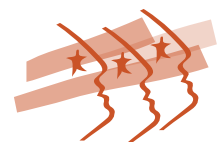


ÉDUCATION

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Il n'y a pas de croissance durable sans un système éducatif performant



MEDEF

Parce que le niveau global d'éducation et culturel d'un pays a un impact déterminant sur l'environnement dans lequel se développe l'activité entrepreneuriale, l'entreprise est fondée à porter un avis sur la manière dont ce pays investit ou non dans son système éducatif et plus encore à agir, car partout elle est considérée comme un partenaire naturel de l'École.

Si le niveau global de formation et des compétences a très sensiblement progressé ces quarante dernières années, plaçant la France dans les premiers rangs des pays de l'OCDE en termes de taux de scolarisation et d'accès à l'enseignement supérieur, nous détenons par ailleurs des records beaucoup plus inquiétants :

- › 25 % des enfants qui entrent en 6^e ne savent ni lire un énoncé correctement, ni comprendre un texte court, ni mettre leur pensée en mots, ni réaliser des calculs élémentaires ;
- › 24 000 jeunes chaque année achèvent leur scolarité sans dépasser la classe de troisième (parmi eux la proportion d'enfants d'ouvrier est de 5 contre un enfant de cadre) ;
- › 140 000 jeunes abandonnent précocement leur cursus scolaire ;
- › 2 millions des 15-29 ans sont NEET (ni en emploi ni en formation).

Ces échecs ont bien évidemment une incidence forte en matière de lien social mais aussi, et de plus en plus, une dimension strictement économique : contrairement à celui des trente glorieuses qui était relativement accueillant pour les jeunes peu qualifiés, il n'y a pas d'accès au marché du travail d'aujourd'hui pour les jeunes qui ne maîtrisent pas le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'agit d'un constat cruel, mais objectif, dont il faut tirer la conclusion : l'École envoie directement au chômage les élèves auxquels elle n'a pas réussi à faire acquérir les savoirs fondamentaux.

Les résultats des évaluations internationales montrent que la France perd aussi du terrain en ce qui concerne le niveau des meilleurs élèves alors même que l'écart entre les meilleurs et les plus faibles ne fait que s'accroître et ils montrent également que l'École française, au lieu de réduire les inégalités, les accroît désormais.

Or la compétition internationale s'est progressivement étendue aux systèmes éducatifs. Si l'on comptait 10 millions de diplômés de l'enseignement supérieur au niveau mondial dans les années 50, c'est aujourd'hui près de 200 millions de diplômés chaque année. D'ici 2020, 40 % des diplômés seront chinois et indiens. La qualité de notre enseignement supérieur demeure encore un des premiers critères d'attractivité de la France à l'international.

Une prise de conscience collective est indispensable : la mise en œuvre d'un système de formation initiale performant conditionne non seulement l'employabilité immédiate du jeune mais aussi la mise en œuvre du processus ultérieur de ses apprentissages tout au long de la vie, tout comme le niveau global d'innovation économique et sociale.

Les réformes du système éducatif se sont enchaînées à un rythme effréné ces dernières années : d'un délai de 7 ans entre deux réformes structurantes de l'éducation, nous sommes passés à un délai moyen de 3 ans dans la dernière décennie, ce qui laisse peu de temps pour la mise en œuvre des mesures et leur évaluation (quand elle existe).

Si une refonte réelle de notre système éducatif paraît incontournable au regard de ses mauvais et endémiques résultats cités supra, elle devra respecter les 3 principes suivants :

- › remettre les entreprises au cœur du processus de formation initiale ;
- › positionner l'École sur des objectifs de résultats déterminés ;
- › donner les moyens aux établissements de s'adapter à leur environnement et de se bâtir leurs propres stratégies pour y parvenir.

Sommaire

Introduction	5
1. Une obligation de résultats dans l'acquisition des savoirs fondamentaux	6
2. L'entreprise doit réinvestir durablement la voie professionnelle	8
3. Faire connaître et aimer l'entreprise	12
4. Pour une révolution pédagogique	15
5. Un nouveau contrat social avec l'école : liberté et responsabilité	17
6. La performance du système éducatif à l'aune de 3 dimensions prioritaires : emploi, innovation et international	21

Introduction

En France, davantage encore que dans d'autres démocraties, l'École est investie d'une double mission, qui a été progressivement sacralisée, d'émancipation collective et individuelle, héritée de la Révolution, et qu'une tradition persistante et influente veut encore parfois aujourd'hui opposer à celles de l'entreprise.

Or, **l'entreprise est la promesse d'avenir de près de 9 jeunes sur 10**. Au-delà de la stricte question de l'emploi, elle est aussi le lieu où sont mis à l'épreuve les prototypes, les modèles théoriques et les hypothèses de recherche.

C'est ce qui justifie que l'entreprise soit interrogée, à tous les niveaux de l'échelle institutionnelle, sur les évolutions des politiques publiques en matière de formation, de recherche et d'innovation, que ce soit au niveau territorial comme national.

Traditionnellement, l'action des organisations professionnelles y poursuit deux objectifs :

- › préparer les compétences nécessaires pour demain ;
- › valoriser l'entreprise auprès des jeunes.

Elle s'inscrit dans un cadre d'actions qui englobe tout le champ de la certification (contenus des diplômes et orientation) et celui du rapprochement de l'École et de l'Entreprise (développement de la culture économique et entrepreneuriale).

Le présent corpus de propositions a vocation à **cibler les axes prioritaires de réforme et d'actions** concernant la formation initiale en France qu'il s'agisse de l'enseignement scolaire ou du supérieur. Il établit donc des positions de principe et des propositions à court ou moyen terme.

Il s'appuie, sans toutefois en reprendre l'exhaustivité des propositions, sur les contributions écrites élaborées récemment et versées au débat public :

- › septembre 2012 : « *Pour une École exigeante, personnalisée et créative* » ;
- › octobre 2012 : « *Pour une Université et une Recherche d'excellence mondiale au service de la réussite de tous les étudiants et de la performance économique des entreprises* » ;
- › octobre 2013 : « *Pacte de l'alternance pour la jeunesse* » ;
- › mai 2014 : « *Contribution du MEDEF à la stratégie nationale de l'Enseignement supérieur (StraNES)* » ;
- › août 2015 : Pacte d'engagements MEDEF/CPU/CDEFI/CGE ;
- › réflexion en cours : contribution sur la certification professionnelle.

Il n'en demeure pas moins que l'action des entreprises en la matière, a vocation à s'opérer également au niveau européen, siège de l'élaboration des « normes » de mobilité en matière d'emploi et de certification professionnelle, ainsi qu'au niveau international car cela conditionne très souvent la réussite de projets d'internationalisation d'activités industrielles et commerciales.

1. Une obligation de résultats dans l'acquisition des savoirs fondamentaux

La France enregistre des résultats plus faibles que la moyenne européenne en matière de maîtrise des compétences de base des adultes : 22 % des adultes ont des compétences faibles en lecture et écriture (contre 20 % en moyenne dans l'UE), 28 % des adultes ont des compétences faibles en calcul (contre 24 % en moyenne dans l'UE) et 43 % des 16-74 ans n'ont pas les compétences digitales de base (contre 41 %).

Par ailleurs, trop de jeunes sortent aujourd'hui du système éducatif sans qualification (près de 2 jeunes sur 10 dans une génération). Non seulement cela rend périlleux leur entrée dans le monde du travail mais **cela hypothèque durablement leur capacité à apprendre car ils se dénieront longtemps le droit de revenir en formation.**

Il est certes plus facile de considérer qu'il appartient à la formation professionnelle ou à l'entreprise de réparer ce formidable gâchis : ce n'est ni sérieux ni efficace. À contrario, il ne s'agit pas non plus de considérer que l'École doit assumer seule une mission d'instruction et d'éducation. Ce serait nier que l'on apprend ou réapprend à tout âge et que les situations professionnelles sont, elles-aussi, génératrices de connaissances.

L'OCDE a clairement établi en 2010, la corrélation entre le niveau de maîtrise des savoirs de base et le niveau de croissance économique. La DARES a démontré les conséquences importantes de la non-maîtrise de ces savoirs directement sur le chômage.

Selon ces analyses, **notre pays connaît presque autant un déficit de diplômés indispensables au maintien de notre niveau d'activité économique et d'innovation, qu'il envoie des jeunes directement au chômage.**

La réflexion sur l'évolution de l'École doit donc nécessairement s'accompagner d'une logique d'investissement et de résultat. Pour lutter contre le décrochage scolaire et réduire le pourcentage très excessif des 25 % d'élèves qui ont des difficultés d'acquisition des apprentissages fondamentaux du primaire (lire, écrire, compter), l'École doit répondre à une obligation de résultat.

La dépense nationale consacrée à la formation initiale représente **6,3 % du PIB** (soit 137 milliards d'euros) pour une moyenne de 6,2 % dans les pays de l'OCDE. Pourtant, d'après la dernière enquête PISA, qui évalue internationalement les savoirs et compétences des jeunes de 15 ans, nous pointons, sur les 34 pays de l'OCDE concernés, à la 22^e place pour la compréhension de l'écrit et à la 26^e pour la culture scientifique. Nos résultats globaux ne sont donc pas à la hauteur de l'investissement consenti.

La réflexion sur la performance globale de notre système éducatif doit clairement renoncer à considérer dans ses imputs, le postulat selon lequel les résultats sont identiques quels que soient les établissements et les territoires.

Cet objectif doit conditionner non seulement une meilleure orientation des moyens, notamment vers le primaire (toutes les études internationales montrent notre surinvestissement actuel en faveur du lycée et ses multiples options vs le primaire et le supérieur), mais aussi l'encouragement de pratiques pédagogiques diversifiées permettant de répondre à la diversité des mécanismes individuels d'apprentissage. Les récentes avancées en matière de **neurosciences** vont enrichir les approches et justifier que l'École puisse proposer un large panel de dispositifs à proposer aux élèves selon leurs aptitudes et leurs difficultés (voir infra au point 4).

Autre sujet crucial, la question de la culture numérique dépasse désormais celle de la culture informatique. Il ne peut s'agir d'une simple discipline en plus, ni d'une spécialité optionnelle. 99 % des adolescents sont internautes et huit adolescents sur dix utilisent les réseaux sociaux. L'intensification numérique du monde modifie les codes, les comportements des jeunes générations, la notion même de culture et d'identité. Les rapports à l'information, à l'image, au texte... évoluent, modifiant jusqu'aux modes de raisonnement et d'apprentissage. L'École ne doit plus ignorer ce phénomène.

Il s'agit autant de **stimuler toutes les formes d'intelligence** (logique, linguistique, spatiale) que de favoriser la personnalisation des apprentissages ou la conduite de projets collectifs et la co-construction créatrice. En parallèle, une exigence de lecture critique doit être développée via une approche méthodique de l'information ou la connaissance désormais si facilement accessibles. La formation et le recrutement des futurs enseignants devront intégrer obligatoirement la culture numérique et développer leur capacité à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage diversifiées en la matière.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- ➡ **Priorité donnée à l'école primaire** : réorientation massive de moyens, y compris budgétaires par redéploiement, permettant une prise en charge différenciée des élèves selon leurs capacités cognitives et leurs niveaux d'acquisition des savoirs fondamentaux.
- ➡ **Obligation de résultats des acquis individuels** mesurés en fin de CM2 et en fin de scolarité obligatoire (Socle commun). Nomination d'un ministre missionné à cet objectif exclusif.
- ➡ **Intensifier l'acquisition de la culture et des outils numériques** en en faisant un des objectifs à part entière des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter, numérique, anglais) et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- ➡ **Diffusion d'évaluations standardisées permettant de détecter de façon précoce les élèves en difficulté.** Publication des résultats par une autorité indépendante.
- ➡ **Valorisation de la diversité des approches pédagogiques** ou des dispositifs pédagogiques proposés, notamment dans le système de reconnaissance des carrières des enseignants.

2. L'entreprise doit réinvestir durablement la voie professionnelle

La voie professionnelle souffre d'une désaffection et d'un désamour inégalés de la part des plus jeunes : le nombre de ceux qui s'orientent dans la voie professionnelle après la 3^e est passé de 38 à 34 % ces 5 dernières années (ie - 30 000 jeunes environ qui ne choisissent plus la voie professionnelle) et le nombre annuel d'entrées en apprentissage a chuté de 10 % depuis 2012.

Dans le même temps, le choix d'une réorientation en formation professionnelle après un abandon de premier cycle général universitaire, tend à augmenter et le plébiscite pour la formation alternée ne faiblit pas (+10 % de contrats de professionnalisation depuis 2012).

CFA et lycées professionnels se vivent en concurrence depuis longtemps et s'affrontent alors que l'un comme l'autre subissent une baisse historique de leurs effectifs. À aucun moment a été fait le choix de faire jeu commun pour renforcer l'attractivité des filières professionnelles et des métiers. Cet impensé du système se décline dans les processus d'information pour l'orientation, dans le processus d'orientation lui-même, dans les cartes régionales des formations, dans l'écriture des référentiels de diplômes et bien sûr dans le ping-pong administratif et financier joué entre les tutelles de références. Tout est matière à conflit. L'avenir professionnel de plus de 1,6 M de jeunes est pourtant en jeu, qu'ils aient choisi ou non leur orientation.

Le seul dénominateur commun entre CFA et lycée professionnel, en dehors du diplôme, c'est l'entreprise. Un empilement de mesures a œuvré à l'écartier progressivement de la formation professionnelle initiale :

- › en matière juridique : inflation règlementaire en matière d'apprentissage et de stages ;
- › en matière financière : réduction de la libre capacité de l'entreprise à nouer des partenariats durables avec des établissements via la taxe d'apprentissage ;
- › en matière pédagogique : mainmise de l'éducation nationale sur la rédaction des contenus des diplômes professionnels.

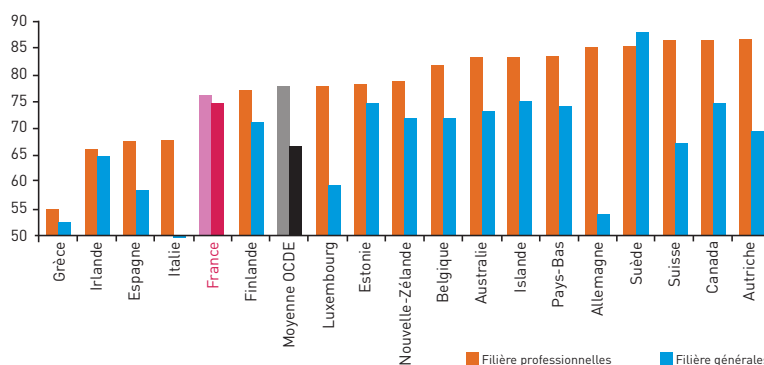
Progressivement, l'entreprise a été largement dépossédée de ses prérogatives à savoir la transmission des savoir-faire et la participation au dialogue prospectif sur l'évolution des métiers.

Or, que constate-t-on au final ? Selon le focus publié par la Commission européenne en juin 2016, plus de 50 % des entreprises ont des difficultés pour recruter (contre 40 % en moyenne dans l'UE), 76 % financent de la formation pour leurs salariés (contre 66 % en moyenne dans l'UE) et que le taux d'emploi des jeunes très qualifiés est inférieur à la moyenne des pays de l'UE. **Cela revient à financer 2 fois un objectif de formation initiale qui n'est pas atteint.**

De plus, comparativement aux autres pays de l'OCDE, **la performance globale de la voie professionnelle initiale est interrogée au regard de sa valeur ajoutée en termes d'accès à l'emploi.** Comme le montre le graphique, l'écart de taux d'insertion entre filière académique et filière professionnelle est généralement de 20 %. Sauf en France où il est quasi-inexistant.

Taux d'emplois des adultes diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaires, selon la filière d'enseignement (2013)

Individus âgés de 25 à 34 ans, en pourcentage



On peut ainsi légitimement mettre en doute l'adéquation des formations aux besoins en compétences dont les entreprises ont besoin mais aussi s'étonner de l'absence d'un suivi qualitatif de l'insertion professionnelle des jeunes, diplôme par diplôme. Le pilotage du système de formation professionnelle initiale doit impérativement évoluer pour prendre en compte les besoins aval et pas uniquement les taux de réussite aux examens.

Si l'on s'en tient au seul volet pédagogique (NB : voir *Doctrine apprentissage pour les autres volets*), celui qui vise à garantir des contenus de formation conformes aux besoins en compétences de l'économie (entreprises comme secteur public d'ailleurs), l'entreprise doit impérativement investir le processus d'élaboration des certifications professionnelles au premier rang desquels, les diplômes nationaux professionnels. Il serait vain de considérer que les diplômes nationaux sont la seule affaire de la formation initiale et donc de l'Éducation nationale. Demain, la modularisation des formations et l'accessibilité des formations via le CPF supprimeront les segmentations d'âge pour l'accès aux diplômes.

Plus généralement, la réforme actuelle de la formation professionnelle est révélatrice des incohérences d'une offre globale de formation, on ne peut plus proliférer : 9 900 certifications dites actives au Répertoire National des Certifications Professionnelles sur 12 600 enregistrements au total (diplômes nationaux, diplômes d'établissements, titres et CQP) dont 7 423 inscrits de droit au répertoire c'est-à-dire relevant d'un certificateur public ; plus de 11 000 certifications jugées « prioritaires » pour l'emploi par les partenaires sociaux...

La volumétrie de l'offre de diplômes, leur taxinomie, des implantations locales parfois en décalage avec les capacités de *sourcing* de candidats et/ou d'absorption par le marché du travail et enfin le manque de fluidité entre les certifications et entre les niveaux sont au nombre des problématiques identifiées. Des ressources disponibles ou l'opportunité estimée peuvent être à l'origine de la création d'une formation, plus que l'expression d'un besoin mesuré et réel.

Deux écueils mériteraient d'être levés : l'absence de données prospectives fiables et quantifiées en termes de besoins en compétences et en emplois dans tous les domaines d'activité et le manque d'implication des professionnels dans les processus d'élaboration des référentiels de compétences des métiers.

Sur le premier point, il est temps d'avancer sur un projet « d'observatoire des observatoires » des métiers et qualifications qui mettent à la disposition de tous des données consolidées par filières d'activité.

Sur le second point, il faut mettre un terme à la méthode chaotique qui prévaut aujourd'hui dans le processus d'élaboration des diplômes professionnels.

Plusieurs critiques récurrentes sont avancées :

- › les diplômes sont bâtis sur une logique de savoirs et de connaissances, et non de compétences ;
- › la description des emplois-cible s'appuie majoritairement sur une liste de tâches qui conduisent à une trop grande standardisation et à une description très figée ;
- › les évaluations certificatives qui sont proposées dans le référentiel de certification ne sont pas en mesure de garantir la maîtrise par le diplômé des compétences professionnelles visées ;
- › il existe un trop grand cloisonnement entre les diplômes qui concourent à exercer les mêmes activités ;
- › le processus d'élaboration des diplômes est trop lourd pour permettre une réelle adaptation de la formation aux mutations technologiques, économiques et sociales dont le rythme est plus rapide que par le passé ;
- › la gestion de l'offre de formation à l'échelle des territoires n'est pas suffisamment dynamique et les cartes régionales demeurent relativement figées ;
- › les professionnels sont mal ou pas associés aux travaux ;
- › certains travaux rédactionnels sont doublonnés au sein de différentes instances qui ne communiquent pas entre elles ;
- › l'évaluation qualitative a posteriori des formations, hors l'enseignement supérieur (où elle est encore très académique concernant les formations universitaires), n'existe pas et le travail des commissions en charge de leur refonte n'est pas transparent.

Si l'on se réfère à un secteur d'activités de structuration récente, **les services à la personne**, l'offre de formation est présentée en juillet 2014 par la Cour des comptes comme illisible :

« L'offre de formation, initiale comme continue, pêche par manque de lisibilité du fait de la multiplicité des qualifications existantes. S'il existe quelques diplômes de niveau III, et, au niveau IV, un bac professionnel et un diplôme d'État, les qualifications de niveau V sont très nombreuses (19).

La branche des salariés du particulier employeur a créé trois titres professionnels (assistant maternel/garde d'enfant, employé familial, assistant de vie dépendance). Les deux autres branches ont recours aux multiples diplômes et titres professionnels existants (CAP Petite enfance, assistant technique en milieu familial, diplômes d'État d'aide médico-psychologique, d'État d'auxiliaire de vie sociale, titres professionnel assistant de vie aux familles, assistant maternel/garde d'enfants, employé familial, assistant de vie dépendance, agents d'accompagnement auprès des personnes âgées et personnes dépendantes). »

Déjà, en 2008, un rapport de Bercy aboutissait aux mêmes constats. À savoir une multitude de formations et d'acteurs : au moins trois ministères : agriculture, travail et éducation nationale ; des passerelles et équivalences pouvant exister ou non identifiées entre les diplômes ; certains diplômes ayant une forte identité professionnelle et d'autres non.

Le rapport proposait alors une entrée par les compétences métiers qui aurait permis l'identification de troncs communs et d'équivalences au niveau V puis organiser la montée en compétences pour dégager les acquis nécessaires à l'émergence d'un middle management.

Depuis 2008, les choses ont donc peu bougé.

Cet exemple montre la limite du cloisonnement entre les procédures de création et de rénovation des diplômes. Cela opère comme un frein à la professionnalisation du secteur autant qu'à son primo accès. D'une manière très pragmatique, on pourrait souhaiter que les commissions de travail (CPC) mises en place par les différents ministères accentuent leur coopération, partagent les ressources notamment les études de besoins.

En rapport avec le premier point cité supra sur l'estimation des besoins en emplois, il faudrait rendre **plus efficaces et plus transparentes** ces procédures d'élaboration des diplômes nationaux, tout autant qu'il faudrait nourrir la réflexion des organismes de formation à partir de description fiabilisée des métiers.

C'est pourquoi, pour améliorer la lisibilité des besoins en compétences des entreprises, il est proposé **d'identifier une plateforme de ressources, commune aux organisations professionnelles**, recensant tous les référentiels de compétences, d'activités voire des référentiels de certification, définis dans le cadre des réflexions des branches professionnelles en matière de certification professionnelle, mutualisant les bibles de compétences, les agençant au regard des niveaux de la nomenclature nationale des certifications (en construction) et proposant des équivalences ou des passerelles.

Cette plateforme de ressources, accessible à tout certificateur qu'il soit public ou privé, permettrait ensuite aux organismes de formation de trouver la matière pour bâtir leurs programmes de formation. Du côté des branches professionnelles, il s'agit d'optimiser l'expertise en évitant d'être sollicitée plusieurs fois sur des demandes connexes.

Au-delà, c'est une première pierre pour la **création d'un véritable système d'assurance qualité** dans la formation qui garantisse à chaque individu la pertinence et la valeur ajoutée de la formation initiale ou continue qu'il choisit.

Le réinvestissement de l'entreprise dans la formation professionnelle initiale passe également par la valorisation, au sein de la formation, de sa capacité formative. Ainsi, qu'il s'agisse d'interventions en classe, de suivi de projets pédagogiques, d'évaluation d'acquis de compétences notamment via le contrôle en cours de formation en apprentissage ou en stage, l'entreprise doit voir son implication directe dans la formation facilitée et clairement indiquée. À l'instar des formations d'ingénieurs dont la part d'ECTS délivrés suite à l'évaluation des acquis en entreprise doit être significative (au moins 30 %), toute formation professionnelle doit procéder ainsi.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- ➡ **Optimiser la cartographie des diplômes** : réduire et unifier les libellés de diplômes émanant des différents ministères et harmoniser selon les niveaux : ex entre BTS et BTSA, ne conserver que l'appellation unique BTS pour tous les diplômes de ministères de même niveau, idem pour diplômes d'État...
- ➡ **Renforcer le pouvoir de décision des branches professionnelles** dans le processus d'élaboration des diplômes nationaux (rapport d'opportunité validé par la CPNE concernée par les emplois-cible avant toute création ou révision d'un diplôme national ; responsabilité de l'élaboration du référentiel d'activités et de compétences du diplôme créé ou rénové ; modalités de décisions dans des CPC réellement paritaires)
- ➡ **Valoriser l'expertise des entreprises** : créer une plateforme de ressources mutualisant les référentiels d'activités et de compétences des métiers élaborés par les branches professionnelles et en faire le site de référence pour les organismes de formation.
- ➡ **Identifier l'implication des professionnels d'entreprise** dans chaque formation professionnelle initiale.

3. Faire connaître et aimer l'entreprise

Pour les jeunes, l'entreprise est une **promesse d'autonomie et d'émancipation**. Il est important qu'ils puissent orienter leurs projets personnels et professionnels au regard d'informations objectivées sur l'évolution des besoins de l'économie, la nature des emplois recherchés et leur évolution et enfin qu'ils puissent être assurés de la bonne adaptation des formations qui leur sont proposées au regard des attentes en compétences des entreprises.

Même si les premiers textes fondateurs datent de 1920, le principe d'une orientation des élèves a véritablement émergé après la seconde guerre mondiale, période durant laquelle il fallait à la fois rationaliser l'utilisation du potentiel de formation existant, le redressement économique du pays mais aussi la démocratisation de l'école.

L'information professionnelle devient alors très vite un enjeu de société et un sujet sensible. La démocratisation de l'École doit répondre aux mêmes objectifs que ceux de l'évolution de la structure de l'emploi : un élargissement de la base et une élévation du niveau général pour construire plus haut. Cela correspond à un mouvement de massification de l'enseignement secondaire puis supérieur qui accompagne le progrès technique et le développement économique.

Dans les années 60, l'orientation devient scolaire et professionnelle mais elle cache déjà mal la mise en place d'un processus qui vise à réguler les flux scolarisés et la gestion des structures d'enseignement. Mais en période de plein emploi, l'entreprise assurait l'adaptation à l'emploi des jeunes sortant sur le marché du travail.

Les années 80 et l'apparition d'un chômage de masse a fait rapidement apparaître les limites du système, incapable de prendre en charge la problématique d'insertion. On a alors surtout créé des dispositifs servant de transition entre l'école et l'emploi. Mais l'École ne s'est pas ou peu intéressée ou n'a pas été associée à cette évolution, le développement s'opérant en dehors d'elle (ex création des missions locales).

Toutefois, la mission d'orientation scolaire a continué à être confiée à l'École en prenant une dimension de **recherche de consensus entre la demande sociale, la demande économique et l'offre éducative**. Est ainsi apparue la notion d'éducation à l'orientation dans les années 90.

Cette recherche d'un consensus improbable entre l'aspiration individuelle (accessoirement au regard d'un objectif de métier) et la répartition des élèves en fonction des formations existantes a inévitablement pesé sur un certain nombre de facteurs : institutionnalisation de l'orientation scolaire dont le nombre de professionnels dédiés a doublé, persistance d'une partition entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle dans une dimension formation tout au long de la vie (toujours d'actualité depuis la loi Peillon de 2012), contenus des diplômes...

L'articulation orientation-insertion (orientation - monde du travail) est un postulat qui tient aux motivations essentielles de l'éducation en orientation. Or, dans le système éducatif français, l'orientation est essentiellement et fondamentalement scolaire. Comme les moyens internes à l'EN n'ont pas accompagné l'essor du besoin d'informations en matière d'orientation mais se sont surtout développés en dehors, l'Éducation nationale conserve la prérogative d'accompagner les jeunes et les familles dans l'expression du choix de formation en créant des plateformes nationales (Affelnet et APB) mais aussi en essayant de rattacher la mission d'éducation à l'orientation à l'enseignement (création du Parcours avenir de la 6^e à la terminale).

Il en découle que progressivement, de la maternelle au doctorat, l'élève ne fait plus un choix d'orientation mais un choix d'affectation, le premier sous-entendant que l'on puisse viser un objectif de profession quel que soit le parcours ou la temporalité nécessaire pour y parvenir et le second impliquant que le cursus s'enchaîne désormais de manière à ne ressortir qu'une fois le plus haut grade possible obtenu.

Des chaînes de diplômes s'organisent en conséquence, nécessitant d'adapter le niveau et le contenu des formations. Exemple : bac pro – BTS – licence professionnelle-master qui sont des diplômes conçus à l'origine pour l'insertion professionnelle directe et qui interdisaient la poursuite d'études immédiate. C'est aussi le cas dans les filières générales universitaire où l'on observe une pyramide inversée qui conduit à

diplômer presque deux fois plus de bac+5 que de licence, cette dernière ayant perdu leur positionnement au regard des cadres d'emploi identifiables.

Le système est en train de se construire de telle sorte que l'école française agit comme une gare de triage et ne valorise pas tous les talents. Pire, il raisonne en silo tout en mettant en avant la notion de parcours individuel.

Là encore, les professionnels doivent peser et agir pour **réorienter ce processus vers un pilotage par l'aval** (besoins économiques) et lui greffer, un mécanisme d'information qui valorise aussi les sorties intermédiaires – en termes d'emploi, de débouchés (*cf les propositions de la doctrine apprentissage*) –, les possibilités de reprise ou de poursuites d'études postérieures dans le cadre de la promotion sociale.

Par exemple : pour quelqu'un qui souhaite choisir des études de comptabilité, l'informer à chaque étape de son choix d'orientation sur les possibilités de métiers dans ce secteur et de durée de formation supplémentaire, immédiate ou non pour atteindre tel ou tel type d'emploi en tension ou non : si je veux être expert-comptable, c'est tel diplôme minimum, tant d'années, tant de recrutements annuels et perspectives de recrutement, telles conditions (salarié/profession libérale)...

Concernant l'enseignement supérieur et pour pallier l'échec et les abandons trop importants en licence générale liés à une mauvaise orientation, il faut soumettre les établissements d'enseignement supérieur à une obligation de suivi des étudiants. Ils doivent être dotés d'un système d'information national et récompensés dans leurs budgets lorsqu'ils mettent en œuvre des dispositifs de réorientation et de rebonds efficaces auprès des étudiants en situation de décrochage.

Il s'agit donc de réorienter dans des formations mieux adaptées aux capacités d'apprentissage du jeune, dans les six premiers mois de 1^{ère} année de licence. En d'autres termes, les universités doivent pouvoir sélectionner **leurs étudiants si les pré-requis des formations sont spécifiques** ou répondent à des problématiques d'emplois de niche (exemple : double licences ou licences renforcées pour haut potentiel ou master) mais elles doivent être dotées également d'une **mission d'orientation sélective des étudiants tout au long de leurs cursus**.

Pour que le jeune puisse avoir la garantie de la bonne adaptation de la formation qu'il souhaite suivre, réponde dans ses contenus et modalités aux compétences attendues pour occuper tel ou tel type d'emploi, l'établissement doit pouvoir en attester. C'est toute la démarche initiée depuis plus de dix ans avec la construction du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui vérifie notamment la nature de l'insertion professionnelle avant de décider de l'inscription de chaque formation. Or cette inscription au répertoire est de droit pour les certifications émanant du secteur public de sorte qu'il n'est pas possible de vérifier si la formation conduit bien au cadre d'emploi qu'elle dit concerner. Pour que l'ensemble de l'offre de formation converge vertueusement dans les mêmes conditions et puisse équitablement faire valoir sa valeur ajoutée, il faut harmoniser les procédures.

Toutes ces mesures visent à rétablir un discours et un regard justes et réalistes sur ce qu'un jeune peut légitimement ambitionner vis à vis de l'entreprise. Les enquêtes d'insertion montrent certes que le diplôme protège dans une certaine mesure du chômage mais ces enquêtes ne sont jamais croisées avec celles qui font apparaître les centaines de milliers d'emplois non pourvus faute de compétences disponibles mais aussi celles qui mesurent le nombre de jeunes surdiplômés occupant des postes pour lesquels une autre formation initiale aurait été plus adéquate.

Enfin, il convient de **remobiliser les responsables d'entreprise, chefs d'entreprise et collaborateurs, dans leur mission de transmission auprès des plus jeunes.** La relation École Entreprise intègre progressivement les plans RSE des entreprises. Ouvrir ses portes à une classe, accueillir un stagiaire de 3^e, participer à un forum des métiers dans un lycée ou contribuer à une action dans le cadre de la Semaine École Entreprise¹... participent de la mission d'orientation des élèves à travers la découverte des métiers mais aussi du développement de leur culture économique et entrepreneuriale. Cette mission est primordiale là encore pour éviter des décalages dans les perceptions du milieu économique et les attentes réelles.

1. L'ADREE a été créée en 2000 à l'initiative du MEDEF pour amplifier la relation École Entreprise. Cette association soutient toute l'année près de 200 actions engagées auprès des établissements scolaires par des chefs d'entreprise à l'initiative des MEDEF territoriaux. Elle lancera, à l'automne 2016, une plateforme numérique pour valoriser les actions de découverte des métiers et des entreprises.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- ➡ **Recentrer le processus d'orientation et d'affectation des élèves sur un pilotage par l'aval** s'appuyant sur une information croisée des cursus et des débouchés
- ➡ **Autoriser une sélection des élèves et une orientation sélective** chaque fois que des prérequis l'imposent : cohérence du parcours de formation, besoins du marché du travail...
- ➡ **Rendre accessible une présentation de l'ensemble des certifications professionnelles** (diplômes, titres...) **selon des critères homogènes** (qualité de l'insertion professionnelle) et **supprimer les inscriptions de droit** au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et mettre en avant les qualités intrinsèques de chaque diplôme.
- ➡ **Mobiliser les entreprises dans le cadre du Parcours d'avenir** proposé à chaque jeune de la 6^e à la terminale : qu'il s'agisse d'1 heure (une conférence), d'1 jour (une visite/un forum métier), d'1 semaine (stagiaire de 3^e/classe en entreprise) ou d'1 mois (participation à une mini entreprise), c'est selon les possibilités de chacune...
- ➡ **Exiger un enseignement de l'économie et de la gestion pour tous les élèves.**

4. Pour une révolution pédagogique

Le système scolaire français est, comparé à d'autres, uniformisant et potentiellement humiliant, car il oblige chaque élève à se plier à un seul modèle de réussite et d'évaluation : celui de la note. Cela restitue la plus ou moins grande adaptation au système et une seule forme d'intelligence qu'est l'intelligence scolaire. Résultat : toutes les autres compétences ou qualités sont au mieux laissées de côté, au pire dénigrées (le goût du risque, l'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance envers les autres...). « La société de défiance » dont nous souffrons se construit d'abord à l'École.

L'enjeu pour l'École française d'aujourd'hui est moins d'être bienveillante, notion au cœur de tous les débats actuels, que d'être **juste**.

L'École doit donner aux élèves confiance en eux en **sortant du modèle de réussite unique**, pour s'ouvrir à un **modèle de la diversité des voies de réussite**. Cela ne veut pas dire qu'il faille baisser les exigences, au contraire, mais cela veut dire que l'École doit développer tous les types d'intelligence (par exemple la capacité de s'exprimer et de convaincre) et offrir une pluralité des manières de réussir. Elle doit amener chacun au même point (des compétences sanctionnées par un diplôme) mais en suivant des voies différentes.

Il est certes difficile d'exiger d'un système, qui accueille chaque année près de 15 millions de jeunes, d'en finir avec des process trop standardisés et de systématiser une prise en charge sur mesure de chaque élève. Toutefois, il est légitime qu'un élève puisse développer ses talents dans un environnement le mieux approprié à ses capacités et à ses projets. Il faudrait au passage faire tomber quelques préjugés à la peau dure...

Cela suppose donc au minimum :

- › **que le seul statut juridique de l'établissement ne préjuge pas a priori la qualité des enseignements** : l'enseignement dispensé par les établissements dits privés, y compris hors contrat, méritent le soutien de la Nation dès lors qu'ils dispensent un enseignement de qualité. Il en est évidemment de même pour les établissements publics ;
- › **que la diversité des pédagogies soit encouragée** : l'apprentissage est un mode de réussite à part entière. La pédagogie de l'alternance, très spécifique et obéissant à des règles d'organisation qui favorisent un apprentissage coordonné, doit être respectée et exigée. Il conduit à l'obtention d'un même diplôme que la voie scolaire mais par un autre chemin et un autre rythme ;
- › **que l'on propose une diversité d'activités** notamment celles fondées sur des méthodes actives et du *learning by doing* ;
- › **que l'on intègre les apports des neurosciences dans la formation des enseignants** car cela permet déjà de faire reculer les troubles d'apprentissage des « DYS » (dyscalculie, dyspraxie, dyslexie...) ;
- › **que l'on reconnaisse le « droit à l'erreur »** : il faut transmettre le goût de l'expérimentation (même non couronnée de succès), les vertus de « l'échec surmonté », le risque maîtrisé et la valorisation de l'initiative... Autant de défis auxquels les mondes de l'éducation et de l'entreprise se trouvent aujourd'hui de plus en plus confrontés.

Toutes ces hypothèses se rejoignent dans l'enjeu global de **défendre le développement de l'esprit d'entreprendre à l'École**. L'esprit d'entreprendre n'est pas inné ou donné, mais se construit. Il combine des représentations identitaires, mais aussi des attitudes et des compétences sur lesquelles l'éducation et la formation peuvent agir. Parce qu'il libère les potentiels individuels y compris des enseignants, l'esprit d'entreprendre permet, dès le plus jeune âge, de développer la capacité à imaginer et produire une grande quantité de solutions, d'idées ou de concepts permettant de réaliser de façon efficace puis efficiente avec le renfort des connaissances et de la maturité. En somme, il s'agit de favoriser en chacun la créativité.

Dès l'école primaire, l'esprit d'entreprendre trouve à se mettre en œuvre notamment à travers des exercices faisant appel aux habiletés manuelles et aux activités de découverte et d'investigation (exemple : Dispositif « Main à la pâte » pour l'enseignement des sciences et de la technologie au primaire).

Au collège et au lycée, l'esprit d'entreprendre trouve déjà quelques applications à travers les itinéraires de découvertes (IDD), les travaux personnels encadrés (TPE) ou les travaux d'initiative personnelle encadrés (TIPE) en CPGE mais aussi des mini ou juniors entreprises créées par les élèves. Dans le supérieur, la généralisation des modules de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat en licence, master et doctorat est engagée (sur la base du Référentiel de compétences Entrepreneuriat et esprit d'entreprendre conçu par le ministère de l'Enseignement supérieur et le MEDEF en 2010).

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- ➡ Inciter les établissements d'enseignement à compléter le relevé de notes périodique par les résultats **d'évaluation des compétences acquises** notamment lors des activités proposées en mode projet.
- ➡ **Encourager la liberté d'entreprendre dans la formation initiale** : création d'établissements, liberté pédagogique.
- ➡ **Soutenir tous les dispositifs qui concourent à développer l'esprit d'entreprendre** et la créativité chez les élèves et les enseignants.

5. Un nouveau contrat social avec l'école : liberté et responsabilité

Autonomie et gouvernance sont au cœur du débat sur l'efficacité de l'école comme le montrent de nombreux exemples étrangers, efficacité sans laquelle il n'y a pas d'équité scolaire. En effet, toute une littérature de rapports (en particulier sous l'égide de l'OCDE qui offre des constats comparés des politiques publiques internationales) établit un lien systématique entre autonomie des établissements, efficacité et équité de l'école, à la fois en termes de résultats obtenus par les élèves (compétitivité), mais aussi en ce qui concerne la possibilité donnée à tous, quelle que soit l'origine sociale, de réussir (équité).

Parler d'autonomie de **gouvernance** renvoie à la manière contemporaine d'envisager la gestion des organisations en général, et de l'école en particulier. **Le terme de « gouvernance » recouvre l'importance croissante prise par les acteurs de la société civile dans les processus décisionnels.** Se sont progressivement affirmés, en plus des objectifs d'efficacité fonctionnelle et financière, des **principes de qualité de l'éducation.**

En France, l'évolution de la notion d'autonomie dans l'éducation en France est plus intimement liée aux différentes vagues de **décentralisation.** Et comme dans beaucoup de réformes, la France est restée au milieu du gué. Ainsi, l'éducation ne pouvait être totalement décentralisée : le 13^e alinéa du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 dispose que « *l'organisation de l'enseignement public et laïque à tous les degrés de l'État est obligatoire.* » !

À l'État revient donc la responsabilité de la pédagogie « au sens le plus large » c'est-à-dire : la définition des voies de formation, la fixation des programmes nationaux, l'organisation et le contenu des enseignements, la définition et la délivrance des diplômes nationaux et la collation des grades et titres universitaires, le recrutement et la gestion des personnels qui dépendent de sa responsabilité, la répartition des moyens qu'il consacre à l'éducation, le contrôle et l'évaluation des politiques éducatives

Aux collectivités revient la responsabilité du fonctionnement matériel (hors dépenses des personnels) et de l'investissement. Mais même dans ce domaine, l'État a conservé des prérogatives importantes.

Avec la réforme de 1983, les **lycées et les collèges** deviennent des établissements publics locaux (d'enseignement) sans toutefois les soumettre au droit commun de ces établissements. Il en résulte donc une structure juridique soumise à un triple contrôle : celui de l'État dans le cadre du contrôle des actes des collectivités décentralisées, celui de la collectivité de rattachement dans le cadre des compétences transférées, celui de l'autorité académique dans le cadre des compétences conservées.

En d'autres termes, le principal de collège ou le proviseur de lycée ne sont dotés d'aucune marge de manœuvre en matière administrative, budgétaire, RH et très peu dans le domaine pédagogique... Les enseignants se voient au quotidien contraints de composer avec des injonctions paradoxales émanant de l'échelon central, au premier rang desquelles celle de devoir adapter leur pédagogie au public qu'ils accueillent, tout en s'astreignant à respecter un programme gravé dans le marbre, que vient sanctionner les visites de l'inspecteur perçu comme celui qui sanctionne les prises d'initiatives individuelles.

Seule véritable parcelle de liberté ou d'autonomie, le « projet d'établissement » fait à présent consensus au-delà des clivages classiques. La création du statut d'EPLÉ a permis à l'établissement de se concevoir comme une entité fonctionnelle dont le projet « mobilise » les acteurs de la communauté éducative. Celui-ci doit permettre, entre autres, d'accroître l'autonomie de l'établissement afin qu'il puisse mieux s'adapter aux spécificités locales.

Toutefois, si le principe est « toléré », **l'adhésion des équipes et la participation individuelle au projet ne font pas parties de l'évaluation de l'établissement ou du système éducatif.** Tout au plus considère-t-on que cette démarche cherche à mettre en valeur l'originalité et la singularité de chaque établissement mais est susceptible de contribuer à un fonctionnement inégalitaire du système éducatif.

Définie par l'enquête PISA (2009) comme l'un des éléments qui agit le plus directement sur la réussite des élèves, l'autonomie des établissements scolaires ouvre ainsi des perspectives pour mieux penser l'éducation et redonner du sens à l'action publique. Traditionnellement on distingue autonomie pédagogique, administrative, budgétaire, de gestion du personnel.

L'OCDE a ainsi étudié les différences d'autonomie scolaire entre les pays dans quatre domaines :

- › **l'organisation** pédagogique (choix des manuels, choix des critères de regroupement et d'évaluation régulière des élèves) : Les décisions concernant l'organisation pédagogique sont principalement prises par les établissements dans tous les pays étudiés.
- › **Les programmes et les choix de structures de l'établissement (ouverture et fermeture d'écoles, choix des programmes et des années d'enseignement dispensés)** : En général, les établissements ont moins de responsabilités dans le domaine des programmes et des structures d'établissement. Les décisions concernant l'ouverture ou la fermeture d'établissements, ou l'organisation des cursus et des programmes, sont principalement gérées par des instances supérieures. C'est seulement en Belgique (communauté flamande), Hongrie, Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas que les établissements sont les principaux responsables dans ce domaine, mais souvent dans un cadre établi par une instance supérieure.
- › **la gestion des personnels (recrutement, licenciement, définition des conditions de travail et des grilles salariales)** : Dans le domaine de la gestion des personnels, la plupart des décisions se prennent en dehors des établissements. Il n'y a qu'en Angleterre, Hongrie, Nouvelle-Zélande, Slovaquie, Suède et aux Pays-Bas que les établissements ont vraiment leur mot à dire sur le recrutement et le renvoi du personnel, ainsi que sur l'échelle de rémunération et les conditions de travail. Cependant, dans ces pays, les établissements ne décident pas en totale autonomie de ces questions (les Pays-Bas et la Suède sont des exceptions notables à cette règle). Comme c'est souvent le cas, les décisions sont prises dans un cadre défini par une instance locale, régionale ou centrale.
- › **la gestion des ressources, en particulier financières** : Les établissements scolaires de Belgique (communauté flamande) et des Pays-Bas ont également la responsabilité des décisions concernant la répartition et l'utilisation des ressources. Dans une moindre mesure, cela s'applique aussi aux établissements de la communauté française de Belgique, du Danemark, de Corée, de Nouvelle-Zélande et du Portugal. Souvent dans ces pays, les décisions concernant les ressources sont prises par les établissements dans un cadre défini par une instance supérieure. Dans d'autres pays, les prises de décisions pour les ressources financières sont principalement du ressort des gouvernements locaux (voir OCDE, 2004). Dans plusieurs pays comme la Finlande ou l'Islande, la totalité même des décisions est prise par les autorités locales.

Il ne peut y avoir de réflexion concernant l'évolution de la gouvernance des établissements visant à améliorer l'efficacité du pilotage d'un établissement sans inclure la **dimension de l'équité**.

Compte tenu des contingences constitutionnelles, toute évolution de la gouvernance des établissements et d'une redéfinition des pouvoirs de décision s'inscrit dans un caractère expérimental. C'est souvent dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire qu'ont été menées des expérimentations en matière « d'assouplissement » de la gouvernance des établissements.

Ainsi a été initié en 2011, le programme ECLAIR (« Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite »), et concerne tous « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence »².

Le but d'ECLAIR était de donner plus de marge de manœuvre aux établissements des zones prioritaires, en reconnaissance de la spécificité des conditions d'enseignement.

2. Ainsi, pour l'année scolaire 2011-2012 étaient concernés : 2 116 écoles maternelles et élémentaires, soit 6 % des écoliers, 297 collèges, soit 5,5 % des collégiens, 17 lycées professionnels, 11 lycées d'enseignements général et technologique.

Les établissements d'ECLAIR bénéficiaient d'un régime dérogatoire dans le domaine de la gestion des ressources humaines, de la pédagogie et de la vie scolaire : un recrutement sur profil des professeurs, un préfet des études pour impulser une dynamique d'équipe, mettre en place des suivis individualisés des élèves et développer les relations avec les parents et les partenaires, un contrat d'objectifs entre l'établissement et le rectorat, une liberté pédagogique accrue avec la possibilité de déroger aux progressions et aux organisations pédagogiques traditionnelles, une liberté d'innovations.

Cette expérimentation s'inspire ainsi (de manière incomplète toutefois) les *charters schools* américaines et les *publics schools* britanniques, écoles privées à fonds publics : liberté de recruter tous leurs professeurs, liberté d'allouer librement leur budget et de choisir leurs horaires et leurs enseignements

Cette expérimentation a été rapidement abandonnée par l'actuelle mandature et comme ce qui concerne globalement la politique éducation prioritaire qui avait fait l'objet de 3 réformes dans les 5 précédentes années, si évaluation il y a eu, elle n'a pas été débattue. L'expérimentation a ainsi vécu et la notion d'autonomie des établissements scolaires est devenue clairement un chiffon rouge comme en témoignent les réactions à l'occasion de l'actuelle réforme du collège (qui comprend une simple autonomie de gestion de 20 % des heures d'enseignement dont l'établissement est doté).

Au titre des outils permettant à la fois de reconnaître et valoriser la liberté pédagogique des établissements mais aussi leur spécificité, le contrat d'objectifs subit une opposition de nature idéologique alors qu'il n'a jamais été clairement défini dans son contenu et dans ses effets. Le contrat faisant référence à la vie des affaires, il a été perçu comme un transfuge de pratiques managériale empruntées à l'entreprise. De fait, il est rejeté alors qu'aucune condition n'est précisée en termes de libertés et responsabilités supplémentaires, de mesure de résultats et de rétribution de ces résultats.

Et pourtant les rapports internationaux se succèdent mettant clairement en corrélation autonomie des établissements et réussite scolaire...

Dans l'enseignement supérieur, aucune université ne souhaiterait revenir à la situation ante loi LRU. D'ailleurs il faudrait éviter le statut quo et maximiser la dynamique engagée.

Moins d'une dizaine d'universités a atteint le seuil critique pour rivaliser avec les meilleures universités mondiales. Certaines ont vocation à offrir des formations de qualité, notamment dans les premiers cycles. Toutes doivent être soutenues dans ces objectifs qui ne sont pas de même nature et qui ne peuvent être traités comme tel. **Il convient désormais d'accompagner chacune à se diversifier et de plus fortement soutenir les pôles d'excellence.**

La gouvernance des universités doit traduire le projet stratégique porté par leurs acteurs dans une perspective de recherche d'excellence. Les expériences récentes de fusion d'universités ont **démontré la capacité des équipes à se coordonner pour s'organiser** en fonction de l'optimisation de leur potentiel. Il faut laisser le choix aux équipes de se doter des instances dont elles ont besoin pour fonctionner en fonction de leur stratégie et de leur propre contexte et en finir avec le dogme d'une organisation unique et uniformisante.

Les universités doivent pouvoir décider, au-delà d'instances décisionnelles légales tel que le conseil d'administration dont il faut améliorer l'efficacité, la création des instances consultatives dont elles souhaitent se doter. En d'autres termes, le projet doit pouvoir préexister au choix de la structure et l'établissement gagner en agilité.

La question posée de **l'attractivité des universités passe moins par les flux supplémentaires** d'étudiants pouvant être accueillis que par la capacité pour ces établissements à leur permettre de réussir et de s'insérer dans l'emploi. Pour valoriser la dynamique mise en œuvre par chaque établissement en faveur de la réussite de ses étudiants, **il faut permettre aux établissements de fixer eux-mêmes leurs droits d'inscription et frais de scolarité** tout en leur permettant de pratiquer une modulation critérisée selon le niveau de formation ou la situation de l'étudiant, des exonérations voire des mécanismes de remboursements à l'entrée dans la vie active.

Cette nouvelle approche ne peut être mise en œuvre que dans un cadre définissant la politique de formation élargie à l'offre en matière de formation tout au long de la vie et à la politique d'attractivité des étudiants

étrangers. Dans les deux cas, la politique tarifaire qui sera pratiquée doit traduire une réelle différenciation due aux pratiques pédagogiques adaptées aux publics accueillis et la valeur ajoutée de la formation.

Cela suppose une **remise à plat du modèle économique de la formation supérieure** qui s'appuie sur des facteurs multiples intégrant la part supportée par la famille ou les entreprises, les politiques fiscales et budgétaires régionales et nationale.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- '''→ **Promouvoir l'autonomie des établissements scolaires** en prenant des mesures incitatives (possibilité de recruter des enseignants sur des postes à profils y compris des professeurs associés issus des milieux professionnels ; encourager les innovations pédagogiques par des dotations budgétaires globalisées) mais prioritairement, en faire le **principe de fonctionnement des lycées professionnels**.
- '''→ **Renforcer la formation des chefs d'établissement scolaire** (valoriser les hauts potentiels parmi les chefs d'établissement ; valoriser les compétences acquises en organisation et management par les chefs d'établissement via la VAE par exemple).
- '''→ **Doter les universités d'une totale liberté d'organiser leur gouvernance interne**.
- '''→ **Permettre aux universités de compenser les coûts réels** de formation pour mettre en œuvre une politique rigoureuse de lutte contre l'échec universitaire.
- '''→ **Conditionner les dotations publiques aux établissements aux résultats** des contrats d'objectifs et de moyens.

6. La performance du système éducatif à l'aune de 3 dimensions prioritaires : emploi, innovation et international

La relation entre l'École et l'Entreprise subit, depuis des décennies en France, des digressions de nature idéologique, pur héritage de la lutte des classes, qui l'empêche de se développer sur des bases réellement constructives. **Il serait stupide de vouloir cantonner les établissements scolaires à répondre à la seule mission économique.** Ils ont un rôle primordial dans l'élévation du niveau culturel de notre pays et dans la transmission des valeurs qui fondent le vivre-ensemble. **Mais si l'École a bien évidemment pour mission de former les futurs citoyens, elle a tout autant pour mission de les préparer à leur future insertion professionnelle.** Il n'y a pas lieu de polémiquer.

Or, la définition des missions assignées au système éducatif fait partie des débats impossibles, de même que la manière dont on organise son action. Les pouvoirs publics restent arc-boutés sur une gestion ultra centralisée, voulant croire que la simple édition d'un texte règlementaire est à elle seule suffisante pour garantir une mise en œuvre uniforme sur tout le territoire. Les établissements scolaires ou universitaires n'aspirent qu'à valoriser leurs propres potentiels... En témoigne la réussite des campus des métiers et qualifications, créés et développés localement. Au-delà des résultats aux examens, **il s'agit donc d'inciter les établissements à mettre en avant leurs bonnes pratiques, différenciantes voire discriminantes entre eux, et notamment au regard des enjeux économiques.**

Pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et des administrations mais aussi pour tout individu, chaque établissement doit **proposer des repères permettant d'identifier :**

- 1. DES COMPÉTENCES POUR L'EMPLOI :** Pour la France, comme pour les autres pays, l'objectif essentiel est de s'assurer que le système éducatif qu'il soit secondaire, professionnel ou supérieur **dote les personnes des compétences leur permettant de s'intégrer dans l'emploi.** Il ne s'agit pas uniquement de compétences techniques ou professionnelles mais de plus en plus de compétences transversales ou *soft skills*. La professionnalisation des formations générales, aujourd'hui majoritairement choisies lors des processus d'orientation, doit devenir une priorité ;
- 2. L'INNOVATION NOTAMMENT DANS L'INGENIERIE DE FORMATION :** La France reste marquée par la suprématie du diplôme obtenu après un cursus complet et en présentiel. Néanmoins, la **réforme de la formation professionnelle continue** est en train de bouleverser la définition d'une certification et génère une approche radicalement différente de l'action de formation : des formations plus courtes et modulaires (blocs de compétences), capitalisables, qualifiantes et pouvant mener à une certification. Autre axe majeur d'innovation : la digitalisation de la formation et l'automatisation des savoirs en relation avec la recherche sur l'intelligence artificielle ;
- 3. UNE STRATEGIE D'INTERNATIONALISATION :** Les universités et Grandes écoles françaises sont entrées elles aussi de plain-pied dans une compétition mondialisée des savoirs. Tout comme les entreprises, elles doivent mettre en place des stratégies pour se développer (ou survivre), attirer les meilleures compétences (et les fidéliser), pousser toujours plus loin les limites de la connaissance et dans le même temps mieux la maîtriser, pour en permettre l'exploitation technologique et la diffusion. **Entreprises et établissements d'enseignement supérieur partagent donc les mêmes enjeux.** Le poids des pays émergents, l'accès croissant des populations à l'éducation accentuent la nécessité de repenser de manière plus systémique l'attractivité de nos formations, tout autant que la **complémentarité des stratégies** qui peuvent être développées conjointement entre les entreprises et les établissements d'enseignement. Plus que jamais, en matière de développement international, il est temps de « chasser en meute ».

Un nouveau mode de coopération plus concret et pragmatique a été amorcé avec la conclusion, en août 2015, d'un **Pacte d'engagements pour le supérieur** avec la Conférence des Présidents d'université (CPU), la Conférence des Directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des Grandes Écoles. Il est basé sur des actions simples, inédites et **susceptibles de créer de nouvelles dynamiques dans les territoires. Ces actions évaluables et mesurables (engagements chiffrés) :** le raisonnement en termes de valeur ajoutée est devenu incontournable. L'international fait partie des engagements et

plusieurs établissements de formation, universités, grandes écoles ou encore réseaux de CFA, ont participé à des délégations organisées par le MEDEF International depuis janvier 2016. Il s'agit désormais de créer, au sein de ce dernier, une *task force* et un mode opératoire commun avec les conférences du supérieur, pour maximiser les retombées de ces projets à l'étranger.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

- '''→ **Différencier les parcours de formation et profils individuels** : capitalisation et traçabilité des compétences acquises (obligation de délivrance d'un supplément au diplôme personnalisé), identification de toute expérience professionnelle concourant à l'acquisition de compétences pré-professionnelles (césure, stages, jobs étudiants, juniors entreprise), graduer le niveau d'acquisition des compétences numériques et DD.
- '''→ **Maintenir une diversité de voies d'accès à l'enseignement supérieur** (BTS, DUT, CPGE, licence universitaire, bachelor...) mais articulée dans le cadre du LMD et de parcours vers l'emploi pour éviter les cloisonnements qui mènent vers des impasses.
- '''→ **Garantir des diplômes qui favorisent la mobilité européenne et internationale.** Exemple : un master construit sur deux années (et plus sur le seul M2) avec une sélection en M1 (et plus en M2) dont la délivrance est conditionnée au minimum à l'acquisition d'un niveau B2 en anglais et d'une mobilité internationale obligatoire.
- '''→ **Encourager le *blended learning*** et toutes les formes d'innovation pédagogique.
- '''→ **Expérimenter des projets conjoints** à l'international (création de formations *off shore* accompagnant des projets économiques à l'étranger)