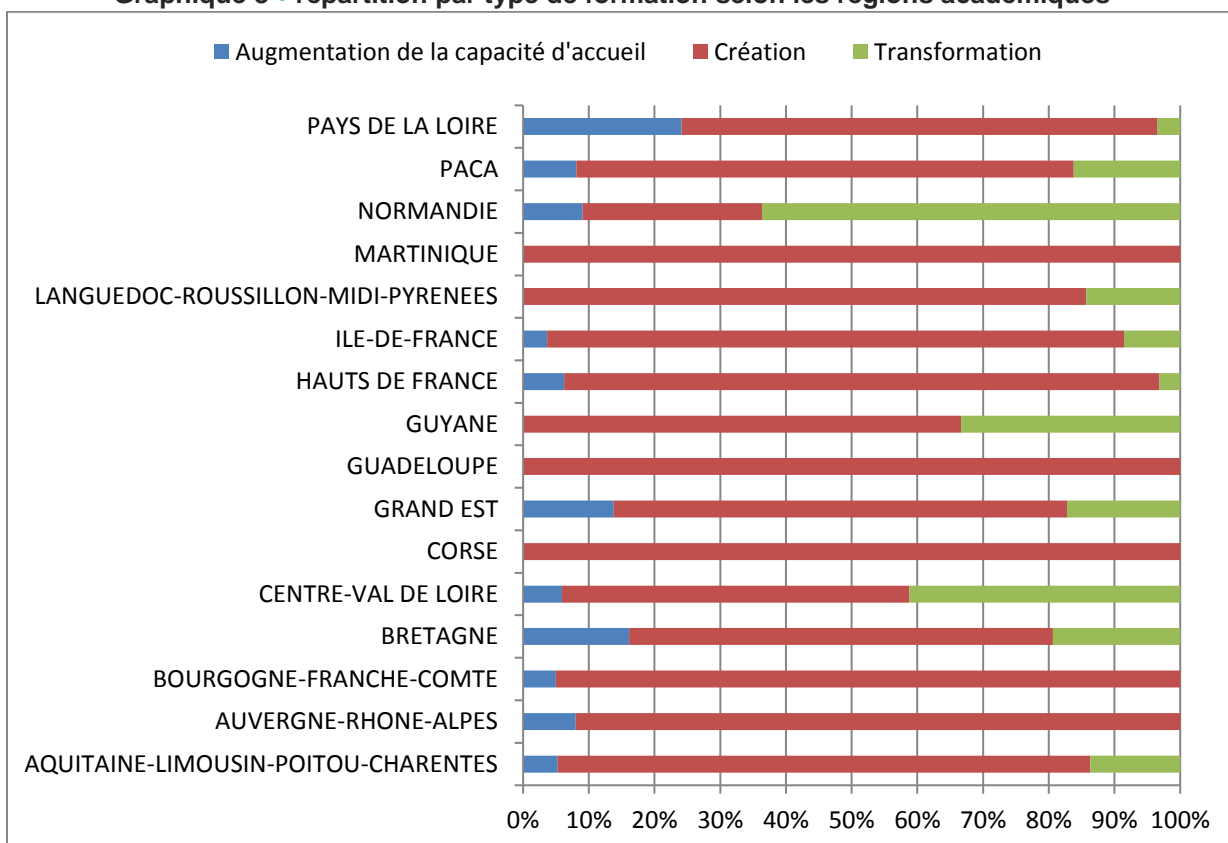
Graphique 7 • Type de formation



Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Graphique 8 • répartition par type de formation selon les régions académiques

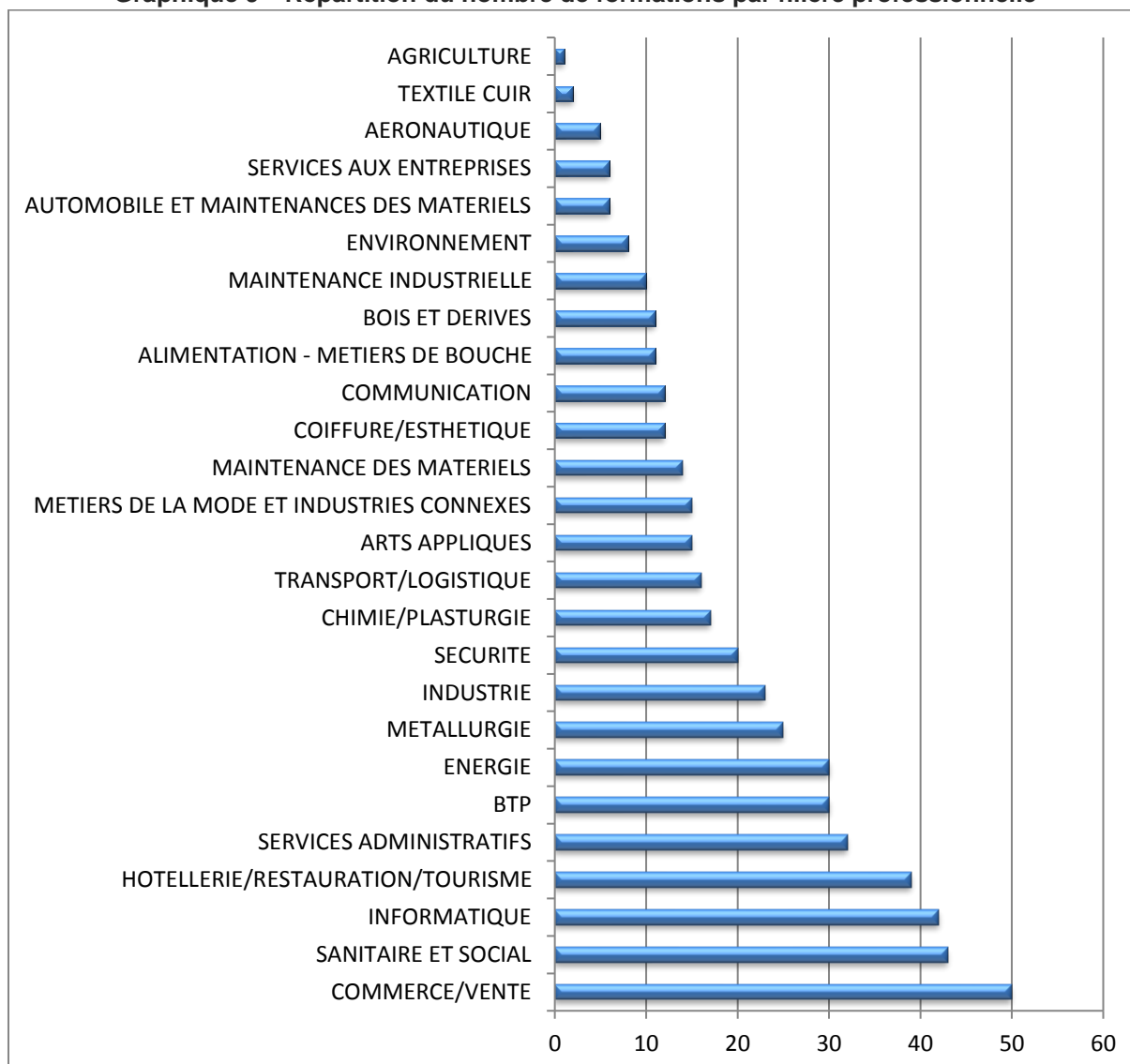


Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Ces nouvelles formations couvrent tous les secteurs professionnels représentés dans les CPC, (graphique 9), de façon très différenciée toutefois. Ainsi, les quatre filières professionnelles auxquelles renvoient plus du tiers de l'ensemble de ces nouvelles formations (35 %) sont celles où les besoins récurrents en main-d'œuvre sont élevés (commerce/vente, sanitaire et social, informatique, hôtellerie/restauration/tourisme), et pour lesquelles certains métiers sont en tension. Cela du fait de leur raréfaction (comme l'informatique), ou de leur manque d'attractivité en raison des conditions d'emploi défavorables qu'ils offrent (précarité, temps partiel, horaires décalés...) dans les trois autres secteurs¹⁰. Arrivent ensuite dans ce classement, par ordre décroissant, les filières professionnelles des services administratifs, BTP, énergie, métallurgie, industrie, et sécurité.

Graphique 9 • Répartition du nombre de formations par filière professionnelle



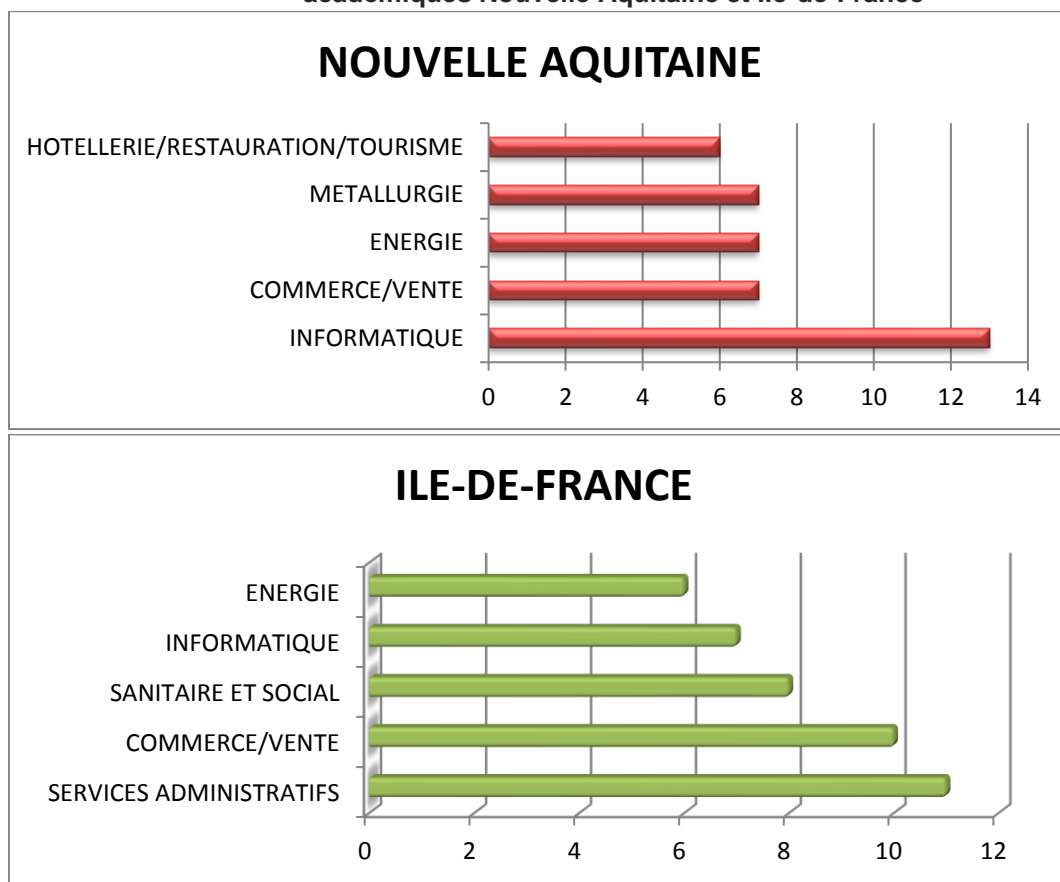
Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Là encore, les besoins en formations exprimés par chaque région académique étant différents, les secteurs professionnels les plus visés se distinguent de l'une à l'autre comme le montrent les deux exemples retenus ici (graphique 10).

¹⁰ Cf. Résultat de l'enquête annuelle BMO (Besoins en main d'œuvre) réalisée par Pôle emploi et le CREDOC. https://statistiques.pole-emploi.org/bmo/static/methode_2017.

Graphique 10 • Top 5 des filières professionnelles les plus visées dans les régions académiques Nouvelle Aquitaine et Ile-de-France



Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

1.2 Typologie des finalités poursuivies par ces formations

Le tableau de bord construit par la DGESCO portait un item d'ordre qualitatif cherchant à décrire les enjeux liés à ces formations. Celui-ci a nécessité une recodification des réponses compte tenu de leur diversité. A été identifié, dans un premier temps, l'ensemble des objectifs affichés pour chaque nouvelle formation lorsque leur contenu était suffisamment éloquent pour y parvenir. Il en ressort 8 variables qui sont autant d'objectifs assignés à ces formations :

- Accéder à la qualification,
- « Colorer » les diplômes,
- Diversifier l'offre,
- Augmenter le niveau de qualification,
- Favoriser la poursuite d'études,
- Favoriser l'insertion professionnelle/l'employabilité,
- Augmenter les flux pour certains métiers en tension,
- Faire face aux nouveaux besoins de main d'œuvre (nouveaux métiers, évolutions technologiques),
- Sans réponse.

Par la suite nous avons effectué, de façon empirique, un regroupement de ces diverses variables selon les trois catégories qui nous paraissent le mieux définir les finalités poursuivies par la mise en œuvre

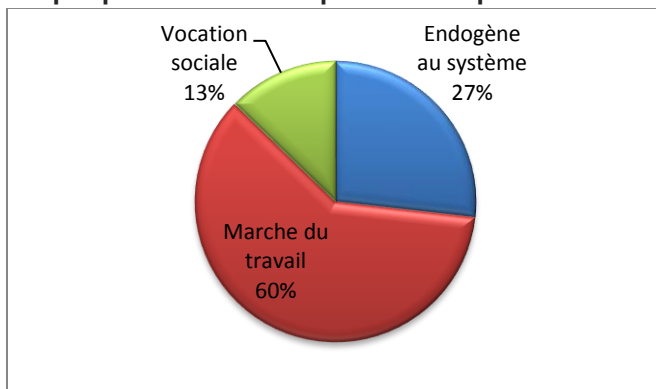
de ces nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 (même si celles-ci ne sont pas en réalité forcément exclusives l'une de l'autre) :

- Des finalités endogènes au système éducatif lorsque les formations répondent à :
 - Une diversification de l'offre : ouverture d'une division sous statut scolaire lorsque la formation n'existe qu'en apprentissage ou vice-versa ; substitution au bac pro Gestion-administration qui répond mal aux attentes des élèves et des professionnels ; instauration d'une nouvelle filière professionnelle dans l'académie, ouverture d'une nouvelle option... ;
 - Un accès facilité à la poursuite d'études en complétant l'offre d'une même filière par exemple du bac pro au BTS ;
 - Une élévation du niveau de qualification : formation complémentaire à un premier diplôme ; remplacement d'un CAP par un Bac pro...

- Des finalités tournées vers les besoins du marché du travail pour faire face à :
 - Des métiers en tension : problème de pénurie de main d'œuvre soit en raison de la rareté des personnes qualifiées ou du manque d'attractivité de certains secteurs lié aux conditions d'emploi ;
 - Des nouveaux besoins ou des métiers d'avenir (sur le plan national ou local) ;
 - Des spécificités locales qui font l'objet de « coloration » du diplôme : coloration « naval » du Bac pro Agencement de l'espace architectural, coloration « Drive » du CAP opérateur logistique par exemple (la dernière partie de ce travail apporte un éclairage sur les caractéristiques de ces colorations de diplômes).

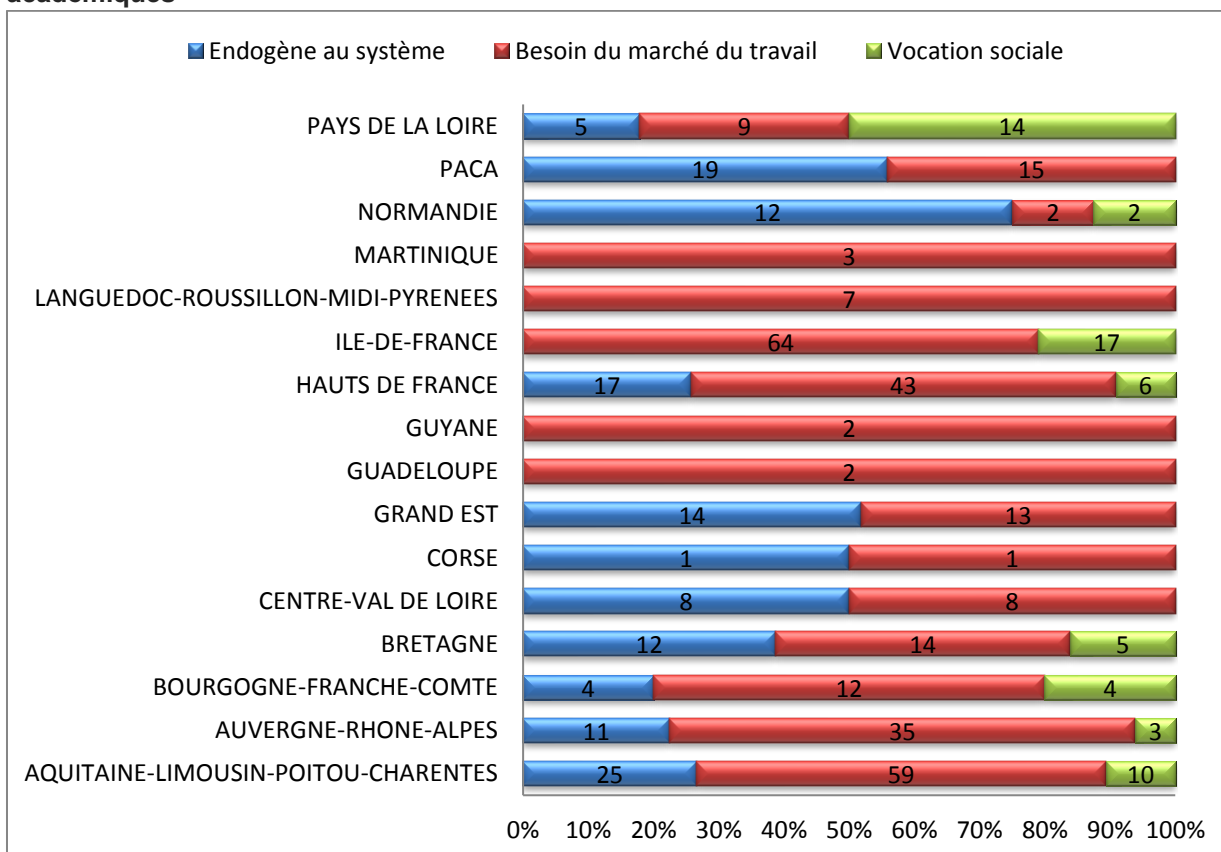
- Des finalités à vocation sociale lorsqu'il s'agit de permettre :
 - L'accès à la qualification : développement de l'offre de formation sur le niveau V pour permettre l'accès à une première qualification ;
 - L'insertion professionnelle ou l'employabilité : par élargissement des compétences ou spécialisation dans un champ donné, par accueil de public en difficulté sur des formations à fort potentiel d'employabilité.

Si l'on tient compte de cette typologie, près des deux tiers des nouvelles formations mises en œuvre dans le cadre de ce plan répondent à des besoins identifiés sur le marché du travail (graphique 11), 27 % s'inscrivent dans des finalités endogènes au système éducatif et 13 % ont une vocation sociale. Comme le montre le graphique 12, seules trois régions académiques renvoient à ces trois finalités dans des proportions assez proches (Hauts de France, Auvergne/Rhône-Alpes, Aquitaine/Limousin/Poitou-Charentes). Les régions académiques qui dénombrent le moins de nouvelles formations mises en œuvre ont privilégié celles répondant à des besoins du marché du travail par exemple (Martinique, Languedoc-Roussillon/Midi-Pyrénées), tandis que d'autres ont réparti leur effort de formation de façon équivalente entre celles renvoyant à des préoccupations d'ordre interne au système éducatif et celles visant à répondre aux besoins du marché du travail (Grand Est, Corse, Centre-Val de Loire).

Graphique 11 • Finalités poursuivies par les formations

Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Graphique 12 • Répartition des formations par finalité poursuivie selon les régions académiques

Source : MEN (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des nouvelles formations inscrites à la carte des formations à la rentrée 2017 dans toutes les régions académiques (hors Réunion).

Partie II : Enquête quantitative sur les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)

Les premières remontées académiques des tableaux de suivi à la DGESCO portant sur les formations mises en place par les rectorats dans le cadre du plan « 500 nouvelles formations », ont mis très rapidement en évidence le déploiement plus ou moins important selon les régions académiques des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL). Comme indiqué précédemment, les FCIL représentent 15 % des formations proposées dans le cadre de ce plan. Créées dans le milieu des années 80¹¹, elles demeurent, encore aujourd'hui, méconnues du grand public tout autant que de l'administration centrale, qui dispose de peu d'éléments, tant quantitatifs que qualitatifs, sur ce type de formations. Peu d'articles leur ont été consacrés et les derniers datent du milieu des années 90 (cf. Bibliographie).

Il est ainsi apparu opportun de mener une enquête plus approfondie sur les FCIL, afin d'établir un état des lieux exhaustif de leur implantation au sein des rectorats, et d'enrichir notre connaissance sur leur processus de création et de mise en œuvre. Ce chapitre est consacré à l'enquête quantitative (de type CAWI)¹², élaborée et pilotée par le Céreq. Le chapitre suivant rendra compte, à partir d'une enquête de terrain exploratoire, de quelques exemples de mise en œuvre de FCIL.

L'enquête quantitative a été réalisée auprès des DAFPIC ou DAET de l'ensemble des rectorats, sur la base d'un questionnaire construit autour de cinq items :

- La fiche d'identité de la FCIL,
- Le processus de recrutement des élèves,
- La mise en place de la formation,
- Le processus d'évaluation des candidats,
- Les procédures de validation de la formation,
- Le processus de reconduction de la formation.

La trame du questionnaire (voir en annexe 1) a été renseignée pour chaque FCIL existante en 2016 et pour toutes celles créées en 2017, de façon à pouvoir établir un comparatif avant/après incitation. Le champ de l'enquête porte donc sur l'ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête.

Suite à une première phase pilote de test du questionnaire auprès de quatre DAFPIC, l'enquête a été réalisée entre le 30 octobre et le 30 novembre 2017, et prolongée jusqu'en mars 2018 pour les non-répondants. Il convient ici de saluer l'engagement et l'excellente participation des structures responsables sollicitées lors de l'enquête puisque en effet l'ensemble des 29 DAFPIC ou DAET sollicités y a répondu¹³.

2.1. Données générales

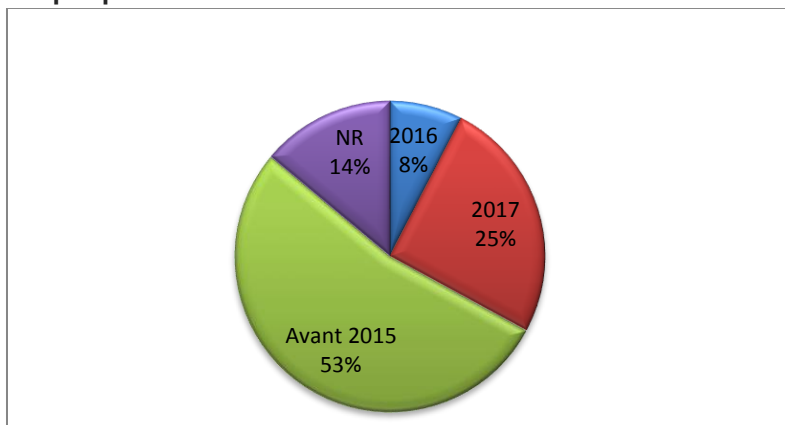
Entre 2016 et 2017, 158 FCIL étaient actives dans l'ensemble des académies (hors FCIL de préparation aux concours¹⁴). Plus de 80 % de ces formations sont mentionnées à la carte des formations régionales dans le cadre du contrat du plan régional de développement des formations et d'orientation professionnelles (CPRDFOP). Plus de la moitié des FCIL ont été créées avant 2015, et une sur quatre date de 2017 (cf. graphique 13).

11 Les FCIL ont été créées par arrêté du 14 février 1985 (cf. CPC Info n° 21, second semestre 1995).

12 Il s'agit d'une enquête administrée par le Céreq sur internet à partir d'une plateforme hébergée par le rectorat de Nancy.

13 Une présentation des premiers résultats de l'enquête (25 retours sur 29), a eu lieu lors du Plan national de formation organisé par la DGESCO qui réunissaient l'ensemble des DAFPIC/DAET/ Doyens IEN le 13 décembre 2017 à Paris.

14 Nous avons fait le choix d'écarter toutes les FCIL visant la préparation de concours, celles-ci n'ayant pas été mentionnées de façon systématique dans les réponses au questionnaire.

Graphique 13 • Année de création de la FCIL

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

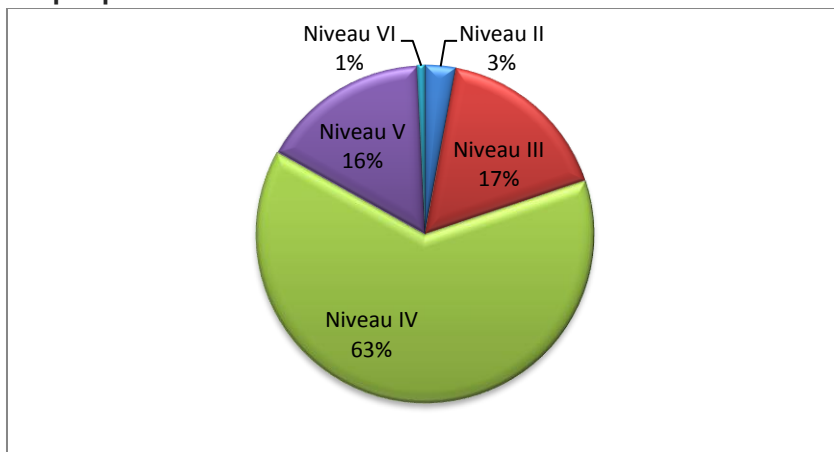
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

Dans la mesure où elles viennent généralement compléter un niveau de formation déjà atteint, l'inscription à une FCIL requiert dans neuf cas sur dix la possession d'un diplôme précis (CAP, bac pro, BTS...), et nécessite même dans 75 % des cas de posséder un diplôme dans une spécialité donnée (ex : bac pro Commerce). Elles ont donc vocation, dans leur majorité, à renforcer les compétences d'un public ciblé, ce qui les apparente à ce titre aux mentions complémentaires.

Parmi les 158 FCIL identifiées, deux tiers sont post niveau IV, le quasi tiers restant se partageant de façon à peu près égale entre le niveau III et le niveau V (graphique 14).

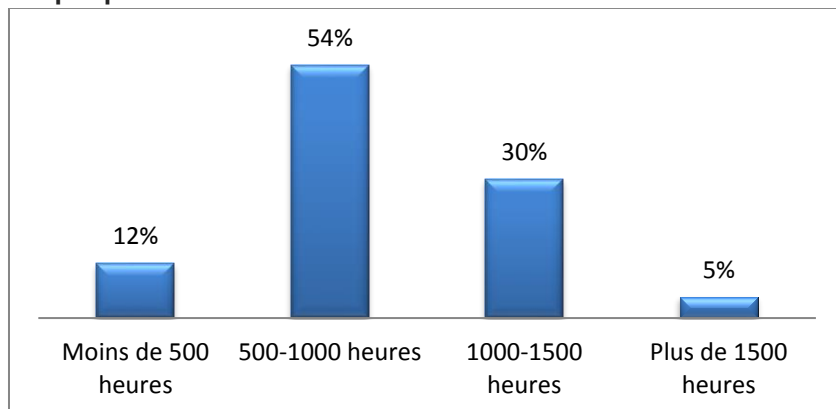
Les durées totales des formations (stages y compris) atteignent pour plus de la moitié d'entre-elles entre 500 et 1000 heures (53 %) tandis que 30 % des FCIL se situent entre 1000 et 1500 heures. Peu nombreuses sont celles qui dépassent cette durée (5 %), tandis que les formations de moins de 500 heures représentent environ une formation sur 10 (graphique 15). Pour rappel, un apprenti en CAP bénéficie au minimum de 800 heures de formation en centre réparties sur 2 ans, et pour les bac pro et BTS, cette durée est de 1500 heures. Par ailleurs, la durée des stages en FCIL représente, en moyenne, un peu moins de la durée totale de la formation (44 %), ce qui reste bien supérieur aux durées fixées dans le cadre des diplômes professionnels et renforce le caractère professionnalisant de la formation.

Les FCIL visent majoritairement des activités du BTP ou de l'industrie (53 %), le secteur tertiaire représentant quant à lui 38 % des formations (graphique 16). Cette répartition est à mettre en perspective avec celle de l'ensemble des diplômes professionnels dont les deux tiers relèvent du BTP et de l'industrie et un tiers des services.

Graphique 14 • Niveau de la formation

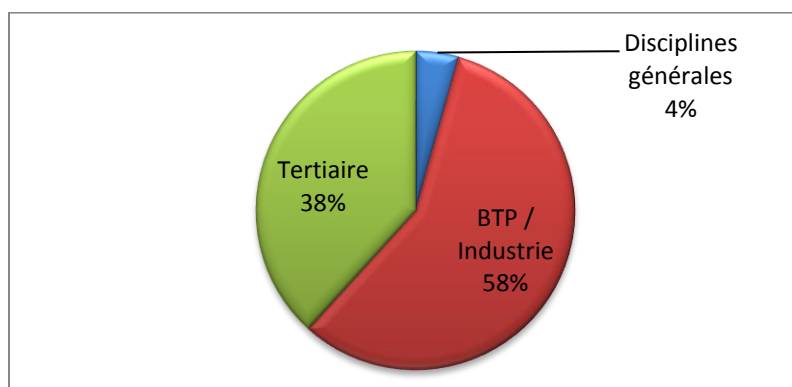
Source : Rectorat (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

Graphique 15 • Durée de la formation en heures

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

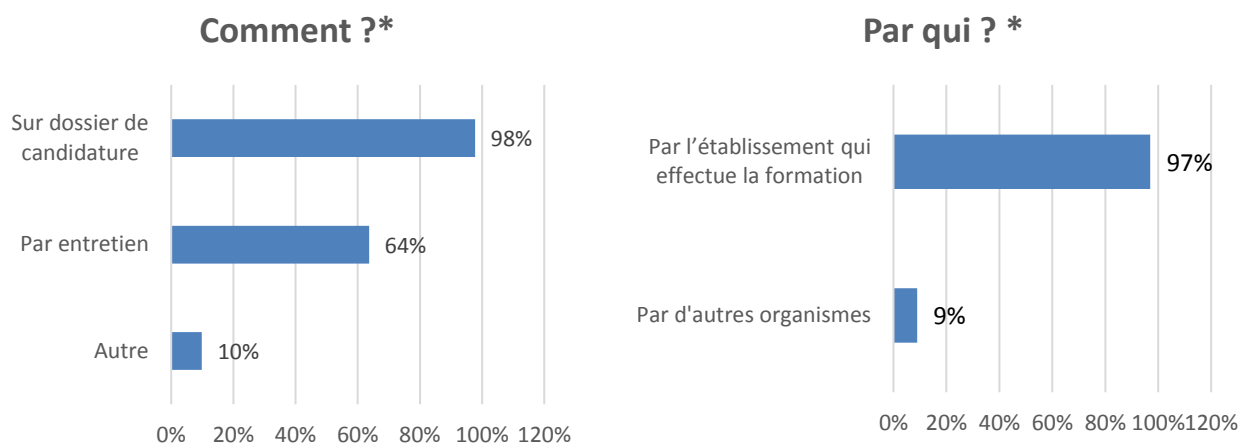
Graphique 16 • Secteurs d'activités visés par la FCIL

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

2.2. Processus de recrutement des élèves

Les inscriptions à une FCIL se font quasi systématiquement par dossier de candidature (98 %) dans l'établissement qui effectue la formation (97 %) et dans plus de deux tiers des cas, un entretien est organisé (graphique 17). Les professionnels participent au processus de recrutement dans plus d'un tiers des cas (38 %). En cas de places vacantes, les établissements s'octroient la possibilité d'intégrer des stagiaires de la formation continue dans deux tiers des formations. Les investigations de terrain ont montré que l'information des publics susceptibles d'être accueillis est difficile à mettre en œuvre. Ainsi, certaines FCIL, malgré leur attrait certain pour le monde économique, n'ont finalement pu se mettre en place faute de candidats suffisamment nombreux.

Graphique 17 • Modalités de recrutement des élèves

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

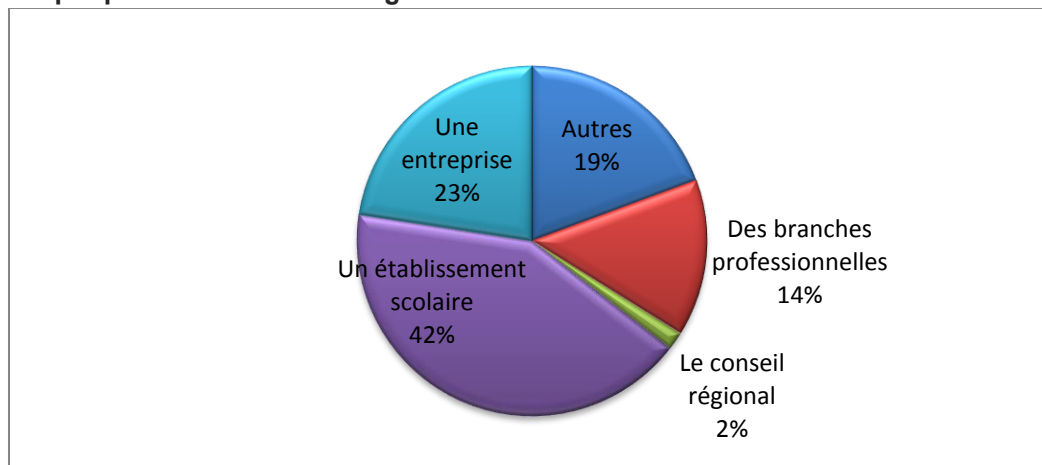
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

2.3 Mise en place de la formation

Si l'initiative de la demande de création des FCIL revient dans 42 % des cas aux établissements scolaires, le monde professionnel participe largement à cette demande. En effet, les réponses à la question ouverte sur les raisons de l'ouverture de ces FCIL laissent apparaître qu'il s'agit, soit d'initiatives conjointes reposant sur un partenariat école-entreprise déjà existant, soit que les établissements appuient leur demande sur la base d'un état des lieux du marché du travail local (besoins en recrutement à venir, évolution technologique de certains secteurs...).

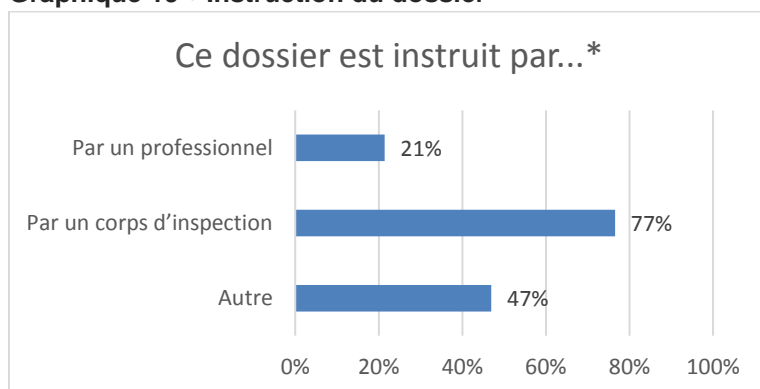
La demande s'appuie dans trois quarts des cas sur l'élaboration d'un dossier, apparenté au dossier d'opportunité élaboré par les corps d'inspection du ministère de l'éducation nationale ou par les professionnels du secteur concerné à l'occasion de la demande de rénovation ou de création des diplômes professionnels dans les commissions paritaires consultatives (CPC). Pour ce qui est des FCIL, le dossier est instruit dans plus de trois quarts des cas par les inspecteurs de l'éducation nationale (souvent en collaboration avec les équipes pédagogiques du domaine professionnel concerné comme l'a montré notre enquête de terrain), les professionnels ne participant à cette étape qu'à hauteur de 21 %. Toutefois, dans près de la moitié des cas (47 %), ils rendent un avis écrit sur cette demande de création et s'engagent, dans les mêmes proportions, à accueillir des stagiaires dans leur entreprise. À noter également la large participation des cadres du rectorat dans l'instruction de ce dossier (DAFPIC, DAET, CSAIO, DASEN, chargé de mission académique)¹⁵. Si le Conseil régional reste quasi absent dans cette phase d'ingénierie de la formation, nous savons qu'il est amené à émettre un avis dans le cadre de l'élaboration du CPRDFOP (pour rappel, 80 % des FCIL sont mentionnées dans ce document) et apporte dans un certain nombre de cas, comme nous le verrons plus loin, son soutien financier ou matériel à la mise en œuvre des FCIL.

¹⁵ DAFPIC : délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue ; DAET : délégué académique aux enseignements techniques ; CSAIO : chef du service académique de l'information et de l'orientation ; DASEN : directeur académique des services de l'Éducation nationale.

Graphique 18 • Acteurs à l'origine de la demande de création

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

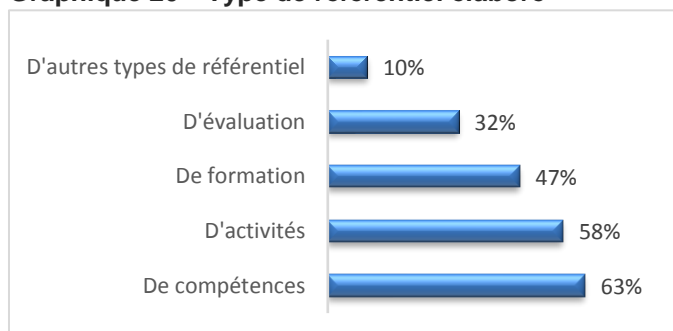
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

Graphique 19 • Instruction du dossier

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

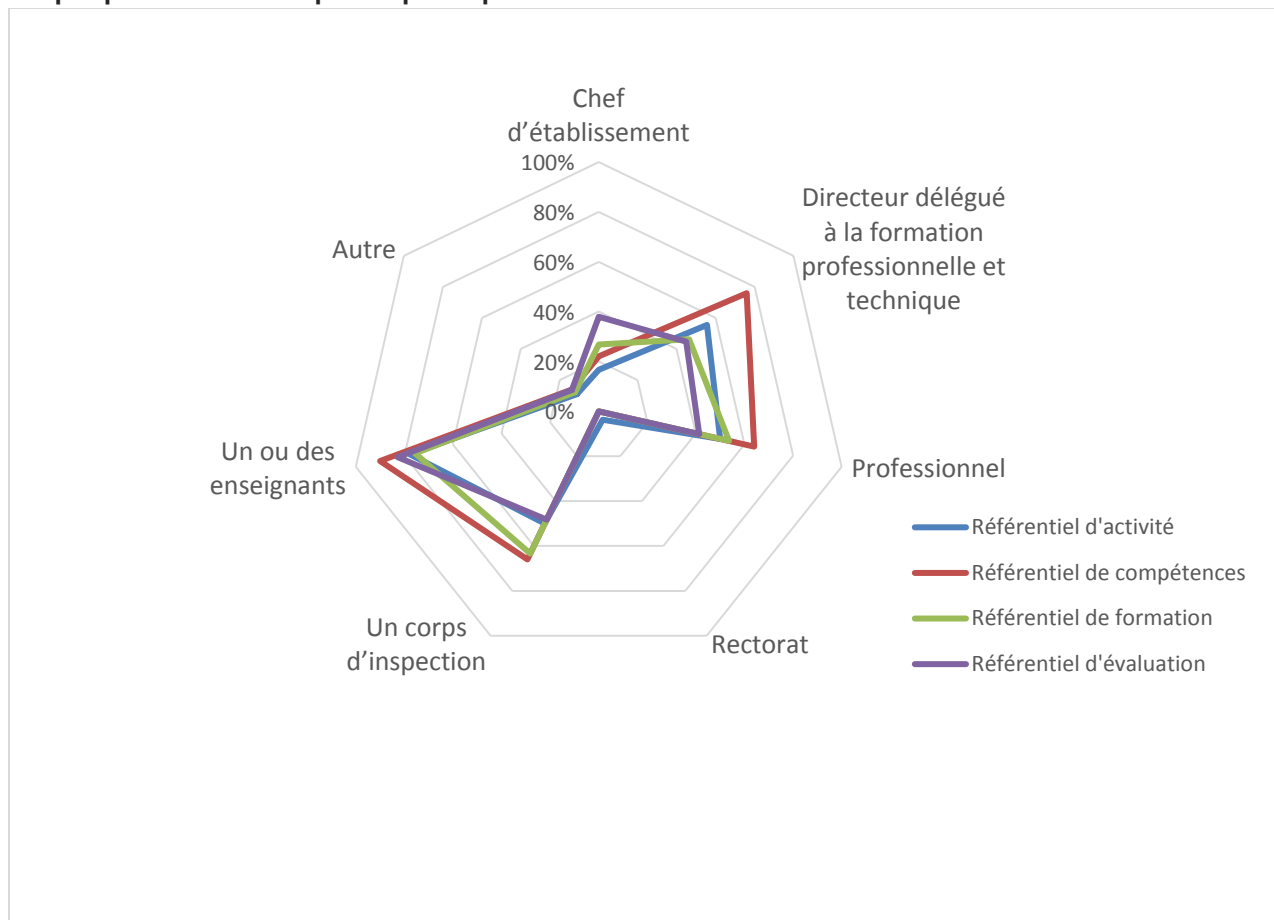
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

À l'instar des procédures mises en œuvre au niveau national lors de la création des diplômes professionnels, les FCIL font l'objet de l'écriture d'un référentiel dans 84 % des cas. Le référentiel de compétences arrive en tête de ceux cités (67 %), suivi du référentiel d'activités (58 %), de celui de formation (47 %) et enfin d'évaluation dans un peu moins d'un tiers des cas (32 %). Comme le montre le graphique 21, les référentiels, notamment ceux de compétences et d'activités, sont élaborés en grande partie par les enseignants, le directeur délégué à la formation professionnelle et technique (DDFPT, ex chef des travaux), les inspecteurs de l'éducation nationale mais aussi les professionnels.

Graphique 20 • Type de référentiel élaboré

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

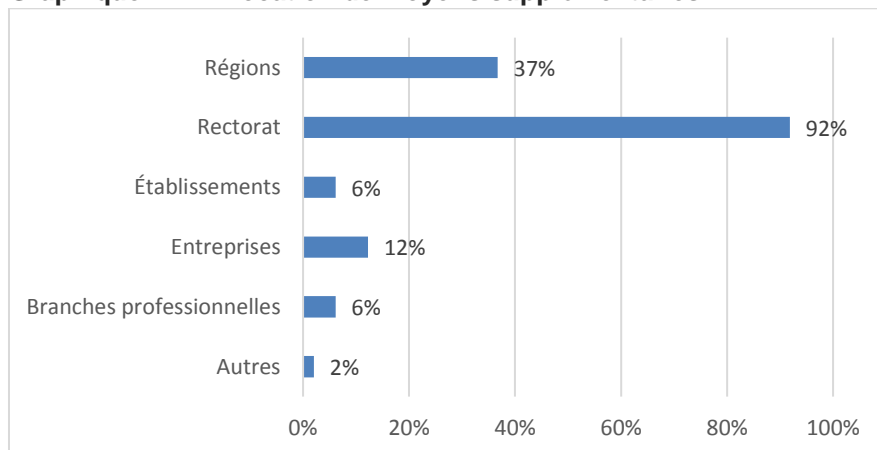
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

Graphique 21 • Acteurs qui ont participé à l'écriture des référentiels

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

Dans près de 9 cas sur 10, des moyens supplémentaires ont été alloués pour la mise en œuvre de ces FCIL, le plus souvent par le rectorat (92 % des cas), mais aussi la région (37 %). La part des entreprises ou des branches professionnelles dans l'allocation de ces moyens s'avère beaucoup plus limitée (respectivement 12 % et 6 % des cas), tout comme celle des établissements scolaires (6 %). Les ressources supplémentaires mises à la disposition des établissements sont majoritairement d'ordre humain (62 %), puis financier (59 %) et enfin matériel (34 %).

Graphique 22 • Allocation de moyens supplémentaires

Source : Rectorat (traitement : Céreq)

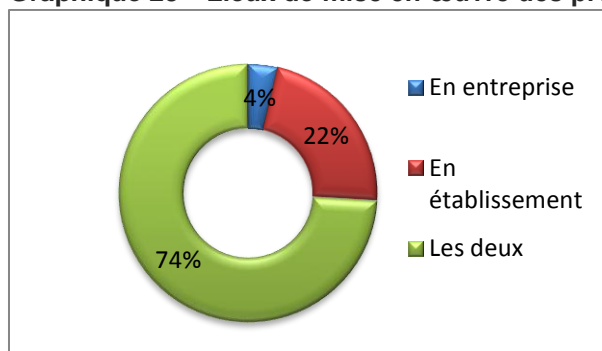
Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

2.4 Processus d'évaluation des candidats

Dans près de 9 formations sur 10 (86 %), les compétences acquises font l'objet d'une évaluation qui a lieu dans trois quarts des cas de façon conjointe dans l'établissement scolaire et dans l'entreprise. Dans 22 % des cas, les entreprises restent en dehors du processus d'évaluation des élèves qui reste entièrement pris en charge par le milieu éducatif (graphique 23).

En établissement scolaire, les modalités d'évaluation des compétences reposent dans 45 % des cas sur du contrôle continu, et dans un tiers des cas les candidats font l'objet d'une évaluation en fin de formation. Le contrôle en cours de formation (CCF), est quant à lui mentionné dans un quart des cas. En entreprise, les évaluations se traduisent le plus souvent par un dossier de suivi du candidat (27 % des cas), ou encore un dossier de synthèse en fin de formation (13 %). Quelques candidats établissent un portefeuille de compétences (17 %). La présentation orale en fin de formation ne représente que 14 % des réponses.

Graphique 23 • Lieux de mise en œuvre des procédures d'évaluation des compétences



Source : Rectorat (traitement : Céreq)

Champ : Ensemble des FCIL actives entre 2016 et 2017 à la date de l'enquête

2.5. Procédures de validation de la formation

Les FCIL ne font pas l'objet d'un enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), et à ce titre ne permettent pas la délivrance d'une certification officielle, à valeur de reconnaissance nationale, comme c'est le cas pour tous les diplômes délivrés par le ministère de l'éducation nationale (CAP, bac pro, MC, BTS...). Dans 95 % des cas néanmoins, la formation fait l'objet d'une procédure de validation qui se traduit majoritairement par une attestation de formation (90 % des cas), délivrée dans deux tiers des cas par l'établissement scolaire, et dans 28 % par le rectorat. Les responsables pédagogiques n'interviennent qu'à hauteur de 3 % dans cette procédure. Dans près d'un tiers des cas, il peut s'agir d'une co-délivrance (rectorat/établissement).

Des procédures de mesure de l'insertion professionnelle des candidats sont déployées à hauteur de 72 % d'entre eux, le plus souvent à 6 mois. Dans la moitié des cas, les résultats de cette insertion conditionnent le renouvellement de la FCIL.

Certains rectorats mentionnent le souhait de voir évoluer certaines de leur FCIL en licence professionnelle (lorsqu'elle est post-BTS) et des projets allant dans ce sens étaient en cours avec certains organismes d'enseignement professionnel (CNAM, IUT) au moment de l'enquête de terrain.

Partie III : Enquête de terrain exploratoire sur les différentes formes d'adaptation locale de l'offre de formation

Pour compléter ce panorama statistique de l'offre de FCIL sur le territoire, nous nous sommes rendus dans trois académies pour recueillir auprès de DAFPIC, d'inspecteurs de l'Éducation nationale, de personnels éducatifs du ministère de l'Éducation nationale et de la formation continue du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, des éléments d'ordre plus qualitatif sur la genèse et la mise en œuvre de quelques-unes d'entre elles. Cette enquête de terrain a également permis de recueillir quelques exemples d'adaptations locales regroupées sous le terme de « coloration » de diplômes. Nous mesurons néanmoins le caractère partiel et exploratoire que revêt cette enquête pour laquelle seuls les points de vue des personnels de l'Éducation nationale ont été recueillis.

3. 1. Trois exemples de FCIL

Les FCIL dont nous rendons compte ici ont été impulsées par le plan « 500 nouvelles formations ». Elles répondaient néanmoins à des enjeux de nature différente. Les expériences relatées datent de l'année 2017. Il est important de souligner qu'elles ne rendent pas compte de façon exhaustive des cas de figure existant en la matière mais permettent néanmoins de tirer quelques enseignements d'ordre général à partir de leur genèse et de leur mise en œuvre.

Exemple 1 : La FCIL Interprétation de données digitales (Académie A)

La création de cette FCIL repose sur la volonté du rectorat et de l'université X d'expérimenter ensemble un dispositif permettant une meilleure intégration des élèves sortant de bacs pros dans les diplômes professionnalisés de l'enseignement supérieur. Selon l'inspecteur interrogé, « *il est plus que nécessaire que l'Éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur travaillent mieux ensemble... pour permettre d'améliorer la question du devenir des bacs pros, notamment ceux qui sont diplômés du bac pro Gestion-administration* ». Cette FCIL avait en effet pour public-cible initial les sortants du bac pro GA pour pallier les difficultés d'insertion sur le marché du travail que rencontrent ces jeunes bacheliers à l'issue de l'obtention de leur diplôme¹⁶. Cette formation complémentaire d'un an, organisée sur quatre jours par semaine (deux jours en lycée professionnel et deux jours à l'université) et deux périodes de stage en entreprise de 4 semaines, leur offrait la possibilité de compléter leurs compétences dans les domaines de la programmation web et du traitement de données digitales, d'acquérir une meilleure « culture du digital » et une connaissance des organisations liées à ce secteur. Au regard des premiers retours mitigés des employeurs les accueillant en stage (sous contrat de professionnalisation), le public cible a très vite été élargi également vers les bacheliers professionnels « accueil, commerce ou vente » n'ayant pas réussi à intégrer un BTS, dans l'objectif de les aider à mieux préparer leur poursuite d'études l'année suivante. Les métiers visés, à terme, par cette FCIL sont ceux de développeur web, de sécurisation et d'analyse des données sur les sites internet, métiers en tension et pour lesquels n'existent pas, encore aujourd'hui, un bac pro spécifique. « *Pour le choix de la cible professionnelle, moi je pense que chacun doit trouver sa place et cela d'autant plus dans le secteur du numérique où la pénurie de personnel est forte. Beaucoup de places ne sont actuellement pas pourvues. Il n'y a pas besoin d'être bac+5 pour être développeur...Les perspectives sont nombreuses dans le numérique, y compris pour ceux qui ont peu de compétences* » (directeur de la formation continue, UFR Economie-Gestion, Université X). Le succès de la grande école du numérique fondée par X. Niels laissait entrevoir une attractivité certaine des jeunes pour cette formation complémentaire, attractivité renforcée par le fait qu'elle permet de décrocher un diplôme d'université (DU). Cela est en effet rarement le cas des FCIL, qui restent pour la plupart des formations non certifiantes, faisant l'objet d'une simple attestation de suivi et de validation de la part du recteur (cf. § 2.5). Sur les 18 inscrits lors de la première session, 14 ont ainsi obtenu un DU. Toutefois, son manque de visibilité a rendu le recrutement difficile dans cette

¹⁶ Des directives ministérielles sont depuis intervenues pour limiter les flux d'entrants dans ce bac pro Gestion-administration dont il est à présent acquis qu'il offre peu de débouchés en termes d'insertion professionnelle.

FCIL. Il faut savoir que ce type de formation ne figure pas dans Parcoursup et qu'en dehors des établissements qui les proposent, la communication qui en est faite est assez réduite. De plus, les bénéficiaires de cette FCIL ont eu du mal à décrocher un stage, leur profil ne correspondant pas forcément aux attentes des entreprises. Ce constat marque les limites de ce type de formation si elles ne font pas l'objet, dès le départ, d'un partenariat très étroit avec le monde professionnel. Le volume horaire de cette FCIL représentait lors de la première session 360h sur l'année, qui ont pu par la suite être augmentées de façon à y ajouter un enseignement en marketing digital. Selon le responsable de la FC de l'université X, « *la maquette de départ est globalement adaptée mais c'est un canevas à faire évoluer* ». Les inspecteurs en charge de l'élaboration du référentiel de formation se sont notamment inspirés du BTS Services informatiques aux organisations, tout comme de certains DUT ou DU existants. Les résultats de cette expérience sont jugés satisfaisants par nos interlocuteurs puisque « *certains élèves ont trouvé une place en BTS, avant même que la FCIL ne soit terminée* ». Cela dit, l'une des inspectrices interrogées mentionnait que de son point de vue « *la généralisation des FCIL ne peut pas et ne doit pas être faite. Il faut que les enseignants soient très motivés, ce qui n'est pas toujours le cas de tous. Il faut aussi qu'ils apprécient de travailler en mode projet. Il faut qu'ils prennent de la distance avec leur habitude des référentiels qui ont tendance à figer les modes d'enseignements. En matière de financement de la formation, on bricole...* ».

Exemple 2 : La FCIL E-commerce (Académie A)

Créé dans ce même objectif de maintenir dans le système éducatif des élèves qui souhaitent poursuivre leurs études mais ne trouvent pas de place en BTS, la FCIL E-commerce s'adresse à des élèves issus des bacs pros Commerce ou Vente et du Bac technologique Sciences et technologies tertiaires (STT). « *Le projet visait à fournir le CV des élèves pour éviter les trous, lui donner une plus-value* » (IEN Economie-gestion). Comme dans l'exemple précédent, c'est le rectorat au travers de son DAFPIC qui a porté le projet de création de cette FCIL avec l'implication de plusieurs inspecteurs de l'Éducation nationale, de deux chefs d'établissements et d'équipes enseignantes. Toutefois, à la différence de la FCIL précédente, le référentiel de la FCIL E-commerce a été élaboré à partir des besoins exprimés par des professionnels, eux-même recherchés dans un premier temps par les établissements scolaires et consultés ensuite lors de diverses réunions. La FCIL E-commerce, dispensée sous statut scolaire, propose un approfondissement en digital aux diplômés issus de bac pro, et en commerce à ceux de bac techno, à travers 20h de formation hebdomadaires dont 16h d'enseignements professionnels et deux périodes de stage de 6 semaines, dont l'une effectuée dans une grosse structure (grande distribution par exemple) et l'autre dans une plus petite (créateur de sites internet). Les cours des matières générales sont orientés, comme dans toute FCIL, vers l'exercice professionnel. En français par exemple, les élèves s'exercent à répondre à un mail, à participer à un chat, à répondre rapidement et de manière ciblée avec un langage adapté. Aux dires de nos interlocuteurs, il est essentiel de créer une rupture avec le modèle d'apprentissage du lycée, beaucoup plus scolaire, au risque toutefois de déstabiliser certains élèves. Dans le souci de valoriser le parcours de formation des élèves, les responsables de cette FCIL ont cherché des moyens de leur faire obtenir une certification reconnue sur le marché du travail. Ils ont pour cela pris attache auprès de Google, qui délivre une certification créée en partenariat avec une université de la région. Dans le même objectif, ils prévoyaient de faire passer aux élèves des sessions suivantes une certification en langue anglaise apparentée au TOEIC (Test of English for International Communication). Dispensée dans deux établissements scolaires, cette FCIL n'y a pas rencontré les mêmes résultats. Dans l'un, les inspecteurs parlent de réussite : les 12 places disponibles ont été pourvues et les élèves sont restés jusqu'au bout de la formation, les stages étaient tous fournis par l'établissement qui dispose de nombreux partenariats avec le monde professionnel. Dans le second, des difficultés sont apparues, notamment pour le recrutement des élèves qui n'a pas été simple, la FCIL ne bénéficiant pas d'une visibilité très grande. Pour pallier cette difficulté, il a été envisagé de décaler la rentrée suivante de septembre à octobre, de façon à sensibiliser à l'existence de cette FCIL les élèves qui n'auraient pas trouvé de solution de poursuite d'études. De même, le renforcement du partenariat avec le service académique d'information et d'orientation (SAIO) a été évoqué pour mieux la faire connaître. Selon l'IEN, « *il y a vraiment un effet proviseur et équipes pédagogiques dans le montage de ces formations... Pour mettre en place une FCIL, l'animer, effectuer les enseignements, coordonner les intervenants, il faut des enseignants chevronnés... Si cela ne*

fonctionne pas, c'est que les enseignants n'ont pas une vision globale de la formation, mais une vision partielle, un peu comme s'ils venaient y faire des heures supplémentaires pour compléter leur service... mais il faut dire que l'on rencontre des difficultés à intéresser des titulaires pour intervenir dans cette formation... il faut souvent compter sur les bonnes volontés ».

Exemple 3 : La FCIL Agent thermal (Académie B)

Dans le cadre de la réflexion menée à l'occasion de la mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations », le rectorat a identifié une problématique territoriale concernant trois établissements professionnels localisés en milieu rural, ayant du mal à faire évoluer leurs élèves vers l'enseignement supérieur et à leur proposer des formations post bac. Pour deux de ces établissements, il a été assez facile de trouver des opportunités d'évolution de la carte des formations en lien avec l'offre existante, en mettant autour de la table les chefs d'établissements, la légion et le rectorat. Pour le troisième établissement (Y), il a été plus compliqué de trouver un BTS offrant des débouchés en cohérence avec son offre de formation, permettant aux élèves de s'inscrire dans des parcours de formation entre les trois établissements et de répondre aux besoins économiques du territoire, essentiellement basés sur l'agriculture et la culture des vignes en particulier. Au même moment, le directeur de la structure thermique X (par ailleurs représentant de la branche professionnelle de ce secteur) située sur ce même bassin d'emploi faisait savoir au rectorat son besoin en main d'œuvre qualifiée d'agents thermaux, besoin satisfait jusqu'alors par le recrutement de personnes non qualifiées à qui était dispensée une formation en interne. Il se trouve par ailleurs que des liens avaient été établis entre le directeur de cette structure thermique et la chef de l'établissement scolaire Y, dans lequel était proposé un BTS Esthétique. Le rectorat, sous l'impulsion de la région, a saisi cette opportunité pour proposer une FCIL Agent thermal, puisque l'offre de formation visant ce métier n'était jusqu'alors comblée que par un seul Diplôme d'université (DU) dans l'académie, dispensé dans une université éloignée du bassin d'emploi concerné. « *L'établissement aurait souhaité une licence professionnelle mais comme c'était un établissement du secondaire et qu'on n'avait pas de partenariat avec l'université, on s'est dit qu'on allait commencer par une formation un peu spécifique, construite avec les représentants du thermalisme, sous la forme d'une FCIL* » (DAFPIC). Qui plus est, cette FCIL offrait un débouché potentiel pour les sortants du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne (ASSP) de l'établissement Y, ainsi qu'aux sortants d'un CAP Esthétique d'un établissement situé dans une commune voisine et rencontrant la même problématique. Dès lors, la directrice de l'établissement Y s'est emparée de la création de cette FCIL et en a confié l'ingénierie à une conseillère en formation continue rattachée au GRETA, logée au sein de son établissement, celle-ci ayant déjà développé un partenariat avec le directeur de la structure thermique dans le cadre de la formation continue des salariés. De ce partenariat, associant également le chef des travaux¹⁷ de l'époque, est né l'écriture des référentiels d'activités, de compétences et de formation jugés d'un bon niveau par les professionnels du secteur, qui ont décidé en cours de projet de délivrer le titre d'agent thermal aux bénéficiaires de la formation ayant validé les compétences visées par la formation, en lieu et place de la simple attestation délivrée par le recteur à son issue. En dépit du caractère attractif qu'elle semblait pourtant offrir, cette FCIL n'a pas reçu le succès attendu pour au moins deux raisons : le manque d'information auprès des publics cibles sur la mise en œuvre de cette FCIL (les enseignants des deux établissements concernés ayant été peu mobilisés dans le montage de cette formation), et l'absence de décrochage d'un montage financier pour les publics susceptibles d'être inscrits sous le statut de la formation continue. La rentrée en formation a dû être repoussée de septembre à janvier pour un nombre limité de candidats (seulement 3), bien en deçà de la cohorte prévue (une quinzaine en formation initiale et continue).

Ces trois cas de FCIL montrent que si l'expression des besoins du monde professionnel, non satisfaits par l'offre de formation existante, peut être sous-jacente à leur création (Cf. FCIL Agent thermal), elles peuvent aussi répondre à des finalités endogènes au système éducatif comme le fait de faciliter la poursuite d'études ou encore de maintenir dans le système éducatif des élèves en difficultés d'insertion dans l'emploi. Ne jouent-elles pas alors, dans ces cas précis, un rôle de transition entre le bac pro et le BTS, pour compenser la faiblesse de certains élèves en matière de compétences relevant des

¹⁷ L'appellation « chef de travaux » a été depuis remplacée par celle de « directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques ».

enseignements généraux ? Pour l'IEN interrogé à ce sujet, les FCIL peuvent difficilement remplir ce rôle « *puisque la formation générale est très réduite et très axée sur la dimension professionnelle. Elles ne représentent pas une année de transition idéale de ce point de vue. On risquerait de perdre la plus-value professionnelle de la FCIL* ».

Si elles permettent au système éducatif d'apporter des solutions rapides en termes d'ajustement des compétences aux besoins du marché, c'est parce qu'elles s'appuient sur une ingénierie de formation souple qui nécessite néanmoins implication et motivation fortes des acteurs qui la portent, notamment des inspecteurs de l'éducation nationale, chefs d'établissement, directeurs délégués à la formation professionnelle et technique, et enseignants des domaines professionnels. Cela nécessite pour l'ensemble de ces acteurs d'assurer une veille permanente (lors de salons professionnels, à l'occasion de leurs visites en PFMP...) sur l'évolution des métiers, et surtout d'entretenir des partenariats pérennes avec les milieux professionnels.

En dépit de l'attrait qu'elles pourraient susciter auprès des jeunes compte tenu des activités émergentes qu'elles visent, le remplissage de ces sections de formation n'est pas toujours garanti. Cela est lié notamment au déficit en communication dont elles souffrent, celui-ci entraînant en conséquence leur manque de visibilité auprès des jeunes et de leur famille. L'idée de les inscrire pleinement dans un campus des métiers et des qualifications, lorsque cela est possible, devrait être propice à mieux les faire connaître. En même temps, les FCIL n'ont pas vocation à se maintenir dans la durée dans la mesure où les compétences qu'elles permettent de mettre en œuvre sont peu à peu intégrées dans des diplômes existants ou sont à l'origine de l'émergence de nouvelles spécialités de diplômes. Les FCIL sont donc amenées à se renouveler rapidement et à jouer un rôle de tremplin pour leurs bénéficiaires pour un accès plus rapide au marché du travail.

Les modalités pédagogiques de ces formations adaptées localement reposent en grande partie sur des activités en mode projet, qui mobilisent davantage la participation des élèves et limitent ainsi les décrochages. La crédibilité de la formation repose toutefois selon nos interlocuteurs sur un nombre d'heures minimum de cours par semaine sans lequel l'assiduité des élèves est moindre. Des facteurs de motivation supplémentaires sont à l'œuvre lorsque la formation fait l'objet d'une reconnaissance formelle qui peut être formalisée par l'obtention en parallèle d'un DU, d'un CQP, voire d'une certification d'entreprise, offrant un meilleur signal du parcours de formation suivi.

3.2. Autres formes d'adaptation locale de l'offre de formation

Comme l'a montré notre enquête (Cf. § 2.1), les FCIL nécessitent dans trois quarts des cas que leurs bénéficiaires possèdent un diplôme dans une spécialité donnée. Elles s'inscrivent donc pour l'essentiel dans la continuité d'une formation existante, dont elles viennent, de façon plus pointue, enrichir le contenu, en l'absence de diplôme spécifique visant les activités ciblées. Toutefois, d'autres formes d'adaptation locale de l'offre de formation existent. Elles consistent à cibler par exemple un champ professionnel particulier pour un diplôme professionnel donné, auquel est ajouté un module de formation complémentaire, ou encore à adapter les supports pédagogiques à la technologie particulière mise en œuvre dans un bassin d'emploi¹⁸ donné. Cette « coloration » du diplôme peut aussi se matérialiser par la délivrance d'un label délivré par le rectorat garant de l'acquisition de compétences spécifiques attendues par les entreprises locales partenaires de la mise en œuvre du label. Les trois exemples qui suivent donnent à voir ces cas de figure. Ils nous ont été rapportés soit par des inspecteurs de l'Éducation nationale soit par des DAFPIC ou encore des équipes éducatives (chef d'établissement, chef de travaux, enseignants, élèves) des deux académies impliquées dans leur mise en œuvre.

¹⁸ Dans le domaine de la plasturgie par exemple, les procédés sont variés en fonction des régions concernées : le sud-est utilise l'injection plastique tandis que la région ouest est davantage tournée vers l'usage du composite.

Exemple 1 : Le Bac pro Systèmes numériques (SN) coloré « Audiovisuel professionnel » (Académie C)

Le bac pro systèmes électroniques numériques (SEN), ancêtre du bac pro Systèmes numériques (SN), disposait de 6 dominantes dont l'une, « l'audiovisuel professionnel », visait les métiers de techniciens du spectacle. À sa rénovation en 2015 seules trois options ont été maintenues, faisant ainsi passer la partie « Audiovisuel professionnel » dans l'une d'entre elles (option ARED : audiovisuel, réseaux et équipements domestiques), ce qui a réduit la place de cette composante dans le bac pro SN. La coloration de ce dernier a été portée par le lycée S., et il faut remonter en 2009 pour en comprendre l'origine. En effet, le lycée S. a profité du passage du bac pro SEN en trois ans à l'époque pour créer l'option AVP (audiovisuel professionnel), avec le soutien de l'Inspection générale. Il faut préciser que le lycée en question est situé dans une ville à fort potentiel culturel (labélisée Spectacle vivant) où divers festivals sont organisés toute l'année (théâtre, cinéma, concert), et qu'il s'est donné les moyens d'investir dans un mini studio d'enregistrement, utilisé régulièrement par les professionnels alentours qui mettent ainsi à contribution les élèves inscrits dans cette option. En 2015, lorsque l'AVP a disparu en tant qu'option, le lycée a décidé de créer, à l'entrée en classe de première, deux groupes distincts émanant de l'option ARED, dont l'un coloré AVP, puisque des débouchés locaux incontestables existaient dans ce domaine. Si le référentiel du diplôme ne change pas pour les deux groupes d'élèves (les évaluations sont les mêmes), les modifications s'opèrent au niveau des supports d'activités pratiques (orientés AVP dans l'un des cas), et sur les choix des lieux de stage (les PFMP du groupe AVP s'effectuant tous dans le domaine du spectacle vivant). « *Il y a quand même 22 semaines de PFMP dans un bac pro, donc si les PFMP sont faites principalement, voire exclusivement sur un secteur d'activité, c'est un début d'expérience professionnelle que les élèves peuvent valoriser à travers leur CV* » (DAFPIC académie C). Comme le précise par ailleurs le chef des travaux du lycée S., « *les compétences ne changent pas, c'est la mise en situation qui change pour l'essentiel. Il y a des attendus au niveau du diplôme donc on ne peut pas mettre les élèves en difficulté non plus* ». En ce sens, la coloration du diplôme n'est pas perçue comme une spécialisation comme nous le dit le DAFPIC : « *en colorant, on ne forme pas des spécialistes parce qu'en formant des spécialistes, le risque c'est qu'on ait des jeunes qui ne sachent faire que cela, or l'objectif est de montrer qu'on leur permet, à travers un dispositif précis, d'acquérir les compétences qu'ils pourront utiliser sur d'autres systèmes, sachant que les systèmes de toute façon sont amenés à évoluer. On voit beaucoup mieux la transférabilité des compétences que quand on formait des spécialistes, puisque l'objectif c'est de réduire le nombre de CAP et de bac pro, la tendance ce n'est pas la spécialisation. Par contre dans l'acquisition des compétences, on peut très bien travailler sur des colorations* ». Les contacts développés avec le monde professionnel (accueil des stagiaires, apport en formation, utilisation du studio d'enregistrement), grâce à la forte implication des enseignants en charge de la partie professionnelle, ont permis de mettre en place un véritable réseau, fonctionnant sur le principe du bouche-à-oreille, qui nourrit la réputation du lycée sur ce domaine professionnel particulier. De même, le blog créé par l'un de ces mêmes enseignants, où sont mises en ligne les vidéos d'évènements réalisées par les élèves, participent de la lisibilité et visibilité donnée à la coloration de ce diplôme. Pour preuve, le recrutement des élèves ne se limite pas au bassin géographique d'implantation du lycée S. mais s'étend bien au-delà de l'académie. Si cette coloration correspond bien à un besoin du tissu économique local, il n'est pas sûr en revanche qu'elle permette de disposer d'un vivier potentiel de jeunes sortants sur le marché du travail suffisant pour combler ce besoin en recrutement. En effet, parmi les jeunes élèves que nous avons pu interroger, la majorité avait des velléités de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, dans des secteurs assez variés (cinéma, DJ, métiers d'art...), les conduisant pour certains dans de nouvelles localités. La question de l'adéquation locale entre formation et emploi, que semble vouloir résoudre ce principe d'adaptation des formations aux besoins locaux, reste donc tout aussi prégnante dès lors que les objectifs de poursuite d'études rencontrent la préoccupation d'une majorité d'élèves.

Exemple 2 : Le CAP opérateur logistique coloré « Drive » (Académie B)

L'établissement Z souhaitait développer la filière Transport-logistique, en particulier sur le versant logistique, qui offre d'importants débouchés en termes d'insertion professionnelle au regard de l'évolution croissante de ce secteur dans la région concernée. Il s'agissait donc pour cet établissement d'élargir son offre dans ce domaine, au-delà du seul bac pro logistique jusqu'alors présent, dans un contexte toutefois de faible attractivité du secteur chez les jeunes qui le méconnaissent pour la plupart d'entre eux. Dans le même temps, l'IEN avait à cœur de développer une action de valorisation des métiers de la logistique et du transport avec les équipes enseignantes et ensemble ils réfléchissaient à « *une coloration pour que les élèves puissent davantage repérer ce qu'est la logistique* ». Les Drive¹⁹ commençaient à se développer, même si peu d'élèves se dirigeaient spontanément vers ce secteur pour réaliser leur PFMP. Par conséquent, suite à l'appel à proposition lancée par le DAET pour développer l'offre de formation dans le cadre du plan « 500 nouvelles formations », l'IEN, qui avait une bonne connaissance du secteur de la distribution et de leurs besoins en management intermédiaire, a proposé dans un premier temps la création d'une FCIL post niveau IV pour les sortants du bac pro Logistique mais aussi Vente et Commerce. La région a retenu le principe de développement de la filière de formation mais a préféré orienter son choix sur l'ouverture d'une section de CAP opérateur logistique (niveau V) dans le souci de maintenir dans le système éducatif les élèves venant du dispositif ULIS²⁰ ou de SEGPA²¹. Le CAP « opérateur logistique », rénové deux ans plus tôt, était en effet identifié comme un diplôme permettant « *de mettre en place des protocoles de formation en adéquation avec le profil de ces élèves en difficulté* », d'autant plus qu'il génère une forte capacité d'insertion. De plus, la région ayant doté l'établissement Z d'un plateau technique neuf bénéficiant alors aux seuls élèves du bac pro Logistique, elle entendait ainsi développer le potentiel d'utilisation de ce plateau. Le projet initial visant le management intermédiaire, rendu caduque, a été retravaillé et orienté sur l'activité Drive pressentie, quant à elle, comme porteuse d'une image moderne pour le secteur de la logistique. Les professionnels de la grande distribution, qui n'ont pas été à l'origine de cette coloration Drive, ont néanmoins déclaré leur intérêt aux enseignants et au chef de travaux venus les rencontrer pour leur présenter leur projet et identifier les compétences attendues. Au regard de celles-ci, déjà bien présentes au niveau du référentiel du CAP « opérateur logistique », il a été décidé d'ajouter un module de formation complémentaire lié à l'activité et à l'environnement commercial de deux heures par semaine (compétences liées à la connaissance des produits, leur commercialisation dans la grande distribution, etc.). La coloration de ce CAP se caractérise par l'ajout de ce module de formation (qui ne fait cependant pas l'objet d'une évaluation pour les élèves) mais aussi au choix du lieu de stage (PFMP), celui-ci devant se dérouler exclusivement dans des Drive. Par ailleurs, le partenariat avec les entreprises de ce secteur s'est étendu à leur participation active à la formation par l'organisation de visites des entrepôts permettant l'observation de l'activité par les élèves, et la formation de l'équipe enseignante à la « culture » du Drive. Une enseignante, recrutée à l'occasion de la mise en œuvre de ce CAP, a reçu une formation au CACES et a bénéficié d'une procédure d'immersion en entreprise. Une réflexion était en cours au moment de nos investigations pour mettre en place une attestation signée du chef d'établissement et de l'inspecteur mentionnant cette spécialisation Drive dans le cursus de formation des élèves, cette spécificité n'apparaissant pas dans le parchemin réglementaire délivré aux élèves. Les élèves issus du dispositif ULIS, pour lesquels les modalités d'évaluation diffèrent, reçoivent pour leur part une attestation de compétences délivrés par le recteur. Selon l'IEN, il pourrait être envisagé d'utiliser ce même document pour tous les élèves à l'avenir. Quoiqu'il en soit, les certificats des PFMP restent les documents officiels que les diplômés peuvent joindre à leur CV au moment de leur recherche d'emploi, faisant ainsi la preuve de l'expérience professionnelle acquise. Au final, cette coloration « Drive », mentionnée sur le site de l'établissement (mais pas sur celui de l'ONISEP) et promue lors des réunions d'informations relative à l'orientation des élèves, a permis de mieux sensibiliser les élèves sur l'un des débouchés possibles de ce CAP, plus parlant pour les jeunes. Le taux de pression²² élevé

19 Selon l'encyclopédie du marketing, « Le terme de drive désigne généralement un point de retrait de biens ou de marchandises au sein duquel le client prend livraison de ses articles directement au sein ou à proximité de son véhicule ». Source : <https://www.definitions-marketing.com/definition/drive/>.

20 Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)

21 Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

22 Le taux de pression se calcule à partir du nombre de demandes sur le nombre de places disponibles.

que connaît cette formation est un indicateur du succès qu'elle rencontre. Suite à cette première expérience jugée positive par le monde professionnel, il n'était pas exclu pour l'IEN de « colorer » par la suite le bac pro logistique pour répondre à la problématique du besoin du secteur de la grande distribution en managers intermédiaires.

Exemple 3 : Le bac pro Technicien d'usinage labélisé Aéronautique (Académie D)

Sous l'impulsion de l'inspecteur général (STI) de l'académie D, la coloration du bac pro « technicien d'usinage » a été mise en place au lycée professionnel D. dès 2011 pour répondre à une problématique de pénurie de recrutement des élèves de ce lycée sur ce diplôme. Les besoins en main d'œuvre qualifiée dans la production mécanique aéronautique existent pourtant dans la région concernée qui concentre une partie du secteur aéronautique et notamment un nombre élevé d'entreprises sous-traitantes. Cette coloration a aussi pour objectif de fidéliser les jeunes dans leur parcours de formation et de favoriser leur insertion professionnelle. *« En général, quand on imagine quelque chose qui pourrait se faire, on va dans l'établissement, on réunit l'équipe d'enseignants, on leur expose le problème en leur demandant s'ils ne pensent pas qu'il y aurait quelque chose à faire. Après c'est eux qui se chargent avec le chef des travaux des relations avec les entreprises. On intervient, nous, s'il y a besoin, on impulse, on suit, on valide. Après l'équipe nous propose un label, un cahier des charges, on regarde »* (Doyen IEN STI). L'équipe éducative du lycée D. a ainsi établi un cahier des charges sur la base du recensement des besoins spécifiques en formation des entreprises locales. Ce cahier des charges spécifie les conditions de délivrance du label « Aéronautique » pour les publics volontaires (scolaires ou en FC) s'engageant à suivre ce cahier des charges. Ils s'engagent dès lors à effectuer un minimum de 14 semaines de leur PFMP (sur les 22 obligatoires) dans une entreprise du domaine aéronautique. L'IEN rencontré insistait sur l'importance accordée par le monde professionnel à l'acquisition d'une culture d'entreprise, associée à la notion de qualité et de responsabilité (*« fabriquer une pièce d'avion ce n'est pas la même chose que fabriquer une bricole... il faut faire acquérir au jeune la culture et le langage aéronautique. Si vous faites une pièce défectueuse, pas question de ne pas le dire, c'est impensable... »*). Les élèves sont aussi amenés à suivre une partie de la formation professionnelle en langue anglaise en s'appuyant sur des documentations techniques aéronautiques. De même, 60 % des supports pédagogiques sont issus de l'industrie aéronautique (méthodes et documentations techniques). Le rapport d'activité des élèves rendu en fin de terminale doit être rédigé en partie en anglais et utiliser des supports aéronautiques. Un jury, composé de professionnels du secteur et d'enseignants, propose au recteur, après délibération, la validation du label. Celui-ci prend la forme d'un parchemin signé du chef d'établissement, d'un nom reconnu de la branche aéronautique et du DRH d'un groupe important du secteur partenaire de ce projet. En effet, selon l'expression de l'IEN, *« la signature d'un petit fabricant a peu d'intérêt, l'idée est de favoriser l'insertion des jeunes »*. De façon plus générale, l'idée est de *« répondre à une demande avec une solution souple, flexible, qui ne coûte rien sauf le partenariat entre l'établissement et l'entreprise ou la branche professionnelle »*. Le cahier des charges, validé par le recteur, est revu tous les trois ans pour tenir compte des évolutions éventuelles. La durée de vie du label est ainsi conditionnée au maintien du partenariat avec les entreprises parties prenantes. Ainsi par exemple, un label « ferroviaire » adossé au BTS Electrotechnique a été mis en place au moment de la construction d'une LGV dans la région et ce jusqu'à sa mise en service (*« On peut imaginer cela sur tous les niveaux de formation sans difficulté »* selon l'IEN). Si les enseignants impliqués ont plutôt tendance à encourager leurs élèves à décrocher le label, les syndicats d'enseignants sont quant à eux plus réservés sur ce type d'expérience, considérant qu'elle accentue l'inégalité des chances entre les élèves.

Comme le montrent ces trois exemples, le fait de « colorer » un diplôme ne remet pas en cause l'acquisition des compétences relevant du référentiel de certification du diplôme en question. De l'avis de l'un des inspecteurs généraux (IG) rencontré dans le cadre de cette étude, promoteur de cette logique d'adaptation locale, l'enjeu fort se situe, avant tout, au niveau de l'écriture des référentiels, notamment lorsqu'il s'agit de nommer les savoirs sous-jacents à la maîtrise des compétences.

L'adoption d'une écriture plus « générique » au niveau du référentiel national, ouvrant la voie à la prise en compte au niveau local de concepts technologiques liés à un secteur professionnel donné, est une

des solutions que cet IG revendique pour une meilleure prise en compte des besoins territoriaux du monde économique. Cette conception de l'adaptation locale de l'offre de formation requiert toutefois, de son point de vue, au moins deux conditions. La première repose sur une forte implication des inspecteurs d'académie et des enseignants pour décliner le référentiel dans le champ du domaine professionnel concerné et nécessite pour ce faire un réel partenariat avec les acteurs locaux du monde économique. La seconde condition est liée à la capacité des enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques plus individualisées (adaptation des supports pédagogiques en lien avec le secteur d'activité d'accueil des élèves en PFMP).

Quoiqu'il en soit, le principe de l'adaptation locale de l'offre de formation est loin d'être partagé par l'ensemble du corps enseignant, dont une partie y voit une remise en cause de la valeur nationale du diplôme et l'instauration d'inégalités de traitement entre les élèves.

Conclusion

La mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations » à la rentrée 2017, initiée par la ministre de l'Éducation nationale en 2016 dans l'objectif de dynamiser la voie professionnelle, a permis à la DGESCO d'engager une réflexion sur la question de la construction de l'offre de formation, dont les lois de décentralisation successives l'ont en grande partie déssaisie.

Cette nouvelle initiative ministérielle a été l'occasion pour chaque rectorat d'élaborer des réponses spécifiques tenant compte tout autant du contexte local du marché du travail que des contraintes endogènes au système éducatif.

L'ensemble des remontées d'informations, effectuées par la quasi-totalité des rectorats via le ministère, sur la mise en œuvre académique du plan « 500 nouvelles formations » a constitué un matériau de base riche d'informations venant du terrain pour le travail d'étude confié au Céreq par la DGESCO.

Cette étude a donc permis de mettre en avant une variété de motifs d'extension ou, dans des cas plus rares, de transformation de l'offre de formation académique existante et de ses modalités de mise en œuvre. Au final, il en ressort une huitaine d'objectifs assignés à cette nouvelle offre de formation pouvant être regroupés en trois grandes catégories :

- Dans deux tiers des cas, l'objectif principal est de répondre à des problématiques de métiers en tension ou de métiers d'avenir, ou de besoins nouveaux en termes de compétences.
- Dans moins d'un tiers des cas, l'objectif principal est de diversifier l'offre de formation. Cela se traduit par diverses actions : l'ouverture par exemple de sections supplémentaires dans la voie scolaire ou en apprentissage ; la mise en œuvre d'une option supplémentaire, ou d'une filière professionnelle non présente jusqu'alors dans l'académie ; l'extension de filières professionnelles à la faveur du développement des poursuites d'études ; l'élévation du niveau de qualification, en remplaçant un CAP par un bac pro ou en complétant le contenu d'une formation.
- En dernier lieu, un peu plus d'une formation sur dix affiche un objectif d'ordre social dans la mesure où elle vise l'accès à un premier niveau de qualification ou favorise l'insertion professionnelle de publics en difficulté.

Cette répartition des objectifs poursuivis par ces formations est toutefois assez hétérogène d'une académie à l'autre, tout comme le sont également les modalités de leur mise en œuvre en termes de public concerné, de type de diplôme ou de filière professionnelle visés.

Quoi qu'il en soit, ce recensement a été l'occasion de pointer la présence d'un certain nombre d'adaptations locales de cette offre de formation au travers de la mise en œuvre soit de formations complémentaires d'initiative locale (FCIL), ou encore de formes moins connues prenant le vocable de « coloration » de diplômés.

L'analyse des FCIL, réalisée à partir de la passation d'un questionnaire sur internet auprès de l'ensemble des académies et complétée ensuite par une enquête de terrain exploratoire auprès de trois académies, a permis de mieux appréhender leur représentativité sur le territoire et d'identifier quelques enjeux sous-jacents à leur création.

Si les FCIL ont été créées, en règle générale, pour répondre à des besoins spécifiques du monde économique non satisfaits par l'offre de formation existante, les cas étudiés ont permis de mettre en avant que certaines d'entre elles se sont ouvertes, dans le cadre de la mise en œuvre du plan « 500 nouvelles formations », sans l'appui de branches professionnelles mais à l'initiative du monde éducatif, soucieux de pallier les difficultés d'insertion professionnelle de certains élèves ou encore de les maintenir dans le système éducatif. Même si elles visent des métiers en devenir, les FCIL ne rencontrent pas toujours le succès escompté, notamment en termes de remplissage. Elles restent encore trop souvent méconnues des élèves et de leur famille. Leur ingénierie repose sur l'implication forte des

acteurs qui en ont la charge du côté du monde éducatif, notamment des enseignants, mais aussi sur un partenariat solide avec les milieux professionnels. **Des investigations plus poussées seraient utiles pour appréhender la façon dont les entreprises font usage des sortants de ce type de formation et la perception qu'elles en ont.**

À côté des FCIL, d'autres types d'adaptation locale influencent l'offre de formation existante et prennent la forme de « coloration » de diplômes. Ces « colorations » reposent essentiellement sur l'ajout d'un ou plusieurs modules de formation spécifiques, mais surtout sur l'orientation des périodes de formation en milieu professionnel dans un secteur professionnel donné (aéronautique, drive...) et l'usage de documents pédagogiques prenant appui sur les méthodes et technologies mises en œuvre dans ce secteur. Instaurer une généralisation d'adaptation locale des diplômes pourrait passer par une écriture beaucoup plus générique de leurs référentiels au plan national, de façon à mieux prendre en compte les technologies mises en œuvre sur le plan local. Pour autant, ces formes d'adaptation locale suscitent quelques inquiétudes auprès de certains syndicats d'enseignants qui semblent y voir une remise en cause de la valeur nationale du diplôme, et une forme de traitement inégalitaire des élèves.

L'adaptation locale des diplômes est sans conteste un sujet de débats. Constitue-t-elle un moyen de professionnaliser très tôt les jeunes sortants de la voie professionnelle ? Mais alors ne s'inscrit-elle pas en faux contre la volonté d'un développement de la mobilité professionnelle – en tous secteurs et en tous lieux – souhaitée par les branches professionnelles et les entreprises de notre pays, mais aussi par les instances européennes de gouvernance, qui prônent les vertus du développement des compétences dites transversales face aux compétences-métiers ?

L'enjeu d'une meilleure adéquation des diplômes nationaux aux besoins territoriaux du monde économique – qui rappelons-le traverse l'action publique depuis plus de 40 ans – repose en partie sur une adaptation rapide du système éducatif. La loi du 5 septembre 2018 portant réforme des instances de certification ne va-t-elle pas dans ce sens²³ ? La mise en place des nouvelles CPC interministérielles ne cherche-t-elle pas à résoudre cette équation en instaurant le principe d'une révision obligatoire tous les cinq ans de toutes les certifications délivrées au nom de l'Etat ?

Cela dit, le ministère de l'enseignement supérieur rencontre de son côté les mêmes préoccupations, et l'arrêté récent pris à l'occasion de la création du bachelor universitaire de technologie²⁴ (BUT) en est la preuve. Celui-ci prévoit en effet que deux tiers du volume global des heures du BUT s'appuie sur un programme national fixé tandis qu'un tiers de ce volume (contre 20 % dans le cadre du DUT actuel) repose sur des adaptations locales de la formation définies par la commission de la formation et de la vie universitaire, sur proposition du conseil de l'IUT »²⁵.

De même, le ministère du Travail, en inscrivant dans la loi Avenir professionnel la possibilité pour les entreprises du secteur privé d'ouvrir leur propre centre de formation d'apprentis (selon des procédures administratives simplifiées) dans le but de développer les compétences de leurs salariés et de former les plus jeunes à la spécificité de leurs métiers ne s'inscrit-il pas du même mouvement ?

En conséquence, l'adaptation locale des diplômes fera-t-elle norme à l'avenir en ouvrant aux entreprises une responsabilité encore plus grande dans la formation professionnelle des jeunes ? Comme on peut le pressentir, le débat sur cette question est loin d'être clos. Les réflexions engagées à l'occasion de cette étude ne peuvent qu'appeler à leur poursuite.

23 Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (Chapitre IV : Refonder le système de construction et de régulation des diplômes et titres professionnels)

24 Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle. Le bachelor universitaire de technologie en trois ans remplacera à la rentrée 2021, l'actuel diplôme universitaire de technologie (DUT) en deux ans délivré par les instituts universitaires de technologie (IUT).

25 Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle

Bibliographie

- Agulhon, C. (1990). Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles, *Savoirs, Éducation, Formation*, 3.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Bel, M. (1999). La construction de l'offre locale de formation : un compromis entre différents objectifs. *Avenir de la formation professionnelle. Les enjeux de l'évolution de la formation. Les développements futurs dans le contexte européen. Actes de la sixième université d'été de la formation professionnelle continue*. 7-9 septembre.
- Gendron, B. (1995). Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III, *Formation-Emploi*, 52, 49-68.
- Hermen, J-L. (1996). Offre de formation professionnelle et territoires. Quels rôles pour les établissements de formation et leurs acteurs? *Note du LIHRE*, 207, mars.
- Hillau, B. (1996). L'action de l'appareil d'Etat et la prise en compte de l'environnement socio-économique local : le cas de la construction de l'offre de formation, *Politiques sociales et territoires en Europe. XVIe journées de l'Association d'économie sociale*. Rennes, 12 et 13 septembre.
- Hillau, B. (2006). La construction régionalisée de l'offre de formation : enseignements de l'évaluation et nouveaux enjeux, *Actualité de la formation permanente*, 204.
- Karoutchi, R. (2004-2005). *Rapport d'information au Sénat sur la décentralisation de la formation professionnelle et de l'apprentissage*, 455.
- Larceneux, A. (1997). Mécanisme de décision et contexte local. L'offre de formation professionnelle initiale, *Formation-Emploi*, 59, 57-69..
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (1995). Le point sur FCIL et mentions complémentaires, *CPC info*, 21.
- Ourliac, G. (2005). Décentralisation et pilotage de l'offre régionale de formation : risques, opportunités, méthodes, Dans J-F. Giret (dir.), A. Lopez (dir), *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La découverte.
- Richard, A. (1997). L'académie, la Région et les acteurs locaux dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale, *Formation-Emploi*, 59, 53-55.
- Richard, A. (2000). La décentralisation de la formation professionnelle. En quête d'une offre régionale plus cohérente, *Céreq Bref*, 162.

Annexe 1 : Questionnaire FCIL adressé aux DAFPIC/DAET par internet

Cadre réservé à l'académie

Libellé précis de la FCIL décrite :

Etablissement où se situe la FCIL :

Académie :

Fiche d'identité de la FCIL

Q4 Quel est le secteur d'activité de cette fcil ?

Q5 Quel est le niveau de la formation ?

Niveau VI

Niveau V

Niveau IV

Niveau III

Niveau II

Niveau I

Q6 Quelle est son année de création ?

2017

2016

2015

2014

2013

2012

2011

Avant 2010

Q7 Cette formation est-elle active en 2017 ?

Oui

Non

Q8 Quelle est la durée de la formation en heures ?

Durée totale de la formation :

Dont heures de stages : _____ :

Q9 Quelle est la part du temps passé en entreprise par le stagiaire ? (en %)

Q10 Y a-t-il des prérequis en termes de diplôme ?

Oui

Non

Q11 Quels sont ces prérequis ?

Réponses multiples

(Q10 est parmi "Oui")

CAP

- BEP
- Baccalauréat Général
- Baccalauréat Technologique
- Baccalauréat Professionnel
- BTS, DUT
- Licence
- Master
- Doctorat

Q12 Ya-t-il des prérequis en termes de spécialité ?

- Oui
- Non

Q13 Quelles spécialités sont requises ?

Q14 Tableau des effectifs

	Effectifs 2016	Effectifs 2017
Quelle est la capacité d'accueil pour cette formation ?		
Quels est le nombre minimum de candidats pour l'ouverture de la formation ?		
Quel est le nombre de candidats ayant postulé à la formation ?		
Quel est le nombre de candidats retenus à la formation ?		
Quel est le nombre de candidats ayant interrompu cette formation ?		

Q16 Combien de session de formation ont lieu par an ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou plus

Q17 Quel est (ou quels sont) le/les mois de démarrage de cette formation ?

Réponse multiple

- Janvier
- Février
- Mars
- Avril
- Mai
- Juin
- Juillet
- Août
- Septembre
- Octobre
- Novembre
- Décembre

Q18 Quelles sont les raisons de l'ouverture de cette Fcil ?

Processus de recrutement de l'élève

Q19 Comment sont recrutés les élèves/ étudiants ?

Réponse multiple.

- Par AFFELNET
- Sur dossier de candidature
- Par des entretiens
- D'autres moyens : précisez

Q21 Par qui les élèves sont recrutés ?

Réponses multiples

- Par l'établissement qui effectue la formation
- Par d'autres organismes, précisez :

Q23 Les professionnels sont-ils associés au recrutement ?

- Oui
- Non

Q24 A quel moment sont principalement recrutés les élèves ?

- Janvier
- Février
- Mars
- Avril
- Mai
- Juin
- Juillet
- Août
- Septembre
- Octobre
- Novembre
- Décembre

Q25 Une deuxième vague de recrutement est-elle prévue ?

- Oui
- Non

Q26 Les établissements sont-ils autorisés à intégrer des stagiaires de la formation continue sur places vacantes ?

- Oui
- Non

Mise en place de la formation

Q27 Qui est à l'origine de la demande de création ?

- Une entreprise
- Un établissement scolaire
- Des branches professionnelles
- Le conseil régional
- Autres, précisez :

Q28 Quelles branches ?

(Q27 est parmi "Des branches professionnelles")

Q29 Autres, pouvez-vous précisez ?
(Q27 est parmi "Autres, précisez")

Q30 Y a-t-il un dossier à instruire ?

- Oui
- Non

Q31 Par qui ce dossier est instruit ?

Réponses multiples

(Q30 est parmi "Oui")

- Par un professionnel
- Par un corps d'inspection
- Autre, précisez :

Q33 Y a-t-il un avis écrit des professionnels sur la demande d'ouverture ?

- Oui
- Non

Q34 Les professionnels impliqués se sont-ils engagés par écrit à prendre des stagiaires pendant la période en entreprise ?

- Oui
- Non

Q35 Oui, ils se sont engagés :

(Q34 est parmi "Oui")

- Oralement
- Par écrit

Q36 La FCII a-t-elle fait l'objet de l'écriture d'un référentiel ?

- Oui
- Non

Q37 S'agissait-il d'un référentiel :

Réponses multiples

(Q36 est parmi "Oui")

- D'activités
- De compétences
- D'évaluation
- De formation
- D'autres types de référentiel, Précisez :

Q39 Qui a participé à l'écriture de ce référentiel d'activité ?

Réponses multiples

(Q37 est parmi "D'activités")

- Professionnel
- Corps d'inspection
- Enseignants
- Chef d'établissement
- Rectorat
- Directeur délégué à la formation professionnelle et technique
- D'autres personnes, précisez :

Q41 Qui a participé à l'écriture de ce référentiel de compétences ?

Réponses multiples

(Q37 est parmi "De compétences")

- Un professionnel
- Un corps d'inspection
- Un ou des enseignants
- Le chef d'établissement
- Le rectorat
- Le directeur délégué à la formation professionnelle et technique
- D'autres personnes, précisez

Q43 Qui a participé à l'écriture de ce référentiel d'évaluation ?

Réponses multiples

(Q37 est parmi "D'évaluation")

- Un professionnel
- Un corps d'inspection
- Un ou des enseignants
- Le chef d'établissement
- Le rectorat
- Le directeur délégué à la formation professionnelle et technique
- D'autres personnes, précisez :

Q45 Qui a participé à l'écriture de ce référentiel de formation ?

Réponses multiples

(Q37 est parmi "De formation")

- Un professionnel
- Un corps d'inspection
- Un ou des enseignants
- Le chef d'établissement
- Le rectorat
- Le directeur délégué à la formation professionnelle et technique
- D'autres personnes, précisez :

Q47 Qui a validé les organisations pédagogiques ?

Réponses multiples

- Un professionnel
- Un corps d'inspection
- Un ou des enseignants
- Le chef d'établissement
- Le rectorat
- Le directeur délégué à la formation professionnelle et technique
- D'autres personnes, précisez :

Q49 Des moyens supplémentaires ont-ils été alloués ?

- Oui
- Non

Q50 Par qui ont -ils été alloués ?

Réponses multiples

(Q49 est parmi "Oui")

- Rectorat
- Régions
- Établissements

- Entreprises
- Branches professionnelles
- Autres

Q51 Quels étaient la nature de ces moyens ?

Réponses multiples

(Q49 est parmi "Oui")

- Financiers
- Humains
- Matériels (équipements)
- Autres, précisez :

Q53 Les moyens alloués sont-ils renégociés chaque année ?

(Q49 est parmi "Oui")

- Oui
- Non

Q54 Est-ce que la plaquette de diffusion établie par l'établissement fait l'objet d'une relecture ?

- Oui
- Non

Q55 Si oui, par qui ?

- Professionnel
- Corps d'inspection
- Conseiller du recteur
- Autres, précisez :

Q57 Est-ce que la FCIL entre dans l'offre de formation régionale (CPRDEFOP) ?

- Oui
- Non

Procédures d'évaluation des candidats

Q58 Existe t-il des modalités d'évaluation des formations ?

- Oui
- Non

Q59 Plus précisément, des modalités d'évaluation :

Réponses multiples

(Q58 est parmi "Oui")

- En établissement
- En entreprise
- Les deux

Q60 Par qui en établissement ?

Réponses multiples

(Q59 est parmi "En établissement") ou (Q59 est parmi les deux)

- Des enseignants
- Des professionnels,
- Des tuteurs
- D'autres personnes, précisez

Q62 Par qui en entreprise ?

(Q59 est parmi "En entreprise") ou (Q59 est parmi "Les deux")

- Par qui en entreprise ?
- Des enseignants
- Des professionnels
- Des tuteurs
- D'autres personnes, précisez :

Q64 Selon quelles modalités sont effectuées les évaluations en établissement ?

(Q59 est parmi "En établissement") ou (Q59 est parmi "Les deux")

- En contrôle continu
- En CCF
- Par une évaluation finale
- Par d'autres moyens, précisez :

Q66 Selon quelles modalités sont effectuées les évaluations en entreprise ?

(Q59 est parmi "En entreprise") ou (Q59 est parmi "Les deux")

- Par dossier de synthèse en fin de formation
- Par une présentation orale en fin de formation
- Par un dossier de suivi
- Par un portefeuille de compétences
- Par d'autres moyens, précisez :

Procédure de validation de la formation

Q68 Existe-t-il une procédure de validation de la formation pour chaque candidat ?

- Oui
- Non

Q69 Oui, sous quelle forme ?

(Q68 est parmi "Oui")

- Par une attestation de formation
- Par d'autres moyens, précisez :

Q71 Par qui est-elle délivrée ?

(Q68 est parmi "Oui")

- Par le responsable pédagogique
- Par l'établissement
- Par le recteur
- Par quelqu'un d'autre

Q72 S'agit-il d'une co-délivrance ?

(Q68 est parmi "Oui")

- Oui
- Non

Processus de reconduction

Q73 Y a-t-il une procédure mise en place pour vérifier l'insertion professionnelle des candidats ?

- Oui
- Non

Q74 Oui, combien de mois après la sortie de formation ?

(Q73 est parmi "Oui")

Q75 Est-ce que les résultats d'insertion conditionnent le renouvellement de la FCIL ?

- Oui
- Non

Q76 Combien d'élèves sortis de la formation ont poursuivis leurs études ?

Q77 Si vous avez des suggestions ou des commentaires sur cette fcil, vous pouvez vous exprimer ici.

Céreq

*Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'Éducation
et du ministère chargé de l'Emploi.*

DEPUIS 1971


Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.

• 12 centres associés sur le territoire et de nombreuses coopérations internationales

 **+ d'infos**
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr



 **+ de 600 publications**
Accessibles librement