

CONTRIBUTIONS

INCLURE
FAVORISER
INVENTER
DÉVELOPPER
ANTICIPER
OFFRIR
INNOVER
TRANSFORMER
SOUTENIR
IMPLIQUER
ASSOULIR
OUVRIER
RÉUSSIR
COOPÉRER
ACCÉDER
CRÉER

POUR UNE
SOCIÉTÉ
APPRENANTE

LE
ENIR
AGIR
CONTRIBUER
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER

Annexe au rapport pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur

Contributions écrites des organisations et experts auditionnés

juin 2015

Sommaire

Conférences d'établissements et réseaux de formation

- ▶ **Association des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU)** page 5
- ▶ **Association des directeurs des services de santé universitaire (ADSSU)** page 14
- ▶ **Association des directeurs des instituts universitaires de technologie (ADIUT) et Union nationale des présidents des instituts universitaires de technologie (UNPIUT) : contribution commune** page 21
- ▶ **Collectifs** : « Contribution des universités pluridisciplinaires hors santé à la straNES », « Petites et Moyennes universités : pour un développement intégré des territoires » page 27
- ▶ **Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI)** : « Point de vue de la CDEFI »; « propositions de la CDEFI » page 35
- ▶ **Conférence des doyens et directeurs des UFR scientifiques des universités françaises (CDUS)** : « Expression de la CDUS sur le rapport straNES (version étape du 9.07.2014) » page 60
- ▶ **Conférence des grandes écoles (CGE)** page 62
- ▶ **Conférence des présidents d'université (CPU)** page 84
 - CPU - commission formation et insertion professionnelle : « Position relative au rapport d'étape sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur » page 114
 - CPU- commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales : « Position sur le pré-rapport de la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur » page 117
 - CPU- commission des moyens et des personnels page 118
 - CPU- commission recherche : « Avis sur le rapport d'étape du comité StranES » page 119
 - CPU - commission santé : « Recommandations à la StraNES pour les formations médicales et paramédicales » page 121
 - CPU – commission des relations internationales et européennes (CORIE) : note page 126 sur la francophonie
 - CPU CORIE - Propositions en matière de coopération internationale page 132
 - CPU - groupe de travail disciplines rares page 135

- ▶ CPU et CGE : « Contribution de la CPU et de la CGE sur le développement durable et la transition écologique » page 136
- ▶ Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants (COURROIE)..... page 139
- ▶ **Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres (FESIC)** : « Les établissements d'enseignement supérieur privés d'intérêt général (EESPIG) dans la stratégie nationale d'enseignement supérieur » page 143

Département ministériel hors MENESR

- ▶ **Ministère du redressement productif**
Contribution de la Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services (DGCIS, devenue depuis Direction générale des entreprises, Ministère de l'Economie, de l'Industrie et du Numérique) page 146

Organisations étudiantes, syndicales et professionnelles

- ▶ **Coordination des syndicats CGT de l'enseignement supérieur de la Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture (FERC-SUP CGT)** page 196
- ▶ **Mouvement des entreprises de France (MEDEF)** page 201
- ▶ **Promotion et défense des étudiants (PDE)** page 211
- ▶ **Syndicat général de l'éducation nationale – Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT)** page 227
- ▶ **Syndicat national de l'enseignement supérieur - Fédération syndicale unitaire (SNESUP-FSU)**
« Développement de l'ESR-Articulation entre niveaux national et régional » ;
« Pédagogie, formation des enseignants, Post-Bac et liaison lycées-universités » ;
« Le cadre national des formations » page 239
- ▶ **Union nationale des étudiants de France (UNEF)** page 250
- ▶ **Union nationale des syndicats autonomes (UNSA)**
« Inscrire l'enseignement supérieur et la recherche dans une stratégie d'avenir » page 265

Établissements d'Enseignement Supérieur

- ▶ **Alain Fayolle**, vice-président FTLV - université Jean-Monnet-Saint Etienne, **Jean-Marie Filloque**, vice-président FTLV - université de Bretagne Occidentale, **Alain Gonzalez**, directeur formation continue - université Pierre et Marie Curie) :
« La contribution des universités au développement de l'éducation tout au long de la vie : analyse, vision de l'activité et des enjeux et leviers à mettre en œuvre pour assurer son développement » page 268
- ▶ **Service commun universitaire des activités physiques et sportives (SCUAPS) de l'université Toulouse III Paul Sabatier** page 280

Vie Etudiante

- ▶ **Animafac**
« Encourager les années de césure dans le parcours des jeunes », « Pour la création d'un statut de responsable associatif étudiant »..... page 282
- ▶ **Association des directeurs des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS)** page 287
- ▶ **Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS)**..... page 290
- ▶ **Solidarité étudiante** : « La vie étudiante : dynamique transversale aux principaux défis de la StraNES page 294

Association de collectivités territoriales

- ▶ **Association des villes universitaires (AVUF) - juin 2014** page 300
- ▶ **Villes de France** page 305

Contributions individuelles

- ▶ **Brigitte Flamand**, inspectrice générale de l'éducation nationale, Design et métiers d'art : « Formations Design en France » page 311
- ▶ **Alain Fuchs**, professeur des universités, président du Centre national de recherche scientifique : « La place des organismes nationaux de recherche dans l'évolution du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche » page 314
- ▶ **Nadine Lavignotte**, présidente du Comité de suivi de Licence et de Licence Professionnelle : « Note pour une contribution à la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) » page 322



Contribution

Association des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la Documentation (ADBU)

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur : contribution de l'ADBU

L'ADBU est l'association professionnelle des cadres de toutes filières (bibliothèques, ITRF, AENES, PRCE) exerçant dans les services documentaires des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Des freins à lever dans l'ESR pour prendre enfin le tournant du numérique

Depuis le milieu des années 1990, le numérique constitue dans de nombreux secteurs une innovation disruptive majeure. Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, il n'a pourtant pas fait l'objet, en France, d'une élaboration programmatique systématique et suffisamment englobante. La cause en est souvent en grande partie imputée aux caractéristiques du paysage national de l'ESR, dispersé entre écoles, universités et organismes. Dans le domaine de l'information scientifique et technique (IST), l'initiative BSN (Bibliothèque scientifique numérique¹) tente ainsi, avec un certain succès (projets ISTE² et Licences nationales³) de mettre en cohérence et faire converger l'action des différents opérateurs. Toutefois, en dehors de ce secteur circonscrit, la France, contrairement à la plupart des pays comparables, n'a toujours pas adopté une feuille de route nationale pour le numérique dans l'enseignement supérieur et la recherche. Pour l'ADBU, c'est que les raisons de ces difficultés sont plus profondes. Elles ne tiennent pas seulement à la complexité du paysage institutionnel français mais plus profondément à des représentations et des réflexes intellectuels issus de cultures professionnelles en cours d'adaptation :

- les dirigeants des universités sont ainsi trop souvent insuffisamment au fait des évolutions technologiques, sociétales, juridiques, économiques, etc. liées au numérique : ces questions sont considérées comme essentiellement techniques dans une opposition excessive avec les plans politiques et stratégiques. Or, si elle est abordée au niveau pertinent, toute question technique est une question politique. À l'instar des pays comparables, il serait logique d'impliquer systématiquement les professionnels du numérique, non dans la prise de décision (ils ne le revendiquent certainement pas), mais dans l'élaboration des orientations stratégiques soumises au vote des instances décisionnaires ;
- corollaire inévitable du point précédent : le numérique a tendance à être confondu avec l'informatique. Là où les usages (donc les usagers) et les contenus (culturels, informationnels, pédagogiques, scientifiques, etc.) sont au cœur des questions soulevées par le numérique, les

¹ <http://www.bibliothequescientifiquenumerique.fr>

² <http://www.istex.fr>

³ <http://www.licencesnationales.fr>

projets destinés à négocier le tournant des "nouvelles technologies" (le terme n'est pas neutre) dans les établissements de l'ESR répondent la plupart du temps outils, systèmes d'information, infrastructures réseau. L'expansion du parc de tableaux blancs interactifs (TBI) dans les établissements d'enseignement supérieur constitue un exemple emblématique de cette approche : l'outil est censé porter en lui-même une rénovation des pratiques d'enseignement, sans que soit, la plupart du temps, posée la question de l'intérêt pédagogique de cet objet nouveau, ni celui du renouvellement des méthodes d'apprentissage en lien avec les besoins des étudiants d'aujourd'hui. Ainsi, la plupart du temps, le TBI est simplement utilisé comme un tableau noir de luxe. De la même manière, le projet FUN a essentiellement été présenté comme une plateforme. C'est certes médiatiquement parlant, mais ne permet pas de saisir comment un outil pourrait à lui seul répondre à la légitime question de la compétitivité et de l'attractivité du système d'enseignement supérieur français, voire, comme cela a pu être parfois évoqué, participer d'une rénovation des pratiques pédagogiques ;

- cette approche techniciste et partielle des questions soulevées par le numérique entraîne bien souvent une confusion très préjudiciable entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre. L'on gagnerait beaucoup à systématiquement clarifier cette distinction lorsqu'il est envisagé de lancer un projet intégrant une forte composante numérique. Cela suppose que les directions des établissements soient à même de se saisir de ces dossiers. Cela implique également la claire conscience que tout projet lié au numérique, du fait de l'extension des questions soulevées, implique systématiquement la collaboration étroite de différents métiers : enseignants, chercheurs, informaticiens, professionnels des TICE et de la documentation, voire juristes et économistes, doivent être encouragés à travailler ensemble. **Il y a à décroiser, et les structures organisationnelles, et les barrières mentales des différents acteurs impliqués dans les projets numériques, particulièrement celles organisées autour de la distinction administrative entre BIATSS et enseignants-chercheurs. L'on peut, sans confusion des rôles ni des métiers, travailler ensemble dans des logiques où l'apport de chacun est essentiel à la réalisation du projet commun. Avec le numérique, il s'agit d'une ardente nécessité.**

Pédagogie et innovation

Vu ce qui vient d'être pointé, l'on ne s'étonnera pas que l'ADBU pose comme préalable à sa réflexion sur la pédagogie universitaire une claire distinction entre innovation et numérique : **les TICE peuvent être l'instrument d'une pédagogie innovante, elles n'en sont la condition ni nécessaire, ni suffisante.**

Trois éléments retiennent l'attention des professionnels de la documentation dans leur réflexion sur la pédagogie universitaire :

- les exigences du marché du travail : au-delà de la formation académique délivrée par les établissements d'enseignement supérieur, les employeurs attendent de plus en plus des diplômés toute une série de compétences de l'ordre des savoirs-faire et savoirs-être. Autonomie, capacité à gérer des projets, à travailler en équipe, à encadrer, à conduire le changement, à utiliser l'outil informatique, à communiquer en usant de canaux divers : même si les mentions de spécialité des diplômes continuent à avoir en France un poids bien plus important que dans les pays anglo-saxons, les compétences opérationnelles et relationnelles revêtent aujourd'hui aux yeux des employeurs une importance croissante, souvent déterminante pour départager des candidatures académiquement équivalentes. À l'instar des écoles, dont les pratiques pédagogiques font traditionnellement une place plus importante à l'acquisition de méthodes de travail et de codes de comportement professionnel, les universités ont aujourd'hui à intégrer ces apprentissages à leurs cursus : plus que jamais, elles sont loin de ne former que de futurs chercheurs. Une pédagogie active, conduisant l'étudiant à produire, seul ou en groupe, des travaux, à mener des projets, à construire son autonomie, est aujourd'hui un impératif absolu si l'on tient à garantir l'employabilité des diplômés, et une employabilité durable : parmi

les compétences les plus nécessaires, la capacité à mettre à jour ses savoirs dans une logique d'autoformation permanente constitue un élément essentiel de la formation tout au long de la vie, à côté des divers dispositifs d'accompagnement visant à acquérir de nouvelles compétences ou développer celles que l'on possède, telle que la formation continue, le tutorat ou le *coaching* ;

- les effets de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur : les étudiants qui entrent aujourd'hui à l'université ne maîtrisent pas forcément les compétences méthodologiques nécessaires à leur réussite. Or la pédagogie universitaire fait encore trop peu de place à l'apprentissage des savoirs-faire. L'essentiel des maquettes horaires proposées font la part belle à l'acquisition des connaissances, et suffisent souvent à peine à accueillir toutes les ambitions des enseignants dans ce domaine. Pour l'ADBU, ce dilemme doit trouver sa solution en s'inspirant de l'exemple des pays anglo-saxons, germaniques, scandinaves : la salle de cours n'a pas à être le lieu essentiel de l'acquisition des connaissances, la valeur ajoutée de l'enseignant réside davantage dans l'efficacité des dispositifs pédagogiques qu'il conçoit et met en œuvre pour favoriser l'appropriation des connaissances par ses étudiants que dans le temps passé à mettre en forme le contenu à transmettre. Du reste, à proprement parler, les contenus ne se transmettent pas : la réflexion de l'ADBU prend résolument place dans une perspective constructiviste. Comme dans les pays comparables, il est possible d'imaginer des dispositifs pédagogiques très simples dans lesquels la majeure partie de l'acquisition des connaissances prend place en amont (lectures préalables) et en aval (travaux à réaliser par les étudiants) de la séance avec l'enseignant. Dans ce type de dispositif, qui n'exclut nullement quand nécessaire le recours au mode magistral, le cours joue essentiellement un rôle de médiation ou de remédiation vis-à-vis des savoirs à acquérir. L'enseignant anime des séances dans lesquelles les étudiants sont placés dans une position plus active que pour une simple prise de notes, et peuvent éclaircir, approfondir, discuter avec lui les points difficiles, obscurs ou polémiques des contenus dont ils ont pris connaissance au cours de leurs lectures préalables (lectures elles aussi actives, qui ont donné lieu à une première appropriation des savoirs par l'établissement de notes, de fiches, etc.). Cette approche dynamique de la séance de cours est en outre tout à fait compatible avec des effectifs importants⁴.
- le régime d'infobésité introduit par le Web et la mondialisation de l'information : l'étudiant d'aujourd'hui n'est plus dans le régime que connaissaient ses prédécesseurs il y a 20 ans. De ce fait, l'apprentissage de la maîtrise informationnelle a changé de figure : dans les années 1980 et 1990, l'information était difficile à trouver, l'interrogation des bases de données informatiques exigeait la maîtrise de langages spécifiques ou du fonctionnement d'index souvent éloignés du langage naturel. Aujourd'hui, le problème est inverse : prévaut un régime d'infobésité. La difficulté n'est donc plus de trouver l'information, mais de se repérer dans un déluge informationnel multiforme, face auquel les *digital natives* ou la génération Y (à supposer que ces découpages un peu rapides soient un tant soit peu opératoires), ne sont pas mieux armés, et peut-être même moins, que leurs aînés. Or la capacité à trier l'information, c'est-à-dire à identifier l'information pertinente, mais aussi et surtout à l'évaluer, à l'exploiter, à la synthétiser, à la réutiliser dans des situations décontextualisées constituent des compétences essentielles, que l'on se destine à la recherche ou à d'autres activités professionnelles, que l'on ait un point à faire sur un sujet ou que l'on doive tenir à jour ses connaissances dans un domaine. L'apprentissage de ce type de compétences opératoires n'a pas de sens coupé des enseignements disciplinaires : l'y intégrer suppose, au sein d'un cursus, de réfléchir en amont avec les enseignants au cours, à la période, au dispositif les plus propices à son insertion naturelle dans la progression pédagogique. Par exemple : intégration sur plusieurs séances de TD d'un travail de recherche à réaliser sur un thème ou une problématique précis définis par l'enseignant, et en correspondance étroite avec le cours. Ce travail de recherche est encadré par les bibliothécaires et le chargé de TD à travers un dispositif pédagogique plaçant l'étudiant dans une position active (TD essentiellement tutoré par exemple), et idéalement, exploitant son

⁴ Voir par exemple : <http://www.aef.info/abonne/depeche/474815>

utilitarisme, lorsque la production finale doit être évaluée. Contrairement à la pratique actuellement majoritaire, les séances de TD ne sont dès lors plus dévolues à la remédiation, celle-ci ayant eu lieu en cours avec l'enseignant expert de sa discipline : elles ont pour objet tout à la fois des apprentissages méthodologiques et disciplinaires, sur un mode à même de développer l'autonomie de l'étudiant (et du futur professionnel). Cela suppose, en amont des séquences d'enseignement, un échange pédagogique entre les différents professionnels impliqués (dans notre exemple, le bibliothécaire, l'enseignant, le chargé de TD, mais l'on pourrait également songer à l'ingénieur pédagogique lorsque le dispositif recourt aux TICE⁵) : ce type d'approche impose sans ambiguïté de décloisonner les métiers et de travailler selon des logiques d'équipes pédagogiques encore trop peu répandues en France. C'est moins coûteux que le Plan Réussir en Licence, mais l'on pense que cela peut être plus efficace⁶

Sans exclure le moment magistral, qui a indéniablement son utilité si la situation d'apprentissage l'impose, les pays d'Amérique du Nord et du Nord de l'Europe pratiquent depuis parfois longtemps ces approches pédagogiques.

S'y ajoute en outre une confiance plus importante accordée à l'apprentissage entre pairs (*social learning*) : de même qu'un chercheur en déplacement pour un colloque apprend autant sinon plus des échanges entre pairs permis par les interstices de la manifestation scientifique proprement dite (pauses café, *social events*, etc.), de même il n'y a pas à négliger les apprentissages que peuvent réaliser les étudiants lors de travaux collaboratifs, que ceux-ci soient tutorés ou conduits en autonomie : les compétences techniques liées à l'outil informatique par exemple peuvent pour une grande part être acquises dans ce cadre (non-exclusif d'autres modalités⁷), à rebours de l'approche exclusivement techniciste qui a prévalu pour le C2i, avec la réussite très mitigée que l'on connaît⁸. En somme, ce type de modèle pédagogique privilégie un apprentissage *par* le numérique, et tissé avec les compétences disciplinaires, plutôt que des formations *au* numérique, "hors sol", et coupées des enseignements.

Attention portée, à côté des savoirs, aux compétences opérationnelles et relationnelles, et notamment à la maîtrise de l'information, pédagogie active et participative, place de la lecture (des lectures) dans l'apprentissage⁹, logiques d'équipes pédagogiques et décloisonnement des métiers, accent mis sur le travail collaboratif et l'apprentissage entre pairs : tous ces éléments manifestent une approche « *user-centric* », qui place l'étudiant au cœur de l'organisation des enseignements. Adossé à cette logique, le paradigme de nouvelle bibliothèque connu sous le nom de *learning centre* (première réalisation en 1996 à l'Université de Sheffield) s'est construit à rebours du modèle de l'ancienne *teaching library*. L'opposition des termes, classique en anglais, dit assez pourquoi il n'existe pas encore d'équipement de ce type en France, à proprement parler : au-delà des aspects

⁵ Un exemple très banal de décloisonnement possible, encore très rare en France : la mise en relation des contenus pédagogiques et des bibliographies des plateformes TICE avec les documents de la bibliothèque numérique gérée par le SCD.

⁶ http://www.ccomptes.fr/content/download/1832/18376/version/1/file/Reussite_en_licence.pdf

⁷ La présence en permanence, dans les espaces de la bibliothèque, d'une équipe d'informaticiens rodés aux techniques d'accueil des publics est banale dans les pays du Nord de l'Europe (*IT desk*) : outre la maintenance du parc informatique, ces personnels sont chargés d'action de formation, sous forme de TD ou sur le vif, à destination des usagers.

⁸ Et qui colore encore nettement par exemple le récent projet d'introduction d'une formation systématique en informatique dès les débuts de la scolarité.

⁹ Pour une étude française sur cette question : <http://bibliotheques.univ-toulouse.fr/fichiers/etude-emprunt-en-bu-et-reussite-en-licence20121221.pdf> (bonne synthèse sur <http://www.franceinfo.fr/emission/question-d-education/2013-2014/bibliotheques-universitaires-et-reussite-en-licence-tu-t-es-vu-sans-bu-03-26-2014-13-45>), que corroborent les premiers résultats d'études étrangères de plus grande ampleur, en cours : <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/projects/tracking-learners-and-graduates-progression-paths.aspx>

bâtimentaires, qui ont beaucoup frappé mais sont induits par les logiques pédagogiques et non l'inverse, un *learning centre* est avant tout, comme son nom l'indique, un carrefour des apprentissages, permettant aux étudiants de travailler seuls¹⁰, en groupe, en mode tutoré (ce qui suppose de faire cohabiter harmonieusement des niveaux sonores différents), avec des amplitudes d'ouverture au public très larges (logique centrée sur l'utilisateur, qui a là encore des conséquences sur la conception du bâtiment : présence de boutiques, de lieux de vie et de restauration, d'espaces d'animation culturelle, possibilité de n'ouvrir que certaines parties du bâtiment, avec un minimum de personnel). Souvent aussi, le *learning centre* opère comme un guichet unique pour toute une série de démarches administratives ou de services (bourses, logement, orientation, etc.) nécessaires à l'étudiant, au-delà des traditionnels *IT desks*¹¹. Enfin, il peut être également un centre de ressources pour l'enseignement, par la fusion ou l'articulation des services documentaires, TICE, voire informatiques, et des structures en charge du développement et du soutien pédagogique (l'équivalent des SUP français actuellement émergents) : encore une logique de guichet unique, mais cette fois à destination des enseignants.

On a pu considérer que ce modèle du *learning centre*, malgré sa rapide diffusion et son succès manifeste en Amérique du Nord et dans le Nord de l'Europe, arrivait trop tard par rapport aux défis posés par le numérique : pourquoi en effet concentrer dans un bâtiment, aussi emblématique soit-il, l'essentiel des dispositifs d'innovation pédagogique des campus, à un moment où le nomadisme permis par l'outil numérique devrait conduire à un modèle plus réparti, plus réticulaire ?

On a ainsi opposé un peu rapidement *learning centres* et *learning networks*. En fait ces deux approches procèdent d'une logique commune¹², et ont été pensées très vite en complémentarité plutôt qu'en opposition, comme l'illustre par exemple le document programmatique du JISC¹³ *Designing spaces for effective learning - A guide to 21st century learning space design*¹⁴. Les *learning centres* ne sont pas exclusifs d'autres dispositifs, bien au contraire. Ils se sont rapidement imposés du fait de la nécessité de concentrer certaines ressources dans un contexte optimisation forcée des moyens (comment ouvrir tous les bâtiments universitaires sur de grandes amplitudes horaires, par exemple ?). Mais ils ne sont qu'une illustration, au niveau des bibliothèques, de démarches pédagogiques plus globales, réellement centrées sur les étudiants, et impliquant un véritablement décloisonnement des métiers impliqués, à différents niveaux, dans les processus de formation.

¹⁰ Seuls, ce peut être aussi avec l'appui de différents outils technologiques, pour acquérir des connaissances (consultation d'un contenu pédagogique en ligne) ou pour s'entraîner (*training*) : exercices en ligne autocorrigés, *serious games*, recours à l'outil audiovisuel pour travailler à améliorer ses prestations orales, etc. Ces outils sont toujours conçus en accompagnement de la formation en présentiel. La dématérialisation complète des formations, très coûteuse contrairement à l'idée encore trop souvent répandue, n'est véritablement adaptée que dans des contextes de formation tout au long de la vie, où l'apprenant est professionnellement environné, motivé, soutenu. En formation initiale, ce type de dispositif a toutes les chances d'échouer, pour des raisons inverses, auxquelles il faut ajouter la surcharge cognitive qu'entraîne la manipulation de nombreux outils numériques, dont les *digital natives* ne sont pas davantage familiers que leurs aînés, quoi qu'on dise.

¹¹ Pour un exemple particulièrement réussi de ce type de service, voir par exemple le *Saltire Centre* de Glasgow, dont l'aboutissement est le résultat d'un fort soutien politique et d'un pilotage managérial au plus haut niveau : <http://www.gcu.ac.uk/library/services/thebase/>

¹² L'évolution du modèle du *subject librarian* vers un *liaison librarian*, concomitante de la mise en place des *learning centres*, est une autre illustration, cette fois dans le domaine de l'IST, de la complémentarité de ces approches : <http://eprints.nottingham.ac.uk/33/2/JOLIS.txt>

¹³ Le JISC est un groupement d'intérêt informel britannique sans équivalent en France. Ce serait une sorte d'articulation informelle et réussie entre RENATER, l'AMUE, Couperin, l'INIST, l'ABES, et tous les acteurs des TICE et de l'IST. Pour une description du fonctionnement et du périmètre du JISC, voir par exemple l'étude consacrée par l'ADBU à cet objet aussi enviable qu'étrange : http://adbu.fr/wp-content/uploads/2011/07/rapport_jisc_2009.pdf

¹⁴ http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/JISClearningspaces.pdf

Ces méthodes pédagogiques sont-elles transposables en France ? Sans doute, mais les pratiques doivent évoluer. Pour l'ADBU, si l'on considère que les questions de sélection à l'entrée de l'université et de montants des droits acquittés par les étudiants sont trop politiquement sensibles pour être discutées, quatre leviers peuvent néanmoins concourir à progresser :

- la contractualisation et l'expérimentation : les contrats quinquennaux pourraient être l'occasion de soutenir, dans des établissements volontaires, des stratégies globales de refondation pédagogique, dans une logique de démonstrateurs. La médiatisation des expériences réussies et des bonnes pratiques qui en seraient tirées serait assurément à même de créer un certain effet d'entraînement ;
- la formation : si les Espé ont probablement un rôle à jouer, la démarche d'appui et d'accompagnement proposé par les SUP semble plus adaptée aux besoins et logiques universitaires ;
- l'évaluation : enfin la clé du problème réside probablement en grande partie dans la nécessaire réévaluation de l'investissement pédagogique dans l'avancement de carrière et la promotion des enseignants-chercheurs, aujourd'hui exclusivement fondés sur leurs résultats de recherche. C'est devenu une banalité de le dire, mais rien n'a pour autant changé sur ce plan.

L'IST et les politiques de site

Du fait du numérique, les questions d'IST sont plus que jamais au cœur des processus de recherche. À l'université, ces questions, si l'on excepte ce qui touche à l'acquisition de ressources électroniques, restent d'une manière générale très mal connues des décideurs, qui en somme demandent bien moins aux professionnels de la documentation que la contribution que ces derniers pourraient apporter. Les organismes de recherche ont dans ce domaine une petite longueur d'avance, comme en atteste le récent séminaire organisé par le CNRS à Meudon, autour de sa stratégie pour l'IST : <http://www.cnrs.fr/dist/z-outils/documents/STRATEGIE.pdf>

Trois axes de travail et de progrès, intimement liés, doivent être rapidement pris en considération aujourd'hui. Ils sont au sens plein du terme stratégiques, et au cœur des bouleversements profonds introduits par le numérique dans la manière de faire de la science (ce que John Taylor, alors Directeur général de l'*Office of Science and Technology* britannique désignait en 1999 du terme de *e-science*) :

- il y a tout d'abord la question de l'évaluation et du pilotage de la recherche. Un enjeu majeur, très fortement corrélé à la problématique des publications. Dans ce dernier domaine, le débat fait rage depuis plusieurs années entre partisans du tout *open access*, et ceux qui n'y croient guère, ou à moitié. C'est un débat qui apparaît de plus en plus comme un luxe aujourd'hui, et qui a été tranché dans un nombre croissant de pays ou dans le cadre du programme H2020, avec la mise en place d'obligations de publier en *open access* dès lors que la recherche est effectuée sur financements publics : avec l'apparition de produits comme *SciVal* (Elsevier) ou *Incites* (Thomson Reuters), le risque est désormais tout proche que les outils de pilotage des stratégies scientifiques et des politiques publiques de recherche dépendent entièrement du secteur de l'édition privée, et non des financeurs. La question n'est donc plus de savoir s'il serait ne serait-ce que possible de se passer d'éditeurs commerciaux pour publier de la science. La question est : l'État, principal financeur de la recherche, et l'ensemble de ses opérateurs dans ce domaine, veulent-ils conserver leur capacité d'analyse quant à leur stratégie scientifique ? Si oui, il faut bâtir un écosystème d'évaluation le plus fiable possible, et cela implique que la production scientifique soit librement accessible, donc en *open access*, et qu'une réflexion soit engagée, au niveau national, sur les outils d'évaluation et de pilotage de la science dans le contexte technologique et de production massive actuel. Dans ce domaine, les bibliothécaires ont une expertise à apporter, complémentaires de celles des services de la recherche, toutes compétences qu'il conviendrait de décloisonner, là encore, et de mutualiser, au sein de cellules bibliométriques qui pourraient être constituées, avec le concours des organismes, au niveau des COMUE ;

- l'autre grande évolution, c'est ce qu'on appelle désormais la *data driven science*. Les données sont en effet partout aujourd'hui, et dans des quantités inouïes. L'instrumentation scientifique en produit des masses phénoménales (par exemple en astronomie, en aéronautique, ou en physique des hautes énergies et des particules), qui constituent une grande part de ce qu'on appelle les données brutes de la recherche. Dans le domaine des sciences humaines, les humanités numériques (*digital humanities*) renouvellent l'approche des textes et des corpus. La science recourt aussi de plus en plus, dans certains secteurs comme les études relatives à la biodiversité, aux données issues du *crowdsourcing*, via la mise en place de véritables plans de collecte par le grand public. Le *text and data mining* (TDM) quant à lui, dont on débat beaucoup ces derniers mois, en offrant la possibilité de fouiller, de manière croisée, d'énormes quantités de données, souvent issues de plusieurs bases hétérogènes, ouvre des possibilités inédites à la plupart des disciplines, de la génomique à la sociologie, en passant par la littérature ou la linguistique, dans une économie de moyens inimaginable jusqu'alors : la recherche médicale ou pharmaceutique sont par exemple très friandes de l'analyse de comptes rendus d'expériences ratées (« les résultats négatifs de la science ») afin d'éviter d'engager des moyens dans des voies sans issues. Enfin, toutes ces évolutions ont pour fond la construction d'un Web de données, dit aussi Web sémantique, qui en étendant sa logique réticulaire jusqu'à la liaison entre elles des plus petites unités d'information disponibles, les données, et en recourant pour ce faire à un formalisme de niveau supérieur, porte la promesse de pouvoir les relier entre elles, quel que soit leur contexte de production, et sans nécessité d'un format-pivot ni appauvrissement de l'information (*linked open data*). Là encore, à condition de disposer de moyens humains suffisants et d'être intégrés aux processus de recherche, les professionnels de la documentation, dont les données constituent le cœur de métier, ont beaucoup à apporter ;
- enfin, il y a le cadre juridique du droit de l'information et de la propriété intellectuelle, qui ne prend pas assez en compte en France les intérêts et les besoins de l'ESR (ceux de la Culture ne sont pas moins légitimes, mais ils ne peuvent être les seuls qui valent) : l'exception enseignement et recherche de la loi DADVSI (droit d'auteur et droits voisins dans la société de l'information) par exemple, étique et inutilement restrictive, n'offre pas le cadre approprié au développement d'une science (et d'une pédagogie) intégrant le numérique. La question du *text and data mining*¹⁵ examinée récemment en France par le CSPLA dans le cadre du projet de révision de la directive 2001/29/CE dite *copyright* de l'Union européenne, l'absence d'une loi française imposant, moyennant un embargo raisonnable (celui adopté par le programme H2020 semble adapté), le dépôt en *open access* de toute publication issue d'un travail de recherche financé sur fonds publics constituent d'autres exemples de questions juridiques stratégiques et urgentes, qui faute de traitement, constituent des freins pour la recherche et l'innovation, en décalage avec les initiatives prises à l'étranger où ces questions, sur lesquelles là encore les professionnels de la documentation ont une expertise, reçoivent les réponses nécessaires¹⁶. Le risque de décrochage compétitif de l'appareil de recherche français est réel.

Les questions relatives à l'IST sont difficiles à appréhender : elles sont souvent très techniques, y compris sur le plan juridique, et les intérêts en jeu imposent que certaines initiatives soient prises à un niveau *a minima* national. Ce qui ne signifie pas que rien ne puisse ni ne doive être fait au niveau local. Pour résumer grossièrement, l'on pourrait dire que dans le domaine de l'IST, les questions relatives aux collections relèvent aujourd'hui majoritairement d'un niveau national (les programmes ISTE et Licences nationales, le projet COLLEX à venir, en sont un bon

¹⁵ Il est symptomatique que sur des questions aussi cruciales pour la recherche, ni la CPU ni le MESR, en France, n'aient pris position. Pour un résumé de l'intervention du consortium Couperin et de l'ADBU devant le CSPLA : http://adbu.fr/wp-content/uploads/2014/04/Audition_CSPLA_TDM_2014_04_04_final.pdf

¹⁶ La Grande-Bretagne doit encore être citée, où le gouvernement a déposé un projet de loi sur la question, suite au rapport Hargreaves de 2011 : <http://www.legislation.gov.uk/ukdsi/2014/9780111112755>

illustration)¹⁷, et celles des services aux chercheurs, du niveau local (celui des sites peut être pertinent même cherche sa substance), même si l'articulation entre les différents plans d'intervention est toujours de mise.¹⁸

Cette complexité suppose de porter une attention accrue aux volets documentaires des contrats de site, et d'intégrer plus avant les professionnels de la documentation à la réflexion des établissements quant à leurs stratégies de recherche. Là encore, le décloisonnement des métiers, qui n'est jamais dilution mais enrichissement réciproque, doit être promu et encouragé : les exemples étrangers, notamment en Europe du Nord ou au Québec, doivent pouvoir offrir de bons guides, transposables, en la matière.

¹⁷ Pourtant, ce qui est généralement demandé aux professionnels de la documentation dans le cadre des contrats de site, c'est précisément de mutualiser des achats documentaires. Or, ce n'est pas le bon niveau d'intervention dans ce domaine. En effet, la commercialisation des abonnements aux ressources électroniques repose très souvent sur des tranches tarifaires, fonction du nombre d'utilisateurs potentiels de ces ressources, et par ailleurs jouent les effets du monopole légal que constitue le droit de la propriété intellectuelle, qui permet aux éditeurs académiques d'imposer leurs prix. Quel que soit le cas de figure considéré, le gain pour les établissements n'est pas à la hauteur des coûts de transaction de telles opérations :

- soit tous les établissements concernés accèdent déjà à la ressource : au mieux l'éditeur se contentera d'additionner les chiffres d'affaires réalisés avec chacun d'eux, pour déterminer un chiffre d'affaire global, et le gain sera nul ; au pire (et c'est le cas le plus fréquent), la somme des utilisateurs potentiels de chaque établissement conduira à souscrire au global l'abonnement sur la base d'une tranche tarifaire supérieure, et la mutualisation aura pour effet en apparence seulement paradoxal que chacun paiera davantage ;
- soit seuls certains établissements accèdent déjà à la ressource : dans la plupart des cas, la constitution d'un groupement local incluant les non encore abonnés aura là encore pour effet le passage à une tranche tarifaire supérieure, sans aucun avantage en termes de coûts, au contraire ; dans certaines circonstances, il sera néanmoins possible de réaliser quelques économies, lorsque par exemple les nouveaux abonnés sont de taille suffisamment faible (écoles par exemple) pour qu'il n'y ait pas de changement de tranche tarifaire. Mais il y a généralement de bonnes raisons aux choix des établissements non clients de ne pas s'abonner, soit que la ressource n'ait pas d'utilité pour eux, soit qu'elle soit trop coûteuse. Dans tous les cas, les gains de la mutualisation, s'il y en a, seront donc très faibles (et probablement peu pérennes : l'on peut compter sur les éditeurs pour identifier les manques à gagner et réajuster leurs grilles tarifaires lors du contrat pluriannuel suivant) ;
- soit aucun des établissements n'est abonné à la ressource : il y a généralement de bonnes raisons à cela (ressource inutile ou trop coûteuse), et la mutualisation au niveau local ne changera rien à la donne.

¹⁸ L'ADBU et EPRIST, association sœur regroupant les directeurs IST des organismes de recherche, doivent rendre des propositions précises quant à l'articulation des niveaux nationaux et locaux sur ces questions, début juin 2014, au MESR. Ce document pourra être communiqué, s'il le souhaite, au Comité STRANES.



Contribution

Association des directeurs des services de santé universitaire (ADSSU)



Association des Directeurs des
Services de Santé Universitaire

Contribution de l'ADSSU à la stratégie nationale de l'enseignement supérieur

le 18-11-2014

S'ouvrir plus à l'international

L'ouverture à l'international est une évolution souhaitable. Mais, dans les faits, ouverture à l'international est assimilée à l'apprentissage de l'anglais, le tout de façon rigide et indépendamment des objectifs pédagogiques. Le plus souvent le niveau d'anglais de référence est un niveau normé - celui des TOEIC ou TOEFL, ce qui peut se révéler inadapté à certaines formations. L'anglais fait aussi renoncer une partie des étudiants en « seconde formation », professionnels cherchant à améliorer leurs connaissances et compétences, de faible niveau en anglais (avant tout parce qu'ils ne l'utilisent jamais dans leur travail et l'ont oublié) et qui renoncent devant cet impératif.

Il faudrait donc que la maîtrise d'une langue étrangère soit une possibilité de formation qualifiante offerte à tout étudiant, libre à lui de choisir parmi celles que propose l'Université, que cela ne soit une obligation pour les étudiants étrangers, ni pour les étudiants en reprise d'étude.

L'ouverture à l'international, c'est accueillir des étudiants étrangers. Or, en plus de la qualité de la formation, l'Université doit jouer sur la qualité de vie qu'elle offre aux étudiants. Ceci amène au développement de plusieurs axes :

- renforcer les liens entre Universités, CROUS et collectivités territoriales et mener une vraie politique de site coordonnant ces acteurs dans le sens d'une meilleure facilité de vie. Les étudiants français en profiteront aussi. Cela peut vouloir dire, par exemple, doter chaque site d'un bureau des temps permettant de mettre en cohérence des capacités de transport et restauration et les horaires de cours et TD. Par exemple :

- décaler les fins de cours au moment des repas de sorte à réduire les files d'attentes et améliorer l'accès aux RU.

- Faire coller l'offre de transport, de façon à ce qu'il y ait plus de bus et tramway lors des sorties de cours, à ce qu'il y ait des transports en communs le soir, lorsque les cours et TD finissent tard.

- Proposer des transports en commun aux étudiants étrangers le week-end leur permettant aussi d'accéder à l'environnement proche de la ville.

- doter chaque site d'un plan de développement des activités physiques (porté par le SUAPS) et des pratiques culturelles (porté par le SUC), ces deux éléments étant des piliers de la qualité de la vie étudiante,

- doter chaque site d'un schéma directeur de santé, porté par le SSU. Il est important de rappeler que le fait de disposer de services de santé favorisant un accès aux soins, voire leur capacité à délivrer des soins de premier recours gratuits (cas des SSU qui sont centres de santé) est un facteur d'attractivité fort pour des étudiants venant de pays où les soins sont chers et souvent mal couverts (USA, Russie, Ukraine, une grande partie de la Chine), voire inexistantes (Afrique sub saharienne, une partie de l'Amérique Latine et de l'Asie). Il est tout aussi important de rappeler l'image extrêmement négative des pratiques d'alcoolisations massives. Si les universités ne peuvent intervenir dans la vie privée des étudiants, il faudrait, a minima, qu'elles arrêtent de financer (via des associations) des pseudo soirées d'intégration et critères qui ne sont que prétexte à beuverie (du type « spring break »), d'accepter en leurs seins le collage d'affiches d'appel à la saoulerie (et d'autant plus qu'elles sont souvent accompagnées des pires clichés sexistes et misogynes), d'accepter en leur sein la livraison (et le stockage) d'alcool quel qu'en soit le motif (Beaujolais nouveau,...) et refusent l'élection de vice-présidents étudiants ayant des liens étroits avec des alcooliers (tenanciers de boîte de nuit,...) du fait de l'existence de conflit d'intérêt. Ce schéma directeur doit également comporter un volet concernant les dimensions psychologiques du déracinement que connaissent certains étudiants étrangers et dont la prise en charge peut parfaitement relever des SSU (qu'ils comportent un BAPU ou non), à condition qu'ils en aient les moyens et que, notamment, la possibilité de délivrer des consultations de psychothérapies financées sur budget ARS qui sera ouverte aux maison et centre de santé, soit ouverte aux SSU.

Cette ouverture doit également concerner les étudiants handicapés, en développant une politique d'accueil du handicap basé sur une collaboration SUH, SSU et CROUS, permettant notamment l'accès à des chambres accessibles équipées en domotique, dignes du XXIème siècle.

Etudiants étrangers, étudiants handicapés, étudiants en situation de vulnérabilité socio-économique, étudiants en difficulté, il doit être reconnu qu'investir dans les SSU est une des conditions de l'ouverture des universités.

Vers une université de la deuxième chance

L'un des plus gros défauts du système éducatif français est de tout focaliser sur la formation initiale. La capacité de l'Université à drainer des étudiants en reprise d'études (formation professionnelle et formation continue) est un enjeu essentiel pour l'équilibre financier des universités et pour le bien de la société, en créant une université de la deuxième chance et en permettant à des professionnels d'acquérir les méthodes de recherche et la réflexivité qui sont la marque des apprentissages universitaires. De plus cela permet d'amener à l'université des étudiants plus mûrs, ayant une expérience professionnelle et l'expérience montre qu'ils transfèrent naturellement leur maturité et leurs capacités d'insertion professionnelle sur les étudiants les plus jeunes.

Pour atteindre cet objectif, cela suppose de nombreuses adaptations de l'université :

- Laisser à ces professionnels qui, souvent continuent à travailler ne serait-ce qu'à temps partiel, le temps nécessaire à la réussite de leurs études. Si les années doivent être doublées, qu'elles le soient.
- Accorder des droits spécifiques permettant la réussite des études. Notamment les parents de jeunes enfants devraient de droit être inscrits dans des TD ayant lieu à des heures usuelles d'ouverture de crèche et d'école et auxquels devraient s'appliquer les règles du monde du travail concernant les absences pour maladie d'enfant.
- Permettre l'accès à la sécurité sociale étudiante au-delà de 28 ans, ce qui résoudrait la situation des étudiants étrangers de plus de 28 ans.
- Eviter d'imposer des stages d'insertion professionnelle à des professionnels déjà en poste.
- La reprise d'études tout comme l'allongement des études et l'extension de l'accès au doctorat doit amener à prendre en compte des situations nouvelles, pour le plus grand bien de l'université et de la société. Il en est ainsi de la grossesse qui doit faire l'objet des aménagements équivalents à ceux du monde du travail : accès privilégié aux horaires normaux de cours et TD (c'est-à-dire entre 08h et 18h du lundi au vendredi), suspension des études pendant le congés maternité, de sorte que cette période ne soit plus considérée comme un échec de l'étudiante lorsqu'elle doit refaire une année du fait de ce congés (ce que permet en théorie la logique d'acquisition définitive de chaque UE). Mais aussi aménagement de salles de lactation dans l'université pour les jeunes mères (il en existe bien à l'Université de Montréal), accès à une crèche universitaire (les étudiantes restant 9 mois dans la ville où elles étudient, elles ont le plus grand mal à accéder à une crèche municipale ou associative qui préfèrent un enfant qui sera présent sur 12 mois- par ailleurs la plupart des crèches ont des horaires assez rigides, ce qui peut être incompatible avec des durées de manipulations effectuées lors d'un doctorat de sciences ou lorsqu'il faut enseigner en TD sur des plages horaires tardives -18h-21h).

Ouvrir l'université sur son environnement proche

Bien que de nombreux progrès aient été faits, il reste des progrès à faire, notamment :

- Simplifier considérablement les démarches de signature de convention de stage (par exemple en permettant de le faire par internet et ne mettant comme seul contrôle impératif que celui de l'enseignant – le contrôle administratif ne se faisant qu'en cas de doute légitime sur la nature du stage ou de l'employeur).
- Permettre un accès facilité pour des périodes courtes à des ingénieurs, chercheurs, cadres des entreprises privées au sein des laboratoires de recherche et dans le cadre de protocoles très généraux (et non très spécifiques et restrictifs) de partenariats.
- Permettre aux professionnels de plus de 65 ans de continuer à venir enseigner à l'université, de façon naturelle et simplifiée.
- Maintenir une clarté suffisante sur les mentions de diplôme. Il faut à la fois éviter l'éclatement en sous spécialisation et un réductionnisme tel que plus personne n'identifie ce que propose le diplôme.

- Faciliter la possibilité de travailler pour les étudiants (pour un temps limité par exemple à 8h per semaine – hors professionnel se qualifiant sur leurs lieux de travail), par exemple en privilégiant l'accès aux TD se situant en dehors de leurs heures de travail. Une même réflexion doit être menée sur la durée de la pause estivale : en effet sa réduction lèse-les étudiants les plus défavorisés qui, s'ils travaillent un mois l'été, se trouve à devoir le placer entre mi-juillet et fin août – donc le plus souvent en août- et se retrouvent à la rentrée de début septembre devoir reprendre leurs études sans avoir pu prendre de vacances (contrairement aux autres).
- Cette ouverture concerne les étudiants handicapés. Or, cette question ne concerne pas que les SUH, mais aussi les SUPAS (pour permettre une activité physique adaptée), les SUC (pour l'accès aux pratiques culturelles), les SSU pour la prise en charge et les reconnaissances de droit (tiers temps, dispense d'assiduité, aménagement d'études et d'examen,...), les CROUS (pour fournir des locaux, chambres et appartements adaptés et accessibles).
- Cette ouverture porte sur l'accès aux étudiants scolairement les plus fragiles (bac pro,...). Il serait nécessaire de leur prévoir une année d'adaptation à l'université basée sur l'apprentissage de l'autonomie, le renforcement des bases culturelles,...
- Permettre de finir les masters 2 jusqu'à la fin de l'année civile (décembre) et non au 30 septembre. En effet peu d'étudiants sont susceptibles d'aller en doctorat et allonger la période de soutenance est une excellent aide à la découverte de stages.

Faire de l'enseignement un vrai pilier de l'Université

Ceci suppose que le travail pédagogique soit réellement reconnu pour les enseignants et qu'il soit pensé en direction des étudiants, c'est-à-dire en termes de transfert de connaissances et de compétences et de changement de statut par l'éducation. On passerait d'un paradigme où l'Université sanctionne les étudiants, via des notes, en vue de l'obtention d'un diplôme pour les plus méritants, à la reconnaissance d'acquisition par les étudiants les amenant à un niveau correspondant au niveau du diplôme souhaité – à l'exemple de ce qui se fait pour le C2I. Cette double évolution (reconnaissance du travail d'enseignement et renversement du concept de diplôme) pourrait s'appuyer notamment sur le fait que :

- le nombre d'heures de cours soit valorisé dans la carrière tout comme l'encadrement d'étudiants en master et doctorat (3).
- ce nombre d'heures figure également en bonne part des dossiers d'accréditation des équipes de recherche, tout comme le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'effort d'enseignement.
- l'autonomie des enseignants soit favorisée, en simplifiant les programmes nationaux (lorsqu'ils existent) et faisant respecter l'obligation de formation continue à la pédagogie et au recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- Faire de l'autonomie des étudiants et de leur responsabilisation des bases de la pédagogie universitaire
- Faire que les programmes de chaque diplôme soient tous traduits par les enseignants qui les mettent en œuvre en compétences ou connaissances à acquérir, ordonnées selon la

progressivité de la difficulté (comme, par exemple, le C2I) et cessent d'être des listes plus ou moins ordonnées de thèmes et composées de contenus d'importance hétérogène.

- Favoriser l'accessibilité à l'enseignement par :
 - o le développement de pratiques pédagogiques innovantes, utilisant les nouvelles technologies et se rapprochant de situations réalistes, par exemple en favorisant, notamment à partir du niveau master, l'évaluation des compétences des étudiants par le dépôt de travaux personnels sur leur portfolio (comme pour le C2I).
 - o le recours systématique aux nouvelles technologies, par exemple par le dépôt des enseignements sur un ENT de la règle, quel que soit le support,
 - o Permettre à des étudiants temporairement empêchés (hospitalisation, poussée d'une maladie chronique,...) de suivre à distance des cours de façon temporaire sans devoir changer de statut.

La place des services de santé universitaires

La place des services de santé universitaires (SSU) se trouve naturellement dans leur contribution à « Créer un environnement propice à la réussite et à l'épanouissement des étudiants » (cf. page 42 du rapport d'étape), où nos services devraient être mentionnés. Porteurs d'un schéma directeur de santé, les SSU ont un rôle important à jouer (et souvent peu reconnu) dans :

- 1) L'ouverture au plus grand nombre: notamment en favorisant l'accès à l'université pour les étudiants handicapés (par l'aménagement des droits, les liens avec les secteurs de soins et de prise en charge et leurs relais dans l'université), tout comme ceux les plus vulnérables sur le plan socioéconomique (en leur permettant l'accès aux droits en santé, voire en leur proposant des actes (vaccinations, contraceptions,...) et des soins gratuits) et bien sûr les étudiants étrangers.
- 2) La réussite pour tous: l'approche médico-psycho-sociale des SSU permet d'accompagner l'adaptation et l'autonomisation des étudiants, l'accompagnement des situations difficiles (ruptures familiales, maladies...). Ils agissent directement et indirectement via les commissions sociales mises en place par les universités (exonérations, aides spécifiques, aménagements d'études,...), la liaison avec les CROUS pour l'accès aux œuvres sociales. Ils ont aussi un rôle à jouer dans la promotion de la santé par l'action sur les conditions de vie (logement, restauration, pratiques festives,...). Leur rôle concerne aussi la formation, directement par l'accueil d'étudiants stagiaires (en santé, en prévention,...) leurs contributions à des UE portant sur la santé et/ou la prévention développant la prévention par les pairs, par le développement de compétences psychosociales et la valorisation des aptitudes au profit de la réussite, pour responsabiliser et diminuer les risques (par la formation d'assistants de vie étudiante, des responsables associatifs étudiants, d'étudiants relais de prévention,...) et contribuent ainsi directement, au-delà de leur action sur la santé, à la réussite pédagogique et personnelle
- 3) L'ouverture sur le monde: par notre approche pour accompagner les étudiants internationaux dans leurs spécificités (déracinement familial, culturel...), ce qui amène à insister sur la délégation des visites médicales de l'OFII, et à mettre en place partout où cela est nécessaire les moyens en locaux, équipements, personnels et partenariats permettant de la réaliser au sein des universités.

- 4) L'inscription dans les territoires : les SSU sont fortement inscrits dans leurs territoires régionaux notamment avec les ARS (CPOM liant les SSU aux ARS et leurs participation à l'établissement des schémas de prévention, de veille sanitaire,...), participation dans les instances des délégations territoriales, les CRSA,..., avec les collectivités locales (conseils de la vie étudiante, contrats locaux de santé, conventions avec les Conseils Généraux, les villes universitaires,...), avec les services de l'Etat en région (les préfectures, notamment pour les missions de sécurité routière, la MILDECA,...), avec les réseaux conventionnels de soins (ambulatoires comme hospitaliers), avec les acteurs de prévention (dont les mutuelles et la mutualité, les réseaux des CDAG et CPEF et autres les acteurs associatifs, les réseaux de prévention (COREVIH, réseau de prévention des violences faites aux femmes, réseau contre les mariages forcés, réseaux précarité,...), les commissions de sites avec les Crous... Cette inscription territoriale se retrouve également au plan national, l'ADSSU (réseau national des SSU) étant membre de la conférence nationale de santé, ayant des partenariats avec le GNDS, le réseau APACHEs, le GNDS,...
- 5) La coordination des acteurs de l'enseignement supérieur: notre travail en réseau au sein de l'université concerne aussi la pédagogie, les services d'orientation et d'insertion professionnelle, les relations internationales, au sein des commissions et par des échanges avec les directions et services - selon l'organisation des universités (en COMUE), les actions transversales avec les autres services acteurs de vie étudiante (Service Université Culture, SUAPS, CST, Service Universitaire Handicap et mission handicap)
- 6) Les moyens : confrontés depuis longtemps à une insuffisance de leurs moyens et à un sous-investissement chronique, les SSU ont acquis des expertises certaines dans la recherche de subventions, principalement dans le cadre de notre coordination territoriale d'actions en faveur de la population étudiante (conventions ARS, conventions avec les collectivités locales (régionales, départementales, d'agglomération), structures et associations de prévention,...) et en fournissant des prestations de prévention (vaccination, planification familiale, visites médicales pour différents prestataires dont l'OFIL,...), voire de soins – là où cela a pu être organisé et où il était pertinent de le faire (centre de santé, bureau d'aide psychologique universitaire, dentisterie,...). De sorte que pour nombre de SSU, les recettes d'activité de prévention et de soins dépassent celles découlant des droits étudiants et de la DGF.

Le Bureau de l'ADSSU, rapporteur Pr Laurent Gerbaud



Contribution

Association des directeurs des instituts universitaires de technologie (ADIUT) et Union nationale des présidents des instituts universitaires de technologie (UNPIUT)

STRANES 2014 / Contribution des IUT

*Cette contribution du réseau des IUT entend aider le comité Stranes dans ses objectifs : **Eclairer l'action publique**, définir ce que la Nation attend, à moyen et long termes, de son enseignement supérieur, définir les **objectifs nationaux** engageant l'avenir à l'horizon des 10 prochaines années et présenter les moyens de les atteindre, et définir les **grandes orientations et évolutions** à prévoir pour atteindre ces objectifs en précisant le rôle et la place que le réseau des IUT compte y jouer pour la réussite de tous au niveau L.*

Préambule

Un bref rappel historique permet d'afficher une constante dans le développement des IUT mais également dans la réponse qu'ils peuvent apporter en matière de réussite des jeunes.

En 1966, Georges Germain, député socialiste de la Seine, interrogeait Christian Fouchet sur les réformes à venir de l'enseignement supérieur, et notamment sur la création des IUT : « On cherche à éliminer de nombreux étudiants de l'enseignement supérieur, contrairement à l'intérêt national » pour la « formation d'une masse de sous-techniciens et de cadres moyens destinée à répondre aux besoins actuels des grands trusts économiques mais non à promouvoir une véritable réforme de l'enseignement permettant d'ouvrir l'Université à tous et d'élever le niveau général de la formation et de la culture.¹ »

Les IUT n'étaient pas autre chose au départ : une voie de délestage pour les « jeunes gens peu doués pour les études abstraites² ». Ils sont pourtant devenus un modèle de référence au sein des Universités tout autant pour le développement d'une pédagogie innovante et professionnalisante que pour la mise en place d'un système de gestion responsabilisant.

Aujourd'hui, l'objectif est de ne pas revenir quarante ans en arrière, en fragilisant à nouveau un modèle qui marche. Le seul cadre défini pour les IUT par la Loi du 22 juillet 2013 ne paraît pas suffisant pour relever le défi de la réussite de la jeunesse. Les IUT n'ont pas vocation à être l'outil de gestion du flux d'un certain type de bacheliers, et une mesure relative à un contingentement de ceux-ci dans tel ou tel type de filière (reprise telle quelle du décret de 1966³) ne suffit pas à définir le parcours d'un jeune étudiant, en lien avec un projet personnel choisi, vers l'insertion professionnelle.

¹ Le 19 février 1966, Journal officiel 1966, 12, p. 52.

² Note confidentielle à l'attention d'Edgar Faure, Ministre de l'Éducation Nationale, citée par Bernard Michel, « Parcours d'une réforme : les I.U.T. A propos d'une circulaire : quel débat ? ». In : *Agora débats/jennesses*, 1, 1995, pp. 69-80.

³ La loi ESR de juillet 2013, qui instaure des pourcentages minimaux de bacheliers technologiques, est un retour au dessein initial de Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale en 1966 : « Pourront être admis dans les instituts universitaires de technologie les titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un baccalauréat de technicien, ainsi que les candidats reçus à un examen d'entrée. Le ministre de l'éducation nationale déterminera par arrêté les conditions d'admission, d'une part, des bacheliers de l'enseignement secondaire et, d'autre part, des titulaires d'un baccalauréat de technicien ». Décret n°66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie.

Parce que dans les 10 années à venir, les IUT ne mèneront pas les mêmes combats qu'en 1966, en devant défendre, au sein même des Universités auxquelles ils appartiennent et face à des arguments toujours identiques, un modèle fondé sur l'approche technologique, sur le lien au geste professionnel et sur la pluridisciplinarité, ils souhaitent montrer qu'il s'agit aujourd'hui pour l'Université et pour le politique de faire fructifier cette réussite plutôt que de la fragiliser, en confirmant la pertinence de ce modèle à l'interface du monde universitaire et du monde socio-économique. Il **fonctionne** et participe pleinement de la réussite d'une Université publique française capable de délivrer une formation universitaire, professionnalisante en prise directe avec les réalités économiques et sociales, permettant une insertion professionnelle rapide des diplômé(e)s.

Les IUT accomplissent une mission de service public de professionnalisation par la technologie depuis près de 50 ans, ouverte à la fois sur le monde du travail, pour des niveaux intermédiaires, et sur la poursuite des études, avec une pédagogie adaptée aux évolutions des métiers, réponse originale aux enjeux de formation supérieure de niveau Licence (Bac+3). Pour paraphraser le député Germain, ils ont effectivement formé une « masse » de techniciens supérieurs et de cadres intermédiaires, et ils en sont très heureux, mais ils ont également permis « d'ouvrir l'Université à tous et d'élever le niveau général de la formation et de la culture », notamment en ouvrant la poursuite d'études des publics variés, issus de toutes catégories socio professionnelles, et à des étudiants trop fragiles et moins pré-déterminés à réussir dans d'autres cycles. Et ils entendent bien continuer à le faire, en dépit des sentiments obscurs qu'ils suscitent parfois chez ceux qui ont contourné le premier cycle universitaire par la voie légitime (celle des classes préparatoires).

Objectifs portés par le réseau des IUT

Contribuer à l'objectif de 50% d'une classe d'âge au niveau L.

Constituer un outil indispensable de formation de cadres intermédiaires dont l'économie a besoin au niveau DUT et LP⁴.

Participer à la diffusion d'une culture technologique d'innovation et d'entreprise auprès du tissu de PME et de TPE de l'ensemble du territoire national.

Ouvrir la porte et des études longues à des étudiants aux parcours variés qui n'auraient pas réussi dans les autres voies de l'enseignement supérieur.

⁴ Voir le graphique en fin de document (source : enquête nationale DUT) qui montre que 40% des diplômés de DUT s'insèrent directement après le DUT ou après une seule année d'étude supplémentaire (LP).

Propositions

Accueil de tous les publics

- **Valoriser la filière technologique** dans le cadre d'une vision de continuum (-3/+3) entre le lycée et l'Université.
- **Accueillir des publics diversifiés et ne pas être opérateurs uniques d'une sous-population lycéenne homogène** : bacheliers généraux, technologiques, étudiants boursiers, étudiants fragiles socialement ou économiquement, étudiants moyens, bons ou parfois brillants. Contrairement à des idées reçues tenaces, le principe même de la sélection en IUT a toujours été de permettre la réussite de profils variés dans des promotions variées, en tant qu'il est un des derniers ascenseurs sociaux en état de fonctionnement, et l'un des derniers lieux de l'Université où différents milieux sociaux échangent, interagissent et travaillent ensemble malgré des origines diverses.
- **Être la composante du « cas par cas »** : établir des conventions avec les acteurs des territoires permettant de faciliter la réussite des étudiants en situation particulière : réorientations et passerelles, sportifs de haut niveau, artiste de haut niveau, reprise d'études, travailleurs handicapés.
- **Renforcer les collaborations entre secondaire et supérieur** : donner vie aux conventions de partenariats entre lycées, écoles, UFR, IUT, CFA par une connaissance mutuelle, une articulation des systèmes et contenus de formation et le développement de viviers de bacheliers.
- **Accompagner les bacheliers dans leur appréhension des métiers intermédiaires**, des évolutions technologiques, des spécificités des secteurs économiques en impliquant les entreprises dans cette collaboration

Réussite de tous les publics :

- **Jouer une fonction pivot au sein de l'enseignement supérieur** : celle de la distribution de ses étudiants entre l'insertion immédiate, les études courtes et les études longues. Le DUT est en effet un élément de sécurisation du parcours qui permet aussi d'assurer la réussite d'étudiants de baccalauréats généraux ou technologiques qui auraient été en situation d'échec dans d'autres cursus.
- **Développer les innovations pédagogiques** des équipes destinées à améliorer la réussite de tous les publics.
- **Jouer un rôle clé dans la remédiation et la lutte contre l'échec en licence**, notamment par l'accueil d'étudiants en situation d'échec, au sein d'une ComUE. L'accueil de ces étudiants en DUT, en année spéciale, en semestres décalés, rebonds, tremplins ou à rythme différencié, ou bien, au niveau L3, en licence professionnelle voire même pour des étudiants qui auraient commencé un Master.

Valorisation de la Licence Professionnelle

Le DUT est devenu le diplôme de la sécurisation des parcours au niveau L2, ouvert vers l'insertion immédiate et la poursuite d'études. La Licence Professionnelle, majoritairement portée par les IUT, est le diplôme d'insertion professionnelle ouvert à tous les publics au niveau L3. Ce qui est devenu une mission parmi d'autres au niveau DUT est absolument à l'œuvre en LP, dont les poursuites d'études sont maîtrisées. 92% des titulaires d'une LP sont en situation d'emploi dans les 6 mois qui suivent l'obtention de leur diplôme : c'est un résultat important pour notre pays, qu'une simple logique de flux ne doit pas venir fragiliser.

- **Valoriser la Licence professionnelle auprès des L2** : pour cela, plutôt que de la noyer dans un cursus flou, lutter contre la perception d'une LP comme voie d'exclusion de nouveaux publics « peu doués ». La LP n'est pas un moyen de « filtrer » les L3 des étudiants peu aptes à la réussite dans la voie académique ou disciplinaire pure : c'est un diplôme qui conduit à l'emploi
- **Continuer de co-construire la Licence professionnelle avec les milieux économiques** : ces filières d'insertion sont d'ABORD, et essentiellement, des réponses sociétales aux besoins des milieux socio-économiques, certainement pas une voie de garage pour les étudiants.
- **Continuer de participer au projet gouvernemental de développement de l'alternance avec une évolution nette jusqu'en 2020.**

Garantie des IUT, structures de la pluridisciplinarité

La réorganisation des Universités privilégiant un regroupement thématique au détriment d'une vision pluridisciplinaire ne doit pas démolir le modèle de pluridisciplinarité propre aux IUT, perceptible dans la conception même des programmes, dans la constitution des équipes pédagogiques et jusque dans les méthodes pédagogiques à l'œuvre.

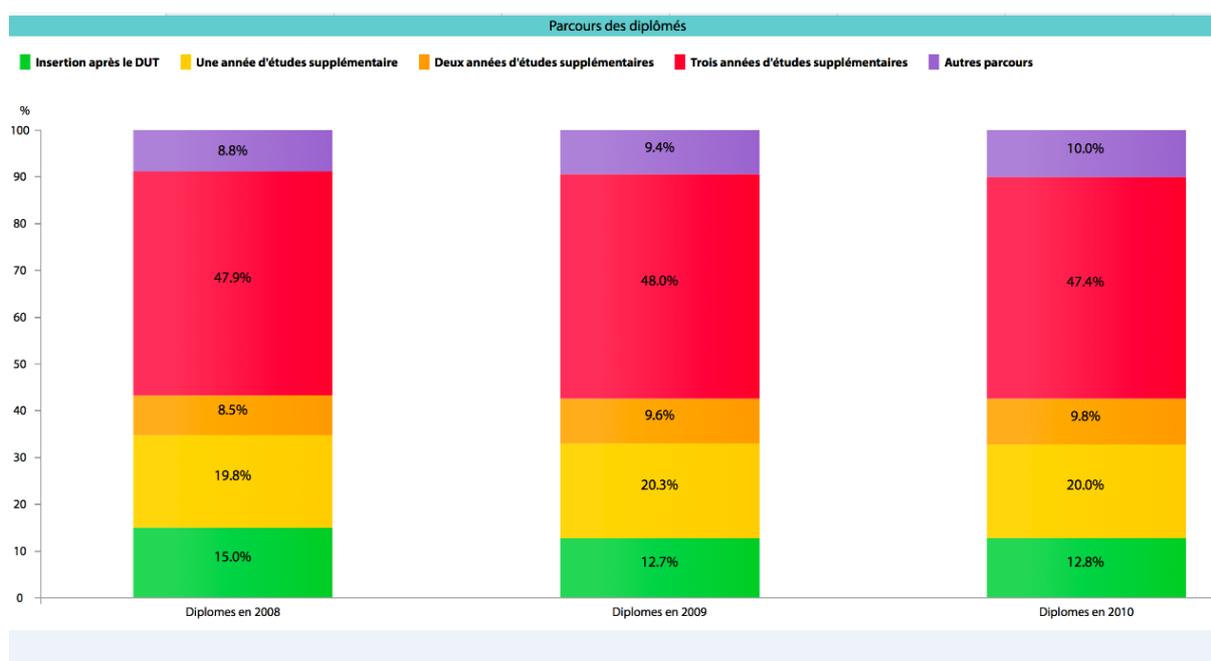
- **Définir dans chaque ComUE une structure reconnue fédérant les IUT**, en capacité de développer ses missions sur l'ensemble du territoire concerné, en interaction avec les milieux professionnels et les territoires, afin de contribuer au développement socioéconomique national.
- **Inciter, au niveau L3, à la coopération entre composantes de l'enseignement supérieur (universitaires ou non)** de façon à favoriser la diversité des parcours conduisant à l'insertion au niveau II ou à l'accès au master. Un projet commun avec des IAE, des écoles, des UFR pourrait trouver sens dans ce dispositif.

Formation tout au long de la vie

S'adressant à un public particulier, promouvoir l'évolution de carrière par la Formation Tout au Long de la Vie.

- **Par l'élaboration de blocs de compétences, renforcer la visibilité des référentiels d'activités et de compétences** des différentes spécialités, en faciliter la lecture, et en faciliter l'offre aux salariés, aux artisans et aux demandeurs d'emploi.
- **Favoriser le développement de partenariats contractuels entre les IUT et les autres acteurs de la formation des cadres intermédiaires** (lycées, chambres consulaires, plateformes technologiques, paramédical, ...);
- **Permettre aux Universités d'être présentes dans la formation des artisans par la participation aux URMA.**
- **Tenir une place dans la formation des demandeurs d'emploi à l'échelon d'une ComUE, en articulant les dispositifs qualifiants et diplômants accessibles à des salariés d'entreprises ou des demandeurs d'emplois (dans l'esprit de la réforme de la formation professionnelle récente).**
- **Consolider le réseau des IUT en favorisant une labellisation de ses activités, validée et reconnue par le monde professionnel, avec son règlement d'usage.**

Fig. 1
Parcours des diplômés de DUT (2008, 2009, 2010)





Contribution

Universités pluridisciplinaires hors santé et Petites et Moyennes universités

CONTRIBUTION DES UNIVERSITES PLURIDISCIPLINAIRES HORS SANTE

A LA StraNES

Les objectifs affichés de la loi sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche ont été rappelés par la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (discours du 20 mars 2013 devant l'Assemblée nationale) :

- « offrir de meilleures chances de réussite à tous les étudiants, améliorer la pertinence de leur orientation et leur insertion professionnelle, pour atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur,
- donner un nouvel élan et une meilleure visibilité à notre recherche, afin de faire face aux grands défis économiques et sociétaux, dans une ambition partagée avec la société tout entière,
- renforcer la coopération entre tous les acteurs et réduire la complexité institutionnelle, concilier la collégialité dans l'université et l'excellence pour tous,
- amplifier la présence de la recherche française dans les programmes européens et le rayonnement international de nos universités, écoles et laboratoires, encourager la mobilité des étudiants, des enseignants des chercheurs et des personnels techniques et administratifs, et améliorer l'attractivité de nos sites. »

Dans ce but, l'article 6 de la loi a renforcé de manière ambitieuse les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Il a également été rappelé « que la méthode choisie est celle du dialogue et du respect du travail effectué par les équipes au cours de ces dernières années. (...) Cette méthode est basée sur le dialogue et sur un travail coopératif, où l'État assume ses responsabilités de stratégie, de régulation, d'accompagnement, d'impulsion et de contrôle, tout en laissant place aux initiatives venues des laboratoires, des équipes pédagogiques, des établissements, et des territoires et en respectant leurs spécificités. »

Enfin, il est encore précisé que les contrats de site permettront aux établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et aux organismes de recherche partenaires de ces établissements d'organiser de façon coordonnée leur offre de formation et leur stratégie de recherche et de transfert. Ainsi, la loi doit permettre d'établir les collaborations les plus efficaces au niveau régional.

Dans ce cadre rénové, les universités pluridisciplinaires hors santé déposent leur contribution aux travaux d'élaboration de la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur.

1. Les forces des universités pluridisciplinaires hors santé

Les universités pluridisciplinaires hors santé sont reconnues pour leur réactivité, leur dynamisme, leur capacité d'adaptation et leur taille humaine favorisant la proximité avec les étudiants.

Elles développent des activités de recherche diversifiées et de haut niveau.

Elles accueillent chaque année plus de 160 000 étudiants.

Elles sont aujourd'hui également clairement identifiées comme des leviers du développement économique, social et culturel des territoires d'implantation, contribuant à leur attractivité et à

la fixation en leur sein à la fois de compétences et des hommes et femmes que les universités contribuent à former.

Il convient de s'appuyer sur ces établissements pour renforcer les politiques de développement et d'attractivité des territoires.

2. Le rôle des universités pluridisciplinaires hors santé

Ces universités jouent ainsi un rôle déterminant dans la stratégie de dynamisation du tissu industriel et des services de leurs territoires respectifs qui s'y adossent avec volontarisme. Grâce aux stratégies de spécialisation intelligente qu'elles ont contribué à concevoir et qu'elles mettent en œuvre, les universités pluridisciplinaires hors santé sont porteuses d'innovation, d'essor économique et de promotion sociale, de mutations culturelles et de développement durable des territoires.

Les universités pluridisciplinaires hors santé développent une recherche partenariale forte, souvent en association avec les organismes de recherche, sont actrices des grands programmes européens et nationaux dans le domaine de la recherche, ont su amener des laboratoires de recherche au plus haut niveau, national et international, déposent des brevets et proposent des formations spécifiques et attractives tout au long de la vie. Elles favorisent l'accessibilité de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que la réussite de leurs étudiants et contribuent fortement à l'interdisciplinarité et donc à la recherche aux interfaces, grâce à leur taille et à la proximité entre les laboratoires. Elles ont très souvent été les initiatrices de pratiques novatrices aujourd'hui reconnues, telles la professionnalisation des formations, la mise en place de formations universitaires en apprentissage, la spécialisation progressive en licence, le travail par projets, le tutorat, etc.

Cette richesse des missions rappelle clairement un principe fondamental en France à savoir que les Universités ont, toutes, un rôle de recherche, de formation jusqu'au doctorat et de transfert de technologie, missions sur lesquelles elles sont évaluées. A la différence de pays voisins, c'est le choix qui a été fait en France, refusant ainsi la distinction entre Universités de sciences appliquées et Universités de recherche.

Les universités pluridisciplinaires hors santé affirment leur attachement au principe selon lequel les Universités ont, toutes, un rôle de recherche, de formation jusqu'au doctorat et de transfert de technologie.

Cela suppose une structuration et une répartition de l'offre de formation, notamment de niveau master et doctorat, équilibrées et harmonieuses au sein des sites. C'est un levier essentiel pour atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur.

3. La place des universités pluridisciplinaires hors santé dans les regroupements prévus par la loi du 22/07/2013

Les politiques de regroupement d'universités et établissements prévues par la loi du 22 juillet 2013, dans le cadre des politiques de site, réussiront à condition que les sites s'enrichissent des spécificités de chaque établissement dans une véritable politique de coopération que la Ministre s'était engagée à garantir. La conséquence ne doit pas en être la dilution dans de grands ensembles, qui serait synonyme d'appauvrissement et de désengagement des équipes, mais aussi des collectivités territoriales dès lors qu'elles perdraient la capacité de construire des projets en s'appuyant sur un centre de décision en leur sein.

Les universités pluridisciplinaires hors santé affirment que se regrouper, c'est s'enrichir mutuellement des différences et points de visibilité de chacun pour être plus forts ensemble tout en favorisant la coordination des actions.

Cette approche correspond aux engagements pris par Madame la Ministre devant la représentation nationale. Ceux-ci ont défini le cadre du vote du législateur : « l'autonomie des établissements prévaudra, de même que leur sens de l'initiative et des responsabilités. » (Sénat, séance du 21 juin 2013)

Ainsi, chaque COMUE, chaque regroupement a ses spécificités liées aux choix de ses fondateurs, donnant une souplesse adaptée aux territoires et enjeux. Et ils ne sont pas par nature pré-fusionnels si cela n'est pas le choix des fondateurs, exprimé à travers les votes de leurs conseils d'administration.

La politique de site doit être construite autour d'un projet partagé et équilibré, respectueux des spécificités et de la capacité d'entreprendre de tous les établissements.

4. La gouvernance des regroupements

Il s'agit bien, dans une approche fondée sur l'égalité et la coopération entre établissements, de permettre aux fondateurs des regroupements, notamment sous forme de COMUE ou d'association, de définir le périmètre des compétences déléguées. C'est ce périmètre seul qui peut déterminer le rôle de l'établissement coordonnateur de site. C'est aussi le seul pertinent puisque le seul défini et accepté par les Conseils d'Administration des établissements membres du regroupement.

A ce titre, les établissements fondateurs restent des interlocuteurs du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, des organismes proposant des appels à projets et des collectivités pour les compétences non déléguées expressément, conformément au texte de la loi du 22 juillet 2013.

Les regroupements et plus particulièrement les COMUE représentent un bien commun, constitué entre établissements fondateurs et dont le fonctionnement repose sur des décisions collectives. Ce sont les statuts ou conventions d'association qui définiront les modalités de pilotage de la politique commune de site afin que les décisions prises puissent être considérées comme valides et non susceptibles de recours.

Enfin, la loi prévoit la mise en place de contrats quinquennaux de site. Ce cadrage ne doit pas exclure les projets portés en collaboration avec des établissements hors périmètre du regroupement sur un plan national ou international. Et cela n'impose pas que toutes les négociations et discussions (CPER, SRDI, ...) se placent au niveau du site.

Les universités pluridisciplinaires hors santé espèrent donc en un Etat partenaire attentif à une gouvernance concertée des sites et au respect de la diversité de ses universités et de ses territoires.

5. Les moyens des sites

Le modèle SYMPA, d'après les dernières informations, évolue d'un modèle de répartition des moyens vers un simple modèle d'aide à la décision. C'est un retour en arrière considérable par rapport à une volonté précédente d'objectiver l'attribution des moyens humains et financiers pour la remplacer par une politique de guichet.

Cette évolution va à l'encontre de la volonté affichée d'instaurer une politique de coopération entre établissements et avec leur autonomie.

Les universités pluridisciplinaires hors santé affirment que les conditions requises pour organiser un fonctionnement à même d'assurer la cohésion entre les établissements sont transparence, information, régulation, moyens fléchés aux actions du site et à celles de chaque établissement.

Elles seront attentives à ce que la répartition des moyens prenne en considération les conditions particulières qu'elles connaissent dans l'accomplissement de leurs missions.

L'Etat se doit de ne pas créer de « discrimination territoriale », en conformité avec la volonté du Président de la République. Elles soulignent, par conséquent, que la répartition des fonds structurels européens et nationaux doit irriguer l'ensemble des territoires, contribuant ainsi à la réalisation des objectifs nationaux, tels qu'exposés en préambule.

Liste des établissements signataires

	Président
Université de Bretagne Sud	Jean Peeters
Université de Chambéry	Denis Varaschin
Université du Havre	Pascal Reghem
Université du Littoral	Roger Durand
Université de Haute-Alsace - Mulhouse	Christine Gangloff-Ziegler
Université du Maine (Le Mans – Laval)	Rachid El Guerjouma
Université de Nîmes	Emmanuel Roux
Université de Pau et des pays de l'Adour	Mohamed Amara
Université de Perpignan	Fabrice Lorente
Université de La Réunion	Mohamed Rochdi
Université de Toulon	Marc Saillard
Université de Valenciennes	Mohamed Ourak

Petites et Moyennes Universités : Pour un développement intégré des territoires

La France connaît un affaiblissement progressif de sa croissance, un sous-emploi élevé et elle glisse dans bien des classements internationaux. Pour moderniser l'action publique, lui redonner de l'efficacité, recréer la croissance, il convient de repartir des faits, d'identifier les formules qui obtiennent des résultats. La hausse du niveau de formation et de qualification ainsi que l'intensification des efforts de recherche sont des impératifs. L'Université y a un rôle central. Ne faudrait-il pas également considérer les lieux qui favorisent l'innovation et la croissance, qui créent de l'emploi comme évoqué dans le rapport Gallois ? Le dynamisme des petites et moyennes universités, qui maillent le territoire national, y engage. Les exemples sont en effet nombreux démontrant le rôle de levier et de catalyseur du développement économique et social que peuvent jouer ces universités, souvent en partenariat avec les organismes de recherche et leur complémentarité avec les autres structures universitaires.

Ainsi, le projet COMPOFAST porté par l'Université de Haute-Alsace s'inscrit dans le cadre du Programme Véhicule du Futur des Investissements d'Avenir et regroupe 18 partenaires représentatifs de l'intégralité de la filière « matériaux composites » française. Il vise à développer de nouveaux matériaux ainsi que de nouveaux procédés permettant la création d'une nouvelle génération de composites thermoplastiques pour alléger de manière significative les véhicules et réduire les coûts et temps de production de l'automobile grande série. Ce projet de 21 millions d'euros contribue à la création d'une forte dynamique sur le territoire autour du thème des « Photocomposites et de la photochimie des polymères » et plusieurs démonstrateurs de ces technologies innovantes sont en cours de réalisation. Ce projet permet d'inscrire Mulhouse dans un programme très volontariste de réindustrialisation du territoire Campus Industrie 4.0.

Autre exemple, l'Université de Pau et des Pays de l'Adour est fortement impliquée dans des pôles de compétitivité d'envergure nationale et/ou internationale installés sur le territoire : AEROSPACEVALLEY (aéronautique, espace, systèmes embarqués), AGRISUDOUESTINNOVATION (agricole, agro-industrie), XYLOFUTUR (bois, produits et matériaux des forêts), AVENIA (géosciences pour l'énergie et l'environnement). Ensemble, ils pilotent des actions visant à dynamiser le partenariat avec le tissu socio-économique dans des domaines stratégiques de recherche et de valorisation. L'UPPA a également suivi la reconversion du Bassin de Lacq, situé à 30 kms du campus de Pau, et fort d'environ 8000 emplois salariés depuis les années 80. C'est un bel exemple de revitalisation suite à l'arrêt de la production de gaz. La proximité et la réactivité ont été des éléments déterminants de ce renouveau, l'Université mettant en place un poste de Chargé des relations industrielles couvrant ce bassin afin d'apporter des solutions tant en formation qu'en recherche ou en transfert.

Un autre exemple encore est constitué par les liens noués entre l'Université Savoie Mont-Blanc et les entreprises de la vallée de l'Arve. Là, une industrie vieille de deux siècles, le décolletage, s'est renouvelée pour devenir le premier centre européen de mécatronique sur la base d'un réseau de plus de 300 PME réunies dans le pôle de compétitivité « Mont-Blanc Industries » qui a été classé en 2012 dans la catégorie des pôles les « plus performants ». Elles sont en lien direct avec l'université, la Maison de la mécatronique inscrivant ce rapport dans l'espace. Implantée sur le campus d'Annecy, elle abrite le laboratoire universitaire SYMME, l'UMR CNRS LAPP, ainsi que des professionnels regroupés dans Thésame, MIND, le CETIM et le pôle de compétitivité, le tout au contact de l'école d'ingénieurs Polytech qui développe des formations et des recherches adaptées. Unique en Europe, la Maison de la mécatronique favorise la compétitivité et l'innovation, permettant ainsi aux entreprises du territoire de soutenir le marché de l'emploi et de conforter leur avance dans le domaine.

De même, l'université de Valenciennes et du Hainaut Cambresis (UVHC) démontre son fort ancrage territorial. Labellisée Campus Innovant « Transports durables » en 2008, elle est membre fondateur et un des principaux acteurs de l'Institut de Recherche Technologique Railenium dédié aux transports ferroviaires. En partenariat avec les Communautés d'Agglomérations de Valenciennes Métropole et la Porte du Hainaut, elle s'investit pleinement pour le développement de deux projets structurants d'envergure, à savoir la création d'un Technopole "Transalley" dédié aux Transport et Mobilité durables et la réhabilitation du site minier d'Arenberg (classé au Patrimoine mondial de l'UNESCO) en créant un lieu dédié à la recherche et l'innovation pour le cinéma, l'audiovisuel et les médias numériques.

Dernier exemple enfin, à l'Université du Maine, dans la Pays de la Loire où les acteurs manceaux et sarthois de la recherche, du transfert, de la formation et de l'innovation en acoustique, soutenus par le CNRS, ont engagé dès 2008, une réflexion collective stratégique qui a donné naissance à l'Institut Européen d'Acoustique « Le Mans Acoustique », première structure française et européenne dans ce domaine. En partenariat avec l'Institut des Matériaux et Molécules du Mans, l'un des plus important centre de recherche du Grand Ouest dans ce domaine, ils contribuent à la réalisation du projet « Technocampus Acoustique et Matériaux Fonctionnels ». Ces projets, financés à hauteur de 13 millions d'euros par les collectivités territoriales bénéficient d'un environnement très favorable avec la présence de plusieurs pôles de compétitivité (EMC2, ID4CAR et Elastopôle). Ils répondent ainsi aux besoins en innovation industrielle du territoire dans les filières des transports terrestres, de l'aéronautique, de la navale et des énergies renouvelables et s'inscrivent dans le projet national « d'usine du Futur ».

Et pourtant, actuellement, dans un paysage universitaire en pleine recomposition, logique de concentration et qualité des activités d'enseignement supérieur et de recherche sont mécaniquement associées dans le discours. Néanmoins, la grande taille et l'indifférenciation induisent des dysfonctionnements largement analysés dans les travaux de Michel Crozier. Il ne s'agit donc pas simplement de faire un éloge de la petite taille, mais de mettre en avant l'adaptation à ses objectifs et à son temps. L'observation d'établissements étrangers proches parmi les meilleurs au monde, comme ceux implantés à Lausanne ou Bâle suggère que le terreau de la qualité et les leviers du succès se situent sur un autre registre que celui de la taille. Leur gouvernance, largement autonome, et le soin apporté à leur système de formation, contribuent fortement à attirer ressources et talents.

Y-a-t-il alors d'autres voies pour laisser les talents s'exprimer et dynamiser les territoires où ils se développent ? Les petites et moyennes universités, établissements à taille humaine, se sont interrogées sur cette problématique alors que se développent des politiques verticales de très forte concentration. Ces universités, qui accueillent chaque année plus de 160 000 étudiants, sont clairement identifiées comme des leviers du développement économique, social et culturel des territoires d'implantation. Elles contribuent à leur attractivité et à la fixation en leur sein à la fois de compétences et des hommes et femmes qu'elles contribuent à former. Elles permettent aux territoires, hors des grandes métropoles, de bénéficier de la dynamique liée à la société de la connaissance. Elle leur permet d'accéder aux compétences et expertises développées par les universités tout en favorisant les interactions entre les acteurs.

Et à l'heure d'une société de plus en plus interconnectée où la force et la souplesse du réseau l'emportent sur la somme des individualités, il est étonnant que l'on mette en avant un modèle où ce sont la taille et la concentration qui devraient être les seuls critères de l'excellence et de l'efficience. La visibilité acquise par les classements internationaux et son pendant, la masse critique, définiraient aujourd'hui ce qu'il y a de meilleur pour l'enseignement supérieur. Or, si les petites et moyennes universités enregistrent de très belles réussites, tant en recherche qu'en formation, innovation et transfert, c'est grâce à une (plus) grande souplesse, une (plus) grande réactivité et une (plus) grande proximité. Et grâce également à leur très fort ancrage territorial.

Ce rôle des petites et moyennes universités dans le développement intégré des territoires fait écho aux analyses de l'Institut Caisse des dépôts pour la recherche dans le rapport « Politiques de développement territorial intégré : les circuits courts de janvier 2013. » (http://www.caissedesdepots.fr/fileadmin/PDF/05_actualite/rapport_final_circuits_courts.pdf)

Ce rapport souligne le fait que l'émergence de logiques économiques plus intégrées au niveau local contribue à l'efficacité des territoires, « en permettant une meilleure connexion entre les ressources et des besoins locaux ». Il propose de « repenser l'organisation des réseaux, économiques notamment, de façon plus décentralisée. Cet enjeu constituerait un renversement de perspective par rapport aux logiques économiques de rationalisation verticale qui ont prévalu dans les dernières décennies, caractérisées par la concentration des organisations. »

Pour reprendre une formule du même institut, ces logiques « remettent le temps dans l'espace » en favorisant la prise en compte cohérente des tendances de long terme, qui jouent en faveur de stratégies de territoires à partir des ressources locales. Les écosystèmes, auxquels les universités contribuent activement, sont des leviers du développement intégré des territoires. Faisons confiance aux acteurs de ces territoires et notamment aux petites et moyennes universités et à leur capacité à dynamiser leur environnement.

Denis Varaschin (président de l'Université de Savoie–Mont-Blanc), Pascal Reghem (président de l'Université du Havre), Roger Durand (président de l'Université du Littoral), Christine Gangloff-Ziegler (présidente de l'Université de Haute-Alsace – Mulhouse), Rachid El Guerjouma (président de l'Université du Maine - Le Mans, Laval), Emmanuel Roux (président de l'Université de Nîmes), Mohamed Amara (président de l'Université de Pau et des pays de l'Adour), Fabrice Lorente (président de l'Université de Perpignan), Mohamed Rochdi (président de l'Université de La Réunion), Marc Saillard (président de l'Université de Toulon), Mohamed Ourak (président de l'Université de Valenciennes)



Contribution

Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI)



Conférence des Directeurs

des Ecoles Françaises d'Ingénieurs

Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur : le point de vue de la CDEFI

A/ Présentation : la CDEFI et les formations des écoles d'ingénieurs

La CDEFI est la Conférence institutionnelle qui représente toutes les écoles habilitées à délivrer le titre d'ingénieur diplômé. Ces écoles sont aujourd'hui au nombre de 217. Ces établissements, tous accrédités par la Commission du titre d'ingénieur (CTI), sont représentés par la CDEFI qu'ils soient publics ou privés et quel que soit leur ministère de tutelle. Les élèves des écoles publiques représentent, comme le montre le tableau suivant, 71% des effectifs totaux.

Effectifs des écoles d'ingénieurs en 2012-2013¹

Type d'école	Nombre d'établissements	Effectifs 2012 - 2013	Flux d'entrée 2012-2013
MESR	121	69 690	23 609
Autres ministères	39	19 074	6 368
Total écoles publiques	160	88 764	29 977
Ecoles privées	57	35 684	11 805
Total	217	124 448	41 782

¹ « Les écoles d'ingénieurs. Effectifs des élèves en 2012-2013 », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, août 2013, 155 p.

Depuis 25 ans, les effectifs ont très fortement augmentés : entre 1990-1991 et 2012-2013 le nombre d'élèves inscrits dans les écoles d'ingénieurs a plus que doublé, passant de 57 653 à 124 448, soit une progression de 116%. L'augmentation du nombre total d'élèves ingénieurs est notamment due à des progressions importantes des effectifs des élèves-ingénieurs dans les écoles publiques (+103%) et dans les écoles privées (+147%) depuis 1990-1991.

Le nombre de diplômes délivrés par les écoles d'ingénieurs est passé de 16 000 en 1991 à 31 000 aujourd'hui. Comme nous le montrerons par la suite, ce nombre est encore appelé à croître car les besoins de notre société en ingénieurs sont considérables.

Le renouvellement des formations

Le diplôme d'ingénieur a une forte spécificité dans le paysage de l'enseignement supérieur français mais aussi étranger. Il valide en effet une formation très professionnalisante mais qui repose sur un socle de connaissances génériques et qui aboutit à pourvoir les étudiants de compétences génériques. Par ailleurs, la proximité des écoles avec les entreprises leur permet d'anticiper les évolutions technologiques et de s'adapter en conséquence : il est en effet fondamental pour les écoles d'assurer aux futurs diplômés une insertion réussie dans le monde professionnel.

Les écoles n'hésitent donc pas à faire évoluer constamment leurs cursus pour répondre aux besoins réels des sociétés. Dans la perspective de former des cadres qui seront appelés à gérer des projets dans leur globalité, elles créent de nombreux partenariats avec des écoles de management et des universités.

La formation délivrée dans les écoles prépare donc efficacement aux métiers actuels ; mais elles doivent faire plus, et répondre au challenge de former des ingénieurs à des métiers qui n'existent pas encore :

- **Transmettre des compétences et non plus des savoirs** : ne plus cibler un métier, mais transmettre un socle de compétences transverses, une capacité à agir et à réagir quelles que soient les situations professionnelles. L'ingénieur doit aujourd'hui innover, concevoir, concrétiser, organiser, communiquer, former, entreprendre. Il doit disposer d'une palette de compétences qui ne sont en aucune façon attachées à l'exercice d'un métier.
- **Former les futurs ingénieurs à se former eux-mêmes** : faire en sorte que le jeune diplômé continue à s'approprier des contenus tout au long de sa vie. Apprendre à apprendre, et ce par l'ouverture, la sensibilisation et l'accrochage à un point d'entrée que peut être la recherche. La formation par la recherche met l'ingénieur dans des postures d'apprentissage en autonomie qui lui permettent de progresser par lui-même. Ces processus d'apprentissage offrent à l'apprenant une prise de conscience de son autonomie et de sa capacité à créer du savoir.
- **Apprendre à analyser sa situation professionnelle** : les étudiants ont le bénéfice de la connaissance du tissu industriel.
- **Former à l'adaptabilité** : doter l'ingénieur d'une capacité à comprendre l'environnement dans lequel il est immergé pour en devenir un « natif ». La proximité avec les entreprises,

les stages, la dimension internationale de la formation, dont en ce sens des composantes fondamentales du cursus.

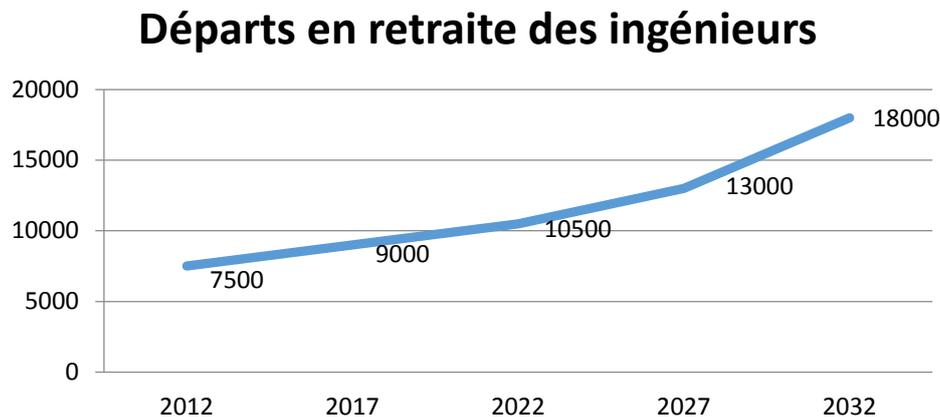
B/ Quels besoins de formations d'ingénieur pour le monde de demain ?

Avec un nombre de recrutement passé de 61 000 à 71 000 de 2011 et 2012, et un taux de chômage (hors recherche 1er emploi) de 2,7 %, les ingénieurs constituent une profession en tension.

Il est aujourd'hui possible de prévoir que cette tension actuelle va donner lieu à une carence dans les années à venir.

L'activité de l'ingénierie croît de 3,2 % par an², ce qui provoque un besoin supplémentaire d'au moins 1.000 ingénieurs tous les ans, si l'on considère que les 31 000 formés aujourd'hui suffisent à satisfaire le marché.

Par ailleurs les départs et les retraites vont s'accroître d'année en année, comme le montre le graphique suivant³ :



En 2017, les départs à la retraite des ingénieurs augmenteront de 1 500, en 2022, cette hausse sera de 3 000. Nous rappelons que la croissance de l'activité d'ingénierie provoque un besoin supplémentaire de 1.000 ingénieurs par an.

Sur la base actuelle de 30.000 ingénieurs formés par an, il faudrait donc former 6.500 ingénieurs de plus par an en 2017 et 21.000 en 2027.

² SYNTEC Ingénierie – 10^{ème} rencontres de l'Ingénierie, de la Construction et de l'Industrie 20.10.2011
http://www.syntec-ingenierie.fr/media/uploads/rencontres-ingenierie/2011_zoom_10e_rencontres.pdf

Voir surtout les articles : « L'étude de l'ingénierie, perspectives » et « Europe : prévisions de croissance à 5 ans du marché de l'ingénierie », qui mettent en évidence des enjeux primordiaux pour l'avenir des formations d'ingénieurs et l'emploi des ingénieurs.

³ Ingénieurs et Scientifiques de France – Observatoire, Enquête 2012

	2012	2017	2022	2027
Augmentation de l'activité		+ 5 000	+ 10 000	+ 15 000
Hausse des départs en retraite		+ 1 500	+ 3 000	+ 6 000
Total		+ 6 500/an	+ 13 000/an	+ 21 000/an

Cette observation de la dynamique et la constatation que la situation de l'emploi des ingénieurs était satisfaisante en 2005 - alors que seuls 2.500 ingénieurs de plus ont été formés annuellement depuis lors - permettent de conclure à une pénurie d'ingénieurs aujourd'hui d'au moins 4.500 (hausse de 7.000 due à l'activité, diminuée d'une augmentation des capacités de 2.500)

Nous en arrivons donc à la conclusion qu'il manque à ce jour 4 500 à 5 000 ingénieurs au moins, et qu'au-delà de ce chiffre et indépendamment du déficit actuel, **il faudrait en former 6 500 de plus par an en 2017, 13 000 en 2022 et 21 000 en 2027.**

Or le nombre d'ingénieurs formés par an stagne depuis 2005⁴.

	1985	1990	2000	2005	2010
Nombre de diplômés	13 003	16 080	24 624	27 638	28 928

Pour 2017, il est déjà trop tard. Mais il est important de mettre en place des capacités de formation qui permettront de répondre à l'échéance 2032, soit 13.000 ingénieurs de plus à former par an.

Cette nécessaire croissance des effectifs pose immédiatement la question de l'ouverture des écoles au plus grand nombre.

C/ L'ouverture au plus grand nombre

Notre exigence est de combiner professionnalisation et excellence académique. Nous avons l'ambition que l'enseignement supérieur permette à chaque jeune de réaliser son projet professionnel et de s'insérer dans le monde du travail.

Il y a deux objectifs : monter le niveau d'éducation de la société en général, et offrir à chacun une formation qui soit adaptée à l'exercice d'un métier. A cet égard, il est nécessaire de promouvoir une approche par les compétences attendues par le monde socio-économique et de se fixer des objectifs en matière d'insertion professionnelle.

⁴ DEPP – Repères et références statistiques 2012 Ministère de l'Éducation Nationale

Nous pensons qu'il est nécessaire de renforcer la sélection par un système d'orientation active permettant une régulation des flux à l'entrée de l'ensemble des formations de niveau L, M et D de l'enseignement supérieur français.

Un processus de sélection pour l'ensemble de l'enseignement supérieur présente tous les mérites du classement sans les inconvénients de l'exclusion puisque l'ensemble du dispositif y sera soumis. Par conséquent, tout bachelier pourra intégrer une formation de l'enseignement supérieur, et tous les établissements pourront développer la politique de recrutement adaptée à leurs filières de formation (mode de sélection et voies d'accès privilégiées). Il ne s'agit pas ici d'exclure mais de réguler les flux à l'entrée de l'enseignement supérieur par un solide système d'orientation active basée sur une interface unique permettant à chaque lycéen, en fonction de son niveau et de ses aspirations, de postuler à l'entrée des formations de son choix.

Par ailleurs, l'accès à l'information en matière d'orientation représente aujourd'hui la principale entrave à l'ascension sociale. Par exemple, les écoles d'ingénieurs restent associées aux classes préparatoires dans l'opinion publique, alors que cette année encore la majorité des inscrits sont passés par une autre voie :

Origine scolaires des nouveaux inscrits en 2012-2013 :

BAC	11 672
CPGE	16 166
LM	2 208
BTS-IUT	5 529
Autre	5 740
Total	41 315

Cette inégalité dans l'accès à l'information favorise les phénomènes de reproduction des élites. A cet égard, rappelons qu'il y avait en 2012-2013 **27.3% de boursiers** parmi les élèves-ingénieurs, comme le montre le tableau suivant⁵ :

Type d'école	Nombre des boursiers 2012-2013	Effectifs 2012-2013	% de * boursiers
Total écoles publiques	23 060	72 351	31,9
- dont écoles internes, rattachées, INP et UT	12 774	35 053	36,4
- dont Autres écoles publiques	10 286	37 298	27,6

⁵ « Les écoles d'ingénieurs. Effectifs des élèves en 2012-2013 », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, août 2013, 155 p.

Ecoles Privées	5 720	31 760	18,0
Total	28 780	105 573	27,3

Cette ouverture ne peut qu'être favorisée par une formation technologique qui se développe à plusieurs niveaux : permettre aux écoles d'ingénieurs de délivrer **une licence dans le domaine technologique** donnerait la possibilité de répondre à tous les besoins des entreprises en termes de compétences. Ces licences seraient d'autant plus attractives qu'elles seraient délivrées par les écoles d'ingénieurs, qui travaillent en lien étroit avec les acteurs économiques.

D/ La réussite pour tous

L'ouverture doit se faire pour la réussite de tous. Dans ce but, nous proposons de revoir certains dispositifs ou d'en créer de nouveaux :

- **Des « 'échecs » qui n'en sont pas**

Il faut **revoir le concept d'échec en licence** lorsqu'il s'agit de mobilité au sein des réseaux et comptabiliser les réussites année par année (60 ECTS par an) en utilisant les données de l'enquête SISE.

- **L'apprentissage**

Les régions ne doivent pas se concentrer uniquement sur les bas niveaux de qualification. Dans les formations d'ingénieurs, les jeunes en apprentissage contribuent à l'économie du territoire avant même qu'ils ne sortent des écoles. Il est par ailleurs nécessaire de rappeler l'intérêt pédagogique de l'apprentissage, qui permet une professionnalisation de l'étudiant et une insertion facilitée dans le monde du travail.

Nous souhaitons que les écoles d'ingénieurs puissent contractualiser directement avec les régions dans le cadre des formations par apprentissage et ne plus passer par les CFA : les coûts de fonctionnement des CFA qui accompagnent l'apprentissage sont importants et la possibilité de contractualiser directement avec les régions permettrait de concentrer les fonds davantage sur les formations et d'augmenter le nombre d'apprentis.

- **Accompagner l'étudiant dans le financement de ses études** pour rétablir l'enseignement supérieur dans sa mission d'ascension sociale et garantir la réussite effective de l'étudiant par une insertion professionnelle rapide.
 - En contrepartie d'une mise à niveau des frais de scolarité, permettre à chaque établissement d'enseignement supérieur et de recherche de se porter garant du financement des études de certains de leurs étudiants.

Dans ce cadre, les établissements accorderaient à ces étudiants des prêts à taux zéro remboursables sur les premières années de la vie active. Le remboursement de ce prêt par

l'entreprise qui l'embauche devrait être assorti d'un crédit d'impôt pour l'entreprise sous réserve qu'il travaille en France pendant 5 ans.

- Créer un dispositif de financement des études dans l'enseignement supérieur permettant à une entreprise de financer le cursus d'un étudiant.

Cette disposition vise à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur en favorisant le financement des études sans pénaliser celui des établissements. En contrepartie de ce soutien financier, l'étudiant concerné s'engagerait à effectuer les premières années de sa vie active au sein de l'entreprise ayant assuré le financement de ses études. Cette disposition garantit également une amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants.

- Créer un chèque-mission étudiant sur le modèle du chèque-mission associatif.

Il s'agit d'un dispositif dont l'objectif est de permettre aux étudiants devant travailler pour financer leurs études, de travailler directement au sein de leur établissement, en cohérence avec les enseignements qu'ils suivent. Concrètement, cette mesure devrait permettre aux établissements de salarier pour des missions ponctuelles ou récurrentes de quelques heures des étudiants auxquels seraient confiées des missions du type tutorat d'étudiants, assistance d'un chercheur pour des recherches bibliographiques ou dans le suivi de manipulations en laboratoire, etc.

E/ L'ouverture de l'enseignement supérieur français sur le monde : attirer les meilleurs étudiants, pouvoir délivrer tout diplôme en tous lieux.

Les étudiants étrangers constituent aujourd'hui en moyenne 15% des effectifs des écoles, et ce contingent croît plus vite que les effectifs globaux : les besoins en ingénieurs des entreprises se sont accrus sans que les écoles puissent jusque-là trouver en France le vivier nécessaire. Le développement des écoles d'ingénieurs françaises dépend donc aujourd'hui largement de leur capacité à faire venir les meilleurs étudiants étrangers, et dans les meilleures conditions possibles.

Le diplôme d'ingénieur est aujourd'hui un **modèle de formation à l'étranger**, qui s'exporte avec de plus en plus de succès, notamment dans les pays à croissance rapide, comme la Chine. Cette reconnaissance internationale participe considérablement à l'attractivité de l'enseignement supérieur français.

Cette attractivité repose sur la qualité des formations délivrées, y compris celle des **masters internationaux**, et sur l'accès à la qualité d'un environnement social, industriel, culturel et scientifique. Le coût d'une formation ne constitue pas le facteur déterminant dans le choix de la destination d'un étudiant étranger.

Les écoles doivent donc avoir toute latitude pour déterminer si les dispositifs d'accueil qu'elles mettent en place (cours intensifs en français, tutorat...) permettent à l'étudiant étranger de poursuivre un cursus en leur sein. La majorité des formations dans les écoles d'ingénieurs se

poursuivent en français, et les écoles doivent donc naturellement veiller à ce que leurs étudiants aient un niveau de français permettant la réussite de leur parcours et l'obtention du diplôme.

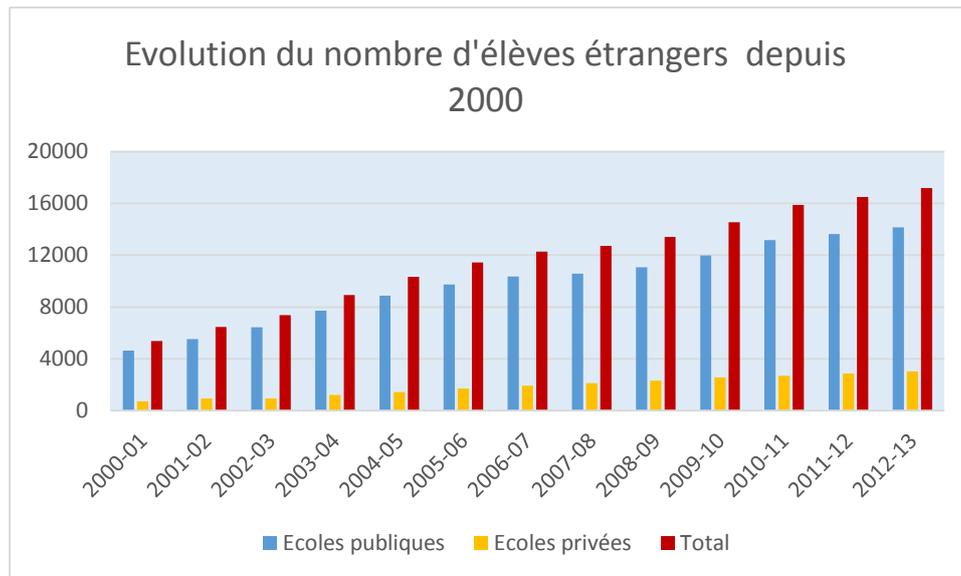
Mais les écoles ont des politiques diversifiées en matière linguistique, en fonction notamment des pays cibles ou des compétences de leur corps enseignant : en ce sens, **l'examen préalable sur le niveau en langue française ne doit pas constituer un obstacle** à une meilleure reconnaissance de l'offre de formation française. La connaissance du niveau de français est nécessaire pour évaluer la nécessité de la mise en place d'une aide linguistique, mais ne doit en aucun cas empêcher l'obtention d'un visa.

Concernant l'exportation des écoles à l'étranger, il est important que le diplôme français d'ingénieur puisse être **délivré en tous lieux**, dès lors que la formation délivre les garanties nécessaires au niveau pédagogique et au niveau de la gouvernance de la filiale.

- ➔ Défendre un master « souple », que les EPA puissent aussi porter. Ce que l'on a fait dans le cadre des masters internationaux.
- ➔ Permettre des frais d'inscription libres pour les étudiants hors-UE
- ➔ Former nos diplômés pour l'international. Il faut exiger un certain niveau en anglais au sortir du Bac. Il faut aller plus loin, et que ce niveau soit plus contrôlé.
- ➔ Sous les garanties nécessaires, permettre aux écoles de délivrer leur diplôme en tous lieux.

Présence des étudiants étrangers

En 2012-2013, le nombre d'élèves-ingénieurs étrangers était de 17 188 alors que ces élèves ne représentaient que 5 370 des effectifs en 2000-2001. Le nombre d'élèves-ingénieurs étrangers a connu une progression spectaculaire de 220% en 12 ans alors que pour la même période, la progression des effectifs totaux a été de 37%.



F/ Relations avec les entreprises

L'objectif de l'enseignement supérieur et de la recherche est de fournir des diplômés pour dynamiser l'économie du pays (industrie, société etc.) et non pas uniquement de faire avancer les connaissances.

- ➔ Il est crucial de mieux intégrer les entreprises dans les **processus de formation**
- ➔ L'Etat n'ayant plus les moyens financiers d'assurer toute son ambition en matière de formation, **l'industrie** doit entrer davantage dans le **modèle économique** de financement des écoles (apprentissage, recherche partenariale, etc...)
- ➔ Développement des **validations d'acquis d'expérience**, accompagnement de la politique RH des entreprises.
- ➔ **La recherche partenariale** est particulièrement importante dans les écoles d'ingénieurs. Or, la signature des contrats avec les industriels est trop longue en comparaison des pratiques existant à l'étranger. Ces ralentissements handicapent les relations entre laboratoires et industriels et conduit ceux-ci à préférer contractualiser avec des laboratoires étrangers. Il est important de simplifier le processus.

Propriété intellectuelle

- ➔ La Propriété Intellectuelle (PI) ne doit pas être un indicateur de la qualité de l'établissement.
- ➔ Créer une **structure nationale** qui prend en charge la PI et dépose les brevets, pour l'ensemble des opérateurs, **selon le champ disciplinaire** et non l'établissement.

- ➔ La mobilité des carrières entre monde académique et monde industriel serait un réel avantage pour faciliter les relations avec les entreprises. Il faut sécuriser et encourager les carrières des enseignants-chercheurs qui font une mobilité industrielle (en étendant, par exemple, le principe de la délégation CNRS à une délégation en industrie).

G/ La recherche

- **Politique en faveur de la formation par la recherche**

Pour faciliter la formation par la recherche des élèves-ingénieurs des accords-cadres ont été signés par la CDEFI avec trois grands organismes de recherche : INRIA (juillet 2012), CNRS (février 2013) et CEA (juillet 2013) dont un des piliers majeur du partenariat est la formation, incluant l'accueil des étudiants dans les équipes de recherche et encouragent la mise en œuvre d'un dispositif de chaires école d'ingénieur-organisme de recherche.

- **la formation de chercheurs-entrepreneurs**

L'insertion des étudiants de niveau master dans le monde professionnel fonctionne bien. En revanche, l'adéquation reste à revoir au niveau du doctorat. Pourtant, les entreprises ont besoin de cadres de formation scientifique et technique de haut niveau.

C'est pourquoi, en accord avec le MESR, la CDEFI a mis en place un parcours combinant une formation par des cours et par l'expérience en entreprise, au terme duquel est décerné un label « compétences pour l'entreprise ». Ce parcours est à destination des doctorants venant de l'université et désireux de professionnaliser au maximum leur cursus. Les écoles mettent donc à profit dans ce cadre leur savoir-faire en matière d'entrepreneuriat, de gestion de projet, de manière à pourvoir les futurs diplômés de compétences plus professionnelles et à rendre leur parcours de formation plus attractif sur le marché du travail.

- **Alliances de la recherche**

Dans le but d'assurer avec tous acteurs de la recherche une réflexion commune et une coordination en terme de prospective et de stratégie globale, d'enjeux de formation supérieure, de programmation, de partenariats européens et internationaux, et de valorisation et relation industrielles, la CDEFI s'est fortement impliquée dans les alliances de la recherche. Elle est notamment membre fondateur d'ALLISTENE où elle est en charge du volet international.

- ***Frontiers of Science***

Dans l'optique d'impliquer les écoles d'ingénieurs dans événements scientifiques de pointe, la CDEFI s'est positionnée comme l'un des partenaires principaux du programme d'échanges de chercheurs *Frontiers Of Science* avec Taïwan.

- **Implication dans les investissements d'avenir**

La recherche française est de qualité mais notre système souffre de son morcellement et de la cristallisation des intérêts entre les établissements d'enseignement supérieur (eux-mêmes divisés entre écoles et universités) et les organismes de recherche. L'approche par projets offre des perspectives intéressantes : elle nous oblige à ne pas raisonner d'abord en termes de structures mais avant tout à prendre conscience d'un intérêt partagé. De cette manière, chacun réfléchit à ce qu'il peut apporter par rapport à un objectif commun. En cela, les investissements d'avenir sont utiles et c'est pourquoi beaucoup d'écoles s'y sont impliquées.

G/ Organisation de l'enseignement supérieur

• **L'inscription dans les territoires : développer les filières technologiques**

Pour éviter l'éclatement de la formation et de la recherche technologique française et rendre notre industrie plus compétitive, nous devons agir dans deux directions.

En premier lieu, les formations technologiques doivent être refondues dans un continuum portant les différents niveaux de bac-3 à bac+8, qui aura l'avantage de rendre plus cohérente et plus attractive l'offre de formation, notamment en ce qui concerne les formations courtes. L'émergence d'une véritable filière technologique déployant tous les niveaux de formation est essentielle pour parvenir à créer une continuité dans les parcours de ce secteur.

En second lieu, nous proposons de faire émerger 3 à 5 grands établissements technologiques ou réseaux d'établissements technologiques (UT, INSA, INP...) sur le modèle d'établissements analogues existant chez nos principaux partenaires étrangers (TU en Allemagne, Universités TECH aux Etats-Unis...). Cette ambition répond à deux nécessités : d'abord permettre à l'enseignement secondaire de mieux percevoir les formations technologiques comme une filière d'excellence ; d'autre part, le potentiel de formation et de recherche de ces établissements apporterait aux entreprises du territoire les capacités d'innovation dont elles ont besoin.

• **L'inscription dans les territoires : les politiques de sites**

La CDEFI est favorable aux regroupements s'il s'agit d'un partenariat où chacun est gagnant. Dans le cas des regroupements prévus par la loi ESR, la Communauté d'Universités et d'Etablissements semble être la modalité qui corresponde le mieux aux écoles d'ingénieurs. Nous rappelons cependant notre volonté dans ce cadre:

- Tous les établissements doivent pouvoir participer à la politique de site ;
- Il doit y avoir dans les regroupements un réel projet commun, partagé ;
- Les différents établissements, quelle que soit leur taille, doivent conserver leur autonomie, gage de leur spécificité.

- **Articulation entre les cursus dans les écoles et cursus dans les universités**

Il y a deux modèles différents : le diplôme d'ingénieur et le master. Les écoles d'ingénieurs sont plus professionnalisantes que les masters, forment en fonction des besoins de la société, du monde économique, selon un référentiel spécifique. Il est nécessaire de préserver les deux modèles dans leurs identités respectives, sans les opposer ni les confondre.

H/ Les moyens de l'enseignement supérieur

- **La reconnaissance de tous les acteurs de l'enseignement supérieur**

Le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche peut-il reconnaître la diversité et la richesse de l'ensemble des acteurs contributeurs d'un service rendu à la nation, bien que tous ces acteurs ne soient pas publics ni rattachés au MESR ?

Nous pouvons aujourd'hui faire le constat que la plupart des écoles d'ingénieurs ne bénéficient pas des moyens pour répondre aux besoins de croissance, tant au niveau de la formation des cadres nécessaires au redressement productif du pays, que de l'accueil d'équipes de recherches performantes :

- les écoles externes du MESR voient leur dotation stagner, alors que les coûts ne cessent d'augmenter. Les seules marges de progression visibles sont les emplois FIORASO (de l'ordre de 45 par an sur 1000 pour les écoles) et le remboursement des droits d'inscription des boursiers,
- les écoles internes aux universités ont du mal à négocier leurs moyens et sont à la merci de décisions budgétaires qui peuvent brutalement freiner leur développement,
- les écoles privées à but non lucratif et qui bénéficient de subventions publiques voient ces dernières fortement diminuer.

- **Les nouveaux modèles économiques**

Aussi, dans le cadre de la compétitivité internationale qui se met en place, les écoles vont devoir passer à de nouveaux modèles économiques, soit:

- en demandant une participation financière plus importante aux étudiants, et particulièrement aux étudiants étrangers,
- en développant massivement des services lucratifs, de formation continue ou de transfert de technologies,
- en développant la VAE et en faisant payer au juste prix les services correspondants,
- en implantant des antennes (franchises sous leur marque propre) dans les pays où les formations technologiques se développent fortement.

Quelles que soient les pistes à explorer, elles ne pourront l'être sans que le MESR accompagne le mouvement, soit en acceptant une augmentation des droits d'inscription et en aidant les étudiants boursiers, soit en encourageant les dispositifs lucratifs ou les implantations à l'étranger (modèle australien).

Si le modèle économique n'évolue pas, les écoles vont devoir faire des économies sur leur ultime variable d'ajustement qui est leur cœur de métier, à savoir **la formation**. Une grande réforme pédagogique est parfois nécessaire pour remettre un établissement sur les rails. Il y a toutefois des limites à ne pas dépasser. A ce sujet, nos raisonnements se basent trop souvent sur des schémas obsolètes comme les 40 H/E spécifiques aux formations d'ingénieurs. Là aussi, des nouveaux modèles sont à inventer afin d'optimiser les dispositifs de formation. Ces nouveaux modèles devront intégrer la part d'enseignements assurés en ligne et la rémunération de ceux qui les mettent en place et les gèrent.

L'évolution actuelle du modèle SYMPA du MESR vers un modèle d'aide à la décision pour l'attribution des moyens et des emplois est intéressante. Elle reste toutefois limitée par le fait que la répartition se fera *a priori* à partir d'une enveloppe fermée, ce qui signifie que pour doter plus certains établissements il conviendrait de réduire les allocations des autres : solution qui ne semble pas envisageable à ce jour.

I/ Une meilleure prise en compte des nouvelles modalités pédagogiques

Avec l'arrivée des MOOCs, il est nécessaire de repenser le nombre d'heures de cours obligatoires dans la formation d'ingénieur. Un étudiant peut assister à 300 heures de cours et cependant travailler 600 heures de son côté sur des projets, par exemple.

De même il est essentiel de valoriser davantage le travail en mode projet (avec des plages d'encadrement par les professeurs).

Par ailleurs, les nouvelles modalités pédagogiques (numériques) doivent permettre de développer la formation continue.

Il est crucial de mettre en place les outils nécessaires au développement de ces nouvelles modalités : infrastructures techniques, espaces de travail, formations des enseignants,

Octobre 2014

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur

Propositions de la CDEFI



Conférence des Directeurs

des Ecoles Françaises d'Ingénieurs

Introduction

Le 9 juillet 2014, le comité STRANES a remis à M. Benoit Hamon et à Mme Geneviève Fioraso un rapport d'étape sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Ayant appelé de ses vœux l'élaboration d'une telle stratégie, la CDEFI s'est réjouie de l'avancement des travaux et attend avec intérêt le rapport final du comité.

Une telle stratégie, si elle est de la responsabilité des pouvoirs publics, nécessite pour sa mise en place l'adhésion de tous les acteurs de l'enseignement supérieur, et en particulier des écoles d'ingénieurs, que nous représentons. C'est pourquoi, dans un esprit de dialogue et de concertation, nous réagissons aujourd'hui au rapport d'étape en prenant position sur son diagnostic et ses conclusions.

Il est en tout premier lieu fondamental que nous nous entendions sur l'objet même de l'enseignement supérieur et sur sa finalité. Nous sommes parfaitement en accord avec le comité sur ce point essentiel : nous considérons l'éducation nationale comme un moyen de donner à chacun l'exercice de sa citoyenneté et « d'accéder à une formation professionnelle pour avoir un métier ».

Nous reconnaissons également la qualité de nos diplômés sur le marché de l'emploi, en France comme à l'étranger. Contrairement à ce qui est parfois dit, la France est un pays attractif dans l'enseignement supérieur. Comme le rappelle le comité, elle est la troisième destination mondiale des étudiants internationaux, et les écoles françaises d'ingénieurs participent activement de cet attrait. Le rapport d'étape souligne également à juste titre que la France est en croissance démographique et que ses étudiants sont en réussite, bien au-delà de la moyenne des pays de l'OCDE. Ces éléments sont autant de raisons d'espérer et de croire en notre avenir.

Mais nous devons aussi identifier les éléments qui nous affaiblissent. Si notre enseignement supérieur est de qualité, nous devons reconnaître avec le comité que sa situation est fragile. Notre système éducatif est fortement reproducteur d'inégalités et la performance de notre enseignement secondaire a tendance à se dégrader (dernière enquête PISA). Notre système d'orientation est à revoir et donne accès à un système éducatif qui évolue trop lentement. A l'intérieur de ce système, l'innovation pédagogique n'est pas assez valorisée. Enfin, comparativement aux autres pays de l'OCDE, la France

dépense peu pour son enseignement supérieur (1,5 % du PIB, contre 2,8 % aux Etats-Unis par exemple).

Formation continue

Comme l'affirme le comité Stranes, nous estimons que la formation tout au long de la vie est aujourd'hui un impératif. Pour la développer, il est nécessaire de décroisonner formation tout au long de la vie et formation initiale. Ce décroisonnement signifie d'abord, comme le souligne le rapport, qu'il incombe aux établissements de « penser leur offre de formation pour qu'une partie importante puisse être suivie par les étudiants-travailleurs. » Nos établissements doivent pouvoir proposer, au moins à leurs diplômés, une offre de formation à même de faire évoluer leurs compétences à la mesure de l'évolution de leur métier ou de leur secteur d'activité.

- **De leur côté, les entreprises doivent pouvoir y trouver un intérêt par le moyen d'un Crédit Impôt Formation (CIF) sur le modèle du crédit d'impôt recherche (CIR). En contractualisant avec un établissement d'enseignement supérieur et de recherche, les entreprises bénéficieraient par ce dispositif d'un crédit d'impôt de 30 %.**

Aujourd'hui 15 % des diplômes d'ingénieurs ont été délivrés à la suite d'un cursus en apprentissage. Contrairement à ce qu'estime le comité d'experts, nous affirmons que l'apprentissage est un véritable vecteur d'ouverture sociale dans les écoles d'ingénieurs. Cette filière gagne d'autant plus à être valorisée dans nos écoles qu'elle se trouve en retour rehaussée par le prestige du diplôme d'ingénieur, qu'elle est mise en place dans chaque établissement au regard des besoins des entreprises et qu'elle conduit à une excellente insertion professionnelle. L'apprentissage joue donc tout son rôle dans le supérieur et son financement ne doit pas être mis en compétition avec les niveaux de formation inférieurs. Au contraire, cette filière prend de plus en plus d'importance dans les écoles et doit être encouragée par les moyens suivants :

- **Accroître le financement de l'apprentissage par les entreprises, dans la mesure où elles y trouvent leur intérêt, bénéficiant de futurs salariés plus adaptés à leurs besoins et à un coût de recrutement moins élevé. Ce financement doit être abondé par un financement incitatif de l'Etat et des collectivités locales.**
- **Favoriser la mise en place de CFA sous la responsabilité des nouveaux regroupements universitaires**
- **Encourager les CFA à mettre en œuvre une politique de financement correspondant aux coûts complets. Autoriser les refus des inscriptions en apprentissage des étudiants pour lesquels ce financement ne serait pas acquis.**

- **Au niveau régional, développer des instances de coordination et de financement des formations par apprentissage, dans lesquelles tous les acteurs sont représentés.**

Le profil de l'ingénieur a évolué avec le temps. Il n'est plus aujourd'hui l'hyper technicien d'un produit ou d'un service, il est l'homme de toute une organisation. Son activité exige qu'il dispose d'une palette de compétences qui ne sont en aucune façon attachées à l'exercice d'un métier : innover, concevoir, concrétiser, organiser, communiquer, former, entreprendre.

En allant plus loin, il s'agit pour lui de privilégier l'adaptabilité plutôt que l'adéquation à un emploi. Le monde économique et technique se transforme rapidement et l'ingénieur doit pouvoir se former lui-même à des métiers qui n'existent pas encore. Cette exigence implique de ne plus raisonner en savoirs disciplinaires mais en compétences, de former à une capacité à agir et à réagir quelle que soient les situations professionnelles. C'est pourquoi nous sommes tout à fait disposés à renforcer encore au sein de nos établissements les compétences transversales.

Insertion

Le rapport souligne avec insistance le manque d'adéquation entre les métiers porteurs et les formations suivies par les étudiants : « dans de nombreux secteurs de la société, les besoins de diplômés ne sont pas couverts » (p. 16), « un manque de vivier dans les métiers cruciaux ». A cet égard, les branches professionnelles doivent jouer un rôle fondamental, à l'instar du dialogue existant dans les écoles d'ingénieurs. Même si la capacité du monde académique à créer de nouveaux métiers ne doit pas être négligée, nous sommes donc favorables à l'extension d'une analyse prospective et du dialogue avec les branches professionnelles.

- **Analyser les besoins en formation de manière prospective. Le dialogue avec les branches professionnelles doit se développer, le protocole d'accord entre CPU/CDEFI/branches professionnelles/MENESR pouvant servir de cadre.**
- **Instaurer une feuille de route stratégique formation/recherche par filière, à l'instar de ce qui existe dans la branche agricole.**
- **Mettre en place, dans le cadre des regroupements, des licences à finalité d'insertion sur le marché du travail, accréditées par un organisme paritaire extérieur.**
- **Entreprendre un travail d'information ambitieux auprès des lycéens et des étudiants et prolonger à tous les niveaux ce qui est commencé avec APB au niveau post bac.**

Le comité fait le constat d'une meilleure insertion des jeunes diplômés au niveau Master. Il en déduit la nécessité d'augmenter la proportion des diplômés de niveau Master. Il n'est pas certain que l'employabilité de ces jeunes soit une conséquence de leur niveau d'études. La raison de leur meilleur taux d'insertion peut être simplement la conséquence du fait que les personnes les plus à même de réussir poursuivent leurs études jusqu'au niveau Master. Nous pensons que, davantage que le niveau d'études, c'est l'approche compétence des cursus qui est déterminante pour l'employabilité des diplômés.

Le rappel que fait le comité de la mission fondamentale de l'enseignement supérieur est à cet égard essentiel. Si sa vocation est de permettre aux étudiants « d'accéder à une formation professionnelle pour avoir un métier », les diplômes doivent être clairement professionnalisés, y compris au niveau licence.

- **C'est pourquoi nous recommandons de développer davantage l'approche compétence à ce niveau, dans un cadre paritaire, de manière à faire de la licence un diplôme recherché par les employeurs, tout en conservant au niveau L1 son rôle d'année d'orientation.**

Renforcement du lien formation/recherche

Ce renforcement ne doit pas être un prétexte pour privilégier l'activité de chercheur par rapport à celle d'enseignant. L'équilibre entre formation et recherche au sein des établissements doit être activement recherché et favorisé par des mesures incitatives, que ce soit au niveau budgétaire ou par des mesures de carrière pour les personnels enseignant-chercheurs.

C'est pourquoi nous proposons :

- **De mieux prendre en compte l'activité de formation dans la carrière des enseignants-chercheurs ;**
- **Pour arriver à une prise en compte correcte, de lancer une réflexion sur la manière d'évaluer objectivement l'activité de formation ;**
- **De quantifier les obligations de service de formation et de recherche de la même manière, de façon à ce qu'aucune des deux activités ne soit favorisée par rapport à l'autre.**

Doctorat

Comme le comité d'experts, nous déplorons le manque de reconnaissance du doctorat en France et nous travaillons pour la faire évoluer. Mais nous estimons qu'une meilleure reconnaissance n'est possible qu'à condition de rendre cette formation plus attractive. C'est pourquoi il faut agir au niveau du cursus lui-même, la reconnaissance réglementaire n'est qu'un aspect parmi d'autres.

- **Nécessité d'une plus grande implication des acteurs du monde de l'entreprise et de la promotion d'une approche compétence, à l'instar de ce qui est fait dans le parcours « Compétences pour l'Entreprise » ;**
- **Nécessité d'une accréditation internationale.**

Le processus d'accréditation des écoles doctorales doit être revu :

- **Dans le cadre des regroupements, la co-accréditation conjointe des écoles d'ingénieurs EPSCP (membres des ComUE ou associés à un établissement chef de file) doit être un droit, non une négociation dépendante du ratio ingénieurs diplômés / Master.**
- **Les EPA doivent pouvoir prétendre à une co-accréditation : modifier la loi en conséquence.**
- **Comme évoqué plus haut, nous recommandons d'associer davantage les milieux socio-économiques et, dans cet esprit, de développer davantage une démarche compétence dans ce dispositif.**

Internationalisation

La mobilité internationale des étudiants a très fortement augmenté ces dernières années et la France est aujourd'hui le 3e pays d'accueil. Le comité d'experts fait remarquer (p.21) que la France devra tripler le nombre d'étudiants accueillis dans ses formations si elle veut tenir son rang dans les années à venir. Sur ce point, nous estimons que la France doit moins se préoccuper de « tenir son rang » en termes de nombre d'étudiants accueillis que d'assurer la qualité des étudiants qu'elle attire.

- **Nous demandons à ce que soit amélioré le système d'évaluation des étudiants étrangers.**

Dans un environnement aussi concurrentiel et vaste que l'enseignement supérieur au niveau international, il est bien sûr essentiel de développer une réelle stratégie, et surtout de dégager les moyens incitatifs nécessaires. Nous sommes par exemple en concurrence

avec des Etats fédéraux qui s'approprient cette compétence au niveau fédéral et peuvent dégager des moyens considérables. C'est le cas de l'Allemagne avec le DAAD.

- **Un financement explicite au niveau national au-delà des bourses doctorales gérées par les postes diplomatiques est à prévoir pour mettre en œuvre une stratégie internationale préalablement définie par un groupe de travail entre ministères et conférences.**
- **Le développement d'un réseau des alumni au niveau national va dans le bon sens, mais le diplôme étant le signe de reconnaissance le plus partagé au niveau mondial, il est capital d'inciter les établissements à mieux développer leur propre réseau d'alumni.**

Les écoles d'ingénieurs sont évidemment très favorables au développement de la mobilité des étudiants vers l'étranger. Préparer les étudiants à travailler dans un contexte international est aujourd'hui une exigence essentielle des formations d'ingénieurs et la Commission des Titres d'Ingénieurs veille à ce que les cursus prévoient un séjour à l'étranger pour tout étudiant. Cette opportunité doit se présenter équitablement pour tous les étudiants.

- **Dans cet esprit il faut s'assurer que les régions aient une politique d'aide homogène, et non discriminatoire suivant le lieu de résidence des parents comme c'est le cas trop souvent.**

La mise en place de droits de scolarité différenciés pour les étudiants étrangers est nécessaire et légitime, cette distinction doit apparaître dans le décret annuel. Les établissements qui ne souhaitent pas les instaurer peuvent voter une diminution en Conseil d'Administration. L'objection souvent invoquée des conventions existantes, ou du risque d'une relation plus marchande que pédagogique dans les échanges, est sans doute une façon trop rapide d'éluder le problème des droits d'inscription pour les étudiants étrangers. L'instauration de droits plus élevés permettra de négocier d'autres contreparties lors des renégociations des conventions, rendrait possible une meilleure professionnalisation de l'accueil qui fait défaut actuellement et obligerait à un contrôle qualité de la pédagogie qui n'existe que peu aujourd'hui.

- **Décret annuel fixant des droits différenciés pour étudiants communautaires et autres et donnant latitude aux établissements de proposer des modulations à la baisse par décision du Conseil d'Administration.**

Ouverture sociale

Augmenter la proportion des baccalauréats généraux est sans doute possible, mais au prix d'une refonte totale de l'enseignement secondaire peu réaliste : la France n'a pas su mener à bien cette réforme au cours des trente dernières années.

Nous sommes convaincus que les regroupements issus de la loi du 22 juillet 2013 sont la structure adaptée pour rendre plus attractives les filières technologiques et professionnelles, qui doivent créer des cursus spécifiques pour les bacheliers, de manière à éviter le défaut actuel de formations composées principalement d'élèves en échec dans les filières du cursus général. Les écoles d'ingénieurs se proposent d'être le pilote de la restructuration de cette filière.

Le rapport d'étape met également en lumière le caractère automatique et souvent inadapté de l'admission des meilleurs bacheliers en CPGE, privant du même coup l'université de ces éléments qui parfois paient « de grandes souffrances une mauvaise orientation » (p.28). Nous considérons que ce problème, évoqué de manière récurrente, est anecdotique. L'effectif des classes préparatoires est en stagnation et ne représente que 5 % d'une classe d'âge. Dans le cas des écoles d'ingénieurs, la situation a évolué profondément et seule une minorité d'étudiants provient aujourd'hui des classes préparatoires. La façon dont les écoles d'ingénieurs en 5 ans ont réussi à développer une offre attractive à côté des CPGE, montre bien que la solution ne passe pas par des mesures coercitives vis-à-vis de celles-ci mais par un renforcement de l'attractivité des filières concurrentes, y compris universitaires.

C'est pourquoi nous préconisons avant tout de rendre le système plus flexible en multipliant les passerelles. Mais l'accès à l'information revêt dès lors une importance capitale : il faut donc mettre les moyens nécessaires pour que le système soit lisible par tous.

- **La « professionnalisation » de la licence, dont nous avons parlé plus haut, doit être une voie de réflexion, pour autant qu'elle ne s'oppose pas à la licence générale. Nous croyons en effet qu'il existe une voie intermédiaire entre la licence dite générale et la licence dite professionnelle, et dont le contenu serait défini par la question suivante : quelles compétences doit-on acquérir à Bac+3 permettant une entrée sur le marché du travail avec toute l'adaptabilité nécessaire à l'évolution de celui-ci ? L'objectif principal du cursus au niveau licence ne doit pas être d'acquérir les connaissances pour entrer en cursus master. Les écoles d'ingénieurs sont idéalement placées pour mener cette réflexion, qui doit être portée au sein des regroupements.**
- **La CDEFI considère avec le comité d'experts que la sélection à la fin du M1 n'a plus de sens dans le système actuel et relève du maintien des avantages acquis. La sélection ne peut se faire qu'à l'entrée du M1 pour un aboutissement du cursus**

en M2. N'ayant aucune valeur, le certificat à la fin du cursus M1 est inutile et doit être supprimé.

L'enseignement supérieur doit clairement indiquer qu'il repose sur une orientation sélective. Tout le monde doit pouvoir y être accueilli, mais on ne pourra pas accéder automatiquement au cursus dans lequel on souhaite a priori s'engager. La généralisation du classement des candidats par tous les établissements (y compris universités) participant à admission post-bac doit permettre d'y parvenir.

- **Tous les établissements doivent être contraints à classer les candidats et à fixer un quota de places. En contrepartie, il sera proposé une place en enseignement supérieur à tout étudiant participant à admission post bac.**

L'Education supérieure du 21e siècle

Le comité STRANES accorde une large place à l'évolution de l'enseignement à travers les nouvelles technologies. Il faut bien sûr poursuivre le déploiement des technologies numériques et des pédagogies qui en font usage. Néanmoins la question du modèle économique des MOOC doit trouver sa solution dans leur utilisation au sein des curricula actuels des établissements et non dans des parcours parallèles.

Le développement personnel de tous les étudiants doit être un objectif majeur du cursus éducatif, qui ne doit pas reposer uniquement sur le principe de la sélection des meilleurs étudiants vers les meilleurs cursus. Cet objectif impose une profonde réflexion sur l'organisation de notre système.

La responsabilité de l'Etat face au secteur privé de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur privé, en fort développement depuis 10 ans, permet aujourd'hui de renforcer le service public d'éducation que l'Etat ne peut financer dans sa totalité. C'est un moyen d'augmenter la part du PIB consacrée à l'enseignement supérieur.

Il est important que ce secteur encore assez hétérogène reste régulé par l'Etat, notamment concernant la valeur des diplômes qui y sont délivrés (reconnaissance, etc.), mais il est en contrepartie nécessaire que ces établissements, à tout le moins ceux qui ne poursuivent pas un objectif lucratif et qui par le statut d'EESPIG participent au service public, puissent bénéficier des mêmes possibilités que les EPSCP.

- **C'est pourquoi nous demandons que l'Etat donne la possibilité aux EESPIG de délivrer en propre des diplômes nationaux, à commencer par les masters dits « internationaux », qui sont des formations importantes en termes d'attractivité et de ressources pour les établissements.**

Financement

Le comité d'experts STRANES reste très prudent sur les questions de financement mais nous espérons que le rapport final contiendra des propositions concrètes et novatrices. En tout état de cause, il est nécessaire de se fixer des objectifs à horizon de 10 ans en matière de besoin de financement, à l'égal de ce que propose l'ONDAM pour les dépenses de santé.

Ces objectifs, pensés sur un assez long terme, doivent porter sur les moyens d'une hausse nécessaire de ce financement : comme le fait remarquer le rapport d'étape, l'enseignement supérieur en France bénéficie en effet d'un financement inférieur à la moyenne de l'OCDE, et nous restons loin des Etats les plus avancés sur le sujet.

Ils doivent porter également sur la répartition de cette prise en charge. La place de chacun des acteurs (Etat, collectivités locales, entreprises, particuliers...) doit être trouvée et doit répondre à un consensus national.

- **Si nous voulons rester dans la compétition mondiale de la connaissance, l'enseignement supérieur français doit avoir l'objectif d'un financement à hauteur de 2,8 % du PIB d'ici 5 ans, ce qui se traduirait par une augmentation de 10 milliards d'euros (évolution de 12 à 22 milliards d'euros).**
- **La prise en charge de cette hausse nécessaire doit être discutée sereinement. Nous proposons, pour initier la discussion, la répartition suivante :**
 - 1/3 pris en charge par l'Etat,
 - 1/3 par l'entreprise sous forme de partenariat direct gagnant-gagnant avec un établissement,
 - 1/3 par les familles des étudiants, sur une base progressive en fonction des revenus.

Nous rappelons enfin que l'efficacité budgétaire des établissements peut et doit être aussi améliorée, par la généralisation d'outils de pilotage adaptés.

Conclusion

Le comité STRANES s'interroge sur la mise en œuvre de la stratégie nationale, une fois définie et décidée par le gouvernement. La multiplicité des acteurs et des niveaux de décision ferait apparaître un risque de confusion dans l'application de cette stratégie. Le fait que le contrat quinquennal, lieu de congruence entre l'Etat et les établissements, doive être utilisé comme outil de développement de la stratégie nous paraît une évidence. Mais pour que les acteurs s'approprient efficacement le cadre stratégique qui leur sera soumis, ils doivent pouvoir définir avec force leurs orientations : c'est pourquoi les compétences du Conseil d'Administration des établissements dans la définition de ce contrat, à l'heure de leur autonomie, doivent être renforcées.



Contribution

Conférence des doyens et directeurs des UFR scientifiques des universités françaises (CDUS)

EXPRESSION DE LA CDUS SUR LE RAPPORT STRANES (VERSION ETAPE DU 9/07/2014) 28 OCTOBRE 2014

Le pré-rapport établi par S. Béjean et B. Montherbert à la suite de quelques mois de concertation et d'auditions dans le cadre de l'élaboration de la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur résulte d'une des dispositions de la loi du 23 juillet 2013 (loi Fioraso).

Après une partie consacrée à des éléments caractérisant la situation existante et s'appuyant sur une large gamme d'analyses statistiques du ministère, de l'OCDE, du CEREQ ..., le texte formule quelques préconisations qui interpellent la CDUS :

- Une nouvelle conception de la pédagogie dans l'enseignement supérieur à l'heure du numérique... afin d'autoriser les ordinateurs avec accès total à internet. L'ensemble appuyé sur la recherche en les nouveaux modèles d'é-éducation, sur la société apprenante et contributive et sur les processus d'apprentissage individuels et collectifs pourra faire partie des priorités.
- Apporter flexibilité et individualisation des parcours
- Amplifier les évaluations individuelles et collectives des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs et renforcer leurs effets sur les carrières et les dotations
- Simplifier les « espaces de dialogues » CAEN, commission des CESER...sur les liens STS, CPGE, universités, Ecoles, sur un plan régional
- Etude poussée ...mais « réserves politiques » sur l'augmentation des droits d'inscription en liaison avec une réforme fiscale
- Améliorer l'orientation des bacheliers et leur entrée dans le post bac, supprimer la sélection entre le M1 et le M2, aller vers une phase 3 du LMD.

La CDUS s'inquiète des perspectives et lourds enjeux qui se dégagent de ce rapport :

- La confirmation d'une forte pression pilotée au niveau « territorial » - le bac-3, bac+3 via les recteurs et les régions - repeint aux couleurs pédagogique et technophile. Si certaines des pistes rejoignent les analyses et propositions de la CDUS, le risque de fragmentation et de perte de cohérence des formations scientifiques et des corpus qui les sous-tendent est réel.
En effet, entre la multiplication des dispositifs centrés sur chaque étudiant, pour prendre en compte son niveau, ses souhaits...via des passerelles, des modulations, des parcours "à la carte", des dispositifs 100% numérique (mais néanmoins tous capitalisables puisque c'est la logique du LMD), la cohérence disciplinaire risque encore de s'amenuiser.
- Une absence d'analyse sur l'impact des COMUEs lesquelles risquent fort de déconnecter les masters des licences. Les quelques lignes consacrées aux Masters et à l'articulation recherche/formation dans le pré-rapport (sur plus de 130 pages) ne rassurent pas.
Le rapport est tout à fait silencieux sur la recomposition globale du système autour des COMUEs, or celui-ci va désarticuler les niveaux L et M. C'est très sensible dans tous les regroupements d'universités pluridisciplinaires dans un périmètre géographique étendu, sans doute moins pour les regroupements pré-fusion dans certaines métropoles. Dans ce cadre, l'adossement recherche devient très léger pour l'immense majorité des formations de licence.

La CDUS demande donc à être reçue et entendue sur ces questions qui sont au cœur de son existence.

Contact

Jean-Marc BROTO, Président de la CDUS - jean-marc.broto@univ-tlse3.fr; Tel : 05 82 52 57 28
CDUS – Association loi 1901 - Maison des Universités – 103 boulevard St-Michel – 75005 PARIS -
<http://www.cdus.asso.fr>



Conférence des grandes écoles (CGE)

Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur

-oOo-

Contribution de la Conférence des Grandes Écoles

L'article 123-1 du Code de l'éducation, amendé par la loi du 22 juillet 2013, stipule qu'« une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, comportant une programmation pluriannuelle des moyens, est élaborée et révisée tous les cinq ans sous la responsabilité du ministre chargé de l'enseignement supérieur ».

Un Comité national, chargé d'organiser les concertations nécessaires avec l'ensemble des parties prenantes et d'élaborer des propositions stratégiques a été installé à l'automne 2013. Il a sollicité les avis et les propositions de la Conférence des Grandes Ecoles.

La réflexion stratégique qui s'ouvre ainsi offre l'occasion unique de prendre un recul utile pour évaluer les conséquences des réformes passées et mettre en place, avec lucidité et ouverture, de nouvelles démarches de progrès. En effet, la dernière décennie a été marquée par une succession d'initiatives gouvernementales visant à réorganiser en profondeur le système national d'enseignement supérieur. Ces nombreuses réformes ont parfois eu pour effet d'en déstabiliser les repères et les références. L'environnement budgétaire, social et économique rend par ailleurs de plus en plus nécessaire et urgente une révision en profondeur des principes d'organisation de l'enseignement supérieur.

La Conférence des Grandes Écoles a conçu sa participation à la réflexion stratégique en cours avec fidélité aux valeurs qu'elle promeut, au service d'un enseignement supérieur attractif et performant, et de ses usagers : excellence pour tous, sélectivité, ouverture, efficience de la gouvernance, diversité et autonomie des établissements.

Nous avons rassemblé, dans la présente contribution écrite, les divers éléments exposés à l'occasion des échanges avec le Comité national. Nous les avons enrichis des analyses et des propositions présentées par la Conférence lors des débats présidentiels de 2012, des Assises nationales de l'enseignement supérieur qui ont suivi et des travaux préparatoires et consécutifs à la loi du 22 juillet 2013, dont beaucoup restent, de notre point de vue, d'entière actualité.

La Conférence des Grandes Ecoles tient à remercier les personnalités du Comité National, en particulier sa Présidente et son Rapporteur, pour la qualité de leur écoute, la richesse de leurs questionnements et l'excellente atmosphère de travail qu'ils ont su entretenir.

1. Quelle place pour l'enseignement supérieur dans le projet national ?

Alors que l'élévation du niveau d'études est généralement considérée comme un gage d'employabilité accrue, les données OCDE traduisent une relation plus complexe qu'il n'y paraît entre le niveau d'accès au supérieur d'une classe d'âge et le taux de chômage des jeunes.

Aujourd'hui, notre pays conjugue un taux relativement élevé d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur (60 % de la tranche 15-24 ans) à un niveau préoccupant de chômage de ces mêmes jeunes arrivant sur le marché de l'emploi (23 %). D'autres nations développées (tels les Pays-Bas) présentent en revanche un taux d'accès au supérieur similaire au nôtre, mais un taux de chômage très inférieur (d'un facteur 2 à 3), d'autres encore (telles la Suisse ou l'Allemagne), un taux de chômage trois fois plus faible conjugué à un taux d'accès au supérieur deux fois plus faible.

Ces constats suggèrent qu'une stratégie d'enseignement supérieur, dans notre pays, ne saurait se résumer à une massification, ni à une course au diplôme le plus élevé. Elle doit s'inscrire dans une approche plus globale de la formation, qu'elle soit initiale ou tout au long de la vie, qui mette au premier plan l'exigence de réussite et de professionnalisation à tous les niveaux. Pour que l'accès à l'enseignement supérieur offre de réelles perspectives au plus grand nombre de jeunes, il doit s'accompagner de plusieurs corollaires indispensables :

- un système d'orientation qui valorise les aspirations et les atouts de chacun dans une chaîne éducative privilégiant la qualité de tous les parcours de formation,
- une représentation sociale des diplômes qui reconnaisse leur caractère qualifiant autant que leur valeur comme couronnement d'une réussite académique et intellectuelle,
- la prise en compte « du facteur temps » dans la construction des compétences qui passe par la recherche d'un meilleur équilibre, au niveau national, entre formation initiale et formation tout au long de la vie.

Pour ce faire, l'Etat stratège doit :

- œuvrer à l'efficacité du système éducatif dans son ensemble (l'enseignement supérieur n'étant qu'une de ses composantes). L'État doit en particulier veiller à :

- la pertinence de l'offre de parcours et de diplômes, qui doit à la fois favoriser le développement des personnes, promouvoir l'élévation des connaissances et garantir à l'économie et à la société des compétences adaptées à leurs besoins,
 - l'accompagnement des étudiants vers la réussite à tous les niveaux, tout en garantissant démocratisation et égalité des chances, la sélectivité des parcours et la promotion d'une pédagogie individualisée,
 - la responsabilisation de toutes les parties prenantes : établissements éducatifs, éducateurs, élèves et étudiants, familles, acteurs socioéconomiques,
 - le développement de la formation continue diplômante et la valorisation des acquis de l'expérience.
- susciter une rénovation des représentations sociales de l'éducation, des diplômes et de la réussite en promouvant :
- une vision plus équilibrée de la place de l'enseignement supérieur dans le projet éducatif de la Nation, s'appuyant notamment sur un véritable « continuum » d'excellence et de professionnalisation du secondaire au supérieur ainsi qu' un développement des cycles supérieurs courts,
 - une image positive et valorisante de tous les emplois et de tous les métiers, afin que ceux-ci ne soient pas assimilés à la résultante par défaut d'un niveau éducatif subi, mais s'inscrivent dans une perspective dynamique et alternée du couple formation/expérience portée par la société dans son ensemble,
 - une conception plus personnalisée du rapport des citoyens à leur propre formation.

Le service public de l'éducation est la source d'un bénéfice collectif, par son retour économique et social, et d'un bénéfice privé, par la réussite sociale des individus et le développement des entreprises. Il justifie le maintien d'un haut niveau d'investissement public, mais incite aussi à développer progressivement une plus juste contribution privée à son financement.

L'élaboration d'une stratégie nationale d'enseignement supérieur est un chantier éminemment structurant, qui interroge toutes les dimensions d'un projet de société. Il convient donc de l'inscrire dans une perspective très large, en termes de portée éducative et sociale et dans le cadre d'une réflexion en profondeur sur les rapports entre éducation, compétences et développement socio-économique.

Principes stratégiques fondamentaux selon la CGE

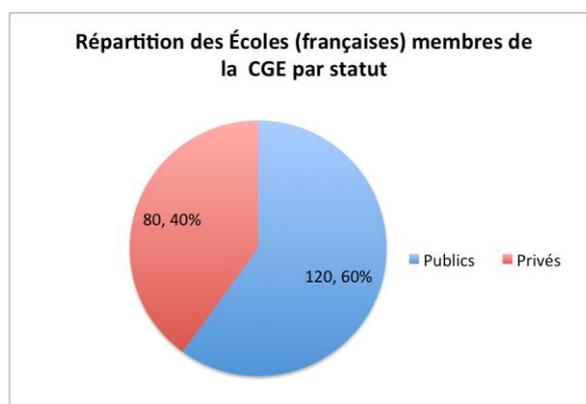
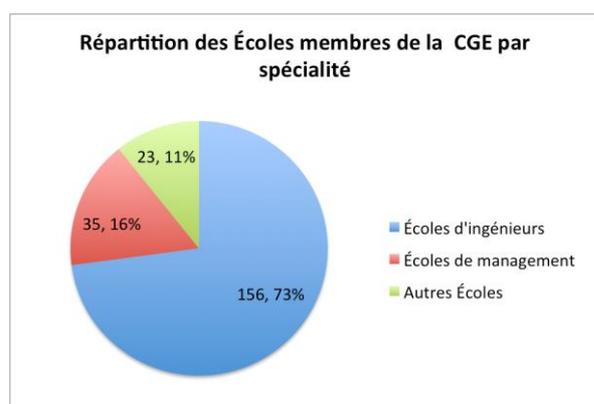
1. Accepter la variété des talents et la diversité des compétences
2. Favoriser une meilleure orientation vers les filières qui recrutent, davantage que de se fixer des

objectifs stratégiques en termes de niveau de diplômes

3. Améliorer la qualité des qualifications initiales quel que soit le niveau de diplôme
4. Favoriser la « montée en gamme » régulière des compétences par le développement d'une véritable formation continue diplômante
5. Redonner leurs lettres de noblesse aux filières courtes.

2. La CGE : présentation et rôle dans le système d'enseignement supérieur

La CGE est une association (loi de 1901) qui rassemble 214 établissements d'enseignement supérieur et de recherche français et étrangers. Fondée en 1973, elle regroupe des Grandes Écoles d'ingénieurs (156 établissements), de management (35) et des établissements transversaux ou « de spécialité » (23) comme les Écoles normales supérieures, des Écoles de journalisme, de santé, d'architecture ou de beaux-arts, l'ENA, des Universités de technologie. Les 200 Écoles françaises membres de la CGE se répartissent en 120 Écoles publiques et 80 Écoles privées (dont 14 de statut consulaire). Ces établissements, tous reconnus par l'État, délivrent un diplôme national conférant le grade de master. .



La CGE compte aussi parmi ses membres des entreprises, des associations d'anciens élèves et des associations représentatives des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Elle rassemble donc les différentes parties constitutives du système des Grandes Écoles, du baccalauréat à l'emploi.

La CGE regroupe 75 % des établissements pouvant légitimement revendiquer l'appellation de Grande École, sur la base des critères définis par les statuts de la Conférence des Grandes Écoles (soit 66 % des écoles habilitées par la Commission des Titres d'Ingénieur, 83 % des écoles de management à diplôme conférant le grade de master et accréditées par la CEFDG et 20 % des écoles dites « d'autres spécialités »). La CGE constitue donc une composante représentative, globale et interprofessionnelle de l'enseignement supérieur, regroupant des établissements de taille moyenne.

Cependant, en dépit de cette représentativité forte, le Code de l'éducation ne reconnaît toujours pas la CGE comme un interlocuteur institutionnel du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cette situation contrarie l'inclusion naturelle d'une composante essentielle de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation dans les débats stratégiques nationaux et l'élaboration des politiques publiques dans ces domaines.

3. Le système des Grandes Écoles : présentation et évolutions

En 2014, le système des Grandes Écoles représente 380 000 étudiants, dont 295 000 en Écoles supérieures (110 000 dans les Écoles d'ingénieurs, 133 000 dans les Écoles de commerce) et 91 300 dans les classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE et classes prépas dites « intégrées »).

3.1. Une composante majeure et diverse de l'enseignement supérieur

Au total, ce système rassemble 18 % des effectifs du supérieur. Les Grandes Écoles délivrent chaque année plus de 40 % des diplômes valant grade de master (58 % des diplômes dans les spécialités qu'elles couvrent, soit les filières scientifiques, de gestion et de management). Un tiers des doctorats soutenus chaque année sont préparés dans leurs laboratoires (cette proportion dépassant 50 % dans le périmètre des spécialités des Écoles).

Ces établissements d'enseignement supérieur et de recherche, publics ou privés, relevant de tutelles variées, sont représentatifs de la diversité des thématiques éducatives professionnalisantes : ingénierie, économie/gestion/management, biologie, santé, environnement, architecture, design, beaux-arts, journalisme, sciences humaines et sociales. Cette réalité est reconnue au travers de la participation de la CGE aux alliances thématiques ATHENA et ALLENI, par exemple,.

3.2. Un modèle éducatif guidé par la professionnalisation

Les principes de gouvernance des Grandes Écoles permettent une grande réactivité et une forte adaptation aux demandes de recrutement des entreprises. Cette situation est rendue possible par une chaîne de décision efficace et rapide, car légère, une grande autonomie des établissements et aussi la participation substantielle du monde économique à la gouvernance des établissements, traduction des relations étroites que les Écoles entretiennent avec les entreprises.

Ces caractéristiques contribuent à l'atteinte d'indicateurs d'insertion des diplômés sur le marché du travail toujours très élevés, malgré la crise économique. Ainsi, pour la promotion diplômée en 2012, le taux net d'emploi est de 81,5 % 6 mois après le diplôme. De même, 80 % des diplômés en emploi ont vu leur recherche aboutir moins de deux mois après leur sortie d'école. 12,3 % des diplômés sont

en poursuite d'études ou inscrits en thèse. Enfin, 76 % des contrats de travail des diplômés en emploi sont des CDI.

3.3. Des effectifs toujours en croissance

Les effectifs étudiants dans les Grandes Écoles croissent régulièrement depuis plus de 20 ans. Les Écoles de management ont connu une progression de 5,7 % en 2012-2013, les «Écoles d'ingénieurs non universitaires» de 3,4 %. Depuis les années 1990, ces dernières ont connu une progression de 133 % (184 % pour les écoles de management). Ces effectifs continuent à augmenter, notamment du fait de la diversification des voies d'accès (en particulier de l'apprentissage, des passerelles avec les universités ou des admissions parallèles) et de l'ouverture l'internationale.

3.4. Évolution des cursus de formation

La performance des Écoles dans l'accès à l'emploi de leurs diplômés entretient l'attractivité des cursus qu'elles proposent. Les diplômés des Grandes Écoles et les effectifs correspondants sont déterminés en adéquation étroite avec le marché de l'emploi et les évolutions du contexte de l'industrie et des services.

Ainsi, l'augmentation observée du nombre de diplômés de Grandes Écoles n'est pas tant le résultat d'une stratégie décrétée à l'avance, mais bien l'expression naturelle de besoins quantifiés et qualifiés des différents secteurs d'activité, en France et à l'étranger. Une appétence particulière est constatée pour les cursus par apprentissage et les voies d'accès post-bac, avec une croissance moindre, quoique réelle, des voies d'accès plus traditionnelles (CPGE).

Les formations dans les Grandes Écoles s'appuient fortement sur une approche interdisciplinaire, ce qui permet de cultiver des compétences « systémiques », aptes à appréhender la complexité, et donc particulièrement adaptées aux problématiques technologiques, managériales et sociétales du monde de demain.

Les Grandes Écoles dispensent des formations initiales (sous statut étudiant et sous statut d'apprenti) et des formations continues débouchant sur des diplômes de généralistes ou de spécialité. En termes de débouchés, tous les secteurs de l'économie et de la société sont concernés. Tout diplômé de Grande École dispose d'une base de compétence lui donnant des outils pour un développement de carrière vers des fonctions de dirigeant ou de haut encadrement.

Le fort taux d'encadrement des étudiants commun à la plupart des Écoles rend possible une réelle individualisation des formations et des parcours. C'est la condition d'un apprentissage professionnel basé sur le tutorat, l'échange dynamique entre apprenant et expert, le compagnonnage. L'École pratique une écoute précoce et continue de ses étudiants et les aide à construire un parcours adapté

à leur projet professionnel, tant dans sa composante académique que pratique (stages, projets, travaux de fin d'études).

Les métiers auxquels préparent les Écoles s'inscrivent dans une dimension internationale. Aussi la totalité des établissements ont-ils généralisé l'internationalisation des profils des élèves, au moyen de formations à l'interculturalité, de séjours à l'étranger, d'échanges intensifs avec les étudiants étrangers intégrant l'établissement, de la pratique obligatoire des langues étrangères, notamment l'anglais professionnel, dont la maîtrise est devenue une condition nécessaire de l'obtention du diplôme). Le développement d'une offre de formation en anglais crée un contexte favorable pour l'atteinte de cette maîtrise.

Les méthodes pédagogiques pratiquées dans les écoles se caractérisent par une grande variété. Elles s'appuient sur un fort travail personnel et une dynamique de groupe permettant aux élèves de se familiariser avec les contextes collaboratifs qu'ils rencontreront dans la vie active. La pratique de « l'approche par projet » y est très largement répandue.

La proximité entre Grandes Écoles et entreprises est par ailleurs à l'origine d'innovations pédagogiques spécifiques, en particulier :

- Des formations « sur mesure » : la CGE, organisme accréditeur de formations pour ses membres (Mastères Spécialisés, MSc, BADGE), délivre un label de qualité pour des programmes construits en coopération avec des acteurs économiques. Dans les dix dernières années, les Grandes Écoles d'ingénieurs ont su aussi développer les DNM dérogatoires (dits « masters Duby ») pour étendre leur offre de spécialité à un recrutement international et établir des partenariats dans ce cadre avec les meilleurs établissements étrangers. La remise en question récente de cette souplesse de mise en œuvre de cursus internationaux au bénéfice des Écoles, largement couronnée de succès et sans préjudice pour les DNM « classiques », est d'ailleurs un motif sérieux de préoccupation de la part des établissements membres de la CGE. Les Grandes Écoles ont su constamment renouveler leur offre de diplômes d'établissements, investir des niches, répondre rapidement et s'adapter à des besoins spécifiques du marché. A titre d'exemple, la demande croissante pour des profils ayant une double formation, pluridisciplinaire - formation d'ingénieur et de management - a été à l'origine de rapprochements entre Écoles d'ingénieurs et de commerce. Cette tendance au développement de profils encore plus polyvalents porte pour l'instant essentiellement sur le niveau master, mais pourrait, dans un futur proche, trouver une expression au niveau « bachelor ».

- Des innovations pédagogiques : numérique, « Fablabs » et « ateliers-écoles ». Pour accompagner le développement des formations continues diplômantes, de nombreuses Écoles ont mis en place des modules de formation à distance. Depuis une quinzaine d'années, elles se sont fortement impliquées dans le e-learning et les universités numériques (UNIT, UVED, UNISCIEL, GEV). Elles ont été à l'initiative de la création de nombreux MOOC et jouent désormais un rôle moteur dans leur développement, notamment au travers de la plateforme FUN. La pédagogie pratique des Écoles les a aussi incitées à développer des équipements permettant de s'initier à la fabrication et à la conception.

3.4. La recherche comme levier d'innovation

Dans les dernières décennies, la recherche s'est fortement développée et structurée au sein des Grandes Écoles (augmentation des publications dans les revues scientifiques de rang A, croissance des budgets consacrés à la recherche, hausse du nombre d'enseignants-chercheurs). Cette croissance s'est appuyée, entre autres, sur des alliances avec les universités au travers de la co-tutelle de nombre d'unités de recherche mixtes ou d'équipes d'accueil. Un tiers des doctorats soutenus chaque année sont préparés dans leurs laboratoires. L'exposition des étudiants aux enjeux de la recherche y est donc naturelle, fortement encouragée et même, facilitée, de par la compacité des Écoles et la proximité physique qui en résulte entre les activités de formation et de recherche. Dans les écoles scientifiques, un nombre significatif d'élèves effectuent un cursus parallèle en master, que ce soit en France ou dans le cadre de mobilités dans des établissements étrangers.

Le taux moyen de poursuite en thèse parmi les diplômés des Grandes Écoles est de l'ordre de 7 %. Ce chiffre n'est pas significativement différent de la proportion nationale moyenne de titulaires du Diplôme national de master poursuivant en doctorat (8 à 10 %). Ce constat permet de relativiser la pertinence des critiques récurrentes dont les Grandes Écoles sont la cible : elles exposeraient insuffisamment leurs étudiants à la recherche et priveraient la science française de talents au niveau de diplôme le plus élevé. Les proportions sont toutefois très variables d'une École à l'autre, en fonction des débouchés sectoriels qu'elles offrent, de quelques pourcents jusqu'à presque 50 % dans certaines spécialités (40 % en chimie, par exemple).

Certaines Grandes Écoles se caractérisent par un niveau très élevé de poursuite en doctorat, notamment l'ESPCI ParisTech (60 %), Les Écoles normales supérieures (73 %) et l'École Polytechnique (28 %). 47 grandes écoles sont habilitées à délivrer le doctorat en propre. Dans les autres établissements, les doctorants sont accueillis dans des laboratoires ou équipes internes aux Grandes Écoles et dans les laboratoires mixtes associés à d'autres organismes.

Mais, au-delà de ces données factuelles, la CGE souhaite attirer l'attention du Comité sur les spécificités et la valeur ajoutée de la recherche dans les Grandes Écoles. Une part importante de celle-ci est motivée par des applications industrielles, c'est-à-dire réalisée avec et pour les entreprises (ainsi les ingénieurs représentent la moitié des thèses CIFRE par exemple ; on compte de nombreuses chaires de recherche dans les Écoles). Cette recherche, reposant sur une culture du partenariat avec les acteurs socioéconomiques, permet un dialogue nourri entre industriels et scientifiques, des transferts de technologie en direction du tissu économique, la création d'innovations ... Cette recherche, qui est parfaitement compatible avec une excellence académique de rang international, constitue un levier majeur pour le rapprochement entre l'enseignement supérieur et le monde de l'entreprise. Le retour d'expérience des Écoles dans ce domaine pourrait inspirer des évolutions utiles dans l'ensemble de l'enseignement supérieur national.

4. L'ouverture au plus grand nombre et une préparation au monde de demain

De façon générale, de multiples enquêtes montrent que les inégalités socioprofessionnelles constatées dans le supérieur sont principalement l'héritage inégalitaire de l'enseignement secondaire, qui constitue une véritable « colonne de distillation sociale ». Au risque de manquer d'envergure, la question de l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur ne saurait être traitée isolément, même si des mesures spécifiques peuvent être (et sont) mises en place. Elle doit être abordée dans le cadre d'un changement de paradigme dans la stratégie éducative et de réussite de la Nation.

En ce qui concerne plus particulièrement l'accès aux Grandes Écoles, il est encore largement associé, dans les représentations sociales et politiques, au passage par les classes préparatoires. Il faut souligner que, dans les trois dernières décennies, les Écoles ont considérablement diversifié leurs voies d'accès. Même s'il demeure un élément structurant du modèle Grande École, et doit demeurer tel, par l'égalité républicaine qu'il incarne et par les compétences spécifiques qu'il permet d'acquérir, le recrutement à partir des classes préparatoires ne représente désormais plus que 40 % des flux d'étudiants intégrant les Grandes Écoles.

Également remarquable est la contribution des CPGE au renforcement de l'égalité des chances. Les statistiques portant sur la réussite aux concours montrent que les classes préparatoires tendent à réduire l'écart entre catégories socioprofessionnelles. Le retard moyen d'une mention au baccalauréat, soit deux points, enregistré par les élèves boursiers n'est plus que de 0,5 à 1 point à l'issue d'une classe préparatoire. Les taux de réussite aux concours, gage de transparence et de promotion républicaine, ne sont pas sensiblement différents d'une CSP à l'autre. Cette observation devrait fonder une réflexion, utile et généralisable à l'ensemble de l'enseignement supérieur, sur les éléments déterminants qui, dans la pédagogie des classes préparatoires, contribuent à amortir les écarts sociaux accumulés tout au long du secondaire et à augmenter les chances de réussite.

La diversité des accès aux Grandes Écoles a été rendue possible grâce aux multiples passerelles qu'elles ont mises en place. Les bons étudiants de DUT, de L3 ou de M1 peuvent sans difficulté poursuivre un parcours en Grandes Écoles. Des passerelles spécifiques existent même pour les étudiants en médecine n'ayant pas réussi à franchir le cap de la première année.

Les cycles de formation en alternance, apprentissage ou formation continue, se sont aussi beaucoup développés depuis une vingtaine d'années. Ces nouvelles voies d'accès permettent de conduire au diplôme une frange importante de la population qui n'aurait peut-être pas spontanément envisagé un parcours long dans le supérieur, en raison de phénomènes d'autocensure individuelle ou sociale bien connus. Les cycles en alternance représentent 10 % des étudiants inscrits en Grande École. Aujourd'hui, un ingénieur sur huit est diplômé par la voie de l'apprentissage alors que le « stock » d'ingénieurs n'en compte que 6 %. Il est donc fondamental et impérieux d'en soutenir le développement de manière très volontariste. Notre pays doit enfin prendre la mesure de l'excellence intrinsèque des formations par apprentissage, parfois encore trop assimilées à des formations « par défaut » ou destinées à des publics décrocheurs.

Le monde de demain sera toujours plus technique et demandera, comme nous l'avons souligné, de faire appel à toutes les formes de talents. La satisfaction de cette exigence nécessite l'excellence à tous les niveaux et l'adoption d'une approche multiforme de la réussite, moins radicalement centrée sur la formation initiale comme nous la voyons aujourd'hui.

L'offre de formation supérieure doit donc évoluer dans trois directions : (1) développement des formations par apprentissage, (2) développement des cursus courts professionnalisants (niveaux I et II), (3) généralisation de l'offre de Formations Tout au Long de la Vie (FTLV) diplômantes, très insuffisamment présentes dans notre pays.

Les 520 000 diplômés de l'enseignement supérieur annuellement, hors FTLV, se répartissent en 200 000 formations courtes ou professionnalisantes (BTS, DUT, licence pro) et 300 000 formations longues (licence généraliste, master, doctorat). Les diplômes nationaux de FTLV s'élèvent quant à eux à environ 48 000. Cette « pyramide inversée » des qualifications présente un caractère inédit par rapport à d'autres grandes nations universitaires (Royaume-Uni, États-Unis, Allemagne).

La CGE préconise qu'un effort particulier soit fait sur les formations courtes professionnalisantes de façon à fournir aux entreprises la main-d'œuvre technique de haut niveau dont elles ont besoin, de stimuler les politiques publiques de redressement productif et de développer beaucoup plus qu'elle ne l'est aujourd'hui la FTLV. L'objectif serait, à cinq ans, d'arriver à inverser les proportions enseignements supérieur court (300 000) et long (200 000) et de porter le nombre de diplômes de FTLV à 100 000.

5) La réussite pour tous

Ce redimensionnement de l'offre, l'orientation effective d'un étudiant vers la formation avec laquelle il est le plus en accord, la possibilité qui lui sera offerte ultérieurement de poursuivre le développement de ses compétences, sont des éléments essentiels pour la définition d'un enseignement supérieur adapté aux exigences du monde de demain, riche en emplois et qui offre à chacun des perspectives d'évolutions adaptées à son rythme et à son projet.

Il est frappant de constater que plus de 80 % des bacheliers intégrant une classe préparatoire scientifique ou économique et sociale poursuit ses études jusqu'à l'obtention d'un diplôme de grade de master d'une Grande École.

La filière des écoles a donc l'immense mérite d'amener au grade de master la très grande majorité des élèves qui choisissent cette voie. Les principes concourant à cette réussite mériteraient d'être considérés et systématisés dans l'enseignement supérieur, notamment : une sélection active prenant en compte les aspirations des étudiants, les besoins des employeurs et un travail intensif où la dimension tutorale joue un rôle majeur.

Ces principes et ces méthodes pédagogiques devraient être adoptés dès l'entrée dans le supérieur. Le développement de formations courtes adaptées au profil et aux aspirations de chaque étudiant facilitera cette approche dont la mise en place reste néanmoins dépendante de la capacité qu'aura eue l'enseignement secondaire à former des élèves aptes à aborder cette nouvelle phase.

La mise en œuvre d'une telle politique demande des soutiens importants pour mettre en place les nouvelles filières et les faire connaître. Il faudra aussi trouver les moyens financiers nécessaires en revoquant la politique des droits de scolarité, en demandant une contribution plus significative aux étudiants qui peuvent l'assumer et en développant les bourses pour ceux qui n'ont pas les moyens (cf. infra les moyens de l'enseignement supérieur).

Les Grandes Écoles, en passant d'un recrutement quasi exclusif après la classe préparatoire à un recrutement diversifié ont montré tout l'intérêt des passerelles. Il est fondamental de continuer à les multiplier mais aussi de permettre à un jeune de s'arrêter à un niveau intermédiaire, de s'insérer dans la vie active et de reprendre ultérieurement ses études pour acquérir de nouvelles compétences dont sa vie professionnelle lui aura montré tout l'intérêt.

De nombreuses actions ont été conduites pendant ces dernières années pour attirer plus de jeunes, en particulier plus de jeunes femmes, vers les carrières scientifiques. Ces actions doivent être poursuivies et intensifiées dès le primaire et tout au long des études secondaires.

6. L'inscription dans les territoires et la coordination des acteurs de l'enseignement supérieur

Au cours des deux dernières décennies, les collaborations entre Universités et Écoles se sont systématisées en matière de recherche, de formation, de mutualisation des grands équipements (PIA)... Ces rapprochements se sont opérés en respectant quelques conditions :

- ils s'inscrivent dans des démarches collaboratives naturelles et par projet. Ils n'ont en aucun cas été promus par la création de structures artificielles qui ne se seraient nullement justifiées par un gain d'efficacité et d'augmentation de valeur,

- les relations doivent être équilibrées et reconnaître la légitimité de chacun. Trop de situations sont observées où les Écoles ne sont pas prises en compte par les Universités ou leur tutelle à la hauteur de ce qu'elles représentent,

- l'économie de la connaissance, comme l'économie tout court, fonde sa performance et sa résilience sur la diversité de ses acteurs. Une stratégie de rapprochement ne consiste pas à uniformiser l'écosystème d'enseignement supérieur, elle s'appuie sur les différences et les valorise,

- le caractère national de nombreuses Grandes Écoles est une source de développement pour les régions et les acteurs locaux : par leur mode de recrutement quasi systématiquement national et leur appartenance à des réseaux nationaux et internationaux, les Grandes Écoles diffèrent des Universités, dont l'implantation et le recrutement sont plus territorialisés (en particulier au niveau licence). Des établissements à empreinte nationale ne peuvent pas résumer leur stratégie à une seule identité de site.

- les accords noués entre les partenaires doivent permettre de maintenir agilité, cohérence et pérennité dans les décisions, caractéristiques qui ont bien souvent fait le succès des Grandes Écoles. Les structures de coordination doivent ainsi être souples et légères.

Les Universités les plus prestigieuses ont souvent un effectif d'étudiants relativement modeste. Ne visons ni fusion ni gigantisme qui ne répondent pas d'abord à une logique d'efficacité, de création de valeurs ajoutées (dans le numérique, les relations internationales, les équipements de recherche, la vie étudiante ...), afin de rester concentrés sur notre principale mission : la réussite des étudiants. Enfin, la création de superstructures ne signifie pas systématiquement des économies d'échelle.

7) L'ouverture de l'enseignement supérieur français sur le monde

7.1 Le contexte : une attractivité internationale de la France qui sert trop peu son industrie

L'importance des flux d'étudiants étrangers en France et d'étudiants français à l'étranger contribue au rayonnement de la France et au développement des relations culturelles, économiques et diplomatiques avec ses partenaires étrangers. La France est très attractive au plan international puisqu'elle est la troisième puissance mondiale pour l'accueil d'étudiants étrangers.

Mais, dans une économie de la connaissance mondialisée et dans une concurrence toujours plus forte pour attirer les talents, il est indispensable que la France reste un pays attractif auprès des meilleurs étudiants étrangers, pour qu'ils puissent y faire une partie significative de leurs études et, pour une fraction notable d'entre eux, y rester ensuite travailler ou travailler pour une entreprise française une fois de retour dans leur pays d'origine. Cette politique de captation des cerveaux est d'autant plus pertinente dans les métiers où le déficit en compétences est grand et où les marchés sont mondialisés (comme l'ingénierie au sens large, par exemple). Or, dans ce domaine, la France accueille deux fois moins d'étrangers qualifiés que l'Allemagne et trois fois moins que le Royaume-Uni.

7.2 Faciliter l'entrée en France, puis l'accès au travail pour les étudiants étrangers du supérieur

La priorité est donc tout d'abord de viser à faciliter l'accès au marché du travail pour les diplômés bac + 5 et au-delà. La CGE soutient plusieurs recommandations faites en ce sens par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective¹, en novembre 2013 :

- Simplifier les conditions d'obtention d'une autorisation provisoire de séjour (APS) et porter l'autorisation de travail à temps plein. De l'avis général des établissements et des étudiants étrangers eux-mêmes, les procédures d'obtention des visas étudiants et des cartes de séjour restent encore extrêmement complexes et bureaucratiques. La simplification des procédures et le raccourcissement des délais (de sollicitation et d'obtention) demeurent des points importants pour ne pas décourager les étudiants déjà en France et éviter un bouche-à-oreille négatif parmi les étudiants potentiels. La mise en place d'un système de suivi statistique des taux de réponses positives et des délais de réponse permettrait de mesurer ce phénomène.
- Supprimer l'opposabilité de la situation de l'emploi pour les étrangers détenteurs d'un diplôme français supérieur ou égal à bac +3.
- Retenir des critères objectivables (diplôme, salaire) pour la délivrance du titre de séjour mention « salarié » après les études et éventuellement soumettre le nombre de ces titres à un quota annuel.
- Donner un rôle plus central aux entreprises et aux établissements d'enseignement supérieur, en tant que sponsors des étudiants et diplômés étrangers.
- Soutenir les établissements d'enseignement supérieur dans leurs efforts pour accroître la mobilité internationale des formations supérieures françaises (*éducation offshore*).

7.3 Renforcer la notoriété de l'offre de formation française par des moyens accrus à CampusFrance

¹ http://www.strategie.gouv.fr/blog/wp-content/uploads/2013/11/CGSP_rapport_Etudiants_etrangers_web.pdf

Il est indéniable que la promotion de la France à l'étranger manque cruellement de moyens par rapport à ceux de nos voisins allemands et britanniques. Les moyens de Campus France sont très faibles par rapport à ceux du DAAD ou du British Council ... ².

Avec les évolutions de l'organisation de l'enseignement supérieur français, il est indispensable de réactualiser l'ensemble des supports de communication disponibles dans le réseau de sa promotion à l'étranger (services des ambassades et des consulats, CampusFrance, Alliances françaises, etc.). La diversité des types d'établissements doit y être présentée comme une richesse (variété de l'offre) et non comme une source de complexité. Dans les domaines de l'ingénierie et du management, les Grandes écoles ont une carte très importante à jouer pour renforcer l'attractivité du pays auprès des étudiants étrangers³. Plus généralement, mieux promouvoir notre image comme pays de sciences et de technologies⁴ (comme le fait l'Allemagne) et pas seulement comme pays de l'art de vivre, du luxe et de la culture reste un enjeu majeur aujourd'hui.

7.4 Mener sans dogmatisme une politique de langues duale :

Le débat récent et enflammé sur la question de la langue d'enseignement dans le supérieur doit être résolu dans le cadre d'une politique duale pour les langues :

- l'intensification de l'enseignement du FLE à l'étranger pour les étudiants souhaitant venir en France et le développement de leur connaissance de notre langue pour des raisons culturelles et pour maximiser leur choix de formations possibles dans notre pays

- l'accroissement de l'offre de formations de niveau master tout en anglais, particulièrement dans les domaines scientifiques où la France excelle, ceci afin de ne pas faire de la langue une barrière pour les meilleurs étudiants étrangers. En contrepartie, un apprentissage du français leur serait proposé en France (d'au moins un an, voire deux ou trois).

7.5 Tendre vers un séjour minimum à l'étranger pour tous les étudiants de niveau master y compris pour les apprentis

Le rayonnement de la France à l'étranger et son efficacité au plan économique dépendent aussi de la compréhension qu'ont ses diplômés (notamment à bac + 5 et au-delà) des déterminants de

² Même si leurs missions ne sont pas totalement identiques, on note en 2008 que le DAAD disposait d'un budget de 304 millions d'euros (contre 6 millions pour CampusFrance, soit des ressources financières 50 fois plus importantes, le British Council peut compter sur 741,5 millions d'euros, soit 123 fois plus que CampusFrance). De même, le DAAD dispose de 2,5 fois plus d'agents que CampusFrance et le British Council de 29 fois plus. Source : http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_24_fr.pdf

³ Les écoles de management françaises sont, par exemple, très bien notées dans les classements internationaux, où certaines occupent régulièrement les premières places.

⁴ En insistant davantage sur les atouts de la France en matière de recherche, de publications scientifiques ...

l'économie mondialisée. Un plan de stratégie internationale pour l'enseignement supérieur doit renforcer le volet de la mobilité sortante, tout particulièrement pour les étudiants en master⁵, conformément aux engagements gouvernementaux⁶. Cette mobilité doit se faire majoritairement sur une période de 4 à 6 mois, dans le cadre d'un accord entre établissements d'enseignement supérieur (soit pour un stage en laboratoire ou la reconnaissance mutuelle de séjours d'études) ou dans le cadre d'un stage en entreprise.

L'État français doit donc se préoccuper en permanence des conditions réglementaires d'accueil dans les principaux pays cibles. La réglementation a récemment évolué favorablement au Brésil, mais s'est notablement durcie en Chine.

7.6 La remise en question du principe général de non-différenciation des droits de scolarité pour les étudiants étrangers non communautaires, tout en augmentant le nombre de bourses.

Il faut donner à la France l'ambition de former une part importante des élites mondiales. C'est un enjeu d'influence économique, stratégique et culturelle majeur. En outre, cela transformera également nos institutions d'enseignement supérieur. Il est essentiel d'adopter une approche différenciée des droits des étudiants communautaires et ceux des non communautaires.

La CGE propose que, de manière progressive, pendant dix ans, la France accueille chaque année 50 000 étudiants étrangers de plus. Les coûts de formation sont compétitifs en France. En demandant à 80 % de ces jeunes de contribuer à hauteur de 125 % du prix de revient des formations, il restera la possibilité de financer des bourses pour 100 000 étudiants, s'ajoutant aux 250 000 étudiants dont la France paie entièrement la formation aujourd'hui. Il en résultera 750 000 étudiants environ, dont 350 000 auront des scolarités gratuites, mais dont la gratuité pourra être offerte selon des processus de choix précis correspondant aux orientations politiques choisies par la France.

7.7 Accroître les budgets des bourses pour les meilleurs étudiants étrangers

Lorsqu'on compare le système français de bourses d'excellence pour les étudiants étrangers et l'évolution de son budget avec ceux de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne, là encore, on constate que les moyens affectés sont insuffisants et, qui plus est, en décroissance ces dernières années⁷.

⁵ Selon l'UNESCO, 54 407 Français étudiaient à l'étranger en 2010 (soit 2,4 % du total des étudiants français), dont 25 789 en mobilité Erasmus selon la Commission Européenne (en forte progression, avec plus de 33 269 bénéficiaires en 2012). Selon G. Fioraso, ce sont « 80 000 étudiants français qui partent chaque année à l'étranger pour consolider leur parcours » (« La mobilité internationale pour nos jeunes est une chance », communiqué de presse du 12 décembre 2013).

⁶ *Idem* : « L'horizon des jeunes aujourd'hui est mondial. Poursuivre ses études à l'étranger, acquérir une expérience professionnelle dans un autre pays, faire un volontariat hors de nos frontières sont des opportunités irremplaçables. Pour l'apprentissage de nouvelles connaissances, l'enrichissement culturel ou l'acquisition de son autonomie... Cette chance doit être encouragée, et non pas crainte ou stigmatisée ».

⁷ Voir les bourses Eiffel, qui sont un dispositif pourtant très pertinent.

8. Les moyens de l'enseignement supérieur

De par leurs modalités de financement variées, les Grandes Écoles constituent un laboratoire en vraie grandeur pour élaborer des scénarios sur l'évolution du financement de l'enseignement supérieur dans son ensemble. De ce point de vue, les établissements se répartissent en quatre catégories principales :

- 1) les Grandes Écoles publiques relevant de la tutelle principale du MENESR,
- 2) les Grandes Écoles publiques relevant de la tutelle principale d'un autre ministère et qui sont financées par des programmes extérieurs au périmètre de « sanctuarisation » de l'ESR,
- 3) les Grandes Écoles de statut associatif et consulaire, partiellement financées par des conventions avec le MENESR et des organismes parapublics (type CCI),
- 4) les Grandes Écoles dépendant de groupes privés à but lucratif (secteur marchand).

8.1. État des lieux

L'ensemble des Écoles publiques, particulièrement celles de la catégorie 2, subissent des contractions de leurs subventions pour charges de service public (dotations en investissement et fonctionnement, réduction des plafonds d'emploi...) qui obèrent sérieusement leur développement et les placent, dès à présent, dans des situations critiques du fait qu'elles ont à assumer les coûts d'opération induits par l'entrée en service d'investissements décidés dans les années antérieures plus fastes. Par ailleurs :

- il ne leur est pas possible de compenser toutes ces pertes par une augmentation conjointe des droits de scolarité, fortement encadrés par l'État,
- la réforme de la taxe d'apprentissage va entraîner une diminution de plus de 10 % des affectations en versement (barème) des entreprises vers les écoles,
- à l'exception des Écoles en tête de classement et/ou présentant une forte population d'anciens élèves, les financements issus des fondations d'écoles constituent des contributions marginales. Une culture du don peine à se développer en France au profit de l'enseignement supérieur, qui n'est pas perçue comme une cause caritative à part entière, alors que les français se signalent par ailleurs par une remarquable générosité.

Les établissements de la 3^{ème} catégorie réalisent une mission de service public dont les équilibres financiers sont particulièrement avantageux pour l'État. Des évaluations démontrent que les subventions dont bénéficient ces établissements produisent un service de formation qui serait très

sensiblement plus coûteux si l'État en assurait directement la mise en œuvre. Les Écoles privées associatives, acteurs de l'économie sociale et solidaire, représentent 3,28 % des étudiants et 20 % des diplômés d'ingénieur délivrés annuellement en France. Si le secteur public venait à assumer les services rendus par ces Écoles, l'impact sur le budget de l'État serait de l'ordre 700 M€/an. En dépit de ce constat, l'État et les organismes parapublics ont inscrit leurs subventions dans une tendance baissière qui fragilise ces établissements (-13 % en 2013, au moins 7% en 2014). La subvention effective par étudiant reçue par ces établissements du secteur privé est inférieure en moyenne d'un facteur 10 par rapport à la subvention reçue par les établissements publics (900 euros contre 8 000 euros). Le rapport sénatorial sur le projet de loi de finances 2014 s'alarme à juste titre du « financement sacrifié de l'enseignement supérieur privé ».

La 4^{ème} catégorie est représentée par un petit nombre d'établissements, mais ce nombre est en croissance. Cette tendance résulte de la conjonction de plusieurs évolutions : le caractère de plus en plus marchand des services éducatifs à l'échelle mondiale, l'émergence d'un consentement social à payer pour ces services et la moindre attractivité du modèle public ou d'économie solidaire, du fait de l'accroissement des contraintes réglementaires et financières.

La plupart des problématiques de financement évoquées ci-dessus ne se limitent pas aux Écoles. Mais les liens directs entre niveau des financements et capacités opérationnelles sont aisés à saisir dans le contexte particulier des Écoles. Aussi, le diagnostic de leur situation possède-t-il une portée générale.

8.2. Quelles réflexions en matière de droits de scolarité ?

La question du (re)financement de l'enseignement supérieur ne se limite pas au débat sur l'évolution des droits de scolarité. Mais les établissements se trouvent engagés dans une spirale de paupérisation, entre, d'un côté l'inflation des charges d'exploitation - développement des activités, inflation automatique de la masse salariale - et de l'autre, la décroissance des ressources - baisse des subventions publiques, diminution des flux financiers de la taxe d'apprentissage, stagnation des dons. Cet état de fait suggère que le modèle de financement actuel des établissements publics d'enseignement supérieur (Grandes Écoles comme Universités) devra tôt ou tard s'écarter du paradigme de la gratuité. Par ailleurs, l'affichage d'un coût « de marché » de l'offre éducative supérieure française à l'international apparaît souhaitable si l'on veut éviter que la France ne soit perçue comme une destination « *low cost* ».

En décembre 2013, le ministère du Redressement productif a multiplié par plus de deux les droits de scolarité dans les établissements relevant de l'Institut Mines-Telecom. D'autres établissements sous tutelle de ministères techniques ont emboîté le pas. Cette option, qui représente une évolution

culturelle majeure, est vouée, selon nous, à se généraliser dans l'enseignement supérieur, afin de doter les établissements de réels moyens pour développer des stratégies éducatives ambitieuses.

8.3. Quelle vision du financement des Grandes Écoles ? Comment gérer la diversité des modèles économiques ?

La CGE est convaincue que l'état préoccupant des finances publiques et la nécessité d'augmenter la part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation conduiront à faire évoluer radicalement le modèle de financement des établissements. Il nous semble nécessaire de travailler, dès à présent, à mettre en place d'une contribution intelligente des diplômés au financement de leurs études et à dynamiser la part des entreprises consacrée à l'éducation et aux sciences fondamentales, symbolique jusqu'à présent à l'exception du financement de l'apprentissage. On devrait donc observer une tendance au resserrement des modèles économiques des établissements du supérieur, avec un apport à trois niveaux : État (y compris collectivités publiques et organismes parapublics), entreprises, ménages, dont les équilibres relatifs varieront suivant le statut de l'École considérée.

Il faut prendre garde à ne pas engager l'enseignement supérieur dans des solutions de court terme qui ne seraient que des impasses. En voici deux :

- substitution du financement barème (versement affecté directement par les entreprises au titre de la taxe d'apprentissage) par le financement quota (développement de l'apprentissage dans les Écoles). Alors que la quasi-totalité des formations par apprentissage dans le supérieur sont financées en-dessous de leur prix de revient, cette tendance ferait peser encore plus de charges non compensées sur le budget des établissements. L'autre tendance possible serait, pour les établissements, de diminuer drastiquement leurs coûts d'opération de ces formations aux dépens de leur qualité et de leurs spécificités pédagogiques

- incitation à la levée massive de ressources propres par le développement de la recherche. Dans le mode actuel de financement qui prévaut, où les frais de structure sont faibles, cette inflation du chiffre d'affaires des Écoles ne peut conduire qu'à des bilans structurellement déficitaires. Or, ce n'est pas tant de chiffre d'affaires dont les établissements ont besoin, mais de marges d'investissement. La qualité du financement de l'enseignement supérieur est une question au moins aussi importante que celle de la quantité.

Il y a donc lieu de reconsidérer les modalités de financement de la recherche qui ne jouent pas suffisamment l'effet de levier escompté (notamment les ANR, les FUI). Les établissements doivent mettre en œuvre des stratégies pour atteindre de meilleurs taux de couverture pour leurs contrats de

recherche. Une augmentation substantielle des préciputs sur subventions parapubliques serait également à considérer.

9. Les éléments énoncés dans ce document permettent de définir les propositions d'orientations stratégiques de la CGE qui peuvent être déclinés en objectifs à moyen et long terme. La Conférence des Grandes Écoles propose de retenir une échéance à cinq ans, cohérente avec l'élaboration de la prochaine stratégie nationale de l'enseignement supérieur, et une échéance à 10 ans, structurant l'ensemble de notre système éducatif. Ces propositions reflètent le positionnement et la diversité des écoles représentées par la CGE.

Cette diversité est une véritable richesse pour notre enseignement supérieur ; dans cet esprit, la reconnaissance officielle de la CGE comme une conférence représentative au sens du Code de l'éducation nous paraît essentielle si l'on veut effectivement associer tous les acteurs à la construction d'une politique partagée. Cette proposition devrait donc faire partie des mesures d'accompagnement suggérées à la représentation nationale par le comité STRANES.

9.1. La stratégie nationale d'enseignement supérieur devrait notamment, selon la CGE, viser un certain nombre de cibles à long terme (10 ans) :

Orientation des élèves

- Refonte des paradigmes et des méthodes d'orientation des élèves puis des étudiants, basée sur l'articulation d'un principe d'excellence et de valorisation des métiers à tous les niveaux avec une vision dépassant la formation initiale et intégrant la variable « temps » dans la construction des compétences et l'accès aux diplômes.

Formation

- Développement des filières courtes (bac +2 ou 3) : se fixer à moyen terme que les formations courtes représentent 60 % des diplômes délivrés par le supérieur,
- Développement de la part de diplômes du supérieur acquis par la Formation Tout au Long de la Vie pour atteindre 15 à 20 % du flux annuel de diplômes à l'horizon 2025
- Permettre à la diversité des établissements du supérieur de prospérer durablement et de contribuer à l'excellence et à l'attractivité globale, en leur laissant notamment souplesse et latitude pour opérer des diplômes d'établissements de qualité et en renforçant le soutien de l'État aux établissements privés sous contrat.

International

- Développement de l'accueil d'étudiants internationaux pour atteindre en 10 ans 500 000 étudiants étrangers au sein de l'enseignement supérieur français, selon un mécanisme de financement proposé par la CGE en 2012 n'induisant aucune charge supplémentaire pour le budget de l'État et permettant de servir des bourses incitatives aux étudiants talentueux ne disposant pas de ressources suffisantes. Ces financements devront être utilisés partiellement pour mettre à niveau nos campus, offrir les services nécessaires et financer des organismes de soutien tels que CampusFrance,

Financement de l'enseignement supérieur

- Augmentation, à dix ans, d'un point de PIB des dépenses dans l'enseignement supérieur, soit environ vingt milliards d'euros. Son financement serait réparti en trois tiers, entre les ménages, les entreprises et l'État.
- Mise en place d'une contribution différée des étudiants à l'issue de leurs études et une fois intégrés dans la vie active (contribution indexée sur une base d'environ un mois de salaire par année d'études supérieures associée à une défiscalisation). Dans un objectif d'efficience et de responsabilisation des acteurs, il serait très souhaitable que cette contribution atteigne précisément les établissements concernés, ceci afin d'établir un lien direct entre les parties prenantes.

9.2 Dans l'intervalle de la période de cinq ans, objet des travaux du Comité (2015-2020), et afin de contribuer à l'atteinte des objectifs à long terme décrits ci-dessus, nous recommandons de considérer les propositions suivantes :

Formation

- Engager le développement des filières courtes et en faire un axe prioritaire sur les cinq années à venir.
- Engager le développement des FTLV diplômantes en tenant compte du besoin des étudiants et des entreprises.
- Adapter les contrats de travail des apprentis de niveau 1 et 2 pour faciliter l'envoi à l'étranger en stage ou en substitution académique pendant leur formation. Garantir aux apprentis du supérieur un accès équitable aux dispositifs de mobilité européens et régionaux. Inciter à l'introduction, dans les parcours de formations des apprentis, d'une initiation à la recherche.
- Adopter un statut spécifique pour les années de césure du supérieur.

International

- Prévoir un visa de travail systématique d'au moins trois ans pour un étudiant étranger dès lors qu'il est titulaire d'un diplôme inscrit au RNCP niveau 1,
- Rétablir les modalités permettant à tous les établissements d'intérêt général (publics ou privés), quel que soit leur statut, de délivrer des diplômes nationaux de master à vocation internationale.

Financement de l'enseignement supérieur

- Permettre à tous les établissements de fixer librement les droits de scolarité des étudiants étrangers, permission assortie d'un plafond à 125 % du prix de revient et d'un quota de 20 % d'étudiants étrangers dispensés de droits,
 - Généraliser des droits de scolarité dans le supérieur à un niveau correspondant à 10 % du prix de revient des formations (la cible à long terme étant de un quart à un tiers), droits acquittables facialement.
 - Mettre en place le schéma (circuits financiers, modalités fiscales) de paiement différé des droits de scolarité (schéma qui serait mis en vigueur dans l'exercice stratégique suivant).
 - Sanctuariser en valeur et en destination les 23 % de taxe d'apprentissage affectés librement aux établissements de formation professionnelle par les entreprises.
-

POUR UNE
**SOCIÉTÉ
APPRENANTE**

CONTRIBUTUER
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER
AGIR

INCLURE
FAVORISER
DÉVELOPPER
INVENTER
ANTICIPER
OFFRIR
INNOVER
TRANSFORMER
SOUTENIR
IMPLIQUER
ASSOULIR
OUVRIRE
RÉUSSIR
COOPÉRER
ACCÉDER

Contribution

Conférence des présidents d'université (CPU)

CPU
**CONTRIBUTION A LA STRATEGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR (STRANES)**

Préambule

La CPU ne peut que se féliciter de l'initiative consistant à définir une stratégie de l'enseignement supérieur. Nous considérons en effet que l'enseignement supérieur et la recherche font partie des grands leviers que notre pays doit mobiliser pour sortir de la crise et envisager l'avenir avec confiance. L'investissement dans la connaissance et dans la recherche, l'investissement dans une jeunesse mieux formée, l'investissement dans la formation tout au long de la vie de salariés mieux préparés à l'innovation et aux changements technologiques sont les clés d'un nouveau développement pour notre Nation.

Nous souhaitons réaffirmer une conviction : il ne peut y avoir de véritable stratégie nationale de l'enseignement supérieur déconnectée de la stratégie nationale de recherche. Ces deux dimensions sont indissociables, dans nos universités et dans la plupart des pays développés.

Trois grands axes et questionnements structurent notre réflexion :

- quel modèle économique de l'ESR devons-nous promouvoir pour les décennies à venir ?
- quels moyens nous donnons-nous pour permettre l'accès au plus grand nombre à la nouvelle société de la connaissance ?
- quelle stratégie pour notre rayonnement et notre attractivité internationale ?

S'agissant du modèle économique, au-delà du sous-financement chronique dont souffre l'Université française par rapport aux standards internationaux et par rapport aux autres filières publiques de formation du post-bac, nous souhaitons souligner encore plus fortement une singularité bien française : la séparation de l'Université des organismes de recherche et des grandes écoles publiques.

Les objectifs des gouvernements successifs, suivant en cela des engagements européens, ont fixés au système éducatif post bac de former 50% d'une classe d'âge au niveau licence. Aujourd'hui, 42 % des 25-29 ans ont un diplôme supérieur ; mais seuls 27% répondent à notre ambition, les 15% restants étant titulaires de BTS ou DUT. L'effort restant à faire est donc considérable, il suppose l'accroissement des capacités de formation et des capacités d'accueil. Il ne s'agit pas seulement d'un effort de type quantitatif qui se résoudrait par une augmentation de budget à due proportion, si tant est que l'état des finances publiques le permette. Il s'agit aussi de faire accéder au niveau licence toute une partie de la population qui en est aujourd'hui exclue, pour des raisons de parcours scolaire ou de conditions sociales. Pour réussir ce défi, il faut bien évidemment améliorer les capacités d'accueil des universités, mais aussi proposer des accompagnements spécifiques aux étudiants et surtout prévoir les conditions d'un soutien matériel à la vie étudiante sous forme par exemple de bourses, de logement, de culture et de restauration.

Face à cette volonté des pouvoirs publics, que la CPU partage, il y a néanmoins une difficulté majeure quant au modèle économique des universités. Subventionnée par des fonds publics à près de 90% directement ou indirectement (subvention de l'Etat, des collectivités territoriales et droits d'inscriptions fixés par l'Etat) l'Université se trouve prise dans une tenaille entre des réductions de recettes imposées par la réduction des moyens publics et par l'augmentation mécanique de ses coûts, en particulier de ses coûts salariaux. Il est de la responsabilité de l'Etat de doter les universités des moyens nécessaires à leurs missions et de mettre en place les dispositifs leur permettant de trouver des financements complémentaires indispensables à la réalisation de missions dont dépend l'avenir de notre pays, à commencer par la formation tout au long de la vie.

L'accès du plus grand nombre, à tout âge, à la connaissance est pour la CPU un enjeu majeur. Il s'agit de mener une véritable révolution pédagogique par rapport au modèle qui a fait les riches heures de l'Université française, depuis sa création au Moyen âge. A travers des pédagogies innovantes, l'Université doit se réinventer complètement à l'heure où, d'une part la plupart de nos étudiants ont un accès quasi-

illimité a des connaissances sur internet et d'autre part l'accès a des modèles pédagogiques d'une richesse inégalée n'a jamais été aussi grand. L'évolution rapide et importante des publics accueillis à l'Université, pour lesquels nous intervenons de plus en plus dans une logique de formation tout au long de la vie, est un véritable défi pour l'invention de nouvelles formes de pédagogie à distance, mais aussi de nouveaux modèles de pédagogie présentielle, qui revisitent le traditionnel « face à face enseignant/apprenant ». Le numérique ne doit néanmoins pas constituer un mirage en donnant l'impression qu'il peut tout faire. Nous aurons toujours besoin de pédagogues compétents et présents physiquement dans des campus rénovés et attractifs, qui donnent envie d'apprendre, d'échanger, et de participer à la vie de la communauté universitaire.

La dimension internationale de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche est pour la CPU un élément-clé. L'élévation de la demande mondiale d'éducation, particulièrement dans les pays émergents, la circulation internationale de plus en plus intense des individus les plus formés et qualifiés, l'élévation de l'exigence de compétence d'une société et d'une économie de plus en plus fondée sur la connaissance sont autant d'éléments qui nous invitent à penser une stratégie nationale et des stratégies d'établissement coordonnées. Toutes les universités sont désormais capable d'appréhender l'Europe (mais est-ce encore l'international ?), cependant l'absence d'une stratégie extérieure coordonnée devient de moins en moins tenable. Notre pays doit pouvoir montrer au monde les qualités de son enseignement supérieur et de sa recherche, grâce à des établissements qui participent ainsi à son développement économique international. Il est temps pour cela que nos établissements et notre pays construisent une stratégie de rayonnement et d'attractivité internationale partagée en se dotant des outils nécessaires.

Contribution à la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)

La France dispose de l'une des démographies les plus dynamiques du continent européen. C'est un atout dans un contexte d'économie sujet à la concurrence internationale. La valorisation de cet atout suppose que la nation investisse dans l'enseignement supérieur et dans la recherche pour permettre au plus grand nombre d'étudiants de réussir et de s'insérer professionnellement, et que soient ainsi relevés les défis de nos sociétés.

Le changement de modèle de gestion des universités, rendu nécessaire par le passage aux RCE, a bouleversé le pilotage des universités. Jusqu'à récemment, la politique de chaque établissement était souvent la résultante de l'addition des stratégies de ses composantes, plus ou moins orchestrées par ses instances centrales et par l'équipe de direction. La responsabilisation imposée par l'autonomie a rendu obligatoire la définition d'une politique globale cohérente. Ce passage à peine effectué, il va falloir, sur chaque site, coordonner ces politiques d'établissement au sein d'une stratégie de chaque regroupement prescrit par la loi (communauté d'universités et établissements ou association) de l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, et prenant en compte, dans un cadre national, un partenariat renforcé avec les collectivités territoriales et les acteurs économiques. La gageure est d'autant plus grande qu'elle s'effectue dans un contexte de contraintes financières majeures, parfois intenable.

La définition d'une stratégie nationale crédible pour les dix ans à venir est donc conditionnée par des perspectives plus court-termistes. Pour réussir à l'horizon des dix prochaines années, il va falloir que soient préalablement assurées les conditions de la réussite pour les deux ou trois années à venir.

Plus qu'une simple réforme, il s'agit donc d'une révolution dans la structuration de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il ne faut pas rester au milieu du gué. La juxtaposition napoléonienne entre les universités et les grandes écoles doit être reconsidérée. La captation de la recherche par des organismes indépendants des universités doit être interrogée. La césure entre les études secondaires, qui jadis formaient les cadres intermédiaires, et les études supérieures, qui ont cessé d'être élitistes, doit être gommée. La grande majorité des professionnels sera bientôt issue de l'enseignement supérieur, l'Université l'a compris, qui fait désormais de l'insertion l'une de ses missions prioritaires au même titre que la formation et la recherche.

Pour autant, l'Université doit conserver la spécificité qui est à la base de son excellence : l'articulation entre formation et recherche. La recherche, dont elle est devenue l'opérateur majeur, est un atout dans la compétition internationale ; cet atout ne procède pas uniquement de ses résultats et des innovations qui en découlent, il procède aussi de la qualité et de l'actualité des formations qui lui sont étroitement liées : l'universitaire est un enseignant-chercheur.

La stratégie qu'il s'agit de mettre en place a de multiples facettes : orientation adaptée des étudiants, réussite de tous, bouleversement des modalités d'enseignement, développement des mobilités entrantes et sortantes, développement de l'influence française à l'étranger, mise en cohérence des acteurs sur les territoires. En la matière, l'Etat doit investir à la mesure des bénéfices qu'il attend de ces évolutions. Si elle est nécessaire, la rationalisation de certaines dépenses par une meilleure répartition des financements, qui actuellement est très défavorable aux universités, ne permettra pas de dégager les moyens de cette mise à niveau international de notre système d'enseignement supérieur. Dans un contexte où l'on peut parfois craindre que l'offre de formation et le soutien à la recherche deviennent les variables d'ajustement de l'équilibre financier de certains de nos établissements, les dotations actuelles des universités, tant en fonctionnement qu'en masse salariale, sont clairement insuffisantes pour financer les

évolutions nécessaires pour moderniser nos dispositifs de formation et de recherche et pour en accroître significativement l'efficacité, notamment en termes d'innovation et d'insertion professionnelle, donc de développement économique et de création d'emplois.

1- Ouverture de l'enseignement supérieur au plus grand nombre et réussite pour tous

L'ambition affichée au niveau national et européen, et partagée par les universités, est d'améliorer la démocratisation de notre service public d'enseignement supérieur : c'est un impératif de justice sociale mais aussi d'élévation du niveau de qualification supérieure de notre population, identifié comme un levier de croissance. L'enjeu, proposé par l'union européenne, est d'atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur au niveau licence.

La plupart des élèves de seconde sont en principe destinés à poursuivre des études au-delà du baccalauréat. Dès lors, l'entrée dans le supérieur doit être considérée non pas comme une rupture, mais plutôt comme un continuum d'études, le Bac-3 à Bac+3. Les élèves doivent donc être préparés au travail universitaire dès le lycée. Donner une réalité à ce principe suppose une construction cohérente en termes de contenus. En rupture avec les pratiques actuelles, une réflexion commune entre le secondaire et le supérieur s'impose, tant pour la refonte des années pré-baccalauréat que pour celle du niveau post-baccalauréat. Pour cela, la CPU a proposé :

- que les enseignants du supérieur soient associés de façon systématique à la conception des programmes du second degré ;
- qu'une représentation des universités soit instituée dans la composition des conseils des EPLE.

Pour faciliter l'accès d'un plus grand nombre d'étudiants dans une formation relevant de l'enseignement supérieur, la CPU propose d'augmenter les aides sociales aux étudiants pour étendre la proportion de bénéficiaires, en étudiant la transformation de la demi-part fiscale, anti-redistributive, en crédit d'impôt formation supérieure.

Notre système d'enseignement supérieur doit avoir pour ambition l'accueil de tous les publics. L'absence de sélection doit s'entendre à l'entrée dans l'enseignement supérieur et pas seulement à l'Université, grâce à l'organisation de parcours adaptés à la diversité des publics, associés à des outils d'orientation effectifs, et permettant de porter une exigence de réussite pour chacun. Pour les étudiants ne disposant pas des prérequis d'un cursus universitaire réussi, il faudrait pouvoir envisager soit une année de propédeutique de mise à niveau et d'orientation vers la formation qui leur convient, soit des classes préparatoires à l'enseignement supérieur dans les lycées.

La réussite des étudiants relève de multiples facteurs. Cependant les premiers leviers permettant d'élever le niveau de qualification, d'assurer l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur et de faire mieux réussir les étudiants sont : l'orientation ; la qualité de la formation, de la pédagogie et de la préparation à l'insertion professionnelle ; les conditions de vie et d'études des étudiants. Par ailleurs, la formation relevant de plusieurs acteurs tant au niveau L qu'au niveau M, une coordination au niveau du territoire est indispensable. La granularité de la carte des formations doit tenir compte de l'éloignement des sites universitaires. Pour les regroupements d'établissements d'empan géographique large, l'offre de formation doit être pensée au niveau métropolitain, du moins pour les formations de licence.

Le premier devoir de notre enseignement supérieur est la réussite et l'insertion professionnelle de tous les étudiants. Nos formations doivent conduire à des diplômes nationaux, dont la qualité et le niveau sont garantis nationalement, et dont Les droits d'inscription des étudiants sont fixés nationalement. Ces diplômes sont reconnus, pour les niveaux licence, master et doctorat, comme des diplômes d'insertion professionnelle et de formation humaniste, scientifique et citoyenne.

L'orientation pertinente des futurs étudiants est la principale clé de la réussite. Pour améliorer l'orientation, la CPU a proposé, d'une part, que les enseignants du second degré (professeurs principaux notamment) soient formés (dans les ESPE dans le cadre de la formation initiale et continue) à la connaissance des différentes filières de formation post-baccalauréat, d'autre part, que la formation des conseillers d'orientation évolue afin que les acteurs de l'orientation soient en capacité d'appréhender l'enseignement supérieur sous toutes ses facettes. C'est ainsi qu'il sera possible d'offrir des parcours de formation adaptés à chaque public, à son cursus antérieur, à son projet d'études et d'insertion. Cela suppose également que les lycées ne puissent s'opposer, en leur sein, à une présentation de l'offre universitaire de formation post baccalauréat.

Pour que chaque bachelier puisse trouver une formation en adéquation avec son projet d'étude dans l'enseignement supérieur et pour éviter ainsi les orientations par défaut, il faut revoir l'ensemble des mécanismes de sélection-orientation post-baccalauréat dans une démarche de bac-3 à bac+3. En particulier, en accentuant la politique qui a été initiée, un mécanisme d'orientation doit être mis en place afin que les bacheliers professionnels soient accueillis prioritairement en STS, les bacheliers technologiques en IUT et les bacheliers généraux en licence.

Bien que nous ne disposions pas d'éléments de prospective sur les évolutions du nombre et des types de bacheliers dans les dix prochaines années, ni d'analyse plus fine des taux de réussite comparés de chaque type de baccalauréat par type de filières, il est évident que l'objectif de 50% de chaque classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur ne pourra pas être atteint sans la prise en compte des bacheliers professionnels. Les baccalauréats professionnels n'ont donc plus une vocation d'insertion professionnelle immédiate, ce qui est un changement majeur de paradigme¹ et pose avec d'autant plus d'acuité leur poursuite d'étude post-bac.

Il faut d'ailleurs interroger la pertinence du maintien du baccalauréat. Fictivement considéré comme premier grade universitaire, il ne présente, pour l'orientation des élèves, aucune plus-value par rapport à la prise en compte des filières de lycées et des résultats scolaires. Il s'avère donc être un prérequis coûteux et peu efficient pour l'accès à l'enseignement supérieur.

A la diversité des profils et des attentes des étudiants, l'enseignement supérieur doit répondre en termes d'offres et de débouchés. Passer d'une orientation subie à une orientation progressive, et favoriser la réussite de tous les étudiants suppose de tirer parti des principes du LMD en appliquant, dans un cadre assurant la cohérence des parcours, la capitalisation et le transfert des crédits ECTS pour, d'une part, faciliter les passerelles et les reprises d'études, d'autre part, permettre aux différents publics d'apprendre et de valider leur formation à leur rythme, grâce à une organisation pédagogique adaptée (voire à temps partiel) à tous les étudiants français et étrangers, salariés et non salariés, jeunes ou adultes, lesquels pourraient ainsi concilier leur pluralité d'activités. Cela implique d'abandonner les inscriptions par année universitaire au profit d'inscriptions semestrielles, voire par unité d'enseignement. Cette souplesse nécessaire impose également que les universités ne soient plus évaluées ni financées à l'aune de la rapidité d'obtention d'un diplôme par leurs étudiants. L'individualisation doit permettre à l'étudiant d'effectuer son parcours de licence en moins ou plus de trois ans, le rythme devant s'adapter au temps nécessaire pour l'acquisition des compétences visées. Une individualisation est également nécessaire pour les publics en situation de handicap (cf. annexe 1).

¹ Notamment, les brevets de maîtrise délivrés par l'artisanat doivent être comptés dans les diplômes du cycle de licence. Les chambres des métiers sont demandeuses d'évolution afin de former les artisans pour leur permettre d'évoluer vers un niveau de qualification supérieur et de faire ainsi face aux évolutions technologiques et à la complexité croissante de leurs métiers et d'attirer des jeunes (demandeurs d'emploi, décrocheurs, étudiants en formation, etc.) vers certains métiers de l'artisanat, en difficultés de recrutement et ainsi parvenir à un meilleur équilibre sur le marché de l'emploi.

Les universités devront s'attacher à développer l'employabilité des diplômés de licence, en particulier en repensant les cursus autour de compétences en articulation avec des champs professionnels, et en diversifiant les parcours dans le cadre du processus de spécialisation progressive. Une des garanties de la modernisation et de l'évolution des pratiques pédagogiques est la formation pédagogique des enseignants du supérieur. Cette formation fait partie des missions des ESPE, il est essentiel que les modalités en soient précisées et qu'elles soient mises en œuvre. En effet, si l'on veut augmenter de façon significative la réussite en licence en assumant pleinement la diversité et l'hétérogénéité des publics, il est nécessaire de repenser l'orientation et la construction des parcours, mais également de changer les méthodes pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les méthodes d'évaluation. L'individualisation des parcours suppose que les établissements aient les moyens de mettre en place un suivi personnalisé des étudiants en difficulté.

Pour réussir et atteindre ses objectifs, cette refonte du système pédagogique au niveau L doit mobiliser largement les principaux acteurs du dispositif global, à savoir les enseignants-chercheurs. Il est donc crucial et urgent de les intéresser plus efficacement et plus largement aux problématiques de l'orientation, de la réussite, de l'innovation pédagogique, de l'insertion professionnelle, de la relation avec les entreprises, en prenant effectivement en compte leur investissement en la matière dans leur déroulé de carrière. Il faut une évaluation des enseignants-chercheurs plus équilibrée sur l'ensemble des missions qui leur sont confiées et qui sont indispensables à l'atteinte des objectifs nationaux en termes d'amélioration des taux de poursuite d'études chez les jeunes, d'augmentation du niveau de qualification de la population française, de meilleure insertion professionnelle des diplômés et d'amélioration du potentiel humain et de la compétitivité de notre pays.

Tout ceci n'est possible qu'au prix d'une mobilisation importante de moyens financiers et humains, en ciblant prioritairement les premiers semestres de licence ; ces moyens ne peuvent pas être inférieurs à ceux des STS et des classes préparatoires et doivent être au niveau des pays comparables de l'OCDE. La priorité absolue d'une stratégie de notre système d'enseignement dans son ensemble doit être la réussite des élèves et des étudiants². Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'enjeu se situe en amont, au lycée, puis lors de la première année d'études supérieures. Cela passe par une refonte des procédures d'orientation et par l'accompagnement individualisé des élèves et des étudiants dès l'amorce de leurs difficultés. Un plan national « réussite pour tous » doit être élaboré, associant les enseignants de tous les niveaux d'étude. Sur la base de projets, dont les effets devront être évalués, des moyens importants doivent être investis dans ce prérequis d'une insertion professionnelle généralisée (voir en annexe 2, la position de la commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales de la CPU).

Pour minimiser les sorties de l'enseignement supérieur après la première année du cursus de master, alors que celui-ci est aujourd'hui conçu comme une progression sur deux ans conduisant au diplôme, la CPU propose de remplacer l'occurrence exclusive d'une sélection à l'entrée en seconde année de master par la possibilité de sélectionner soit à l'entrée en première année de master soit à l'entrée en deuxième année en fonction des spécificités des différents cursus et des caractéristiques des insertions professionnelles auxquelles ils conduisent. Cette mesure devra s'accompagner de mesures fortes d'aide à la mobilité à la fin de la licence, avec un effort particulier à destination des étudiants en situation matérielle difficile.

La CPU considère que l'université a vocation à devenir l'opérateur principal de la Formation tout au long de la vie. Ces formations sont l'occasion pour l'université de renforcer ses capacités d'innovation pédagogique

² S'il n'était de bon ton de positiver, il conviendrait de parler de « lutte contre l'échec » pour ce qui concerne les 20% d'élèves puis d'étudiants en grande difficulté.

à destination de ses différents publics. La formation continue fait partie des missions des universités. L'université doit être reconnue comme lieu de rencontre entre système de formation et monde du travail, en particulier en développant l'apprentissage et les formations en alternance. Les régions, dans le cadre des responsabilités nouvelles qui pourraient leur être confiées, doivent veiller à lui donner toute sa place. La CPU considère qu'il faut clarifier et faire évoluer les modes de financement de ces activités afin que les universités soient incitées à investir ces champs, et que les salariés des secteurs publics et privés puissent accéder plus largement aux diplômes de l'enseignement supérieur, que ce soit *via* la formation continue, ou par le biais de la Validation des acquis d'expérience (VAE), qui reste le vecteur principal de la reconnaissance de compétences non académiques. Dans le même esprit la possibilité d'accès à l'Université pour les non-bacheliers par la voie du Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) doit être renforcée.

C'est une injonction paradoxale que de demander d'accueillir un public de plus en plus diversifié, en augmentant sa réussite, à moyens au mieux constants. Le choix d'élever le niveau de qualification des jeunes et des publics en reprise d'études a un coût. Essentiel pour la lutte contre le chômage, il s'agit là d'un investissement pour l'avenir. Cela doit être un choix de la nation.

2- Renouveau des formations et préparation au monde de demain

L'évolution du profil des étudiants accueillis dans les établissements d'enseignement supérieur et la préparation au monde de demain conduisent les universités à revoir leurs méthodes d'enseignement et à s'appuyer plus largement sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Parallèlement l'Université doit prendre en compte l'évolution des métiers, elle doit notamment proposer des évolutions dans la formation des professions médicales et paramédicales qui soient en accord avec la profonde rénovation de l'offre de soins où le rôle de chaque professionnel de santé doit être précisé (voir en annexe 3 les propositions de la commission santé de la CPU). Complémentairement, l'alternance et l'apprentissage sont appelés à se développer. Les nouveaux outils et l'articulation plus étroite entre la formation et l'emploi conduiront, à court ou moyen terme, à une révolution des pratiques académiques. Au delà de la nécessaire formation des enseignants et enseignants chercheurs aux nouvelles modalités pédagogiques, il devient de plus en plus nécessaire que les équipes pédagogiques se voient pourvues de compétences d'ingénierie pédagogique, tout comme les unités de recherche ont besoin de personnels d'appui à la recherche.

En lien avec ces évolutions, les lieux d'études sont amenés à évoluer. Les établissements doivent proposer des espaces permettant un travail seul ou en groupe, en dehors des heures d'enseignement, et disposant de toutes les infrastructures techniques nécessaires, notamment numériques. Les bibliothèques universitaires doivent être intégrées à la réflexion globale sur la reconfiguration des espaces d'apprentissage au sein des établissements. Ainsi, les schémas directeurs des établissements devront intégrer à la fois la dimension immobilière et la dimension numérique.

Le levier indispensable au changement est celui de la gestion des ressources humaines dans leur ensemble et, concernant l'investissement pédagogique, celle des « enseignants et enseignants-chercheurs ». La prise en compte de l'investissement de l'enseignant en formation suppose une réforme en profondeur des processus d'évaluation, puisqu'il s'agit de redonner une place majeure à l'enseignement dans l'évaluation des enseignants-chercheurs et des établissements. Notamment, il est nécessaire que les primes récompensant des investissements exceptionnels ne soient pas limitées à la production et à l'encadrement de la recherche (PEDR). Pour ne pas démotiver les collègues qui s'investissent de façon exceptionnelle dans les responsabilités collectives, notamment dans les responsabilités et l'innovation pédagogique, une prime de niveau équivalent doit être instituée, dont l'attribution devra être décidée sur la base d'activités quantifiables.

Dans le même esprit, lors de son colloque annuel de 2013, la CPU a proposé que soit institué un contingent de promotions locales (en plus du contingent national) pour la promotion des PRAG à l'université. Elle a également proposé que le concours de l'agrégation soit co-porté par MESR et le MEN. La réunion récente de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire au sein d'un ministère unique devrait simplifier cette évolution qui relève désormais d'une collaboration entre la DGESCO et la DGESIP.

Le lien enseignement supérieur et recherche est constitutif de la nature de l'université à tous les niveaux de formation. La mise en œuvre du LMD a aussi pour vocation de renforcer les liens entre recherche et formation et de souligner la pertinence de ces liens, quel que soit le niveau, licence, master ou doctorat. Le contact avec la recherche permet de développer à la fois des savoirs, des méthodes, des compétences et des valeurs. Il induit un type d'enseignement fondé sur le transfert de connaissances et leur acquisition par les étudiants, mais également sur la transmission aux étudiants d'un rapport critique à la connaissance, d'une capacité à remettre en question, à questionner et à participer au constant travail d'élaboration et de progression des connaissances. L'activité de recherche doit donc être maintenue et développée dans l'ensemble des champs du savoir au sein des universités en lien avec leurs partenaires des organismes de recherche. La recherche fondamentale doit être préservée tout autant que les activités de transfert, encouragées. Comme la loi le prévoit, la formation doctorale doit être valorisée par une reconnaissance du diplôme par les branches professionnelles et la haute fonction publique. Enfin, l'Université doit favoriser le lien entre science et société en développant ses activités de valorisation et d'explication de la recherche envers un public plus large que celui des seuls enseignants chercheurs et chercheurs.

Les défis sociétaux ne concernent pas que la recherche et l'innovation, ils concernent tout autant la formation et l'insertion professionnelle. De la même façon qu'ils impliquent le développement de la collaboration entre les disciplines dans des recherches focalisées sur des objets, ils supposent la mise en place de formations pluridisciplinaires dans lesquelles des compétences et savoirs issues des Sciences et Techniques se conjuguent avec d'autres qui sont issues des Sciences Humaines et Sociales et des Humanités au service des champs professionnels en émergence dans les domaines correspondant aux différents défis. La mise en place de ces nouveaux cursus doit être soutenue, et de nouveaux moyens doivent lui être affectés afin que leur développement ne se fasse pas au détriment des formations dans les disciplines, lesquelles demeurent un socle qui leur est nécessaire.

Depuis 7 ans, une centaine d'établissements d'enseignement supérieur s'est engagée dans une démarche de développement durable dans le cadre du Plan Vert (art. 55 du Grenelle de l'environnement). La professionnalisation des formations, les innovations pédagogiques, l'accompagnement personnalisé des étudiants, l'insertion professionnelle des diplômés et l'engagement dans la vie associative, clés de réussite de tous les étudiants, font partie des objectifs du Plan vert. A cet égard, l'engagement étudiant, dont on sait qu'il favorise la réussite des étudiants, doit être valorisé dans les cursus de formation.

Avec la CGE, la CPU rappelle son attachement au développement durable, prenant en compte ses trois composantes (viabilité économique, équité sociale et durabilité environnementale), comme facteur d'engagement et de réussite des étudiants. Les Conférences réaffirment ainsi la responsabilité centrale des universités et écoles dans la construction d'une société durable et solidaire et dans la transmission de valeurs individuelles matérialisées dans le collectif (cf. annexe 4). La Responsabilité sociale des universités (RSU) est une déclinaison des principes de développement durable.

3- Ouverture de l'enseignement supérieur français sur le monde

Les universités devenues autonomes sont en capacité de déployer des stratégies dynamiques de développement international. Elles doivent le faire en coordination avec la politique étrangère définie au niveau national et avec leurs partenaires dans les territoires. C'est sur les universités que repose la chance de développement, d'adaptation et de mise aux standards internationaux de notre enseignement supérieur et de notre recherche. Au service du rayonnement de la France, l'enjeu est de donner aux universités françaises les moyens de jouer tout leur rôle dans la dynamique d'internationalisation des universités, en termes de coopération entre elles et avec les autres universités en Europe et dans le monde, mais aussi en termes de compétition pour l'attractivité internationale des étudiants, des enseignants et des chercheurs.

Dans une économie et une société de la connaissance mondialisées, la coopération internationale en recherche et enseignement, la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants répondent à une exigence incontournable. La CPU souhaite un renforcement des programmes européens de mobilité et leur élargissement à l'espace méditerranéen. L'accueil des étudiants et des enseignants-chercheurs étrangers doit être inscrit dans le cadre d'une grande politique d'attractivité et d'ouverture aux échanges internationaux de notre pays. Les universités doivent avoir un rôle central dans l'accompagnement des étudiants et des enseignants-chercheurs internationaux. Elles doivent notamment se voir conférer un rôle d'appréciation sur l'opportunité d'accueil des étudiants étrangers, en lien avec les services de l'Etat et dans un cadre réglementaire qui précise les conditions d'admission, de séjour et d'insertion professionnelle.

La CPU propose l'inscription de la mobilité étudiante dans un contrat d'objectifs précisant les champs disciplinaires et zones géographiques, à l'initiative des universités, pour permettre aux universités françaises de nouer des partenariats internationaux pérennes et ciblés, gages de la qualité d'une politique de mobilité étudiante. Cette mesure renforcerait considérablement la visibilité et la position des universités françaises à l'échelle mondiale en conjuguant efficacement la logique d'autonomie renforcée des universités et le besoin d'une approche coordonnée au niveau national.

L'attribution directe des bourses de mobilité, dans le cadre du contrat quinquennal, impliquant acteurs territoriaux, nationaux et internationaux et conjuguant les moyens issus de différentes sources de financement, permettrait aux établissements d'avoir une meilleure maîtrise de leur politique internationale. En plaçant les universités au cœur du dispositif, cette coordination permettrait une meilleure cohérence des politiques de mobilité sortante (définies surtout au niveau local) et de mobilité entrante (définies au MAEE et dans les postes diplomatiques). L'association du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes à l'élaboration du volet international du contrat quinquennal favoriserait une cohérence nationale de la politique d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le développement et l'amélioration de l'enseignement des langues (pour lequel les moyens manquent cruellement dans les universités) sont également nécessaires pour encourager le départ à l'étranger de nos étudiants, ainsi que pour y rendre leur séjour le plus profitable possible.

L'Université française n'acquerra vraiment une dimension européenne que lorsqu'elle aura pleinement intégré les activités de formation, initiale et continue, les actions de recherche, en partenariat éventuel avec les EPST, dans des partenariats européens et/ou des projets communautaires. Cela suppose enfin que l'Université mette en œuvre une politique d'ouverture, notamment en matière de gestion de ressources humaines (recrutement, carrières, mobilité).

Complémentaire à une implication accrue dans les programmes européens, la CPU considère qu'il est aujourd'hui essentiel de créer des ponts entre la stratégie nationale de recherche et l'aide publique au développement. Le processus de co-construction avec les pays du Sud doit être consolidé en mutualisant et

soutenant les instruments, les réseaux et les outils de partenariat Nord-Sud et Sud-Sud. Les synergies doivent être renforcées dans ce sens, entre les organismes de recherche et les universités, au niveau national comme européen. Enfin, un plan ambitieux de consolidation de la place de la France dans l'espace universitaire francophone doit être développé, en lien avec l'agence universitaire de la francophonie.

La CPU recommande la généralisation des stages doctoraux à l'étranger, au moins dans les écoles doctorales qui postuleraient à l'obtention d'un label doctoral national à ce titre, renforcé par la certification de la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères.

Un aspect important de l'attractivité des établissements dépend de l'offre qu'ils sont capables de proposer pour attirer et fidéliser les meilleurs scientifiques. Si la question de la rémunération est importante, elle n'est pas la seule variable. Il faut dans ce domaine raisonner en termes de « reconnaissance globale » en intégrant, à côté du niveau de rémunération, le type d'emploi proposé et les perspectives de carrières, l'environnement de travail, les moyens humains et les moyens matériels mis à disposition.

Ainsi, plusieurs évolutions doivent être envisagées pour aider les établissements à développer leur attractivité internationale et, corrélativement, à limiter les pratiques d'endorecrutement :

- valoriser les expériences internationales davantage qu'elles ne le sont à l'heure actuelle dans les pratiques de reclassement ;
- donner les moyens de construire des environnements de travail, pour les recrutements de seniors qui, à côté de l'emploi du titulaire, mettent à disposition un ou deux emplois de post-doctorant et un contrat doctoral par an, le tout avec un budget de recherche.

Sur la question des conditions d'accueil et de l'épanouissement des étudiants étrangers, il est important de parvenir à des niveaux semblables à ceux que pratiquent tous les pays européens très attractifs. Le logement, la restauration, l'animation culturelle et la pratique du sport ne peuvent pas rester à un niveau indigent. Dans ces domaines, le CNOUS, les CROUS, Campus France et les universités doivent construire un cahier des charges et accroître leurs coopérations. L'un des plus puissants leviers de l'intégration dans une communauté étrangère est la capacité d'en parler la langue. L'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) doit donc précéder ou accompagner tout accueil d'un étudiant non francophone dans un cursus de formation en France. Plus généralement, dans un contexte où le français pourrait devenir la langue la plus parlée à l'horizon 2050, une politique dynamique d'exportation de formation et d'enseignement du français et en français doit être initiée, encouragée et soutenue par les postes diplomatiques. En parallèle et de façon complémentaire, un autre levier tout aussi important pour l'internationalisation de nos universités est le développement des enseignements en langues étrangères pour attirer dans nos universités les meilleurs étudiants internationaux, sans que la pratique du français soit un obstacle *a priori* à leur entrée dans nos cursus, et en proposant une formation au FLE pour promouvoir notre langue.

L'autonomie accrue des établissements doit permettre de simplifier le processus de signature des conventions internationales, en particulier entre établissements européens, tout en garantissant le respect d'une charte de qualité et une traçabilité au niveau national. Dans ce cadre, la CPU demande la suppression de la soumission préalable au Ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche des conventions internationales, sauf en cas de nécessité de protection du patrimoine national. Une liste des pays pour lesquels cet accord préalable serait maintenu doit être établie et maintenue à jour.

Afin de renforcer la coordination dans l'élaboration de la stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur français, la stratégie internationale des établissements et des regroupements doit être un élément constitutif essentiel de l'élaboration des contrats de site. Les politiques de site permettent d'offrir une plus grande visibilité internationale aux établissements d'enseignement supérieur français.

L'élaboration de la stratégie d'internationalisation du système d'enseignement supérieur français doit être le fruit d'une mutualisation entre les établissements et les acteurs de leur territoire (collectivités territoriales, entreprises et autres acteurs économiques et sociaux). Notamment, les fonds structurels européens gérés par les régions devraient permettre de favoriser les actions en faveur de la mobilité des étudiants et des scientifiques, de la construction de réseaux européens d'universités et de régions, ainsi que du développement de stratégies transfrontalières. La participation des collectivités territoriales et des milieux économiques à la construction de politiques locales d'internationalisation doit conduire, en synergie avec les universités, à la promotion d'une politique cohérente d'ouverture et de compétitivité internationale dans tous ses aspects (accueil des étudiants étrangers : bourses, guichets uniques ; aides financières à la mobilité sortante ; logement, cautionnement, etc.).

4- Organisation du système d'enseignement supérieur, coordination des acteurs : stratégie nationale et politique de site

L'enseignement supérieur et la recherche sont une compétence qui relève de l'Etat, et se développent dans un environnement international. Les établissements sont ancrés dans leur territoire et participent, de fait, à une territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les universités sont les actrices centrales de l'élaboration de la politique scientifique et de formation sur un territoire.

Concilier l'égalité des chances et l'aménagement du territoire avec la lisibilité et la cohérence de l'offre de formation du supérieur sur les territoires est un enjeu qui s'impose du fait de l'exigence démocratique et républicaine, mais aussi par le souci de faire bénéficier l'ensemble des territoires des capacités d'innovation et de développement du système d'enseignement supérieur. C'est dans une logique de territoires que doivent se construire les poursuites d'études et, de façon plus générale, la formation tout au long de la vie. Comme le prévoit la loi, il est essentiel que les contrats de site soient articulés avec des schémas territoriaux de formation, qui intègrent toutes les formations post-bac et la formation professionnelle continue, et un schéma territorial de la vie étudiante associant tous les acteurs concernés (établissements d'enseignement supérieur, CROUS, collectivités territoriales, représentants des étudiants, etc.), co-pilotés par les universités. Les schémas territoriaux de formation doivent concerner aussi les disciplines rares et être articulés au niveau national.

Les schémas territoriaux doivent avoir pour traduction une stratégie immobilière pluriannuelle, portée par les universités, et dont la soutenabilité budgétaire et la soutenabilité en termes de compétences, éventuellement mutualisées, doivent être garanties. Ils permettent aussi de construire une politique coordonnée pour le logement étudiant.

Les Communautés d'universités et établissements (COMUE), les associations entre établissements ou les établissements fusionnés, institués par la loi, sont l'outil central de cette logique de site. Lieux de coordination de l'offre de formation et des stratégies de recherche et de transfert, ils doivent pouvoir adopter des configurations adaptées à leur territoire. Ainsi, un regroupement d'établissements dont la plupart est située dans une même métropole, ne peut avoir les mêmes caractéristiques qu'un regroupement dont les membres sont implantés sur un large territoire. Ces regroupements n'atteindront les objectifs prescrits que si la plus-value pour les établissements qui les composent est clairement établie. Loin d'appauvrir les universités, les regroupements doivent les enrichir en leur permettant de mieux accomplir leurs missions. L'autonomie des établissements impose que les choix qu'ils opéreront dans cette construction fasse l'objet d'évaluations *a posteriori* et non de prescriptions initiales.

Le besoin de cohérence est encore plus indispensable aujourd'hui ; la réforme territoriale annoncée dans le discours de politique générale du nouveau premier ministre, consistant, entre autres, en la fusion (ou

recomposition) de régions, conduit à s'interroger sur la lisibilité des cartes qui vont se superposer ; les périmètres des futures régions devront être compatibles avec les périmètres des COMUE et des autres regroupements d'établissements, sous peine d'engendrer des incohérences dans les politiques de site. A cette occasion, il convient d'appeler à une cohérence globale, entre périmètres des COMUE, des délégations régionales des organismes, des grandes régions dont dépendent les CHU, etc.

Les universités sont des opérateurs à part entière de recherche, d'innovation et de valorisation, dans un partenariat équilibré avec les organismes de recherche qui ont un rôle essentiel à jouer. Elles doivent, en partenariat avec les opérateurs nationaux et les collectivités territoriales, être l'un des principaux moteurs d'écosystèmes de l'innovation indispensables au renouveau social et économique de notre pays. Cette politique scientifique de site doit s'articuler aux schémas de développement territoriaux. Dans ces conditions, le dialogue avec les collectivités territoriales, les secteurs professionnels, les entreprises et les associations doit être approfondi et intensifié.

La stratégie de l'État en matière d'Enseignement supérieur et de Recherche est indissociable de celle qu'il va mettre en œuvre pour l'Éducation nationale. Il est en effet totalement impossible de mener une réflexion cohérente sur l'articulation Bac -3/ Bac +3 si cette démarche ne s'inscrit pas dans la logique des deux entités. La stratégie nationale de l'Enseignement supérieur doit donc définir précisément, en articulation avec l'Éducation nationale, les modalités de l'orientation, ce qui suppose de coordonner cette réflexion avec celle menée par les régions, puisque celles-ci seront responsables d'un service public de l'orientation (SPRO). Il est alors clair que le schéma régional de l'enseignement supérieur et la stratégie nationale ne doivent pas être en contradiction mais se compléter. Cette approche doit intégrer une évolution des missions des enseignants-chercheurs, ou tout au moins une réflexion sur la reconnaissance de leur implication dans cette stratégie.

Il est en particulier indispensable d'inscrire une logique de compatibilité entre les différents schémas qui se superposent, tant au niveau national qu'au niveau local ; ainsi une déclinaison doit-elle être établie entre la StraNES, les schémas régionaux, les différents schémas que les territoires doivent produire, les CPER, etc. Il est dès lors indispensable de consacrer le rôle de l'Université (des universités), ou leurs regroupements, comme coordinateur(s) de l'enseignement supérieur (post-bac) en région, participant alors pleinement à la définition et au contenu du schéma régional.

La mutualisation, au sein d'entités de taille critique, de moyens, de ressources et de compétences, amorcée en 2006 avec la mise en place des dispositifs mutualisés de transfert de technologies (DMTT) s'est poursuivie logiquement et efficacement en 2012 avec la création des Sociétés d'accélération du transfert de technologies (SATT). Pour les enseignants-chercheurs, il s'agit d'un atout important dans leurs relations avec le monde socio-économique à l'échelle d'un site universitaire, en particulier dans le cadre d'un pilotage global des partenariats public-privé pour la recherche et la formation. Les SATT permettent une simplification des interlocuteurs de la valorisation pour les chercheurs et les entreprises, par une gouvernance partagée entre les acteurs de recherche publique à l'échelle d'un site universitaire.

Au niveau de chaque site comme au niveau national, l'Etat doit faciliter, par ses interventions, la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, y inciter par ses procédures et ses mécanismes de financement. A ce titre, au niveau national, la CPU est un interlocuteur privilégié pour aider à définir, éventuellement dans le cadre d'un contrat avec l'Etat, les politiques en direction des universités et des regroupements qui auront à les mettre en œuvre.

Dans le cadre du service public national d'enseignement supérieur et de recherche et de l'autonomie qui leur est reconnue, grâce à l'implication et à l'appui des collectivités territoriales, les universités ont un rôle majeur à jouer pour le développement des territoires dans lesquels elles sont insérées, et, plus largement,

elles sont pleinement conscientes de la responsabilité sociétale qui leur incombe. Il convient, en particulier, de poursuivre, et sans doute accélérer le rapprochement entre universités, écoles lycées à STS et CPGE, et organismes de recherche pour une mise en cohérence du potentiel de formation et de recherche sur un territoire, sur la base de la volonté des acteurs et avec le concours coordonné des pouvoirs publics, nationaux et territoriaux.

En raison de leur poids dans la démographie étudiante, de la densité de leur maillage territorial, de la diversité et de l'importance de leurs missions, mais également parce que les universités sont le seul acteur de l'enseignement supérieur et de la recherche qui soit en interaction avec tous les autres, elles jouent non seulement un rôle essentiel de formation (de Bac+1 à Bac+8, y compris les formations qualifiantes dans le cadre de la formation permanente) et de recherche, d'insertion professionnelle de leurs étudiants, d'accueil de tous les publics, mais aussi un rôle économique, social, sociétal, culturel majeur dans leurs territoires. Les universités doivent ainsi être au cœur du dispositif, qui doit s'organiser autour d'elles et permettre les coopérations avec tous les autres acteurs et opérateurs. Les universités sont les opérateurs centraux du service public national d'enseignement supérieur et de recherche.

Le lien entre enseignement supérieur et recherche est constitutif de la nature de l'Université, à tous les niveaux de formation. Leur autonomie permet aux universités de développer des stratégies d'excellence et de différenciation, ancrées dans leurs territoires et soutenues par une politique rénovée de contractualisation avec l'État, en partenariat avec les organismes nationaux de recherche (contrat de site), en vue d'acquérir un véritable rayonnement international.

Sur les sites, une simplification du rôle des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche est indispensable pour mettre en œuvre un projet stratégique, finalisé en un contrat de site, défini de manière collégiale avec les partenaires. L'Université a vocation à en être le principal opérateur, mais ce projet doit mettre en synergie l'activité de l'ensemble des établissements quelles qu'en soient les tutelles, dans un processus de coordination qui ne doit en rien gommer les spécificités de chacun. Il y a là, au niveau territorial, une démarche de rapprochement qui complète celle qui existe au niveau national dans l'élaboration de la SNR et de la StrANES.

Concernant les organismes de recherche, l'Unité mixte de recherche (UMR) doit être l'expression d'une politique partagée entre établissements d'enseignement supérieur et organismes, et mise en œuvre à travers des procédures simplifiées et mutualisées. Une intervention forte de l'État est nécessaire afin de soutenir la mise en place de procédures et d'outils identiques de gestion entre les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche. L'unité propre de recherche des universités répond aux mêmes critères de qualité et permet l'expression d'une plus grande diversité, en particulier en Sciences Humaines et Sociales. Dans le cadre des contrats de site, un meilleur financement de ces unités doit être assuré.

5- Moyens et modèles de financement de l'enseignement supérieur (voir en annexe 5, une contribution de la commission des moyens et des personnels de la CPU et en annexe 6 l'intervention de la CPU lors du séminaire du comité pour la StrANES du 6 mai 2014)

La Stratégie nationale de l'enseignement supérieur, comme celle de la recherche, ne doit pas faire abstraction de la réflexion sur le modèle d'allocation des moyens alloués aux universités. Trop souvent, en effet, ce dernier apparaît comme un mécanisme de répartition fondé sur des critères sans liens directs avec les incitations fournies par ailleurs par le Ministère. Or, la cohérence impose que le modèle de répartition soit un levier efficace de mise en œuvre des orientations stratégiques voulues ou souhaitées par l'Etat par le biais de ses opérateurs. Deux exemples reflètent cette situation : tandis que la DGESIP, et de manière plus générale le Ministère, comme il l'a indiqué dans la lettre adressée à la présidente et au rapporteur du

comité StraNES, incite fortement à renforcer la réussite en licence pour le plus grand nombre, ce qui implique des parcours différenciés, amenant parfois à l'obtention d'une licence en quatre ans, le modèle d'allocation des moyens retient comme critère de performance en matière de formation le nombre d'étudiants ayant réussi la licence en trois ans, ce qui pénalise, de fait, les établissements qui ont mis en place des dispositifs étalés sur la durée. De même, alors que l'Etat recommande aux universités de développer la formation par l'apprentissage, le modèle d'allocation des moyens actuellement en discussion en fait un critère de performance et non pas d'activité. Il est donc indispensable que le modèle d'allocation des moyens traduise concrètement les orientations stratégiques de l'Etat, pour éviter aux établissements de se trouver au croisement d'injonctions politiques et comptables largement contradictoires.

Comme en 2011, dix-sept universités ont présenté un résultat négatif en 2012. Six universités ont enregistré un résultat négatif à la fois en 2011 et en 2012. Dix-sept des vingt-huit universités ayant présenté un résultat négatif en 2011 ou 2012 ont aussi vu leurs fonds de roulement baisser en 2012. Seulement 25 % des comptes des universités ont été certifiés sans réserve en 2012, et deux tiers des réserves émises par les commissaires aux comptes en 2012 concernaient les immobilisations. Il y a là des données de situation qui alertent sur la situation financière des universités.

Le rôle régulateur de l'État est d'abord, au moment du contrat pluriannuel, de s'assurer que les universités disposent des moyens d'exercer leurs missions de formation, de recherche, d'innovation et de création, de façon équilibrée sur l'ensemble du territoire national, et que la stratégie de site soit cohérente, rassemble et mette en action les forces en présence.

Les universités autonomes ont la responsabilité d'accompagner les carrières de leurs personnels, selon des droits et des procédures inscrits dans le cadre national du statut de ces personnels. Les procédures de gestion des personnels doivent faire l'objet d'une gouvernance collégiale. Les moyens nécessaires à l'exercice de ces responsabilités devront évoluer en fonction du principe de la compensation des charges transférées, qui doit inclure l'actualisation de la masse salariale. C'est une condition indispensable pour faire de l'autonomie des universités un levier positif pour les personnels, les étudiants et la recherche. Dans le cadre des statuts nationaux des personnels, l'exercice effectif de l'autonomie exige en effet la sécurisation des masses salariales transférées aux universités, selon les principes de compensation des charges transférées et du décideur-payeur (GVT, CAS pension des fonctionnaires, mise en œuvre de la déprécarisation pour les personnels contractuels, mais aussi revalorisation des carrières, reclassements, etc.). Selon une méthodologie garantie par la Cour des Comptes, doivent être prévus les mécanismes d'actualisation de la masse salariale des universités.

Pourquoi ne pas inscrire dans la StraNES, puisque cela n'a pu être pris en compte au titre de la loi ESR, au motif qu'il ne s'agissait pas d'une loi de programme, que *« tout transfert de charges de l'État vers les opérateurs que sont les universités et établissements s'accompagne d'un transfert des charges correspondant. Les crédits alloués, notamment ceux qui le sont au titre de la masse salariale, font l'objet d'une actualisation annuelle pour tenir compte des décisions de politique générale de l'État, en particulier s'agissant des évolutions liées au régime de la fonction publique »* ?

La mission de recherche, indissociable de la mission formation, doit être pleinement prise en compte dans l'allocation des moyens aux universités avec des indicateurs pertinents, dans un nouveau système d'allocation des moyens critérisés. Ce nouveau dispositif doit présenter deux enveloppes : la première, pour la mission formation et insertion professionnelle, la seconde, pour la recherche, en se fondant sur des indicateurs correspondant à la réalité et à la variété des établissements et des disciplines. Par ailleurs, dans le contexte du développement des appels à projets compétitifs, il est indispensable de parvenir à un

rééquilibrage entre les financements sur projets incluant les coûts induits, et les crédits de base, au profit de ces derniers, ceci *a minima* sans diminution de l'enveloppe globale.

Concernant les financements de la recherche sur appels à projets (AAP), il est nécessaire de s'interroger sur l'efficacité globale d'un système qui a vu le nombre d'AAP augmenter avec des dispositifs existant aux différents niveaux d'organisation de l'ESR, depuis le niveau local jusqu'au niveau international en passant par les strates régionale, nationale et européenne. Dans la mesure où le niveau d'activité des chercheurs et enseignants-chercheurs est globalement limité, il convient de réfléchir à la façon d'optimiser les retours financiers et leur origine sur l'énorme investissement humain qui est collectivement consenti. Dans le même ordre d'idée, ce fort développement de l'activité contractuelle a généré, et continue à le faire, une nouvelle population de chercheurs contractuels dont la gestion et l'accompagnement n'est pas sans poser de problèmes potentiels de sécurité financière aux établissements qui les emploient.

Il importe de poursuivre l'effort de rattrapage engagé en matière de financement public pour atteindre les standards européens, et obtenir un consensus sur l'équilibre global qui doit exister entre les grandes modalités de financement de l'enseignement supérieur et de la recherche :

- financements sur critères d'activité par un modèle prenant en compte la réalité des coûts de formation et de recherche, en particulier en remédiant à la situation des établissements structurellement sous-dotés ;
- financements négociés dans le cadre d'un contrat revisité et redimensionné, prenant en compte, notamment, la performance, selon des modalités adaptées à la variété des établissements et des disciplines ;
- développement des ressources propres :
 - o grâce à des contrats de recherche dont les conditions doivent être revues,
 - o en faisant évoluer le modèle d'allocation des moyens pour que les universités soient incitées à investir dans la formation continue et l'apprentissage,
 - o en repensant les modalités légales d'attribution de la taxe d'apprentissage pour que les universités en bénéficient plus largement sur l'ensemble du territoire national, à la hauteur de leur investissement dans l'enseignement technologique et professionnel ainsi que dans le développement de l'apprentissage.

Les procédures d'attribution des moyens doivent être transparentes et équitables, doivent inciter à un fonctionnement efficient et permettre aux universités de faire des choix stratégiques, et, le cas échéant, faciliter les coopérations interuniversitaires. Cela exige une visibilité pluriannuelle de l'évolution des moyens, et une péréquation pour réduire les inégalités entre les différents acteurs et opérateurs.

Il semble indispensable, compte tenu des enjeux juridiques et financiers actuels auxquels sont confrontés les universités et plus globalement les établissements d'enseignement supérieur, d'inclure dans la StraNES, l'obligation de prévoir une étude d'impact juridique et une étude d'impact financière et budgétaire des textes relatifs aux universités. La première doit permettre d'envisager dès le début du processus normatif le nombre de textes impactés par les nouvelles dispositions et les difficultés éventuelles de cohérence liée à leur contenu ; la seconde doit établir les conséquences budgétaires et financières que l'édiction de ces normes aura sur les universités, éventuellement leur échelonnement dans le temps. Cela répond à l'incitation de la lettre de mission à la Présidente et au Rapporteur de la StraNES de « *s'interroger sur l'adéquation des grands choix budgétaires avec les priorités retenues* » pour l'enseignement supérieur. Cette analyse du bien-fondé du recours à une nouvelle norme est fondée sur les articles 8 à 12 de la loi organique du 15 avril 2009, qui, dans une logique d'évaluation préalable, prévoit une telle étude d'impact.

Responsabilité des établissements en matière de handicap

Les universités ont une responsabilité particulière dans la mise œuvre d'une politique inclusive en matière de handicap pour offrir une égalité des chances aux étudiants, en formation initiale, dont l'apprentissage, et continue, tout autant qu'aux personnels quel qu'en soit le statut. Il doit y avoir un continuum dans les actions à mener qui permettent d'améliorer, de compenser et de surmonter les facteurs d'inégalité d'accès à la formation et à l'emploi (aménagement des locaux, dispositifs d'accompagnement, etc.).

Il faut en effet une approche globale et cohérente des actions mises en œuvre. En raison de leurs missions de formation au plus haut niveau, les universités doivent être mises en position d'amener le maximum d'étudiants en situation de handicap au niveau Master et Doctorat afin de constituer un vivier de diplômés de haut niveau à destination des entreprises mais aussi des universités elles-mêmes pour le recrutement d'enseignants-chercheurs, de chercheurs, et d'ingénieurs. Il convient aussi de prendre en compte l'amont avec une orientation adaptée et l'aval avec une aide spécifique à l'insertion professionnelle et de mettre en place un système à même de développer la diplomation et l'insertion professionnelle des étudiants en situation de handicap.

Il s'agit de mettre en place des incitations vis-à-vis des universités en élargissant le champ de l'exonération qui leur est accordée dans le calcul de leur contribution au fonds d'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPH) au titre des dépenses qu'elles supportent pour l'accueil des personnes handicapées. Cela suppose d'inclure dans le champ de cette exonération l'ensemble des dépenses supportées par les établissements d'enseignement en faveur de l'accueil, de l'intégration et de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, non seulement les dépenses de personnels les accompagnant, mais également les dépenses ne concernant pas directement les personnels et pouvant être liées à l'amélioration de l'accessibilité des locaux universitaires, à la mise en place d'aménagements spécifiques des études ou encore à la formation destinée à compenser les conséquences du handicap des étudiants dans leurs études. Cela doit pouvoir également inclure toutes les dépenses spécifiques contribuant à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés en situation de handicap (organisation de rencontres étudiants/employeurs potentiels, tutorat spécifique, formations spécifiques destinées à l'intégration ou l'insertion professionnelle des étudiants en situation de handicap, etc.).

Position de la commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales de la CPU dans le cadre de la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur.

La commission rappelle que tous les moyens financiers et humains déployés sur la vie étudiante (aides sociales, santé, sport, accueil des publics spécifiques, citoyenneté, logement, etc.) enrichissent à moyen terme à la société dans son ensemble car cela contribue, grâce à un accompagnement optimal des étudiants, à accroître la part de la population diplômée de l'enseignement supérieur. Il est donc essentiel d'investir dans ces domaines si l'on souhaite poursuivre ces objectifs.

Les propositions ci-dessous visent à optimiser les ressources données aux universités pour faire réussir tous les étudiants :

A une époque où les universités doivent mettre en place des capacités d'accueil pour restreindre l'accès aux filières les plus demandées, la commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales de la CPU se préoccupe des « étudiants fantômes » de première année susceptibles de prendre au tirage au sort une place que d'autres auraient utilisé vraiment. Or ce nombre d'étudiants est important puisque tout bachelier peut s'inscrire et se réinscrire autant de fois qu'il le souhaite en 1^{ère} année.

Dans certaines universités le taux d'étudiants qui ont moins de 2 de moyenne générale au 1^{er} semestre (indicateur fiable pour détecter a minima les étudiants qui ne suivent pas les cours) peut atteindre 14%.

Face à ces constats la commission voudrait des mesures concrètes et souhaite que la loi ne soit pas ambiguë sur les possibilités d'inscription et de réinscription :

- Limitation du nombre d'inscriptions successives sans progression
- Droit pour les universités de considérer comme non inscrit au 2nd semestre un étudiant qui ne s'est pas présenté en cours, en examen, s'il ne suit pas au 2nd semestre un module de remédiation proposé par l'université.
- Pas de réinscription automatique en cas de moyenne générale très basse.

Elle propose également que les moyens économisés par le départ des « étudiants fantômes » soient réinvestis pour faire réussir les étudiants les plus en difficultés.

L'échec en 1^{ère} année n'est pas une fatalité si l'on ne ferme pas les yeux sur des pratiques qui font des universités des pourvoyeurs automatiques de cartes d'étudiants.

Par ailleurs, les étudiants qui ont arrêtés leurs études et qui souhaitent les reprendre ou qui suivent les modules de remédiation organisés par l'université avant l'entrée à l'université ne bénéficient pas des aides sociales proposés aux autres étudiants alors qu'ils sont souvent ceux qui en ont le plus besoin. La commission propose que les aides sociales soient étendues à ces deux populations.

Recommandations STRANES formations médicales et paramédicales

Patrick Lévy, président de l'Université Joseph Fourier, Grenoble

Yvon Berland, président de l'Université Aix Marseille

Au nom de la commission Santé de la Conférence des Présidents d'Université

La santé des populations est confrontée à des défis majeurs tels que le vieillissement de la population, les maladies chroniques ou les maladies neurodégénératives. Les modes d'organisation des systèmes de soins doivent s'adapter pour répondre de façon adaptée. Parallèlement l'Université doit proposer des évolutions dans la formation des professions médicales et paramédicales qui soient en accord avec cette organisation renouvelée de l'offre de soins où le rôle de chaque professionnel de santé doit être précisé.

Il y a eu ces dernières années une réingénierie des formations paramédicales. Cependant, celle-ci ne s'est pas accompagnée au préalable d'une claire définition de la place de chaque profession dans l'organisation de l'offre de soins. Cette question est restée en débat, objet de revendications professionnelles diverses portant plus sur les statuts spécifiques que sur la complémentarité des différentes professions en termes de santé publique. Cette réingénierie s'est contentée de revisiter les programmes, souvent il est vrai totalement dépassés, datant d'une vingtaine d'années, et de chercher à y accoler un grade universitaire, ceci sans établir une véritable cohérence en matière d'offre de soins.

La démarche naturelle aurait dû d'abord être celle d'une claire définition de ce qui est visé en termes d'organisation de l'offre de soins. Dès lors, le contenu des formations des professions médicales et pharmaceutiques peut être adapté aux missions que l'on souhaite confier à ces professions.

En résumé, il nous paraît essentiel de rappeler les deux conditions d'une stratégie dans ce domaine :

- L'organisation du système de soins est le préalable et le pilote de toute modification des formations médicales et paramédicales
- L'interdisciplinarité et la complémentarité des missions doivent être favorisées, compte tenu des défis existant en termes de santé publique et d'accès aux soins

1- L'entrée dans les études médicales et pharmaceutiques se fait par le concours de la PACES.

La loi ESR du 22 juillet 2013 a prévu des expérimentations visant à la fois à diversifier le recrutement des médecins et à mieux réorienter les étudiants qui n'intégreraient pas l'une des filières de médecine, odontologie, pharmacie ou sages-femmes.

Proposition : Nous proposons de préciser les différents indicateurs à mettre en place pour suivre annuellement les effets des expérimentations qui débiteront en septembre 2014.

2- Les médecins, et notamment les médecins généralistes, sont amenés à devenir de plus en plus des coordonnateurs de parcours de soins pour la médecine ambulatoire mais ils sont peu préparés par leur formation à jouer ce rôle. Il en est de même pour d'autres spécialistes médicaux.

Proposition : Apporter des compétences appropriées dans le cadre de la formation des médecins.

Il est proposé notamment d'intégrer dans les études médicales un complément de formation débouchant sur des compétences managériales ou dans le domaine réglementaire, une approche sociologique et

économique, ou la compréhension des déterminants psycho-sociaux. Par exemple, dans le cadre d'un DES de médecine générale en 4 ans, il est suggéré d'introduire une formation en management, droit, sciences humaines afin d'apporter au futur médecin généraliste des compétences adaptées à leurs futures missions.

3- Au mois de septembre 2013, la ministre de la Santé dans le cadre de la Stratégie nationale de santé s'appuyant sur le rapport Cordier et le rapport du Sénat de Mme Catherine Genisson et M. Alain Miron (28 janvier 2014) ont envisagé de créer des métiers intermédiaires.

Il s'agit donc de définir ces métiers et les compétences qui s'y attachent afin de mettre en regard la formation nécessaire, son niveau de reconnaissance universitaire et les acteurs qui doivent assurer la formation.

À présent, il convient que les universités s'organisent pour répondre aux besoins de formation inhérents à la notion de ces nouveaux métiers, des métiers intermédiaires entre les métiers socles et les métiers médicaux.

Les principes de cette réflexion sont précisés dans le Rapport Hénard, Berland, Cadet (janvier 2011) et excellentement proposés dans le rapport du Sénat déjà mentionné plus haut.

Il y a urgence à se préparer à cette évolution.

Proposition : créer les conditions nécessaires pour que les universités se préparent à la formation aux métiers intermédiaires de la santé.

Compte tenu des difficultés rencontrées dans le cadre de l'« universitarisation » des professions paramédicales (voir plus haut), nous recommandons de définir de façon précise ce qui est attendu en termes de compétences et de missions de ces professions intermédiaires, de les positionner sans ambiguïté par rapport aux autres professionnels de santé et de fixer avec clarté les objectifs de santé publique tels que mentionnés dans la stratégie nationale de santé. Il conviendra d'en déduire comment l'organisation des soins est modifiée. Cela doit permettre de déterminer quelles implications cela a pour la formation et la diplomation.

4- La fonction des cadres de santé s'est progressivement tournée vers une fonction gestionnaire, en particulier du fait des efforts demandés en matière de réduction des coûts aux établissements hospitaliers. Ceci s'est fait au détriment des compétences managériales d'animation d'équipe et de l'encadrement de l'activité soignante.

Par voie de conséquence, dans les services, les personnels de soins comme les médecins manquent de référents paramédicaux pour les soins.

Proposition : Revoir la formation des cadres de santé afin qu'elle soit tournée vers les soins et l'animation d'équipe et pas seulement vers des compétences gestionnaires.

La recherche dans le domaine de la santé est l'une des missions traditionnelles des médecins et pharmaciens hospitalo-universitaires, même s'ils n'en sont pas les seuls acteurs. Les universités ont la volonté de promouvoir la recherche clinique comme d'autres champs de la recherche dans les sciences de la vie. Or, on peut faire le constat qu'il y a de moins en moins de praticiens hospitalo-universitaires qui dirigent une unité de recherche (UMR ou Unité propre). A cela au moins deux raisons :

La première correspond à la survenue d'une formation à la recherche qui arrive trop tardivement, souvent comme un exercice imposé pour rendre possible l'éventualité d'une carrière universitaire. De plus,

l'insertion de cette formation dans le cursus des études médicales ou pharmaceutiques et pour les médecins ou pharmaciens en formation (internes, jeunes AHU et ACC) est difficile. Sans préparation en amont, l'insertion dans une unité de recherche peut s'avérer très compliquée.

La deuxième raison est liée aux charges trop nombreuses qu'exercent les hospitalo-universitaires : soins, managements de services ou de pôle de plus en plus contraignant du fait de la tarification à l'activité (T2 A) et des difficultés budgétaires des établissements, enseignements, fonction administrative universitaire, en plus de la valence recherche. Dans ces conditions, le temps consacré à la recherche est limité. Dans le contexte de la professionnalisation de plus en plus marquée de la recherche, la probabilité de direction d'une unité de recherche par un HU est de plus en plus limitée.

Proposition : Elaborer une stratégie qui permette de favoriser la formation à la recherche et d'encourager la participation des HU à l'activité d'unités de recherche et de ce fait élargir le nombre d'HU susceptibles de diriger la recherche et notamment des équipes et unités.

Pour ce faire, il convient de :

- 1) mettre en place dans les UFR de médecine, de pharmacie et odontologie, une formation précoce à la recherche en parallèle des cursus classiques de formation, du type école de l'Inserm ;
- 2) élargir les possibilités de passerelle entre des cursus scientifiques de haut niveau et la 1^{ère} année du deuxième cycle de médecine et de pharmacie. Il est notamment précisé que les enjeux existant en matière d'analyse des données biologiques complexes et de « *big data* » plus généralement nécessitent de pouvoir compter sur des doubles compétences, favorisées par ces passerelles ;
- 3) renforcer la possibilité pour les jeunes médecins ou pharmaciens en formation de bénéficier de véritables périodes de recherche, du type année recherche pour les internes ;

Ceci, qui est du ressort de la formation (2^{ème} et 3^{ème} cycle de médecine ou pharmacie, par exemple) doit être associé à d'autres mesures :

- 4) promouvoir dans les équipes hospitalières une répartition des tâches qui permettent de dégager du temps pour la recherche au sein des équipes HU, de façon différenciée et pouvant évoluer au fil du temps ;
- 5) renforcer la professionnalisation de la recherche au sein des hôpitaux et des UFR (cf. assises hospitalo-universitaires 2013) ;
- 6) promouvoir au sein des universités la reconnaissance de la recherche clinique comme une activité scientifique à part entière nécessitant la même attention et le même soutien que les autres activités de recherche académique.

Développement Durable et RSE

La CGE et la CPU ont convenu, dans la continuité des travaux menés en commun depuis plusieurs années, et en particulier dans le cadre de la conférence environnementale, d'élaborer une contribution commune pour la stratégie nationale Enseignement Supérieur et Recherche.

Cette contribution sera transmise dans les prochaines semaines.

La présente fiche répond donc à la demande formulée par la DGESIP auprès de la CGE d'identifier quelques problématiques pratiques et opérationnelles. Les actions correspondantes seront développées dans un 2^{ème} temps dans le cadre de la contribution commune CGE – CPU.

Par souci de cohérence des politiques publiques un renvoi vers les mesures issues de la Conférence environnementale 2013 a été effectué chaque fois que cela était possible sous la forme « *mesure xx CE 2013* ».

Les problématiques identifiées à ce stade sont les suivantes :

- **Le besoin en formation aux enjeux du développement durable et aux évolutions pédagogiques associées des enseignants.**
 - Sur la formation initiale et continue, nous proposons de porter des propositions pour l'intégration par les enseignants dans leur projet pédagogique de l'environnement et du développement durable, notamment au sein des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) et des écoles doctorales (*cf. mesure 46 CE 2013*)

- **L'accompagnement des filières par l'anticipation des besoins en formation**
 - Identification avec les parties prenantes³ des secteurs où l'enjeu est le plus fort (*cf. mesures 13 et 14 CE 2013*)
 - Intégration dans les formations existantes de modules thématiques innovants et concrets (*cf. mesure 18 CE 2013*)
 - Identification des formations qui se caractérisent par leur aspect multidisciplinaire (*cf. mesure 13 CE 2013*)
 - Anticipation des besoins en formations spécialisées⁴ (*cf. mesure 13 CE 2013*)

- **La nécessité de définir les compétences minimales à acquérir en matière de développement durable pour tous les étudiants de l'enseignement supérieur et de déployer des outils d'évaluation de ces dites compétences.**

³ Identification avec les parties prenantes (au sein notamment du CNTE et du CNFPTLV) des secteurs où l'enjeu est le plus fort en termes transitions professionnelles mais aussi de compétitivité, en particulier dans le secteur de la rénovation énergétique du bâtiment.

⁴ Transition énergétique, biodiversité, économie circulaire,... Formations correspondant à de nouveaux métiers. Les actions menées pourront par exemple porter sur une meilleure reconnaissance des formations multidisciplinaires.

- Les actions correspondantes pourront porter sur l'élaboration d'un référentiel de compétences en matière d'environnement et de développement durable pour toutes les formations supérieures, sur le déploiement des outils d'évaluation de ces dites compétences (test de connaissance, portefeuille de compétences génériques, etc.) ainsi que sur les évolutions à apporter à l'offre de formation et aux méthodes pédagogiques (cf. *mesures 18 et 45 CE 2013*). Une déclinaison sectorielle du référentiel pourra également être construite dans un 2^{ème} temps (cf. *mesure 15 CE 2013*).
- **Le soutien financier aux établissements de l'enseignement supérieur engagés dans une démarche de transition vers des campus durables, en cohérence avec la convention « campus d'@venir » d'avril 2013.**
 - Nous proposons comme action la mise en œuvre d'une stratégie nationale tant pour les actions d'amorçage que pour des programmes de réhabilitations lourdes des campus d'enseignement supérieur, mobilisant tant les dispositifs financiers actuels et annoncés que les expertises existantes (cf. *mesures 17 et 44 CE 2013*).
- **Le renforcement de la reconnaissance de l'engagement des établissements dans la démarche Plan vert afin de faire de chaque établissement de l'enseignement supérieur un lieu de pédagogie intégrale.**
 - Les actions correspondantes pourront porter sur l'intégration de l'engagement dans une démarche Plan Vert dans le cadre des négociations contractuelles et des procédures mises en place par les organismes d'évaluation/accréditation (cf. *mesure 44 CE 2013*). Elles pourront également porter sur la mise en place d'une démarche de labellisation portée par les établissements d'enseignement supérieur pour reconnaître et accompagner leur engagement (cf. *mesure 44 CE 2013*).
- **La reconnaissance d'initiatives étudiantes sur la sensibilisation du public ou des écoles primaires.**
 - Les actions pourront se traduire par l'attribution d'ECTS et des accompagnements financiers, le développement de missions de service civique proposées par les établissements (cf. *mesure 48 CE 2013*) et la participation à l'accueil de la 21^{ème} conférence des parties à la convention climat en France en 2015 (cf. *mesure 50 CE 2013*)

Commission des moyens et des personnels de la CPU Contribution à la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur.

1- Diversité des compétences, diversité des actes: la nécessité d'établir une stratégie cohérente

Il existe actuellement une multitude d'acteurs qui interviennent dans la compétence Enseignement supérieur (et Recherche) : l'Union européenne (Horizon 2020, ERC, Appels à projets européens au sens large du terme...), l'État (lois sur l'enseignement supérieur et la recherche, lois de finances, décrets, réglementation RH...), les régions (participation à la compétence enseignement supérieur et recherche, CPER, PO FEDER), les départements (parfois financement de contrats doctoraux), les communes ou agglomérations (les villes qui accueillent des structures universitaires contribuent parfois au financement). L'irruption des métropoles dans le paysage va constituer une strate de plus, certains établissements publics de coopération intercommunale contribuant déjà au financement d'actions universitaires. De leur côté, les universités et écoles ne sont plus les seules à penser leur stratégie, puisque les formes de regroupement prévues par la loi du 22 juillet 2013 sont les interlocuteurs privilégiés du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la négociation des contrats de site.

Il est impératif de donner à chaque niveau un rôle, clairement identifié, et si possible entériné au niveau national pour faire en sorte d'établir une cohérence d'ensemble. L'articulation entre les différents niveaux est d'autant plus nécessaire que de nombreux textes sont seulement sectoriels ; les collectivités vont faire le choix de prendre en charge tel ou tel aspect de l'enseignement supérieur et/ou de la recherche, mais comment vont-elles intervenir, en complément, ou de manière spontanée indépendamment les unes des autres ? Il semblerait utile de donner à la région les compétences correspondant au rôle qu'elle remplit déjà largement en termes d'immobilier universitaire. Pour les autres collectivités, il faudrait déterminer les compétences en matière de financement doctoral, d'aides aux équipements, etc., tout en ne remettant pas en cause le principe de leur libre administration. Il aurait été utile, lors de l'élaboration de la loi de modernisation de l'action publique territoriale et à l'affirmation des métropoles (loi dite MAPTAM du 27 janvier 2014), d'inclure un titre relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, permettant d'éclairer les répartitions de compétences.

2- Superposition des établissements : quel rôle pour le contrat quinquennal dans la stratégie nationale de l'Enseignement supérieur et dans la stratégie de la recherche ?

Quels sont les critères qui permettent d'assurer l'attractivité des établissements ? La difficulté de l'exercice réside dans le fait que la stratégie nationale de l'enseignement supérieur est coupée de la stratégie recherche, et que les interventions des collectivités territoriales peuvent s'imposer sur un aspect et non sur l'autre.

Le contrat quinquennal doit s'inscrire logiquement et dans la StraNES et dans la SNR, mais il est important de définir, d'une part, les indicateurs qui vaudront pour tous, de l'autre, des éléments spécifiques liés à chaque territoire. Il serait ainsi utile de décliner les volets du contrat qui doivent s'inspirer de la StraNES (mobilité, attractivité du territoire...).

Certains indicateurs actuellement retenus par l'État sont des indicateurs régionaux (STRATER par exemple), les regroupements d'établissements risquent de modifier complètement la prise en compte de ces éléments. Les contrats quinquennaux étant des contrats de site, non parfois régionaux, la question de

l'articulation entre les projets de sites interrégionaux et les stratégies régionales va se poser. Le contrat quinquennal doit faire l'objet d'une réflexion particulière :

- s'il s'agit d'un document stratégique, ce que, pour partie, souhaite le Ministère, en particulier dans le domaine scientifique et pédagogique, il faut l'accompagner des moyens de cette stratégie et lui donner une véritable force contractuelle, identifiant ainsi les engagements des établissements (regroupements mais aussi universités et écoles) et ceux de l'État ; il faut à la fois qu'il soit clairement une déclinaison de la stratégie nationale enseignement supérieur et recherche et qu'il soit compatible avec les stratégies régionales, sans pour autant porter atteinte à l'autonomie des établissements ;
- s'il s'agit d'un simple document technique, permettant au Ministère de disposer d'indicateurs pour allouer des emplois ou des moyens, il est indispensable de repenser ce document, pour en faire un outil d'orientation de l'État.

3- La prévisibilité budgétaire et financière : l'adaptation des moyens aux missions des établissements

Il est nécessaire d'envisager un modèle économique qui permettrait aux universités, d'une part, de disposer d'une prévisibilité financière indispensable à l'établissement de budgets sincères, d'autre part, de mener à bien, dans une perspective d'efficience, les missions qui sont les leurs, au sein d'un véritable service public de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- La réflexion sur les droits d'inscription doit être menée, sans tabou. Il ne saurait être question de transférer sur les étudiants les charges que l'État doit assurer, au titre du service public national. Il paraît également difficile de distinguer entre catégories d'étudiants pour établir des tarifs différenciés. La difficulté à mettre en place un système de compensation boursière souligne les rigidités du mécanisme national qui n'est pas cohérent et ne saurait être durable. Une procédure qui consisterait dans le paiement par les boursiers de leurs droits d'inscription, mais avec une augmentation d'autant du montant des bourses, pourrait être efficace. De manière plus générale, il semble pertinent de proposer une augmentation des aides sociales en faveur d'un plus grand nombre d'étudiants, en transformant le mécanisme de la demi-part fiscale en crédit d'impôt formation supérieure. La CPU a ainsi proposé le transfert du montant des compensations boursières du programme 150 vers le programme 231.
- Les ressources propres des universités doivent augmenter. Cette question est déjà largement appréhendée par les établissements, compte tenu de la nécessité pour eux de dégager des marges de manœuvre : développer les contrats de recherche, augmenter les enseignements en formation tout au long de la vie, développer des stratégies en matière immobilière (vente si possible, location d'amphis, etc.). La formation professionnelle est sans doute un nouveau « marché » mais il faut que les établissements apprennent à l'exploiter. Les universités doivent être en mesure d'investir fortement les domaines de la VAE pour ouvrir l'accès aux diplômes d'enseignement supérieur pour le plus grand nombre. Enfin, le Crédit impôt recherche (CIR) pourrait faire l'objet d'évolutions, permettant d'en réaffecter une partie vers les universités, même si l'on sait que le CIR représente un manque à gagner en termes de réduction fiscale.
- Il n'existe aucune visibilité à terme sur les financements extrabudgétaires non consommables, notamment ceux liés aux investissements d'avenir, puisque les conventions ANR/Établissements ont une durée limitée à dix ans. Les intérêts générés par le capital continueront-ils à être versés aux établissements ?

- Alors que la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche avait clairement, dans un discours tenu devant la CPU, insisté sur un rééquilibrage de l'allocation des moyens entre financement récurrent et financement sur projets, la loi ESR du 22 juillet 2013 n'a pas traduit cet engagement, pas plus que la réforme du modèle d'aide à la décision actuellement en cours d'élaboration ; il pourrait être inclus une disposition claire en ce sens dans les textes applicables aux universités.
- Quels scénarios peut-on envisager dans les dix ans qui viennent (période 2014-2024) dans un contexte de réduction des moyens des établissements, d'une part, et de montée en puissance de certaines des missions des universités, d'autre part ? Cette réflexion est fondamentale si, comme le souhaitent l'Europe et l'État, l'objectif est d'atteindre 50% d'une classe d'âge au niveau de la Licence, une telle exigence impose aux universités un accompagnement spécifique des publics qu'elle accueille. Si l'on maintient le refus de toute sélection à l'entrée à l'université, sauf cas particuliers précisés par les textes, les universités doivent :
 - augmenter massivement le nombre d'heures de travail en petits groupes, ce qui se traduit par une augmentation du nombre d'heures de travaux dirigés, donc de la masse salariale ; cette exigence est en contradiction avec la réduction de l'offre de formation à laquelle sont contraintes les universités pour des raisons de contrainte budgétaire et financière ;
 - recourir largement aux innovations pédagogiques, notamment au numérique qui, contrairement à des idées reçues, représentent un coût non négligeable ; si le numérique est désormais support indispensable à la pédagogie, il ne supprime pas l'apport de l'enseignant et implique une formation continue de l'enseignant-chercheur, ce qui en augmente également les coûts ;
 - développer des mécanismes d'aide à la réussite, impliquant une diversité des parcours au niveau Licence, la refonte du tutorat ; l'encouragement à la création de portails interdisciplinaires nécessite une coordination sans rapport avec les moyens investis actuellement.

Ces éléments doivent figurer dans la StraNES : l'identification des missions prioritaires des universités, qui figure dans la loi, n'est pas corrélée aux moyens octroyés par l'État. En l'absence d'une dotation adaptée, une solution, inacceptable pour la CPU, pourrait être revoir ces missions en précisant leurs rangs de priorité, et d'imposer aux universités de ne remplir que les missions prioritaires, le reste des actions étant laissé à leurs possibilités financières. Ce serait alors remettre en cause le service public national de l'enseignement supérieur, en dissociant un service universel, accessible à tous dans le cadre d'un enseignement de masse, d'un service à valeur ajoutée, accessible à quelques grandes universités ou établissements qui pourraient faire payer davantage.

4- Imprécision et pluralité de régimes : l'indispensable construction d'une politique de ressources humaines équitable

Chaque établissement RCE étant autonome, un risque important réside dans la non comparabilité de la situation des personnels dans un même regroupement d'établissements : pas de référentiels horaires communs, pas de régime indemnitaire commun, pas de taux de PEDR commun, pas de logique commune de « carrière » pour les contractuels, etc. La StraNES doit s'inscrire dans une logique claire de cohérence des politiques de ressources humaines. Il paraît donc nécessaire de faire figurer, dans le contrat quinquennal, puisqu'il est censé refléter une politique de site, quelques indicateurs permettant d'éviter une iniquité totale entre personnels, tout en préservant l'autonomie des universités.

table ronde « modèle économique - allocations des moyens » StraNES du 6 mai (G. Blanchard, H. Pauliat)

Résumé de l'intervention : analyse globale des modalités de financement des universités et questionnements

Il est important de signaler que l'intervention de la CPU est intervenue sur ce sujet à la suite de débats fortement centrés sur la problématique des droits d'inscription des étudiants, avec l'hypothèse de les augmenter pour apporter un financement supplémentaire aux établissements sans pénaliser les étudiants. A cet égard, le mécanisme des Prêts à Remboursement Contingent a été présenté et discuté. Mais il faut également souligner que ces échanges n'ont pris en compte, dans le contexte socio-économique actuel, ni l'acceptabilité sociale ni le réalisme politique de telles mesures. La CPU ne s'est donc pas positionnée sur cette question des droits d'inscription.

Cette réflexion sur le modèle économique des établissements d'enseignement supérieur, particulièrement des universités, intervient dans un contexte de mutation induit par trois lois successives qui ont, de fait, modifié la structure, le fonctionnement et l'environnement institutionnel et économique des universités : la loi de programmation de la recherche en 2006, avec notamment la création de l'ANR et des PRES, la loi LRU en 2007, avec le passage aux RCE, et récemment la loi ESR en 2013, avec l'obligation de mise en place des COMUE qui deviennent l'interlocuteur unique du MENESR pour la contractualisation et les grands financements structurants (PIA, CPER/FERDER). Le modèle économique global des universités a donc profondément évolué ces dernières années et les conséquences de ces changements n'ont pas encore toutes été analysées en profondeur, certaines ne sont d'ailleurs encore qu'entrevues. L'intervention de la CPU devant le comité de la StraNES avait donc pour objectif, d'une part, de rappeler schématiquement les grandes modalités de financement de l'ESR et, d'autre part, sans chercher l'exhaustivité, d'attirer l'attention du comité par rapport à ses recommandations futures sur quelques problématiques fondamentales qui illustrent ces grands changements et leur questionnement.

En ce qui concerne l'organisation générale du financement des universités, on distingue clairement plusieurs catégories. Ainsi, à côté de la masse salariale des universités (qui représente environ 75-80% de leur budget) ou des droits d'inscription des étudiants (qui ne représente qu'un très faible pourcentage de leur budget) qui font l'objet de problématiques propres, on peut s'en tenir, en première analyse, à une vision schématique selon laquelle le financement des universités peut être organisé en trois grandes catégories : (i) un financement récurrent annuel sur critères via un modèle d'allocation (en l'occurrence actuellement un modèle de répartition), (ii) un financement de type contractuel et quinquennal, (iii) un financement sur ressources propres résultant d'une part de réponses à des appels à projets compétitifs de nature variée (AAP recherche, Investissements d'Avenir, FEDER/CPER...), d'autre part de la FTLV. Il faut ajouter à ces trois grandes catégories, le financement des collectivités territoriales, hors CPER, dont les modalités sont diverses et variables sur le territoire national et relèvent de politiques locales et/ou régionales. Dans ce contexte structurel, la CPU a fait le choix d'aborder prioritairement cinq grandes problématiques qui illustrent les évolutions actuellement en cours et qui posent des questions de nature systémique sur le fonctionnement et l'organisation générale de l'ESR en France.

1. Le rôle du financement récurrent par le modèle d'allocation des moyens de fonctionnement (pour un montant de 2Md€) est crucial et pose fondamentalement deux questions majeures :
 - a. sur la base de leur activité et de leur performance, il calcule la dotation théorique des établissements (reflet de leur performance relative nationale) qui diffère de la dotation réellement octroyée (sur une base historique) ; comment la faire converger avec la dotation réelle, dans la mesure où la pratique du modèle ces dernières années n'a pas permis cette convergence, ni par des moyens nouveaux suffisants, ni par redistribution ? Actuellement, le modèle répartit en moyens nouveaux 65% des emplois 2013-2017, soit en moyenne 39M€ ;
 - b. quels que soient les critères retenus au sein du modèle, comment faire en sorte qu'il soit un levier effectif dans la mise en œuvre de la stratégie nationale en matière d'ESR et ne soit pas réduit à être un simple modèle d'aide à la décision qui paradoxalement servirait de support à une négociation politique ?

2. Le passage du contrat d'établissement vers le contrat de site est une évolution majeure dans le processus de restructuration du dispositif national et constitue un véritable levier de transformation du paysage de l'ESR français. Quels moyens financiers et politiques (convergence avec les financements extrabudgétaires, structurels et les schémas régionaux de l'ESR) l'Etat se donne-t-il pour réaliser cette transformation ? Il faut rappeler qu'aujourd'hui, les seuls moyens prévus pour ces négociations représentent environ 21M€ annuels (seulement 1% de l'enveloppe répartie par le modèle d'allocation) et correspondent à 35% des emplois nouveaux de la période 2013-2017. Cette somme est très insuffisante pour constituer un levier de changement et surtout que se passera-t-il après 2017 ? Il y a un besoin de visibilité pour une stratégie à 5-10 ans, telle qu'elle est demandée aux établissements dans le cadre des projets de site et des SNR et StraNES.

3. Face à la multiplication des Appels à Projets (AAP) recherche du niveau local au niveau international, en passant par les strates régionale, nationale et européenne, comment optimiser et gérer les retours financiers par rapport à l'investissement humain collectif considérable consenti par la communauté scientifique et par rapport aux conséquences en matière de GRH ? Il est important de préciser que les unités de recherche ont été très performantes pour obtenir ces financements depuis quelques années. Il en découle néanmoins deux types de questionnements liés à la capacité limitée des chercheurs et enseignants-chercheurs à se mobiliser et à réaliser les activités nouvelles induites par ces retours financiers :
 - a. il existe manifestement des phénomènes de concurrence entre les différents types et niveaux d'AAP. Leur multiplication se traduit par un manque de performance relative au niveau des AAP européens, alors que ceux-ci permettraient d'apporter des financements supplémentaires et repositionneraient plus favorablement la France au niveau des retours financiers de l'Europe (elle est actuellement déficitaire en la matière).
 - b. ces financements nouveaux pour les universités induisent une activité supplémentaire qui ne peut être réalisée par les personnels titulaires, les unités de recherche ont donc recours à l'emploi contractuel de façon très importante. C'est une réponse logique en termes de gestion du niveau d'activité (en l'occurrence ici une activité variable). Or, même si tous les contractuels n'ont pas vocation à être pérennisés, pour certains se pose la question de leur devenir dans la mesure où ils ont acquis un haut niveau de compétence et deviennent indispensables au fonctionnement de leur unité. La solution pour cette population est la « CDIsation », mais elle rencontre elle-même deux difficultés majeures d'ordre social en lien avec l'équilibre du modèle français de l'ESR (basé fondamentalement sur des personnels titulaires et des financements sous forme de subventions) : (i) la pérennité des recettes en ressources propres pour le financement de ces personnels et (ii) la coexistence durable et à une échelle assez importante de deux statuts (titulaires et CDI) dans les établissements.

4. Dans la recherche de nouvelles sources significatives de financement des établissements, comment mobiliser les enseignants-chercheurs sur la FTLV ? L'un des principaux freins à leur engagement est la prise en compte de ce type d'activité dans l'évolution de leur carrière (promotion, indemnitaire, rémunération). Le système national d'évaluation est-il prêt à faire évoluer les critères pour une évaluation plus équilibrée des activités des enseignants-chercheurs, condition préalable à l'investissement humain nécessaire pour l'innovation pédagogique et organisationnelle requise par ces nouvelles activités ?
5. Enfin, au-delà des modalités de financement du fonctionnement général des universités, la question fondamentale de l'équilibre financier des établissements est celle de la maîtrise de l'évolution de leur masse salariale (environ 8Md€) avec la problématique du GVT depuis le passage aux Responsabilités et Compétences Elargies. Cette question est la priorité de la CPU et est discutée de façon continue avec le ministère depuis le passage aux RCE, notamment sur la reconnaissance du principe « décideur-payeur » et de ses conséquences financières. C'est un point de discussion majeur qui n'a pas encore trouvé de solution satisfaisante.

Position de la Commission Formation et Insertion professionnelle de la CPU relative au rapport d'étape sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur

La commission formation et insertion professionnelle de la CPU a lu avec intérêt le rapport d'étape sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (STRANES).

La commission formation et insertion professionnelle de la CPU partage un certain nombre de ses préconisations, en particulier :

- le renforcement de l'orientation entre les lycées et l'enseignement supérieur ;
- la transformation de la pédagogie en mettant l'innovation et le numérique au cœur de l'apprentissage ;
- la nécessité d'un développement de la formation tout au long de la vie (FTLV) ;
- le soutien au développement de l'emploi des docteurs dans l'entreprise et les administrations ;
- le soutien nécessaire aux formations en lien avec les défis sociétaux ;
- l'internationalisation de notre offre de formation ;
- la nécessité de relancer les IDEFI.

Toutefois, la commission formation et insertion professionnelle de la CPU souhaite faire part de ses observations sur certains points.

1. La dimension territoriale de l'enseignement supérieur ne nous semble pas suffisamment prise en compte dans le rapport.

En effet, la question du partage des responsabilités sur le territoire entre les différents acteurs, en particulier publics : lycées, universités, écoles, grands établissements, nous semble essentielle pour favoriser à la fois des parcours d'orientation réussis, l'élévation de l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur, mais également pour le développement de la formation tout au long de la vie, avec pour objectif principal l'élévation générale du niveau d'études de la population et de qualification au service d'une meilleure insertion et d'une sécurisation des parcours professionnels. Ces questions sont particulièrement sensibles dans le contexte de la réforme territoriale et de ses impacts sur l'organisation du paysage de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, pour certaines universités présentes sur des territoires éloignés de leur siège, outre les problèmes de surcoût qui se posent, la question du lien nécessaire entre formation et recherche, fondement même de l'université, est essentielle pour le maintien d'une exigence universitaire des formations.

Enfin, la question importante du logement étudiant en lien avec la question de l'organisation territoriale de l'ESR doit mettre l'université ou le regroupement universitaire au cœur de la réflexion et du système de décision en lien avec tous les acteurs impliqués en particulier les CROUS.

2. Si la commission formation et insertion professionnelle de la CPU reconnaît que l'objectif d'une augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur ne peut reposer uniquement sur l'augmentation du nombre de titulaires de Bac professionnel (comme c'est le cas aujourd'hui)

et qu'il faut décliner les objectifs en matière de nombre de bacheliers par type de Bac, elle ne peut se satisfaire des préconisations en matière d'entrée en Licence.

Ce ne peut pas être aux seules universités d'assumer la réduction des inégalités accumulées dans les cycles précédents.

Pour améliorer efficacement le fonctionnement de notre système post-bac, la commission formation et insertion professionnelle de la CPU rappelle d'une part, l'enjeu de formation des enseignants du second degré dans les ESPE à la connaissance des différentes filières de formation post-bac et des dispositifs d'orientation. D'autre part, la commission formation et insertion professionnelle de la CPU juge nécessaire de limiter l'accès de droit à l'entrée directe après le Bac en Licence en fonction de prérequis explicites définis pour chaque mention de licence générale au niveau national. Pour certaines catégories de candidats à une licence, la commission formation et insertion professionnelle de la CPU préconise l'ouverture d'une possibilité d'entrée uniquement sur dossier ou, le cas échéant d'accueil, de droit, dans des filières de préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, dont certaines préparant à l'entrée en Licence, DUT ou CPGE (qui pourraient être proposées par les universités) et d'autres préparant à l'entrée en STS. Ces nouvelles formations ne devraient pas constituer un coût supplémentaire puisqu'elles favoriseraient la réussite des étudiants plutôt qu'une orientation par défaut ou vers l'échec comme c'est le cas actuellement. Elle n'empêche pas non plus les bacheliers qui en font le choix, de poursuivre dans le supérieur, et leur permet de trouver une formation adaptée à leur projet et à leur profil.

De façon plus générale, au nom de la lisibilité de toutes les formations du supérieur, celles-ci devraient obligatoirement afficher leurs prérequis, assortie de la présentation des dispositifs permettant, lorsqu'ils ne sont pas validés, de s'y préparer.

3. La CPU a toujours considéré acceptable la suppression de la sélection à l'entrée en M2 à condition d'être remplacée par une sélection, dont les modalités peuvent être discutées, à l'entrée en M1.

Si un raisonnement sur les flux entre la Licence et le Master peut s'entendre à l'échelle nationale, il perd toute pertinence à l'échelle locale où les capacités d'accueil dans chaque Master sont contraintes. De même selon les filières, le fait que le M1 ou le M2 soit un prérequis pour l'obtention de titre permettant l'accès à des professions réglementées brouille l'analyse des flux.

Par ailleurs, l'idée que l'obtention de la Licence serait déjà une forme de sélection pour la poursuite d'études, n'est pas non plus recevable.

Tout d'abord, il faut rappeler la double finalité d'insertion professionnelle et de poursuite d'études de la Licence. L'obtention de la Licence doit donc être considérée comme la garantie de l'obtention d'un niveau nécessaire pour une possibilité d'insertion professionnelle immédiate. En revanche, elle ne peut être considérée comme un niveau suffisant pour une poursuite d'études réussie dans tous les masters de l'établissement du même domaine.

Ensuite, compte tenu du caractère spécialisé des masters en regard du caractère généraliste des licences, assorti de la compensation entre les matières, l'obtention de la Licence ne peut garantir la validation des prérequis pour l'entrée dans un master particulier. De plus, le caractère professionnalisant de nombreux masters nécessite une véritable réflexion sur le projet professionnel de l'étudiant.

4. En ce qui concerne tous les objectifs chiffrés en matière de diplômés par niveau ou en VAE, il est nécessaire de les affiner et les assortir de préconisations précises en matière de moyens nouveaux et de s'assurer de la capacité de chaque territoire à les supporter.

5. Les vertus de l'apprentissage et de l'alternance dans le supérieur devraient être davantage mises en valeur.

En particulier, il est important de rappeler que l'apprentissage dans le supérieur est une vitrine pour l'alternance à tous les niveaux car il ne rime pas avec remédiation mais au contraire avec parcours de réussite et transition réussie vers l'emploi. C'est aussi un formidable levier de transformation des pratiques pédagogiques dans nos établissements qui peut servir de modèle pour d'autres niveaux de formation. De même, l'alternance est également un outil de transformation de l'entreprise qui conduit celle-ci à se penser en organisation formatrice et à se rapprocher pour les plus petites d'entre elles de la recherche et des chercheurs.

Il est donc impératif que les moyens publics soient mobilisés autant que nécessaire pour soutenir la formation par l'alternance à tous les niveaux de formation.

6. En matière de formation, le travail engagé depuis plusieurs années autour des compétences professionnelles des étudiants doit être non seulement poursuivi mais soutenu de façon plus forte, notamment en renforçant la CNCP afin qu'elle puisse mener ses missions dans les meilleures conditions. Le CNEFOP et les CREFOP doivent aussi s'emparer de ces questions.

7. Face à l'importance prise par le numérique, la question de l'accès et de la confidentialité des données relatives aux étudiants constituent un sujet majeur. Elle rejoint dans son importance celle de la propriété intellectuelle sur les contenus.

8. Enfin, la question de l'accueil des étudiants étrangers en articulation avec la stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur français mériterait d'être précisée.

L'État est-il en situation de définir des priorités en termes de pays cibles ou bien encore en termes de niveaux de formation ? Faut-il privilégier un type de mobilité : encadrée ou individuelle ? Faut-il renforcer les dispositifs de mobilité sortante ? Faut-il prévoir des droits d'inscription spécifiques garants d'une attractivité renforcée et qualitative ? Sur la qualité de l'accueil, quel doit être le rôle nouveau des regroupements territoriaux, des services de l'État (Préfecture), des CROUS, de Campus France...

Pour la CPU, ces questions doivent être traitées dans une logique d'articulation construite entre stratégie d'établissement et stratégie nationale dans le cadre des contrats quinquennaux pouvant associer d'autres ministères concernés comme le MAE par exemple.

Position de la commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales de la CPU sur le pré-rapport de la STRAtégie Nationale de l'Enseignement Supérieur.

La commission vie étudiante et questions sociales de la Conférence des présidents d'université a pris connaissance, lors de sa séance du 18 septembre 2014, du pré-rapport du comité chargé de l'élaboration de la StraNES en date de juillet 2014.

La commission regrette que la contribution qu'elle avait transmise n'ait pas été reprise dans ce rapport, à savoir :

- la possibilité pour les universités de ne pas réinscrire les « étudiants fantômes » ;
- que les aides sociales soient élargies aux étudiants en reprise d'études ou les étudiants qui suivent des modules de remédiation avant leur entrée à l'université.

A la lecture du rapport, notamment dans la partie qui traite de la vie étudiante, les membres de la commission s'interrogent sur le rôle que le comité accorde à l'université dans ce domaine.

En effet, dans la partie « Créer un environnement propice à la réussite et à l'épanouissement des étudiants » (p.42), seul le CROUS est cité en tant qu'acteur et son rôle est réaffirmé à deux reprises : D'abord dans la mise en œuvre des *conditions d'accès au logement à la restauration universitaire et à la santé*, alors que ce dernier item est clairement dévolu aux universités. Ensuite dans le fait que *les CROUS pourront être des acteurs majeurs des schémas territoriaux de vie étudiante*.

La commission ne remet absolument pas en cause l'importance du rôle tenu par les CROUS dans les politiques de vie étudiante mais regrette seulement que le comité n'ait insisté que sur un seul des acteurs de la vie étudiante sans mettre l'accent sur le renforcement des collaborations entre les universités, les CROUS et les collectivités territoriales, surtout lorsqu'il s'agit de politique de site.

Position Commission des moyens et des personnels le 17 septembre 2014

La commission des moyens et des personnels dans sa séance du 17 septembre 2014 a pris connaissance du pré-rapport du comité chargé de l'élaboration de la StraNES, daté de juillet 2014.

La commission estime que les propositions ci-dessous devraient être reprises dans le pré-rapport de la StraNES (cf. contribution de la commission CPU à la STRANES mai 2014) :

- Veiller à l'articulation des différents acteurs qui interviennent sur l'ESR et préciser notamment les compétences des différentes collectivités à l'ESR pour aboutir à une cohérence d'ensemble
- Les moyens du contrat quinquennal : si le pré-rapport de la StraNES souligne bien le rôle important du contrat quinquennal, en revanche il n'insiste sans doute pas assez sur les moyens financiers du contrat quinquennal et les indicateurs du contrat. De même, le rééquilibrage nécessaire entre financement récurrent et financement sur projets est évoqué sans que la position soit précisée.
- Par ailleurs, la commission est en désaccord avec les conclusions du pré-rapport de la StraNES sur les droits d'inscription. Elle estime que la StraNES doit s'attacher à définir le modèle économique qui va permettre de faire fonctionner les établissements de l'ESR, dont font partie les droits d'inscription, le CIR, etc...
- Enfin, la Commission trouve regrettable que le rapport de la StraNES ne dise rien sur la politique de ressources humaines.

Avis de la commission recherche sur le rapport d'étape du comité StranES

La commission souligne l'intérêt de ce premier exercice de stratégie nationale de l'enseignement supérieur en France. Elle souhaite rappeler, comme elle a eu déjà l'occasion de l'exprimer maintes fois, le lien indissociable qui existe entre l'enseignement et la recherche, caractéristique fondamentale de l'institution universitaire. Dans un objectif global de cohérence du dispositif de l'enseignement supérieur et de la recherche, la commission considère que la SNR et la StranES doivent être intégrées et ne peuvent être disjointes.

La commission préconise que la StranES :

- rappelle le rôle clé de la formation à et par la recherche en insistant davantage sur le lien formation et recherche.
- prenne davantage en compte l'articulation national-territorial et la construction du maillage des formations vs la priorisation des axes de recherche. Le thème de la différenciation des politiques de sites n'est pas traité.
- formule des positions sur la mise en place des ComUEs et du PIA. Comment ne pas rendre divergente les liens entre formation et recherche/innovation avec la mise en place d'une organisation distinguant plus nettement des universités à stature internationale avec une forte activité de recherche et de formation doctorale et d'autres universités à reconnaissance plus nationale ou régionale orientées prioritairement vers l'activité de formation ?
- ne limite pas le développement de l'innovation au recrutement de docteurs dans les entreprises même si le recrutement de docteurs peut y contribuer
- traite de la question des ressources humaines dans les établissements. La diversité croissante des productions assumées par les universités en formation, en recherche, et en intervention dans les processus d'innovation ainsi que le niveau d'exigence et de professionnalisation requis par chaque dimension modifie le métier d'enseignant chercheur. Cette évolution appelle t-elle des formes de spécialisation, nécessite t-elle des recrutements de personnels d'appui différents ?
- fasse des propositions très concrètes pour l'égalité de l'accès et de la participation des femmes à l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques

- explicite les objectifs ambitieux de diplomation, notamment le nombre de docteurs préconisé (20 000) (sans d'ailleurs faire référence au 43 % d'étudiants étrangers) et les assortisse de préconisations précises en matière de moyens nouveaux.
- précise mieux la stratégie d'internationalisation de l'ESR et notamment sur la mobilité entrante et sortante des étudiants selon les niveaux de formation.
- développe le volet numérique, qui doit être fortement pensée en lien avec les projets de « former à la pédagogie ».

La santé des populations est confrontée à des défis majeurs tels que le vieillissement de la population, les maladies chroniques ou les maladies neurodégénératives. Les modes d'organisation des systèmes de soins doivent s'adapter pour répondre de façon adaptée. Parallèlement l'université doit proposer des évolutions dans la formation des professions médicales et paramédicales qui soient en accord avec cette organisation renouvelée de l'offre de soins où le rôle de chaque professionnel de santé doit être précisé.

Il y a eu ces dernières années une réingénierie des formations paramédicales. Cependant, celle-ci ne s'est pas accompagnée au préalable d'une claire définition de la place de chaque profession dans l'organisation de l'offre de soins. Cette question est restée en débat, objet de revendications professionnelles diverses portant plus sur les statuts spécifiques que sur la complémentarité des différentes professions en termes de santé publique. Cette réingénierie s'est contentée de revisiter les programmes, souvent il est vrai totalement dépassés, datant d'une vingtaine d'années, et de chercher à y accoler un grade universitaire, ceci sans établir une véritable cohérence en matière d'offre de soins.

La démarche naturelle aurait dû d'abord être celle d'une claire définition de ce qui est visé en termes d'organisation de l'offre de soins. Dès lors, le contenu des formations des professions médicales et pharmaceutiques peut être adapté aux missions que l'on souhaite confier à ces professions.

En résumé, il nous paraît essentiel de rappeler les deux conditions d'une stratégie dans ce domaine :

- L'organisation du système de soins est le préalable et le pilote de toute modification des formations médicales et paramédicales
- L'interdisciplinarité et la complémentarité des missions doivent être favorisées, compte tenu des défis existant en termes de santé publique et d'accès aux soins

- 1- L'entrée dans les études médicales et pharmaceutiques se fait par le concours de la PACES.

La loi ESR du 22 juillet 2013 a prévu des expérimentations visant à la fois à diversifier le recrutement des médecins et à mieux réorienter les étudiants qui n'intégreraient pas l'une des filières de médecine, odontologie, pharmacie ou sages-femmes.

Proposition: Nous proposons de préciser les différents indicateurs à mettre en place pour suivre annuellement les effets des expérimentations qui débuteront en septembre 2014.

- 2- Les médecins, et notamment les médecins généralistes, sont amenés à devenir de plus en plus des coordonnateurs de parcours de soins pour la médecine ambulatoire mais ils sont peu préparés par leur formation à jouer ce rôle. Il en est de même pour d'autres spécialistes médicaux.

Proposition : Apporter des compétences appropriées dans le cadre de la formation des médecins. Il est proposé notamment d'intégrer dans les études médicales un complément de formation débouchant sur des compétences managériales ou dans le domaine réglementaire, une approche sociologique et économique, ou la compréhension des déterminants psycho-sociaux. Par exemple, dans le cadre d'un DES de médecine générale en 4 ans, il est suggéré d'introduire une formation en management, droit, sciences humaines afin d'apporter au futur médecin généraliste des compétences adaptées à leurs futures missions.

- 3- Au mois de septembre 2013, la ministre de la Santé dans le cadre de la Stratégie nationale de santé s'appuyant sur le rapport Cordier et le rapport du Sénat de Mme Catherine Genisson et M. Alain Miron (28 janvier 2014) ont envisagé de créer des métiers intermédiaires.

Il s'agit donc de définir ces métiers et les compétences qui s'y attachent afin de mettre en regard la formation nécessaire, son niveau de reconnaissance universitaire et les acteurs qui doivent assurer la formation.

À présent, il convient que les universités s'organisent pour répondre aux besoins de formation inhérents à la notion de ces nouveaux métiers, des métiers intermédiaires entre les métiers socles et les métiers médicaux.

Les principes de cette réflexion sont précisés dans le Rapport Hénard, Berland, Cadet (janvier 2011) et excellemment proposés dans le rapport du Sénat déjà mentionné plus haut.

Il y a urgence à se préparer à cette évolution.

Proposition : créer les conditions nécessaires pour que les universités se préparent à la formation aux métiers intermédiaires de la santé. Compte tenu des difficultés rencontrées dans le cadre de l' « universitarisation » des professions paramédicales (voir plus haut), nous recommandons de définir de façon précise ce qui est attendu en termes de compétences et de missions de ces professions intermédiaires, de les positionner sans ambiguïté par rapport aux autres professionnels de santé et de fixer avec clarté les objectifs de santé publique tels que mentionnés dans la stratégie nationale de santé. Il conviendra d'en déduire comment l'organisation des soins est modifiée. Cela doit permettre de déterminer quelles implications cela a pour la formation et la diplomation.

4- La fonction des cadres de santé s'est progressivement tournée vers une fonction gestionnaire, en particulier du fait des efforts demandés en matière de réduction des coûts aux établissements hospitaliers. Ceci s'est fait au détriment des compétences managériales d'animation d'équipe et de l'encadrement de l'activité soignante.

Par voie de conséquence, dans les services, les personnels de soins comme les médecins manquent de référents paramédicaux pour les soins.

Proposition : Revoir la formation des cadres de santé afin qu'elle soit tournée vers les soins et l'animation d'équipe et pas seulement vers des compétences gestionnaires.

La recherche dans le domaine de la santé est l'une des missions traditionnelles des médecins et pharmaciens hospitalo-universitaires, même s'ils n'en sont pas les seuls acteurs. Les universités ont la volonté de promouvoir la recherche clinique comme d'autres champs de la recherche dans les sciences de la vie. Or, on peut faire le constat qu'il y a de moins en moins de praticiens hospitalo-universitaires qui dirigent une unité de recherche (UMR ou EA)

A cela au moins deux raisons :

La première correspond à la survenue d'une formation à la recherche qui arrive trop tardivement, souvent comme un exercice imposé pour rendre possible l'éventualité d'une carrière universitaire. De plus, l'insertion de cette formation dans le cursus des études médicales ou pharmaceutiques et pour les médecins ou pharmaciens en formation (internes, jeunes AHU et ACC) est difficile. Sans préparation en amont, l'insertion dans une unité de recherche peut s'avérer très compliquée.

La deuxième raison est liée aux charges trop nombreuses qu'exercent les hospitalo-universitaires : soins, managements de services ou de pôle de plus en plus contraignant du fait de la tarification à l'activité (T2 A) et des difficultés budgétaires des établissements, enseignements, fonction administrative universitaire, en plus de la valence recherche. Dans ces conditions, le temps consacré à la recherche est limité. Dans le contexte de la professionnalisation de plus en plus marquée de la recherche, la probabilité de direction d'une unité de recherche par un HU est de plus en plus limitée.

Proposition : Elaborer une stratégie qui permette de favoriser la formation à la recherche et d'encourager la participation des HU à l'activité d'unités de recherche et de ce fait élargir le nombre d'HU susceptibles de diriger la recherche et notamment des équipes et unités. Pour ce faire, il convient

1) Mettre en place dans les UFR de médecine, de pharmacie et odontologie, une formation précoce à la recherche en parallèle des cursus classiques de formation, du type école de l'Inserm

2) Elargir les possibilités de passerelle entre des cursus scientifiques de haut niveau et la 1^{ère} année du deuxième cycle de médecine et de pharmacie. Il est notamment précisé

que les enjeux existant en matière d'analyse des données biologiques complexes et de « big data » plus généralement nécessitent de pouvoir compter sur des doubles compétences, favorisées par ces passerelles.

3) Renforcer la possibilité pour les jeunes médecins ou pharmaciens en formation de bénéficier de véritables périodes de recherche, du type année recherche pour les internes

Ceci, qui est du ressort de la formation (2^{ème} et 3^{ème} cycle de médecine ou pharmacie, par exemple) doit être associé à d'autres mesures :

4) Promouvoir dans les équipes hospitalières une répartition des tâches qui permettent de dégager du temps pour la recherche au sein des équipes HU, de façon différenciée et pouvant évoluer au fil du temps.

5) Renforcer la professionnalisation de la recherche au sein des hôpitaux et des UFR (cf assises hospitalo-universitaires 2013)

6) Promouvoir au sein des universités la reconnaissance de la recherche clinique comme une activité scientifique à part entière nécessitant la même attention et le même soutien que les autres activités de recherche académique.

OBJET : FRANCOPHONIE

PROPOSITION D' ACTIONS CONCRETES DE LA CORIE POUR LA FRANCOPHONIE

PROPOS INTRODUCTIFS

La Francophonie constitue un thème large sur lequel beaucoup s'expriment sous des angles très divers. Si « tout le monde en parle », le concept reste trouble tant dans sa définition que dans son intérêt et/ou son utilité. En somme, et pour faire simple, la Francophonie c'est quoi, pourquoi, comment ? Cela laisse place à une perception de la Francophonie souvent caricaturale ou stéréotypée, qui s'étend du prisme colonial et néocolonial à une résistance nostalgique, symbolique et/ou floue, pour un combat souvent considéré d'arrière-garde et/ou perdu d'avance. Ce déficit de notoriété associé à une absence de visibilité est très préjudiciable alors que la Francophonie constitue un atout parmi d'autres pour la France, tant pour le monde universitaire que pour le monde socio-économique, et que son rôle et sa place dans la mondialisation sont plus à définir et à organiser qu'à prouver.

Au-delà des prises de positions multiples, mais en lien avec elles, les organismes et institutions qui travaillent sur la Francophonie sont nombreux tant en France qu'à l'étranger ; pour autant, ils ne travaillent pas toujours en partenariat ou simplement en connaissance plus ou moins approximative de ce que chacun d'eux fait. Il paraît donc utile de renforcer les coordinations et les coopérations entre ces organismes et institutions dans un souci de cohérence du discours et des actions, alors que leurs relations actuelles donnent parfois le sentiment d'une situation de concurrence, notamment lorsque les périmètres d'action se chevauchent.

PROPOSITIONS GENERALES :

1 - Un rôle à définir plus qu'une place

Il semble indispensable d'ouvrir une réflexion sous l'égide du Ministère sur la question (workshop, assises, etc., opérationnels, à définir), devant déboucher sur des actes concrets, une logique de projets et un projet organisé (rôle des acteurs et actions). Il conviendrait aussi d'éviter un débat franco-français sur la question. La France pourrait engager très rapidement une réflexion sur ce thème de niveau national et international avec les principaux acteurs de la Francophonie. Sur ce point, il faudrait dans ce cadre sortir d'un discours de résistance ou « catastrophiste » (déclin, perte, etc., lesquels sont loin d'être aussi systématiques qu'on le dit) sur l'état de la Francophonie pour resituer le débat sur une Francophonie moderne (modèle positif, proactif, ambitieux et objectif) afin de parvenir à une définition objective qui soit soutenue par une stratégie prospective accompagnée

d'actions concrètes. Le débat n'est pas de situer la Francophonie et le français en opposition à l'anglais, mais de les situer sur des constats et des arguments objectifs définissant le rôle potentiel de la Francophonie dans la mondialisation. Ce n'est pas une place qui est à défendre, mais un rôle qui justifiera la place.

2 - De là, éviter les ambiguïtés et produire un message clair chargé de sens

Il faudra pour cela une position claire et éviter les ambiguïtés au plus haut niveau (la réflexion sous l'égide du Ministère pourrait y aider), voire réviser certains textes de loi aberrants.

Pour exemple :

Ambiguïté : les amendements votés par le Parlement concernant l'enseignement en langues étrangères (article 2 de la loi Fioraso) doivent faire l'objet d'une affirmation publique claire et visible de la politique linguistique du Ministère entre un modèle à langue unique (rôle de l'anglais par exemple) et un modèle de bi ou de trilinguisme en résistance (importance du français comme langue partagée pour certains partenaires, tri-linguisme en général et plus particulièrement lorsque l'ouverture internationale doit se faire par l'apprentissage de deux langues étrangères (Chine, Brésil, etc.). Il faut ici des propositions qui soient innovatrices et non de restauration, de résistance ou d'adaptation passive et résignée.

Aberration : il semble utile de procéder à la révision d'un certain nombre de décrets, arrêtés, lois, qui ont été créés à vocation de préserver le français et/ou la Francophonie dans le monde et qui sont d'un total contre-emploi. Je n'en ai pas fait une liste exhaustive mais en voici un pour l'exemple :

La loi n°94-665 du 4 août 1994, relative à l'emploi de la langue française, commentée par la circulaire du 19 mars 1996, énumère les conditions dans lesquelles certains documents originaux (notamment les contrats et les factures) doivent être rédigés en langue française. Une circulaire du premier Ministre du 14 février 2003 est venue rappeler au gouvernement **qu'il lui appartient d'assurer la primauté du français sur le territoire national et d'affirmer la place du français sur la scène internationale**. Conformément à l'article 5 de la loi du 4 août 1994 précité, l'agent comptable ne peut, accepter comme pièce justificative un contrat ou une facture rédigée dans une autre langue que le français. L'ordonnateur doit lui fournir la version française du contrat, signée des parties, y compris lorsque c'est l'exemplaire du contrat établi en langue étrangère qui fait foi entre les parties. Il est alors recommandé, en particulier, d'exiger une facture rédigée en français au commerçant dans le pays concerné (on imagine la situation à Canton en Chine...).

Ce texte de loi, au-delà des complications comptables, si on l'applique, produit un contre effet très négatif sur l'esprit français à l'étranger et il d'ailleurs souvent impossible à formaliser.

STRATEGIE INTERNATIONALE (une même ambition mais des modalités diverses traduisant un esprit et des valeurs, autant, voire plus, qu'un modèle francophone)

1 - Faciliter les échanges et la mobilité entre et avec le monde francophone

Apporter une attention particulière à la future loi sur l'immigration.

Il n'est évidemment pas du rôle des universités de la définir. Cependant, il est indispensable que cette future loi tienne compte de l'effet que pourraient avoir des dispositifs généraux et normatifs sur les échanges universitaires et, en cela, sur la dynamique internationale des établissements français et francophones et susceptibles de provoquer notamment un isolement de fait en terme de visibilité internationale. Il semble donc indispensable que des échanges fréquents puissent avoir lieu entre le monde universitaire (CPU en particulier) et les instances en charge de la rédaction de la loi.

Priorités géographiques et culturelles

Favoriser l'émergence de partenariats stratégiques avec des acteurs clés de la Francophonie dans un premiers temps, soit les pays francophones et ou de tradition francophone forte. (Pays, organismes de recherche, partenaires sociaux, autorités locales ou régionales, entreprises.....).

La Francophonie doit être ciblée selon les territoires en fonction de son intérêt dans les différentes zones géographiques (francophonie différente en Chine et en Afrique par exemple).

Dans ce cadre, une réflexion est nécessaire sur la nature et le rôle de l'appui au développement des universités et des pays du sud dans le cadre de la Francophonie. Les soutiens actuels doivent être recentrés sur des actions localisées sur les pays partenaires d'origine (éviter les risques de « *brain drain* »). Il faut développer des formations professionnalisantes en lien avec les entreprises, en doctorat comme en master, soutenir la création d'incubateurs, etc.. La CPU a engagé une réflexion sur ces thèmes avec l'IRD.

2 - Une Francophonie en soutien d'un développement de modèles identitaires

La Francophonie doit devenir pilote d'un modèle de partenariat fondé sur le tri-linguisme.

Si l'anglais est très souvent une première langue de contact dans les partenariats internationaux, tous les partenaires s'accordent sur le fait que l'accès aux langues d'origine est essentiel pour le renforcement de la compréhension et des rapprochements culturels qui

conditionnent les liens de confiance et de reconnaissance réciproque, et l'approfondissement des partenariats.

Si l'anglais est la langue commerciale et de premier contact universelle, les modèles anglophones de développement sont souvent perçus comme hégémoniques, ayant atteint leur limite, et très concurrentiels. Le besoin est réel de création de modèles identitaires (c'est-à-dire répondant aux caractéristiques territoriales). Les approches du monde francophone constituent une alternative aux approches mondialisées, elles sont essentielles à la définition de modèles identitaires demandés par les partenaires, mais à condition qu'ils ne soient pas proposés en opposition aux modèles anglo-saxons (c'est le cas des modèles, brésilien, vietnamien, etc.).

Mais le français et le monde francophone en soi constituent un intérêt pour tous les partenaires internationaux pour d'autres raisons :

- Niches de développement potentiel : formation, recherche, échange économique.
- Accès à l'Europe et à l'Afrique (Chine et Brésil en particulier). ce sont ici à la fois la langue et les réseaux francophones, nécessaires à l'approfondissement et au renforcement des échanges, qui attirent.
- Une forme de qualité de vie, à la fois critiquée pour « certains travers », mais qui fait l'unanimité et attire.

Conclusion : Si l'enjeu est de valoriser auprès des partenaires l'innovation et les valeurs francophones, il est aussi de former les francophones à la diversité des partenaires internationaux et à une analyse critique des faiblesses et limites de la mondialisation, et donc des opportunités de modèles alternatifs, plutôt que de vouloir former des partenaires internationaux à un « objet Francophonie » et de leur imposer un modèle. Un effort d'étude et de recherche est indispensable pour comprendre la place et le rôle de la francophonie dans la mondialisation. Un tel besoin d'étude et de recherche existe aussi en ce qui concerne plus spécifiquement la place et le rôle du français. Une question s'impose : quel rôle moderne donner à la Francophonie et à la langue française fondé sur le dialogue interculturel ? À cela s'ajoute à tous les niveaux le besoin de multilinguisme. Ce sont là, me semble-t-il, deux facteurs d'attraction modernes, décisifs et nouveaux qu'il faut étudier.

PROPOSITIONS D' ACTIONS AUX NIVEAUX NATIONAL ET INTERNATIONAL

Le récent rapport d'information parlementaire sur la Francophonie, [Pour une ambition francophone](#), remis le 12 février par son rapporteur le député Pouria Amirshami au Président de l'Assemblée Nationale, Claude Bartolone, dont le Ministère dispose, fait de nombreuses propositions très intéressantes. Il pourrait servir de base de travail pour la

réflexion proposée qui serait engagée par le Ministère. En effet, ce rapport très complet aborde la plupart des sujets à traiter et propose la plupart des actions très concrètes qui sont envisageables. Il permet aussi de s'interroger sur les modalités de mise en pratique et les effets associés de toutes formes d'actions.

Pour quelques exemples : **1 - Actions proposées au niveau national**

Susciter la création d'Écoles doctorales francophones :

La question est ici de savoir s'il n'est pas mieux adapté de faciliter l'accès des thèses à des sujets sur la Francophonie dans toutes les écoles doctorales que de faire d'un thème par définition interdisciplinaire une discipline à part entière. Ce qui importe, c'est la capacité de produire des travaux qui traduisent une capacité d'innovation typiquement francophone qui peut varier d'une discipline à l'autre. Si l'on choisit de créer des Edf il faudra prendre garde à ne pas définir un modèle potentiellement normatif.

2 - Actions proposées au niveau international

Favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs par la mise en place d'un visa à critères francophones (le visa francophone).

Comme le souligne le rapport la mobilité et l'échange international sont un élément majeur du développement de la Francophonie, et plus globalement du développement à l'international de la recherche et de l'enseignement supérieur. La question est ici de savoir si la création d'un visa à critères francophones ne risque pas de provoquer un contre-effet en créant un espace réservé peu favorable aux relations internationales et qui peut être interprété comme une forme de protectionnisme. Il est à noter que le monde anglophone n'en a pas eu besoin pour se développer.

Renforcer et étendre le Réseau international des Chaires Senghor de la Francophonie.

Les chaires ont un fort intérêt potentiel et je crois en effet qu'il faut les développer (Les Chaires Senghor pourraient être pour la Francophonie une forme équivalente, mais spécifique des Chaires Jean Monnet pour l'Europe). Mais la nécessité de définir leur rôle, de les penser et de les organiser à un niveau national, me semble primer aujourd'hui (Il ne faudrait pas que l'on provoque une « course » à la création de chaires ici où là, à vocations diverses et avec des modalités d'application et d'action variables, qui se substitue à une véritable stratégie).

Mettre en place des masters internationaux francophones, un ERASMUS Francophone.

La question est ici de savoir si le premier enjeu n'est pas de développer dans chaque discipline un esprit d'innovation propre au monde francophone. Si la proposition est intéressante il faudra prendre garde de ne pas enfermer la Francophonie dans des structures trop normatives, potentiellement figées et peu ouvertes sur le monde ?

Appuyer la création d'universités francophones régionales internationales de troisième cycle.

Il faudra dans ce cas conserver l'esprit d'un modèle tri-linguiste ? Les Universités Françaises à l'étranger ont plus de peine à résister aujourd'hui que les formations bilatérales, bi ou tri-linguiste qui laissent plus de place à la notion de partenariat.

Former les enseignants de français et en français de la chaîne éducative francophone.

Oui mais sous quelle forme ? Dans ce cadre, il est par exemple très important que les délégations universitaires françaises à l'étranger visitent les établissements primaires et secondaires délocalisés pour renforcer les liens et favoriser le développement de filières le mieux intégrées possibles. Le -3 +3 est exportable.

Des cours en ligne ouverts et massifs (CLOMS) en français dans toutes les matières académiques et professionnelles

A n'en pas douter le numérique est un outil essentiel à développer tant pour la Francophonie que pour le rayonnement de la formation et de la recherche française. Il reste que ce projet mérite là aussi un débat qui dépasse le cadre de la Francophonie. Ceci en particulier pour les « MOOC » pour lesquels un modèle francophone mais aussi européen doit être pensé pour ne pas accumuler un retard déjà important face aux initiatives du monde anglophone. Sur ce point justement un modèle alternatif est à construire face à un modèle anglophone éthiquement très discutable car inégal, sélectif et très dangereux pour les publics socialement défavorisés. Là encore, un débat national et européen semble indispensable.

Etc.,

En conclusion et dans un cadre plus national, les stratégies et les actions qui sont à définir en matière de francophonie sont étroitement liées à la nécessité d'améliorer la visibilité d'une stratégie internationale de la France en matière de recherche et formation étroitement associée au monde socio-économique. C'est aujourd'hui un des efforts essentiels que déploie la CPU et qu'elle souhaite renforcer entre les établissements (en cohérence plutôt qu'en concurrence) et en collaboration et partenariat avec les organismes (IRD, CNRS, etc., création d'antennes à l'international, stratégies partagées, etc.), les opérateurs (Campus France notamment), l'ANR, les CE, les ministères et les collectivités, les entreprises.

Propositions de la Corie sur le rapport d'étape du comité StraNES en matière de coopération internationale

1. La Corie souligne les liens indissociables recherche/ formation

- La Corie, comme la commission recherche et la commission formation de la CPU souligne l'intérêt de ce premier exercice de stratégie nationale de l'enseignement supérieur en France mais rappelle le lien indissociable qui existe entre l'enseignement et la recherche, caractéristique fondamentale de l'institution universitaire : « Dans un objectif global de cohérence du dispositif de l'enseignement supérieur et de la recherche, la commission considère que la SNR et la StraNES doivent être intégrées et ne peuvent être disjointes – Commission recherche - ». La Corie souligne qu'il est regrettable, d'une manière générale, qu'aucune référence à la recherche ne soit mentionnée (voire au moins un renvoi au rapport STRANES spécifique sur la recherche).

2. La CORIE souhaite que le rapport insiste davantage sur les éléments à même de favoriser une mobilité structurante et s'appuie à cette fin plus avant sur la CPU :

- La mise en place d'une stratégie nationale pour le développement des échanges internationaux doit se faire en cohérence et en concertation avec tous les acteurs, comme est en train de la construire la CPU en interne afin d'éviter une dispersion et une fragmentation qui réduit l'efficacité des actions à l'international et réduit la visibilité de la France et des acteurs en général. Cette stratégie nationale vise à travailler en cohérence plutôt qu'en concurrence et porte sur diverses actions dont notamment la création d'antennes françaises dans les pays partenaires et l'implantation d'antennes en France (antennes communes universités – organismes notamment). Cette stratégie nationale doit se fonder sur le renforcement des partenariats entre les milieux académiques, politiques, et économique.
- Il serait également utile de favoriser des mobilités encadrées plus structurantes (diplômes conjoints, projets européens..) et de travailler systématiquement sur l'équivalence des diplômes.

3. Une nécessaire définition des priorités

- les Universités étant trop exclues du champ de la stratégie de recherche à l'international qui est réservé la plupart du temps aux organismes, même si des améliorations sont très clairement à noter, notamment dans le cadre de la stratégie nationale avec le Mexique par exemple, etc... Il faudrait que le rapport prenne davantage en considération les

propositions de la CPU et des établissements qu'elle représente dans l'élaboration de cette stratégie de recherche.

- Si l'État peut contribuer à définir des priorités en termes de pays cibles, de niveaux de formation et d'axes de recherche, il serait important que la StraNES s'appuie également sur la CPU
 - o Pour définir les pays cibles (en tenant compte de bases objectives : présence des établissements, perspectives de développement à plus ou moins long terme, etc...)
 - o Pour définir les thématiques de recherche (analyse objective des forces en présences de recherche et formation universitaire au niveau international)
 - o Pour définir les modalités de coopération internationale

A cette fin, la StraNES pourrait s'appuyer sur le travail de la CPU qui met en place des cartographies évolutives sur l'état des relations des établissements avec les pays tiers et leurs natures, sur les thématiques prioritaires de la recherche des établissements ainsi que axes prioritaires de coopérations internationales des établissements (pays cibles, modalités de coopération et principales thématiques). Ces priorités doivent également être appréhendées via une logique d'articulation construite entre stratégie d'établissement (universités et CoMUE) et stratégie nationale dans le cadre des contrats quinquennaux, comme le propose la commission formation.

4. Une nécessaire simplification administrative

- Il convient aussi de rappeler que les flux entrants seront largement conditionnés par la future loi sur l'immigration. Il faut donc rappeler que cette future loi devra tenir compte des contraintes potentielles qu'elle pourrait imposer aux échanges internationaux dans la recherche et l'enseignement, même si nous n'avons pas vocation à nous substituer au Ministère de l'Intérieur pour définir la loi sur l'immigration en soi.
- La simplification administrative devrait induire également différentes mesures, notamment la création d'un visa dédié permettant des mobilités successives dans différents pays européens, la mise en place d'autorisations provisoires de séjour, etc.

5. L'importance du doctorat

Nécessité de souligner l'importance du doctorat et sa nécessaire valorisation à l'international notamment en lien avec les entreprises.

6. Favoriser la co-diplomation et accélérer la mise en œuvre des équivalences de diplômes

- L'internationalisation des politiques d'établissements, nous l'avons vu, doit passer par la mise en œuvre de partenariats structurants. La co-diplomation en représente un des outils clefs, de même que les équivalences qui permettront de structurer les mobilités étudiantes.

7. La prise en compte de la diversité des acteurs oeuvrant dans le cadre de la mobilité

- Étant donné les arguments développés dans la StraNES, il serait opportun de mentionner, parallèlement aux actions de Campus France, le rôle du réseau Euraxess (coordonné par la CPU), chargé de la préparation du séjour et de l'accueil des doctorants et chercheurs étrangers en France (assistance administrative, aide au logement, intégration culturelle, vie quotidienne...).

Contribution du groupe de travail « disciplines rares »

Le cadre de l'autonomie des universités et le contexte des réductions budgétaires, d'une part, et la désaffection des étudiants pour certaines disciplines, d'autre part, ont conduit les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche à s'inquiéter depuis quelque temps de la pérennité ou du développement de certaines disciplines en France et plus généralement à l'échelle européenne. Appelées parfois improprement « disciplines rares », ces disciplines ont des effectifs étudiants réduits et/ou comptent peu d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs titulaires. Les décisions de gestion locales des établissements ou de stratégies territoriales peuvent les menacer de disparition au niveau national à terme.

C'est pourquoi il est proposé de mettre en place au niveau national **un observatoire des disciplines rares** qui puisse réaliser régulièrement un état des lieux précis des évolutions des disciplines pour repérer celles qui sont les plus fragiles. De façon indépendante, il est souhaitable qu'un **comité de suivi des disciplines** puisse à partir des observations de l'observatoire anticiper les évolutions et les besoins futurs, repérer et diffuser les bonnes pratiques permettant de préserver certaines disciplines et faire des recommandations à destination des établissements, des sites et de l'État. Enfin, pour compléter ce dispositif **une politique nationale, voire européenne, de soutien aux disciplines** pourrait être mise en place via les contrats pluriannuels et/ou des appels à projets.

En plus de ces propositions il est possible dès à présent de faire quelques recommandations et mettre en place diverses actions pour soutenir certaines disciplines :

- Travailler en amont avec les lycées et les rectorats, améliorer la visibilité et l'attractivité de certaines disciplines en montrant notamment les perspectives d'insertion professionnelle.
- Mettre en place des formations pluridisciplinaires ou avec association de disciplines, des structures de recherche interdisciplinaires.
- Mener une réflexion sur la capacité d'accueil et le rééquilibrage des flux entre filières.
- Utiliser le numérique pour participer au maintien de disciplines rares ou à la reconstitution de ces disciplines.
- S'appuyer sur la formation continue et la VAE pour élargir le vivier de recrutement dans certaines disciplines d'enseignement.
- Apporter une attention particulière aux étudiants s'engageant dans ces disciplines afin de sécuriser leur parcours et leur insertion professionnelle notamment à l'issue d'un doctorat par des possibilités de financement sensiblement accrues.



Contribution

Conférence des présidents d'université (CPU) et Conférence des grande écoles (CGE) sur le développement durable et la transition écologique

Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur

Contribution de la CPU et de la CGE sur le développement durable et la transition écologique

- Au titre de « L'ouverture au plus grand nombre et une préparation au monde de demain »
 - ✓ Généraliser les démarches de développement durable et responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur (Plan Vert qui va être renommé une fois la Stratégie Nationale de Transition Ecologique pour un Développement Durable finalisée : septembre 2014) : *cf référentiel CPU/CGE d'autoévaluation DD&RS (110 établissements engagés en 2013)*
 - ✓ Structurer l'ensemble des formations autour d'un référentiel de compétences transversales (responsables, collectives, prospectives, de changements et systémiques) préparant les étudiants au monde de demain : *cf Référentiel des compétences transversales du groupe de travail CGE/CPU/Etudiants/Monde socio-économique*
 - ✓ Evaluer régulièrement l'acquisition de connaissances minimales en matière de responsabilité sociétale et de développement durable (les grands enjeux sociétaux) : *cf [sustainability literacy test](#) (test international sur les connaissances porté en France par la CGE, la CPU, le REFEDD)*
 - ✓ Sur la formation initiale et continue, intégrer le développement durable et l'environnement dans les projets pédagogiques des enseignants, notamment au sein des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) et des écoles doctorales
- Au titre de « La réussite pour tous »
 - ✓ Structurer l'ensemble des formations autour d'un référentiel de compétences transversales (responsables, collectives, prospectives, de changements et systémiques) préparant les étudiants au monde de demain : *cf Référentiel des compétences transversales du groupe de travail CGE/CPU/Etudiants/Monde socio-économique*
 - ✓ Reconnaissance des initiatives étudiantes à caractère sociétales (sensibilisation du public, des écoles primaires) par l'attribution de crédits ECTS, par des concours et le développement du service civique
- Au titre de « L'ouverture de l'enseignement supérieur sur le monde »
 - ✓ Soutenir le label de développement durable et de responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur : *cf label DD&RS du groupe de travail associant universités et grandes écoles (tests à blancs prévus pour septembre 2014)*
- Au titre de « L'inscription dans les territoires »
 - ✓ Généraliser les démarches de développement durable et responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur (Plan Vert qui va être renommé une fois la Stratégie Nationale de Transition Ecologique pour un Développement Durable aboutie : septembre 2014) : *cf référentiel CPU/CGE d'autoévaluation DD&RS(110 établissements engagés en 2013)*

- ✓ Le soutien financier aux établissements de l'enseignement supérieur engagés dans une démarche de transition vers des campus durables, en cohérence avec la convention « campus d'@venir » d'avril 2013 : *cf Travaux CPU/CGE/CDC/MESR*

- Au titre de la « Coordination des acteurs de l'enseignement supérieur »
 - ✓ Intégrer des objectifs de développement durable dans les programmes d'investissement (pour les actions pertinentes à l'échelle d'un site : plan de déplacement, transdisciplinarité, rénovation/optimisation énergétique, logements étudiants...)

- Au titre de « Les moyens de l'enseignement supérieur »
 - ✓ Amorçage financier aux établissements de l'enseignement supérieur engagés dans une démarche de transition vers des campus durables (retour sur investissement rapides et réduction des dépenses par la diminution des consommations énergétiques), en cohérence avec la convention « campus d'@venir » d'avril 2013 : *cf Travaux CPU/CGE/CDC/MESR*



Contribution

Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants (COURROIE)

Contribution de la COURROIE STRANES - 2014

Les attentes sociétales vis-à-vis des Universités en matière d'aide à l'orientation, d'accompagnement et de préparation à l'insertion professionnelle ont fortement évolué depuis la loi Savary de 1984 et le décret relatif à mise en place d'un service commun universitaire d'information et d'orientation (n°86-195).

Les usages, au sein de nos établissements se sont adaptés en conséquence et ont pris en compte la demande sociétale de mettre en place des dispositifs en faveur de l'Orientation et de la Formation Tout au Long de la Vie (OFTLV). Ils ont d'ailleurs, souvent devancé la volonté du législateur qui, par les lois de 2007, 2009, 2013, 2014 (Responsabilité des Universités (LRU), Loi Wauquier, Enseignement Supérieur et Recherche (ESR) et Formation Professionnelle), a rappelé le rôle pivot des universités en matière d'accompagnement des jeunes et des adultes pour faciliter les transitions scolaires, universitaires et professionnelle.

Parallèlement, les lois sur la décentralisation ont fortement modifié l'environnement de nos établissements en transférant de nouvelles compétences aux régions.

Cependant, si toutes ces évolutions vont dans le sens du service public, La COURROIE souhaite attirer l'attention de nos présidents et de la STRANES sur un certain nombre de points de vigilance :

- Reconnaissance du rôle des services universitaires dédiés à l'orientation et l'insertion professionnelle sur les territoires

Les services IO-IP, et par voie de conséquence nos établissements, sont encore trop souvent absents des réflexions menées par les instances locales et régionales lors de l'élaboration des stratégies en matière d'Orientation et de Formation Tout au Long de la Vie (exemple récent le Service Public Régional de l'Orientation).

Dans un contexte européen (objectif de 40 % d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur), national (Bac – 3 / Bac + 3) et régional (désenclavement des zones rurales), il est important que les universités via les services IO-IP et Formation Continue, participent aux réflexions locales et régionales.

⇒ *Exiger la présence de représentants des services IO-IP dans les instances régionales et nationales traitant des domaines de la formation et de l'insertion professionnelle. Exemples : CNEFOP, CCREFP, CARIF-OREF, DIRECCTE...*

⇒ *Demander aux services académiques de l'éducation nationale de prendre en compte, en complément des CIO, l'existence et les compétences des services IO-IP notamment dans le cadre des stratégies développées en matière de bac-3 / bac+3 : orientation, carte des formations, décrochage....*

- Renforcement du Positionnement des services IO-IP dans le cadre de l'Orientation et de la Formation Tout au Long de la Vie (OFTLV)

L'intérêt d'un positionnement des services IO-IP dans le cadre des dispositifs d'orientation et de formation tout au long de la vie semble faire l'unanimité. Ce positionnement est par ailleurs cohérent avec l'intention du législateur qui a positionné "La formation initiale et continue tout au long de la vie" en première mission des universités dans la loi ESR (2013).

Dans ce cadre il s'agit bien de permettre à tout un chacun, quelle que soit son origine sociale et/ou géographique, d'accéder à un niveau de qualification (rappel : objectifs européens de 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur) lui permettant de se positionner sur le marché du travail que ce soit par le biais de la formation initiale ou par celui de la formation continue. Il s'agit également pour nos établissements

de se mettre en capacité de répondre à la demande croissante des besoins en matière de changements de carrières ou de métiers dans un contexte de mise en œuvre du Compte Personnel de Formation et de formation différée.

Pour cela, il est nécessaire que nos services interagissent non seulement avec les services universitaires de formation continue mais également avec les enseignants et enseignants-chercheurs et les "observatoires".

⇒ *S'appuyer sur un schéma directeur de la Formation Tout au long de la Vie au sein de chaque établissement/regroupement*

⇒ *Encourager pour sa mise en œuvre le rapprochement des services IO-IP et Formation Continue Universitaire*

⇒ *Revoir le cadre légal de ces services (décrets et statuts) afin de prendre en compte les évolutions observées au cours des dernières années*

⇒ *Impliquer les acteurs de l'IO-IP dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants du secondaire (ESPE) et des Conseillers en Orientation Psychologues*

- Maintien d'un service de proximité

Même si les outils numériques peuvent et doivent être mobilisés pour favoriser l'acquisition de l'autonomie de la part de nos différents publics et accompagner le travail d'un plus grand nombre il est important que nos publics et partenaires puissent bénéficier d'un service de proximité.

En effet, le suivi du décrochage, le travail sur les réorientations universitaires ou professionnelles tout comme l'accompagnement du jeune et de l'adulte vers le marché de l'emploi nécessitent pour de nombreux usagers une individualisation de l'accompagnement (conseil en orientation, conseil en évolution professionnelle)

Il peut être réalisé que si il existe des points relais en proximité des usagers réunissant les différentes compétences, affirmées et éprouvées, nécessaires.

Cette proximité des services d'accompagnements est un enjeu important en termes d'égalité des chances.

- Les publics en difficulté se trouvent souvent dans l'incapacité d'identifier les causes de leurs difficultés, et doivent être accompagnés pour la recherche d'une formation, d'un stage ou d'un emploi.

- les réponses sont souvent locales et le travail en réseau des conseillers avec les partenaires externes du territoire est indispensable.

L'attente est forte également du côté de ces partenaires qui ont souvent des difficultés à nous identifier au sein des multiples structures de nos établissements voire communautés d'établissements.

⇒ *La mise en place des COMUE doit prendre cette notion en considération lors de la réorganisation des services sur les territoires afin de veiller à ce que le service de proximité soit maintenu.*

- Réflexion sur les indicateurs de suivi

Les indicateurs de suivi sur lesquels se base actuellement l'évaluation de la performance des établissements ne permettent pas d'estimer l'impact de leur politique quant aux attentes sociétales. En effet, le taux de réussite en L1 ou L3 calculé sur le nombre d'inscrits administratifs et non sur la progression des différentes typologies des publics accueillis dans nos établissements ne permet ni de mesurer, ni de valoriser l'impact des mesures mises en place en terme d'accompagnement spécifique de ces publics (taux de progression, nombre de réorientations positives...). De même, les enquêtes visant à connaître le devenir de nos jeunes diplômés 30 mois après l'obtention du diplôme ne permettent pas de suivre le véritable parcours d'insertion du jeune (période en CDD, intérim, sans emploi, formation...). Enfin, il s'agit de se mettre d'accord sur ce qu'est la réussite étudiante, en terme de formation, comme en terme d'insertion.

Certes de telles études nécessiteraient des moyens humains mais ne serait-il pas important dans un premier temps de revoir les indicateurs à partir desquels les établissements, en dehors de tout contexte sociétal, économique, sont évalués.

⇒ *Mener une réflexion avec les tutelles pour redéfinir les indicateurs de suivi*

⇒ *Impliquer les services IO-IP, qui ont une bonne connaissance à la fois des publics entrants et des besoins du marché de l'emploi, à participer à l'élaboration des nouveaux indicateurs*

- Reconnaissance pleine et entière des missions dévolues aux services IO-IP au sein des établissements

En dépit du fait que nos établissements aient pris la mesure ces dernières années de l'importance des dispositifs en faveur de l'accompagnement des lycéens dans leur choix de formation et de débouché professionnel d'une part et de la préparation de nos étudiants et jeunes diplômés à l'entrée dans la vie active d'autre part, nos services IO-IP ont toujours du mal à être considérés comme éléments constitutifs de la stratégie globale de nos établissements au même titre que les formations ou la recherche.

Si les services IO-IP ont su gagner en visibilité, la montée en charge de leurs missions n'a que trop rarement été accompagnée par une augmentation correspondante des moyens alloués et/ou une reconnaissance de leurs personnels à la hauteur de leurs engagements.

Ces services concentrent souvent une forte proportion d'emplois précaires ce qui contribue à un fort taux de renouvellement du personnel, souvent associé à une perte de compétences.

⇒ *Déployer des moyens afin d'assurer la légitimité, le financement et la reconnaissance des actions menées par les services*

⇒ *Réduire la part de contractuels et améliorer la politique indemnitaire et la progression de carrière.*

⇒ *Accompagner la professionnalisation des personnels dans le cadre d'une "filière" fonction publique autour des métiers de l'orientation, la formation continue et l'insertion professionnelle*

⇒ *Reconnaître pleinement l'investissement des enseignants et enseignants-chercheurs impliqués dans les dispositifs d'Information, d'Orientation, de Réussite et d'aide à l'Insertion Professionnelle et prendre en compte cet investissement dans le cadre de leur progression de carrière.*



Contribution

Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres (FESIC)

**LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVES
D'INTERET GENERAL (EESPIG)
DANS LA STRATEGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Dans un monde confronté à des évolutions toujours plus rapides, notre pays doit adapter ses politiques de façon réactive et prospective en s'appuyant à la fois sur ses services publics et sur le secteur privé. La situation actuelle des finances publiques, rend ce double appui d'autant plus nécessaire voire obligatoire. Ce constat est particulièrement valable pour le domaine de l'enseignement supérieur.

L'État a mis en place une politique ambitieuse et coûteuse (+ 9 milliards d'euros entre 2007 et 2012 et seul budget en hausse en 2014) pour relever le niveau de son enseignement supérieur et de sa recherche. Les PRES, IDEX, plans campus, etc... mis en place ont bénéficié d'abord aux institutions publiques.

Malgré ces efforts, l'enseignement supérieur français est aujourd'hui questionné sur deux sujets majeurs :

- Comment accueillir les nombreux étudiants supplémentaires qui le rejoindront d'ici 10 ans avec des ressources probablement stagnantes ?
- Comment améliorer son efficacité en renforçant la proximité avec les étudiants et les recruteurs sachant que le rapport McKinsey (« de l'enseignement supérieur à l'emploi »), publié en janvier 2014, révèle que 8% des diplômés s'estiment très satisfaits de leurs études et de l'emploi qu'ils ont obtenu à l'issue de leur cursus et que 73% des responsables d'organismes d'enseignement sont convaincus que leurs diplômés sont prêts pour le monde du travail, contre 33% des jeunes et 27% des employeurs ; soit, en Europe, les écarts les plus importants et le taux le plus bas de satisfaction des employeurs.

Pour répondre à ces défis quantitatif et qualitatif, Il conviendrait dans une stratégie à moyen terme de l'enseignement supérieur de considérer l'ensemble des moyens dont dispose la nation et plus particulièrement des **établissements d'enseignement supérieurs privés d'intérêt général, les EESPIG**.

Parmi les acteurs privés, ceux du secteur lucratif participent à certaines missions de l'enseignement supérieur en fonction de leur intérêt propre. En revanche, à l'instar des universités et des grandes écoles publiques, les associations sans but lucratif, comme le sont les 28 grandes écoles de la FESIC, mais également les établissements de l'UDESCA, de l'UNFL et de la majorité de ceux de l'UGEI, contribuent de façon contractualisée aux missions de service public de l'enseignement supérieur : c'est la raison de la reconnaissance de leur rôle à travers la nouvelle qualification d'EESPIG reconnue par la dernière loi sur l'ESR du 22 juillet 2013.

Les EESPIG représentent en effet des intérêts multiples et complémentaires pour l'Etat :

- Ils contribuent tout d'abord au service public en se conformant aux politiques définies par le gouvernement, quel qu'en soit l'orientation politique. Cette conformité est garantie par le principe de la contractualisation pluriannuelle et par les contrôles du haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).
- Le modèle de gouvernance, propre aux associations, repose sur un conseil d'administration composé de bénévoles, venant majoritairement du milieu académique et de l'entreprise. Cette gouvernance, proche de celle des entreprises, assure une prise de décision rapide et propice aux intérêts de l'établissement et de ses étudiants tant dans le court que le long terme.

- Le statut privé de leur personnel, académique et administratif, favorise l'engagement et un management performant facilitant l'innovation et l'adaptation rapide aux évolutions du contexte (nouvelles pédagogies, internationalisation).
- Face à une précarité vertueuse, les EESPIG sont contraints à une remise en question permanente pour s'adapter aux attentes des jeunes et aux besoins des recruteurs, tant au niveau local que national ou international. Ainsi par exemple, un programme n'attirant pas un nombre significatif d'étudiants et/ou ne permettant pas une bonne insertion professionnelle, ne peut être maintenu plusieurs années.
- Les caractéristiques des EESPIG permettent l'excellence pour un coût de formation inférieur de 20 à 30% à celui d'établissements publics comparables. Les quelques 77 000 étudiants que ces établissements forment (10% des diplômés de master), permettent déjà une économie annuelle d'environ 700 millions d'euros pour le budget de l'État, qui accorde un soutien financier très limité (10% du coût de formation).
- La très bonne adéquation au marché de l'emploi des étudiants formés par les EESPIG est également l'une de leurs qualités avec des taux d'insertion de plus de 80 % dès l'attribution du diplôme.
- Les diplômes préparés par les EESPIG (facultaires où grande école) sont délivrés au nom de l'État et sont parfois reconnus internationalement (ex : EQUIS et AACSB). Le taux de réussite pendant les études, lié notamment à la qualité de l'accompagnement des étudiants, est un facteur d'attractivité puissant.
- L'ouverture internationale tant pour la formation des étudiants français que pour l'accueil d'étudiants étrangers fait partie du modèle pédagogique d'adaptation à cet environnement.
- Conformément à leur accréditation et aux objectifs contractuels, les EESPIG apportent une contribution efficace à l'effort de recherche, essentiellement appliquée, en partenariat avec le secteur public (universités, centres de recherche) et avec les entreprises.

Ce modèle des EESPIG, innovant et efficace, doit dépasser le stade de laboratoire et donc contribuer significativement à la stratégie à long terme en matière d'enseignement supérieur.

Il contribuera à faire face à l'augmentation continue des populations ayant accès à l'enseignement supérieur en permettant à l'État de faire des économies en améliorant l'efficacité du dispositif.

Or, l'équilibre financier de ces EESPIG repose aujourd'hui sur trois ressources : le soutien de l'Etat, la taxe d'apprentissage et la cotisation des familles. Les deux premières étant en diminution forte et continue depuis ces dernières années, le modèle économique ne peut reposer sur le seul accroissement de l'apport des familles, ce qui porte un fort préjudice à une ouverture sociale à laquelle ces établissements, particulièrement ceux de la FESIC conformément à sa charte, sont attachés.

Aussi est-il primordial que la nouvelle stratégie de l'enseignement supérieur prenne en compte, à sa juste place aux côtés des moyens publics, le rôle essentiel qu'auront les EESPIG. Il conviendra à l'État de veiller à la bonne santé et au développement de ce réseau d'établissements qui lui est nécessaire et en qui il peut avoir toute confiance, en inventant un partenariat Public-Privé Associatif (PPA) donnant aux EESPIG des droits équivalents à ceux des institutions publiques (comment justifier la discrimination actuelle ?) et en accompagnant les étudiants aux ressources modestes par l'octroi de bourses et de prêts, voire en défiscalisant les frais de scolarité pour éviter la « double-peine » infligée aux familles qui paient par ailleurs des impôts pour financer l'enseignement supérieur public.

Jean-Philippe AMMEUX

Président de la FESIC / Directeur de l'IESEG

POUR UNE
**SOCIÉTÉ
APPRENANTE**

CONTRIBUTUER
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER

LER
ENIR
AGIR

INCLURE
FAVORISER
DÉVELOPPER
INVENTER
ANTICIPER
OFFRIR
INNOVER
TRANSFORMER
SOUTENIR
IMPLIQUER

ASSOULIR
OUVRIRE
RÉUSSIR
COOPÉRER
ACCÉDER
CRÉER

Contribution

Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services - Ministère du redressement productif
(devenue depuis Direction générale des entreprises - DGE -, Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique)

Audition DGCIS 18 mars 2014

Questions générales

1. Présentation et identité

La DGCIS est responsable d'un rôle de conseil du gouvernement pour développer la compétitivité et la croissance des entreprises de l'industrie et des services, et la mise en œuvre des politiques y afférentes. A cette fin elle propose et met en œuvre les actions et les mesures, notamment financières, juridiques et scientifiques, propres à créer, sur le territoire national, un environnement favorable à la création et au développement des entreprises, notamment les petites ou moyennes entreprises, ainsi qu'au développement de l'industrie, du tourisme, du commerce, de l'artisanat, des services aux entreprises et aux personnes, des technologies de l'information, des communications électroniques et des professions libérales (ceci porte actuellement sur environ 16M des 25.5M de salariés en France, en excluant l'agriculture, les activités extractives, les transports, les services financiers et les services administratifs, soit environ 60% du salariat et 88% du salariat marchand). Elle propose des mesures fiscales dans ces domaines. Elle concourt aux politiques d'accompagnement des mutations économiques, de développement de la compétitivité internationale des entreprises et d'attractivité du territoire français ainsi qu'à la promotion du développement durable. Elle dispose à cette fin de 1350 personnes (essentiellement des cadres A ou A+), dont la moitié en région dans les DIRECCTE, et de la tutelle ou co-tutelle de divers organismes.

<http://www.dgcis.gouv.fr/la-dgcis/missions>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000020080440&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Ces missions incluent des préoccupations concernant l'enseignement supérieur, à un triple titre : directement, via des écoles de commerce et de gestion, ou des écoles d'ingénieur, relevant d'organismes consulaires dont la DGCIS a la tutelle, ainsi que de formations au design et à la création industrielle, et pour la mode et le luxe, à l'institut français de la mode. En second lieu, par sa participation aux conseils de perfectionnement ou d'administration de certaines grandes écoles, notamment celles sous la tutelle du MRP ; à des organismes de gouvernance portant sur des formations à l'ingénierie, au management, à l'architecture, au design, à l'art, à la biologie, à l'environnement ; et à des sociétés savantes. Et de façon plus générale, dans la mesure où les formations supérieures concourent directement à la compétitivité, à l'innovation, à la création et la reprise d'entreprises, au développement de filières stratégiques, au développement de réseaux internationaux de compétences accompagnant la mondialisation, à des préoccupations d'équilibre des activités sur le territoire qui contribuent à la résilience des activités ; ces questions font l'objet de travaux de prospective et d'évaluation auxquels la DGCIS ou ses antécédents ont été associés, et parfois à l'origine. (voir annexes 1 à 5)

Les effectifs et principales caractéristiques des écoles de commerce figurent en annexe 2, (elles avaient 135.100 personnes en formation initiale et continue en 2012/2013)

Les effectifs des écoles d'ingénieur relevant des CCI en annexe 3 (10 écoles d'ingénieurs dont les titres sont habilités par la CTI, soit généralistes, soit spécialisées – plasturgie, informatique, énergie...- 4500 ingénieurs formés par an dont 1000 par la filière apprentissage) ; le CGEJET pourra fournir des informations détaillées sur les écoles de son ressort ; il a 12500 étudiants (élèves ingénieurs mastériens et 1725 doctorants), produit 4000 diplômés par an dont 460 docteurs, dispose d'un corps professoral de 1450 membres, et de 500 partenaires académiques externes, et accueille un tiers de ses étudiants en provenance de 60 pays. L'ensemble est constitué de 9 écoles d'ingénieurs et 1 école de management, 2 filiales et 2 partenaires stratégiques, 13 écoles associées au sens de l'ancien code de l'éducation.

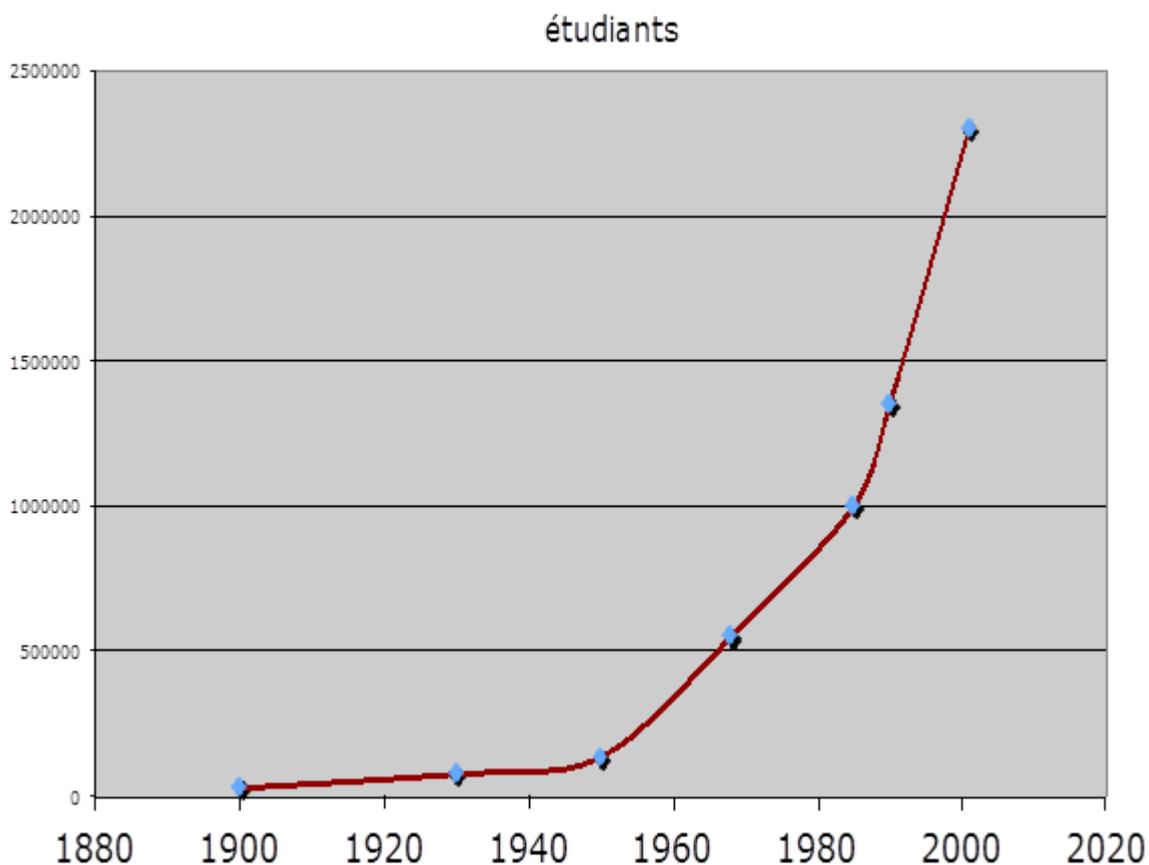
L'annexe 4 donne quelques éléments de prospective.

2. Quelle analyse faites-vous des forces et faiblesses de notre système d'enseignement supérieur ?

2-1 Ce système se caractérise par de profonds bouleversements, tant quantitatifs que qualitatifs et de gouvernance, et de son environnement international, depuis 40 ans, bouleversements qui se sont accélérés au cours des 10 dernières années :

2-1-1 Quantitativement :

- Le nombre d'étudiants en France a doublé en 20 ans, et décuplé en 40 ans, tandis que désormais une demi-classe d'âge parvient au baccalauréat.
- Mondialement, les pays développés suivent des évolutions voisines, et les pays émergents, Chine en tête, rajoutent un autre doublement aux effectifs accédant à des études supérieures, en l'espace de 20 ans, phénomène qui va s'amplifier avec le développement de classes moyennes dans ces pays.



2-1-2 En termes de réformes et de gouvernance :

Les réformes se sont succédé à un rythme rapide, accompagnées d'une grande efflorescence de nouveaux outils : pour l'innovation et la recherche création des pôles de compétitivité et de l'ANR en 2005 ; loi sur la recherche en 2006 (avec un impact sur la programmation de la recherche via l'ANR, l'évaluation confiée à l'AERES, le HCRT, la mutualisation de moyens via les PRES, RTRA, CTRS, EPCS, FCS, et l'accentuation de la coopération privé/public avec les instituts Carnot, la gestion privée de la recherche contractuelle, les pôles de compétitivité ; loi sur la responsabilité et l'autonomie des universités –LRU- en 2007 ; réforme du CIR en volume doublant son impact en 2008 ; création de la stratégie nationale de recherche et d'innovation, SNRI, en 2009, et création des alliances de programmation (Anviesan, Ancre, Allistene, Allenvi) ; programme décennal d'investissement d'avenir en 2010 amplifié en 2013 (entités d'excellence : IDEX, LABEX, EQUIPEX ; IRT ; SATT) ; En 2013, loi sur l'enseignement supérieur et la recherche en juillet 2013, rapport Beylat Tambourin sur l'innovation, formalisation des feuilles de route des filières industrielles avec des sous-composantes de 34 plans industriels, 7 ambitions à horizon 2030 de la commission Lauvergeon, tandis que le niveau européen prend du poids, et que la régionalisation implique un rôle croissant des régions.

2-1-3 En termes technologiques : l'émergence de la société de la connaissance :

La société numérique implique de profonds bouleversements dans les méthodes de recherche et dans les méthodes pédagogiques, en même temps qu'elle implique des décloisonnements.

2-1-4 En termes de sources d'innovation, de réponses aux priorités sociétales :

Les grands programmes se sont beaucoup développés depuis la seconde guerre mondiale à partir de grands choix stratégiques le plus souvent initiés aux Etats Unis et suivis avec une rapidité croissante par les autres pays industrialisés, d'où ont résulté de grandes vagues de priorités les anciennes ne disparaissant pas mais avec de nouvelles venant se superposer : nucléaire pendant la guerre froide, et ses retombées civiles, enjeux de la maîtrise de l'Espace, guerre des étoiles et télécommunications, enjeux des « autoroutes de l'information », doublement des moyens du NIH de 1998 à 2003 sur les biotechs et réponse à des enjeux de santé et de vieillissement, enjeux sécuritaires post 2001, puis enjeux de l'effet de serre, d'autonomie énergétique et de réponse au renchérissement de l'énergie, principalement depuis 2008. Ces programmes s'appuyaient sur de grands appareils de recherche dédiés. Ils demeurent, mais les modes de développement de l'innovation font une part accrue aux clusters associant des entreprises, des universités et des créations de start ups ou de PME elles-mêmes en réseau avec des groupes qui en émanent et les agrègent.

2-2 Forces, faiblesses, menaces et chances à saisir du système français :

2-2-1 Forces :

- Un système dont la part sélective conduit à des formations d'excellence reconnues internationalement
- Un système réactif, qui montre une réelle capacité de réforme.
- Une capacité à traiter de sujets complexes, à travailler en pluridisciplinaire
- Une bonne couverture géographique (avec sa contrepartie infra dans les faiblesses, l'atomisation)
- Des coûts d'accès très faibles pour les étudiants (avec sa contrepartie sur la soutenabilité du système, voir infra)
- Des points forts reconnus internationalement, (mathématiques, par exemple)
-

2-2-2 Faiblesses :

- Une grande disparité de qualité, la sélection n'étant pas généralisée
- Une forte atomisation (73 universités, de « grands établissements, Dauphine, l'université de Lorraine, le Collège de France et l'EPHE, 280 grandes écoles)
- Une gouvernance complexe de nombreux établissements publics nuisant à leur capacité de réaction rapide, souple et d'ampleur appropriée.

- Un accès parfois trop facile (frais d'inscription souvent faibles, pas de sélectivité dans certaines filières)
- Des progrès quantitatifs à faire dans des formations relatives au numérique pour les débouchés privés
- La complexité du paysage issu des réformes récentes
- Une insuffisante prise en compte des enjeux de l'apprentissage
- Une insuffisante prise en compte des enjeux de la formation tout au long de la vie.
- Désaffection relative, du moins dans les universités, des études scientifiques et techniques¹,

2-2-3 Menaces :

- Accentuation de la concurrence sur l'attraction des cerveaux (MOOCs, très grandes universités et clusters dans le monde, émergents...)
- Marges des entreprises pour investir dans la connaissance
- Maîtrise de la propriété intellectuelle
- Niveaux des bacheliers

2-2-4 Chances à saisir :

- Meilleure gouvernance, via les structurations de filières, via l'amélioration des outils d'évaluation
- Meilleure valorisation de la recherche, en boucle interactive avec les besoins des entreprises
- Meilleure interaction entre enseignement supérieur et recherche, d'une part, entre enseignement supérieur et entreprises, d'autre part.
- Croissance des moyens européens ? Erasmus+
- Croissance de pays francophones
- Bon usage du Programme d'investissement d'avenir
- Possibilité de prendre des parts du marché mondial de l'enseignement supérieur, et de s'en servir en termes de « soft power »
- Dans le cadre de la loi du 5 mars 2014 sur la formation, création du compte personnel formation et renforcement des moyens du Compte individuel formation (CIF)

3. Comment voyez-vous le paysage de l'enseignement supérieur dans 5 ou 10 ans ? Comment souhaitez-vous qu'il évolue ?

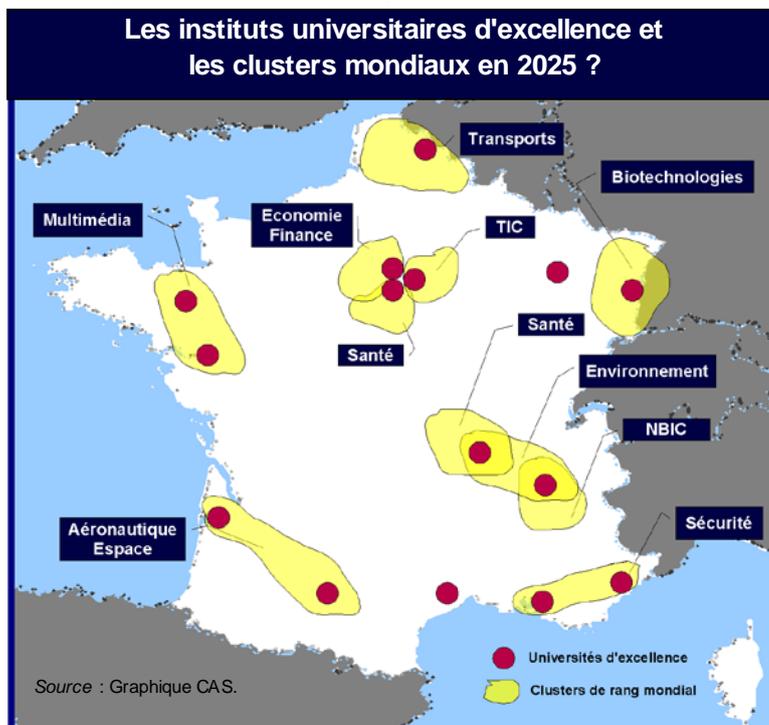
Parmi les orientations utiles pour des évolutions, on peut se référer au livre blanc des ingénieurs et scientifiques de France effectué en 2011², et qui comportait, dans son volet RH, huit propositions : donner une identité propre à la filière ingénierie, enrichir le

¹ Voir la note d'analyse du CNRS de mars 2014 : http://sncs.fr/sites/snscs.fr/IMG/article_PDF/article_a3513.pdf

² http://www.iesf.fr/upload/pdf/livre_blanc_a4_2011_securise.pdf

professionnalisme des diplômés par des formations complémentaires initiales et tout au long de la vie, recruter des enseignants ayant une expérience du monde industriel et des services à forte valeur ajoutée, restaurer l'ascenseur social, conserver, quitte à le faire évoluer, le modèle des classes préparatoires, valoriser les compétences des seniors, réaliser de façon biennale des études comparatives internationales et d'adéquation nationale offre/demande, avoir une veille sur les évolutions technologiques et sociétales majeures. Au-delà, le paysage de l'enseignement supérieur devrait être marqué par les évolutions suivantes :

- simplification du nombre des cursus (cf supra)
- poursuite de l'internationalisation, et amélioration des réseaux d'alumni, en particulier pour les universités
- densification d'un petit nombre de pôles d'excellence à très forte visibilité internationale : conserver autant que possible l'idée d'en disposer de deux parmi les 20 premiers mondiaux et 10 parmi les 100 premiers. Les moyens dévolus par le PIA afin de faciliter les regroupements, et les dispositions correspondantes de la loi ESR de juillet 2013 doivent y contribuer. La prospective France 2025 suggérait 15 grands pôles, la situation actuelle évoque une trentaine : il n'est pas certain que les moyens soient suffisants pour y parvenir en restant compétitifs à l'échelle mondiale, sauf à avoir des évolutions drastiques concernant le financement de l'ensemble, impliquant davantage les financements privés (voir infra). Bien entendu, ces pôles d'excellence



devront aussi irriguer le reste du territoire et d'autres universités.

De façon plus détaillée :

L'article 62 de la loi ESR redéfinit les modalités de regroupement d'établissements amenés à remplacer les PRES (Pôles d'Enseignement Supérieur).

Le regroupement d'établissements peut notamment prendre la forme de :

- fusion,
- participation à une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) qui prend alors le statut d'ESCP (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel), au même titre que les universités (ce qui n'était pas le cas des PRES). Ses statuts prévoient les compétences transférées par chaque établissement. Cette communauté est dotée d'organes de gouvernance propres : conseil d'administration, conseil académique, conseil de membres...
- association d'établissements ou d'organismes publics ou privés concourant aux missions de service public de l'enseignement public et de la recherche à un ESCP.

Les établissements privés concourant aux missions du service public de l'ESR peuvent être associés ou intégrés à ces établissements. Le MESR conclut des contrats pluriannuels d'établissement avec les établissements regroupés relevant de sa seule tutelle, auxquels peuvent être associés les établissements relevant d'autres autorités de tutelle.

La DGESIP estime que cette politique devrait conduire à la présence d'une trentaine de communautés d'universités et d'établissements sur le territoire français (ce qui nous semble beaucoup, ainsi qu'il a été dit plus haut, au regard de considérations de concurrence internationale et de moyens mis en œuvre hors de France). La DGESIP a d'ailleurs prévu de faire le point avec la DGCIS sur les modalités d'association des écoles des CCI à la politique de sites, et ultérieurement sur les contrats pluriannuels associant des écoles des CCI sur la base d'informations transmises par le MESR.

Dans ce contexte CCI France a exprimé des attentes : CCI France considère que la remise en question simultanée de la ressource fiscale et de la taxe d'apprentissage va fragiliser beaucoup d'écoles consulaires pour lesquelles ces ressources représentent jusqu'à 50% de leur budget. Les CCI souhaitent rappeler le rôle et l'importance de leurs établissements sur les territoires et affirmer leur identité auprès des pouvoirs publics et des collectivités locales.

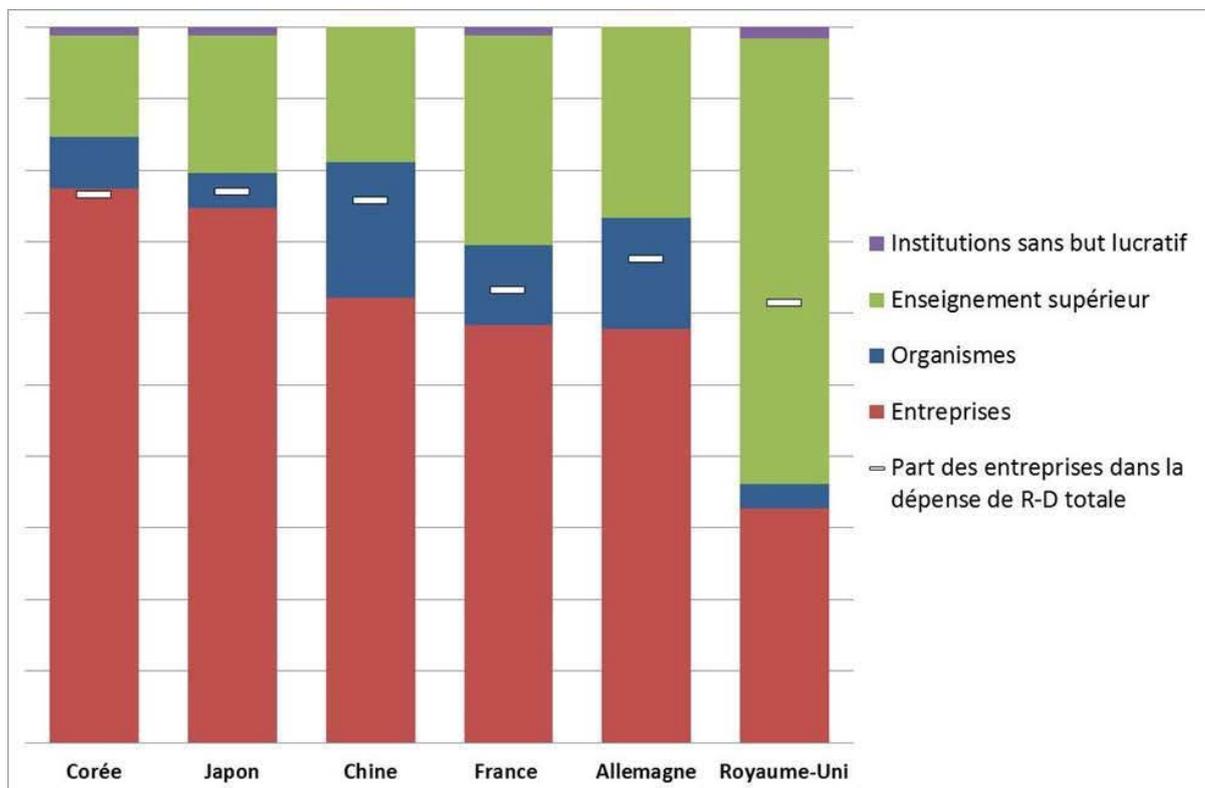
Dans le cadre des nouvelles dispositions prévues par la loi ESR, les CCI se proposent de :

- clarifier et formaliser, en accord avec la DGCIS, le champ des établissements supérieurs consulaires auprès du MESR,
- obtenir pour les écoles consulaires préalablement définies le statut d'établissement d'enseignement supérieur privé auprès du MESR et garantir leur représentation dans les instances dédiées,
- encourager et accompagner les écoles consulaires dans les démarches d'association dans les Communautés d'universités et d'Établissements,
- améliorer la prise en compte des écoles consulaires dans les schémas régionaux et locaux de l'enseignement supérieur,
- sensibiliser les collectivités territoriales à l'intérêt des écoles consulaires sur leur territoire.

La DGCIS attire l'attention du Comité sur la stratégie nationale de l'enseignement supérieur sur la prise en compte des écoles des CCI dans le nouveau dispositif des COMUE.³

- développer les MOOCs, et en particulier figurer dans le (très) petit nombre de (très) grands réseaux qui parviendront par cette voie à disposer d'une vision mondiale des compétences de haut niveau et de leurs dynamiques. (ex : Coursera).
- Sans préjudice des dispositions relatives à l'usage de l'anglais dans l'ESR, en particulier pour attirer les étudiants étrangers, avoir une politique pro-active relative à la francophonie (cf art L111-1 sur la politique de la recherche), et tenir compte de la croissance potentielle de l'Afrique.
- Evolutions du financement des universités, tenant compte des éléments concurrentiels et de l'évolution probable sous tension des ressources publiques : accroître les financements par fondations, par la recherche de contrats, nationaux ou internationaux (cf infra le comparatif réalisé par l'ANRT), enfin par les frais de scolarité, tout en disposant de systèmes de bourses qui maintiennent une dynamique d'ascenseur social. Intégrer, à l'instar d'universités ayant statut de grand établissement, comme Dauphine, ou de grandes écoles, comme les Mines Paristech ou bientôt l'Ecole Polytechnique, des tarifs différenciés pour les étudiants étrangers, tenant compte de la contribution de la nation au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

³ Le bureau de la formation de la DGCIS a organisé une réunion avec l'ACFCI sur ce point le 1^{er} avril 2014.



Où travaillaient les chercheurs en 2011 et qui les finançait ? (OCDE 2013, in ANRT mars 2014)

Voir aussi l'exemple du financement de l'université de Manchester : 23% contrats, 18% ressources internes, 2% placements, 33% droits d'inscription, 24% dotation ministérielle. Ou encore celles des grandes universités américaines, avec des *endowments* qui peuvent assurer jusqu'à un tiers des ressources, mais dont la création résulte d'accumulations capitalistiques sur longue période, hors d'atteinte en France, mais dont les dotations non consommables du PIA constituent une amorce. Voir enfin le mode de financement des études supérieures en Corée du Sud, où elles constituent l'investissement principal des ménages, devant le logement (avec des systèmes de prêts appropriés). L'Allemagne présente des caractéristiques souvent voisines. Sans se caler entièrement sur de tels exemples, la situation française est totalement atypique et non soutenable sur le très long terme.

L'intensité des besoins est aussi dépendante des besoins de l'économie, et comme telle des trajectoires qui seront suivies sur les réductions de charges : l'évolution vers plus de spécialisation, d'innovation et de haut de gamme implique de privilégier des allègements qui touchent des populations qualifiées, selon les indications du rapport Gallois. Si de tels choix n'étaient pas faits, ou partiellement, la demande adressée aux universités serait moindre.

Éléments de questionnaire

I. Ouverture au plus grand nombre et réussite pour tous

1) **Selon, vous, faut-il se donner des objectifs de diplomation pour préparer le monde de demain ? A quel niveau ? Selon quelle granularité ?**

1-1 Des objectifs quantitatifs, mais lesquels et à quelles fins ?

En premier lieu, se fixer des objectifs quantitatifs peut correspondre à deux sortes d'objectifs différents : le premier, adapter l'offre de formation à la demande à un niveau donné. Le second, fixer un niveau jugé souhaitable le nombre de diplômés, et faire en sorte qu'on arrive à ce niveau. Le premier est nécessaire ; le second peut donner lieu à des dérives où, comme l'objectif de 80% de bacheliers, on arrive à une réduction de niveau pour atteindre l'objectif. Il faut donc fixer des couples quantitatifs et qualitatifs pour les différents masters et doctorats.

1-2 En second lieu, pour les masters, les DNM, qui représentent 60 % du total des quelques 500.000 masters en France, ils sont 7 700 dont 1 841 en mentions et 5 806 en spécialités. C'est un système jugé trop complexe et illisible pour les étudiants (et ce faisant un mode de sélection sociale par la complexité, déchiffrable principalement par des enfants dont les parents sont issus eux-mêmes du système de formation supérieure) ; c'est aussi un casse-tête pour les entreprises et leurs DRH, et comme tel, un frein à l'employabilité. Si l'on ajoute ceux des écoles de commerce et d'ingénieurs, on avoisine 10.000. Il y a donc lieu de réduire drastiquement ce nombre⁴ (environ la moitié serait probablement suffisant), en ayant cependant soin de conserver dans les domaines à fort contenu technique, un professionnalisme marqué, mais dans des cursus qui permettent un travail interdisciplinaire par la suite : les innovations naissent, en effet, très souvent aux interfaces de différentes disciplines. L'effort doit porter en premier lieu sur les DNM, mais sera requis aussi pour des formations d'écoles de commerce ou d'ingénieurs.

1-3 En troisième lieu, pour les doctorats, environ 9000 thèses sont soutenues chaque année, et c'était plutôt 10.000 dans les années 90. Pour les doctorants on en compte 17.000 qui prennent une première inscription chaque année, mais il y a un taux d'abandon important, de 10 à 30% pour les sciences exactes et 60% pour les SHS. Nous pensons que la compétitivité hors coût requiert davantage de docteurs,

⁴ Tâche déjà amorcée : <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/simplification-de-l-offre-de-masters-a-l-universite-un-reel-choc.html>

notamment en sciences exactes, et donc qu'on pourrait se fixer un objectif à horizon 2020 de 12000 docteurs/an (à titre de comparaison, il y a 15000 docteurs/an en Allemagne ce qui, rapporté à la population française, - ratio de 82,5%- donne environ ce chiffre, la valeur légèrement inférieure se justifiant par la nécessaire lenteur de la montée en puissance) ; qu'en outre, la mondialisation implique une circulation des cerveaux, et que la France pour rester dans le peloton de tête aura intérêt à accroître son accès à des étudiants étrangers (au demeurant 20% environ des docteurs sont d'origine étrangère). Il en résulte d'ailleurs les demandes issues des assises de l'entrepreneuriat et rappelées récemment par le président de la République dans le conseil de l'attractivité, d'améliorer le système de visas pour les masters et docteurs étrangers, et en particulier les visas succédant à l'obtention du diplôme lorsque les intéressés créent une entreprise.

1- 4 En quatrième lieu, sur la granularité, quelques éléments de méthode :

1-4-1 En termes de gouvernance

L'accroissement de l'investissement en R&D dans le PIB bute moins aujourd'hui sur des questions de financement de la recherche que sur des questions de RH, d'une part, et de marges des entreprises, d'autre part : si la France n'apparaît pas en retard sur la plupart des pays de l'OCDE en termes de soutien à sa recherche publique (cf rapport de l'OCDE de février 2014 sur le système d'innovation français, par exemple, et statistiques récurrentes de l'OST ou du tableau de bord de l'innovation de l'UE), l'écart principal est sur la R&D dans les entreprises. La restauration des marges enclenchée est de nature à réduire cet écart, si l'offre doctorale et d'ingénieurs de recherche suit. Il y a donc lieu d'avoir un pilotage qui couple la demande des entreprises et de la prospective, à un niveau raisonnablement fin, qui peut être celui des filières industrielles, s'agissant de l'industrie et de l'économie numérique, et pour les services, de travaux de prospective qui restent pour une part à mener.

1-4-2 En termes de densité de matière grise :

A l'échelle mondiale, le nombre d'étudiants a doublé en une décennie. La concurrence dans la société de la connaissance va donc s'accroître, et requiert des efforts qui nécessitent d'être soutenus, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. En France les étudiants dans le supérieur n'ont jamais été aussi nombreux, près de 2 387 000 à la rentrée 2012 (source Mesr⁵), une demi-classe d'âge entre dans le supérieur. S'agissant des grandes écoles on peut noter que les écoles d'ingénieurs et de commerce sont toujours aussi attractives. Comme en 2011-2012, ce sont les écoles de commerce reconnues à diplôme « visé » (+5,7%) et les

⁵ Note d'information 14.01 Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2012-2013

formations d'ingénieurs non universitaires (+ 3,4%) qui enregistrent les plus fortes augmentations d'effectifs. Depuis 1990, les inscriptions dans les formations d'ingénieurs ont plus que doublé : +133% entre 1990 et 2012. A la rentrée 2012, le nombre d'étudiants augmente fortement dans les établissements d'enseignement universitaires privés (+3%) et les écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité (+3,4%). Comme les formations d'ingénieurs, les écoles de commerce et de gestion ont connu un essor important depuis les années 1990 : +184% entre 1990 et 2012. Ces formations, qui constituent une force majeure de notre pays, doivent être maintenues, et en même temps qu'est poursuivie la réforme et l'amélioration du système universitaire.

1-4-3 En termes d'adéquation à la demande, et d'employabilité :

Le plus que doublement des étudiants dans les écoles de commerce et d'ingénieurs s'explique par la bonne insertion professionnelle des diplômés des écoles d'ingénieurs avec un taux d'emploi de 96% et de 93% pour ceux des écoles de commerce selon la quatrième enquête annuelle sur l'insertion des étudiants diplômés de l'université en 2010 (MESR 2013).

Cette enquête qui porte sur les emplois occupés par les anciens étudiants, trente mois après leur diplôme démontre aussi que le taux d'insertion des diplômés de l'université est élevé⁶ : 90% pour les diplômés d'un master, 91% pour les licences professionnelles, 88% pour les titulaires d'un diplôme universitaire de technologie. Six diplômés de l'université sur dix sont salariés dans une entreprise privée pour tous les domaines d'études. Cependant, pour trouver un emploi il faut être mobile : 45% des diplômés de masters s'insèrent en dehors de leur région d'origine, 40% pour les licences professionnelles.

Si le diplôme reste le meilleur rempart contre le chômage, les cursus longs procurent un meilleur statut (sauf partiellement sur la question des doctorats versus les formations d'ingénieurs étant évolutive, mais une singularité française à cet égard) : les titulaires d'un master occupent à 87% un emploi de cadre, contre 59% pour un DUT. Plus on est diplômé, plus le salaire est élevé : le salaire médian net mensuel s'élève à 1900 euros pour un master contre 1400 euros pour un DUT. Cependant, ce sont les scientifiques qui à 91% ont un emploi, à 94% de cadre, rémunéré à 31100 euros bruts par an (mathématiques 98% et 33800 euros, informatique 90% et 32900

⁶ Le délai de 30 mois est cependant assez long et ne permet pas de mesurer la rapidité d'insertion de façon précise : la conférence des grandes écoles pour sa part fait des enquêtes à 3 et 6 mois, qui montrent un taux d'intégration rapide, même s'il a connu des glissements dans les périodes de crise les plus intenses (par exemple en 2003 et surtout en 2009)

euros, sciences de l'univers 85%, sciences de la vie 87%, mais avec un emploi stable pour 62% seulement et 27500 euros bruts annuels pour ces deux dernières spécialités).

Les filières de droit, économie et gestion mènent à l'emploi avec un taux de 92% d'insertion professionnelle et un salaire médian de 31200 euros contre 29600 euros pour les étudiants en sciences politiques et en administration économique et sociale. Les titulaires d'un master en sciences humaines et sociales ont plus de mal à trouver un emploi : le taux d'insertion est de 88%, dont 85% de niveau cadre avec une rémunération qui chute à 26500 euros par an. Les plus mal lotis sont les historiens avec un taux d'insertion de 82% et 53% d'emplois stables seulement.

L'étude de l'Insee Formations et Emploi 2013 observe toutefois que les inégalités se creusent au fil de la carrière. Un diplômé de physique mathématique a 3,1% de risque de se retrouver au chômage contre 14% pour les sociologues et psychologues et 16% pour les titulaires d'un diplôme d'art.

L'université a bien résisté à la crise, puisque le taux d'insertion en master n'a perdu qu'un point. La ministre a d'ailleurs souligné la qualité de l'insertion professionnelle des diplômés⁷ de l'université : « Il y a un réel décalage entre la perception de ce qu'est l'université aujourd'hui et la réalité. La formation universitaire bac+5 est très appréciée des entreprises ».

La DG CIS partage cet objectif d'insertion professionnelle des diplômés, notamment dans les PME-PMI, et de façon croissante dans les ETI, avec des orientations conquérantes en termes de marchés extérieurs, qui doivent être pensées dans les cursus, y compris avec des associations représentatives, comme l'ASMEP ETI. Cet objectif nécessite à la fois une approche locale en lien avec les besoins du territoire, mais également une vision nationale en lien avec les filières d'avenir (voir éléments prospectifs en annexe 4).

1-4-5 En termes de l'orientation vers les besoins des entreprises,

- Les écoles supérieures de commerce consulaires sont proches du monde de l'entreprise. Elles contribuent à la compétitivité en adaptant leurs formations aux besoins des entreprises, en proposant des formations continues afin de développer les compétences des chefs d'entreprise et des cadres supérieurs, en développant des thèmes de recherche liés aux entreprises, en participant directement aux activités des entreprises par le biais des

⁷ A noter que le taux de sélection effectif pour les bac+ 5 universitaires est plus fort que celui des grandes écoles ; cela tient en particulier au taux d'échec important en licence, voir point 1-5 infra

incubateurs, des stages et des contrats d'apprentissage, et en veillant à l'insertion professionnelle de leurs diplômés.

La DGCIS partage le souci du lien entre l'enseignement supérieur et la recherche par l'établissement de partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises et par la promotion de l'entrepreneuriat et de l'innovation dans les enseignements. Elle se retrouve dans l'accord signé le 29 novembre 2013 par le MESR, la Conférence des présidents d'université(CPU), la Conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieurs (Cdefi) et dix-sept organisations et branches professionnelles, qui vise à renforcer la collaboration « pour installer durablement des passerelles entre le monde de l'éducation et le monde économique » sur 4 axes :

- Informer, orienter, insérer les étudiants : les partenaires s'engagent à favoriser le partage des informations sur l'évolution des métiers et diplômes. Le texte prévoit l'identification par les branches de correspondant chargés du suivi des relations avec l'enseignement supérieur, des actions communes de promotion des différents métiers, des actions destinées à mieux faire connaître l'entreprise aux étudiants et aux équipes pédagogiques, la communication d'offres d'emploi et de stages par les entreprises.

- Former tout au long de la vie : s'agissant de l'évolution des métiers et des formations, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche engagent un dialogue prospectif avec les branches professionnelles en amont de la conception des formations et les associent au suivi et à l'évaluation de ces formations. Le texte prévoit aussi des collaborations en matière d'entrepreneuriat, d'alternance, de formation continue et de VAE.

- International : les partenaires s'engagent à favoriser le développement d'actions de coopération internationale, notamment par le développement du VIE (volontariat international en entreprise).

- Recherche et innovation : la coopération entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur et de recherche doit être renforcée pour développer une recherche et innovation partenariale, favoriser l'insertion professionnelle des docteurs et anticiper les besoins en compétences issus de l'innovation.

Les 17 organisations et branches sont : MEDEF, CGPME, ANFA Association nationale pour la formation automobile, ANIA Association nationale pour les industries agro-alimentaires, AFT Association pour le développement de la formation dans les transports, AGEFA-PME Association de gestion des formations en alternance pour les petites et moyennes entreprises, CGI Confédération française du commerce interentreprises, DCF Fédération des dirigeants commerciaux de France, FBF Fédération bancaire française, FCD Fédération du

commerce et de la distribution, FVD Fédération de la vente directe, GIFAS groupement des industries françaises aéronautiques et spatiales, LEEM Les entreprises du médicament, Fédération de la plasturgie, SYNTEC Fédération des syndicats de sociétés d'études et de conseil, UIMM Union des industries et des métiers de la métallurgie, et UIC Union des industries chimiques

1-4-6 En ce qui concerne les écoles d'ingénieur,

En premier lieu, les travaux du CEFI peuvent utilement être utilisés.⁸

Par ailleurs, les politiques industrielles qui ont connu quelque succès dans le passé se sont toutes appuyées sur des grandes écoles qui comportaient des éléments de spécialisation : à titre d'illustration ponts et chaussées pour le génie civil, écoles des mines, Supélec, pour les industries de l'énergie, écoles des télécom et Supélec pour les TIC, Arts et métiers pour la robotique, les industries mécaniques, l'automobile, école des pétroles et moteurs pour l'industrie pétrolière et pour l'automobile, Chimie de Paris pour la chimie et la pharmacie, ENSTA pour l'aérospatial, école Centrale pour de nombreuses activités, etc. A contrario, des échecs, comme le plan calcul, ont tenu entre autres à la faiblesse des recrutements dans les domaines scientifiques requis, faiblesse qui n'a commencé d'être comblée que deux décennies plus tard. Les réalités actuelles et prévisibles induisent à la fois des constantes et des évolutions par rapport à ces constats : dans les constantes, le besoin de déployer des centres d'excellence correspondant aux enjeux futurs des technologies clés⁹ et des évolutions majeures en cours, transition énergétique, transition numérique, vieillissement et ses impacts sur la santé, mondialisation des chaînes de valeur impliquant des réseaux mondiaux. Dans les évolutions, une hybridation des formations (davantage de docteurs ingénieurs, et des formations conjointes avec les universités), des formations à l'entrepreneuriat liées à ce que les innovations naissent davantage dans des petites structures, éventuellement fusionnées ultérieurement dans de plus vastes, une attention toujours accrue aux enjeux de la propriété intellectuelle, support majeur de la création de valeur à partir de capital immatériel.

1- 5 S'agissant enfin des licences, deux axes de travail pourraient être mise en exergue :

⁸ <http://www.cefi.org/>

⁹ <http://www.dgcis.gouv.fr/politique-et-enjeux/technologies-cles-2015-mars-2011> & http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/key_technologies/index_en.htm

- En premier lieu, la complexité déjà mentionnée pour les masters existe aussi pour les licences, avec 1600 diplômes de licences générales, et 320 intitulés différents, qui peuvent aussi requérir une certaine simplification.
- En second lieu, quantitatif, le flux est davantage lié à la non sélection (apparente ?) à l'entrée de la plupart des universités, qui est une singularité française. Il serait souhaitable qu'elle pût évoluer. Cette singularité se traduit actuellement par un taux d'échec très important en licence : une étude sur «la réussite et l'échec en premier cycle», réalisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) en 2012-2013, mentionne que seuls 43,8% des personnes inscrites en première année de licence sont passées en deuxième année, tandis que 29% ont redoublé et 27,2% sont sortis du système universitaires. Force est de constater que la situation ne s'améliore pas : lors du lancement du plan réussir en licence en 2008, ils étaient ainsi 22% à quitter l'université en fin de première année, ils sont désormais 27%. La création de 4 parcours différenciés a visé à réduire les situations d'échec (parcours d'excellence, classique, renforcé, de réorientation), et conduit à ce que les étudiants soit s'orientent vers des études plus courtes, soit quittent l'enseignement supérieur.
- L'échec à l'université «concerne principalement la première année après le baccalauréat », souligne le ministère. En 2011, les étudiants en troisième année de licence générale étaient 74% à aller au bout de leur année et à obtenir leur diplôme, un taux de réussite qui atteint 88% en licence professionnelle. La DGCRIS y trouve un argument pour développer davantage les filières professionnelles et que les parcours de formation dans le secondaire tendent à les valoriser davantage qu'aujourd'hui.

2) Selon vous, faut-il améliorer la cohérence des voies d'accès à l'enseignement supérieur ? Comment faire évoluer le dispositif d'orientation des étudiants ? quelles passerelles entre les formations ?

Cette cohérence peut en effet être améliorée par plusieurs voies :

- Simplifications afin d'améliorer la lisibilité
- Parcours d'orientation prévu par le MEN, à condition qu'il prenne en compte assez tôt les sujets de compétence scientifique et technique.
- Poursuite des actions entreprises pour la culture scientifique, technique et industrielle, en n'oubliant ni le T, ni le I dans celles-ci.
- Usage de réseaux sociaux pour diffusion des travaux de l'ONISEP & Canopé, ainsi que de liens décrivant les perspectives d'emplois (voir travaux du HCEE en cours)
- Serious games dédiés
- Réseaux d'alumni

- Apprentissage
- VAE
- MOOCs
- Il n'est pas non plus certain que la cohérence y gagne dans un dispositif où en principe tout bachelier peut s'inscrire dans toute filière (exemple : médecine / études littéraires) : les passerelles existent déjà et les étudiants savent s'en servir. Mais cette question mériterait des analyses au cas par cas.

3) Comment favoriser l'ouverture sociale des formations ? Comment lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

Là aussi les solutions à rechercher sont notamment :

- Par la simplification et réduction du nombre de filières, afin d'améliorer la lisibilité pour les « non-initiés »
- Par des communications des universités et grandes écoles sur elles-mêmes, de façon systématique, dans le secondaire.
- Par des opérations comme les « Cordées de la réussite »
- Par la CSTI, dans la mesure où elle ouvre des perspectives que les milieux familiaux n'offrent pas nécessairement.
- Par les parcours de formation prévus dans le secondaire (cf HCEE)
- Par l'amélioration des conditions de logement, notamment en région parisienne.
- Par des bourses (sujet lié à la tarification des études ; conditions de ressources ; cf supra question générale n°3)
- Par le préfinancement des études ; qu'enseignent les exemples étrangers ? (cf supra, exemples Corée du Sud, Canada, Allemagne, Royaume Uni, Suède, éventuellement Etats Unis)
- ONISEP
- Apprentissage, trop considéré comme parent pauvre, alors qu'il peut être un outil important de promotion sociale.
- VAE
- réseaux d' alumni
- Dans les grandes métropoles, taille critique suffisante pour faciliter l'insertion d'étudiants étrangers de façon proactive.
- De façon plus fondamentale, les inégalités sociales qu'on constate dans l'enseignement supérieur ont leur source bien en amont de cet enseignement, (les inégalités commencent dès le plus jeune âge, et la recherche de remèdes est donc principalement dans le primaire et le secondaire ; elle ne relève pas non plus des seuls outils du MEN, mais de politiques intégrées traitant de difficultés spécifiques :

logement, durées de transports, familles monoparentales, insertion culturelle de migrants, visibilité des carrières etc...).

4) Quelle vision de la réussite dans l'enseignement supérieur ? Elitisme versus diversité des réussites ?

- L'opposition entre les deux est en soi délétère. Rechercher l'excellence dans la diversité. Et l'élitisme peut être républicain, et se fonder sur une méritocratie. En tout état de cause, les réalités économiques et la compétition internationale ne permettent pas de s'abstraire de la priorité à l'excellence. C'est du reste aussi le choix qui est fait avec les moyens dévolus par la nation via le PIA.
- Il faut favoriser la diversité des formations adaptées à la fois à des débouchés différents et à des personnalités différentes : on peut ainsi évoquer trois archétypes, s'agissant de scientifiques, Niels Bohr, Louis Pasteur, Thomas Edison. L'excellence peut être diverse : Bohr doit sa célébrité à de la recherche non appliquée, Pasteur à de la recherche scientifique poussée par des besoins d'application très immédiats, Edison par du tâtonnement technique sans passer par des fondements scientifiques complexes, mais par de l'expérimentation. Les trois ont prouvé une utilité sociale et, (quoiqu'avec beaucoup de temps dans le cas de Bohr), économique. En revanche, ce serait une erreur de ne vouloir promouvoir qu'un modèle.
- La motivation par les grandes peurs ou les grandes passions. Les progrès scientifiques et techniques, ainsi que cela avait été dit dans le travail préparatoire à la SNRI, tiennent soit au sentiment d'urgence devant de grands risques (pandémies, famines, conflits...) soit à la jubilation créatrice (multimédia, communication, mode, concours sportifs et les technologies induites pour progresser..)
- Ne pas avoir de vision statique de la réussite : éviter d'obnubiler excessivement sur le succès à 20 ans via des concours difficiles, mais aussi valoriser la formation permanente, d'autant plus nécessaire que le foisonnement scientifique rend rapidement obsolètes les connaissances acquises jeune.

5) Quelles aides et quelles conditions pour favoriser la réussite des étudiants ?

Il n'y a pas de réponse univoque à une telle question, a priori immense. Elle dépend des personnalités des cursus, des situations. Une vigilance du corps professoral, bien entendu (et donc le tutorat). Des outils informatiques performants. Une attention au logement, et aux capacités de travail dans le calme requis. Des installations sportives performantes. Des bourses, ainsi qu'il a été dit, lorsque c'est nécessaire.

L'amélioration des transports collectifs là où ils sont encore insuffisants (ex Saclay). Des échanges lors de l'audition pourront permettre d'approfondir au besoin le sujet.

6) Quelles modalités de suivi personnalisé des élèves ? Quelle individualisation des formations ?

Parmi les nouveautés, les MOOCs sont clairement un moyen de suivi individuel qui permet de disposer d'informations nombreuses. Ensuite, la question se pose différemment selon qu'il s'agit de doctorants et de leur patron de thèse, ou d'étudiants dans des amphis de 600 personnes. L'expérience tend à suggérer que le suivi personnalisé, dans la mesure du possible, donne de meilleurs résultats, ce qui ne plaide pas pour un gigantisme des cours, et pour des TD en unités à taille humaine.

Il faut aussi tenir compte de cursus particuliers avec des horaires qui peuvent être adaptés (artistes, médecins...)

S'agissant des écoles d'ingénieur, on est actuellement à un stade d'individualisation des parcours, peu ou pas d'élèves d'une même promotion ont suivi exactement le même parcours : cela tient au taux d'encadrement pédagogique et à une agilité certaine du management.

7) Quelle professionnalisation des formations et quelles modalités d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants ?

Voir supra, notamment 1-4-2 à 1-4 5. De façon générale des contacts précoces avec les entreprises (stages, visites, etc) sont utiles. Donc, dès le secondaire.

8) Quelles modalités pour favoriser et mieux reconnaître les engagements des étudiants ?

Les concours sont utiles. Le suivi permanent tout autant. Question à préciser lors de l'audition. Si la question porte sur les engagements associatifs, ils sont à la fois des composantes de CV, et pris en compte comme tels par les DRH. Du point de vue des formations académiques, les critères d'excellence par disciplines sont seuls pertinents, dans la plupart des cas. Sauf lorsqu'il s'agit de disciplines où le charisme, la capacité de mobilisation, sont par elles-mêmes une composante nécessaire.

9) Comment mieux reconnaître et valoriser les compétences acquises via ces engagements (bénévolat, service civique) ?

Tout dépend qui reconnaît, et pour quoi. Si les engagements bénévoles font l'objet d'une évaluation et d'un élément de cursus, sont-ils encore « bénévoles » ? Voir de Jankélévitch son « traité des vertus ».

10) Quels liens / conditions convient-il de définir pour concilier jobs étudiants et études ?

Les pistes sont nombreuses :

- aspects fiscaux (non fiscalisation jusqu'à un certain point, limité réglementairement : exemple, médecins avant internat, ou effets de seuils),
- juridiques (exemple auto-entrepreneurs),
- organisations facilitant les jobs d'étudiants (junior entreprises organisées par les bureaux d'élèves),
- droit du travail sur les limites s'agissant des stages, leur durée,
- visas pour les étrangers, et contraintes liées aux métiers « en tension » et les autres.
- apprentissage.

II. Renouvellement des formations et préparation au monde de demain

1) Quelles innovations pédagogiques pour préparer le monde de demain ? Quelle place pour le numérique ? pour les langues étrangères ? Quelle reconnaissance de compétences non académiques ?

- Serious games, et virtualisation des situations ; MOOCs ; régression des amphis magistraux au profit de tutoriels ; de façon plus générale, la société de la connaissance, la mise en ligne de masses gigantesques d'informations, certaines selon des processus incluant une garantie de scientificité, modifient profondément la pédagogie, et pour reprendre l'expression de Michel Serres, conduit à une « inversion de la présomption d'incompétence », et de façon plus opérationnelle, au développement de communautés apprenantes, très différentes de ce qu'était l'enseignement supérieur il y a seulement deux décennies.

- s'agissant de l'usage de l'anglais, voir l'équilibre atteint par la loi ESR. Voir aussi les formations via les lycées français. Voir travaux du CGSP 13 février 2014 (annexe 5) sur ce point. De façon plus générale, il reste souhaitable de promouvoir la connaissance de trois langues (langue maternelle et deux langues vivantes), tant en France qu'à l'international : deux langues impliquent le plus souvent la langue maternelle et l'anglais, ce qui ne favorise pas le maintien du français comme langue majeure dans les échanges mondiaux. Trois langues laissent des possibilités. Il convient en particulier de remarquer que si la France figure en troisième rang mondial d'attrait d'étudiants étrangers, une part majeure vient de pays francophones, et que l'Afrique sera d'ici 2050 le continent à la croissance

démographique la plus forte : selon que le français y jouera, ou non, un rôle aussi important que par le passé, il a là une chance historique à saisir, ou laisser passer. Cela se construit, et constitue un vrai enjeu stratégique.

- voir I-7 et I-8, et travaux de l'École de Paris du Management sur la créativité¹⁰

- pour certains cursus, les formations au management interculturel sont utiles, tenant compte de la mondialisation, et de la nécessité de travailler avec des équipes dont les références culturelles sont différentes de celles prévalant en France. Ceci vaut aussi pour la formation permanente.

- Comment favoriser et valoriser l'implication des enseignants et enseignants-chercheurs dans les missions pédagogiques ?

La DGCIS n'a pas de position sur cette question, sauf la reconnaissance dans les instances d'évaluation de l'importance pour les chercheurs d'avoir des activités d'enseignement, (ce qui existe, et peut être affiné selon les situations).

2) Faut-il favoriser les participations croisées des enseignants entre secondaire et supérieur ? la participation des chercheurs aux enseignements ?

2-1 il faut surtout favoriser une meilleure connaissance des entreprises par les enseignants du secondaire, et avoir des enseignants du supérieur qui aient aussi des contacts réguliers, voire une part de leur activité, dans des entreprises. Exemple des professeurs dans les campus américains, et/ou dans des écoles de commerce ou d'ingénieurs, en France.

2-2 : oui, nonobstant les obstacles connus en l'espèce ; cas spécifique de l'INRIA mérite attention, sur les effets d'insuffisante percolation vers l'enseignement supérieur d'informatique et de robotique.

3) Quelle place pour les personnels Biats dans les équipes pédagogiques ?

La DGCIS n'a pas de position sur cette question, qui porte, aux derniers chiffres publiés en octobre 2013, sur 131.582 agents¹¹, de la responsabilité du MESR et du MEN, et dans une moindre mesure de la culture et de la jeunesse et sports. Deux remarques seulement : il y a un vrai intérêt à ce que les services chargés de bibliothèques ou de documentation favorisent la diffusion des données et analyses sur les perspectives technologiques, économiques, industrielles, de façon pluridisciplinaire ; et bien entendu les usages des TIC et le développement des open

¹⁰ <http://www.ecole.org/fr/seminaires/FS5>

¹¹ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_bilans_et_etudes_BIATSS/38/9/effectifs_BIATSS_en_activite_au_1er_oct_2_013_284389.pdf & http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_bilans_et_etudes_BIATSS/47/6/Bilan_recrut_20082012_268476.pdf

data (voir travaux de l'ETALAB) impactent ces métiers. D'autre part, les ingénieurs et techniciens de recherche sont souvent un maillon très important pour la recherche.

4) Quels métiers et compétences envisager pour accompagner l'évolution des formations ?

Voir supra, 1-4-6 et annexe 4.

5) Quelle capacité des établissements à renouveler les formations pour répondre aux besoins de compétences et pour préparer l'évolution de la société ?

Il faut préciser la question. A voir lors de l'audition.

6) Quelle articulation des formations entre elles ? quelle complémentarité ?

Cette question est trop vaste pour permettre une réponse circonstanciée. Disons simplement que les propositions des IESF (livre blanc) paraissent à cet égard pertinentes, ainsi que la constitution d'ensembles permettant aux étudiants de disposer de formations complémentaires (par exemple management pour les ingénieurs, informatique pour les gestionnaires, etc) : ce qui est le cas par exemple pour PSL, pour Saclay, pour Grenoble, pour l'institut Mines Télécom en tant que tel, etc. (logique de campus).

7) Quelle est votre vision de l'articulation de la formation initiale et de la formation continue ? Quelle l'importance accordez-vous à la formation tout au long de la vie ?

Les études sont nombreuses à s'accorder sur l'insuffisante formation tout au long de la vie des Français. Et l'obsolescence des connaissances rend nécessaire des actualisations (objet, notamment, de la réforme récente sur la formation professionnelle), ce qui conduit à une plus grande continuité entre formation initiale et continue qu'aujourd'hui. Voir également les éléments sur ce sujet concernant les ESC et écoles d'ingénieurs, mentionnés supra et en annexes.

8) Comment favoriser la reprise d'études et la formation tout au long de la vie pour permettre les évolutions professionnelles et pour donner de nouvelles chances aux personnes d'origine modeste ?

Le droit du travail le permet (formation en alternance). La question se pose différemment pour les PME et les groupes, au détriment des premières. Parmi les éléments susceptibles d'aider, figurent l'ouverture 24/7 des bibliothèques universitaires, à l'instar d'exemples étrangers, l'usage de tutoriels, y compris sur des supports mobiles permettant des usages à tout moment, de nouveau les MOOCs,

tout ce qui relève de logiques ATAWAD.

9) Quelle place pour la formation par la recherche dans le système d'enseignement supérieur ? Comment faire évoluer cette place ?

9-1 Sans préjudice d'autres composantes, la DGCIS est favorable au maintien des dispositifs CIFRE et si possible à leur amplification, en particulier pour des activités susceptibles d'avoir des débouchés commerciaux dans des pays et/ou des métiers à croissance rapide. Ainsi le développement de bourses vers le Brésil, l'Afrique, l'Inde, le Mexique, est-il engagé et souhaitable. A contrario, l'année 2013 a vu pour la première fois un tassement de la demande en dessous de l'objectif (1350 bourses), et des efforts doivent être poursuivis, notamment vers les ETI, pour que cette inflexion ne soit que temporaire (liée à une année de stagnation de l'investissement dans un climat d'incertitude)

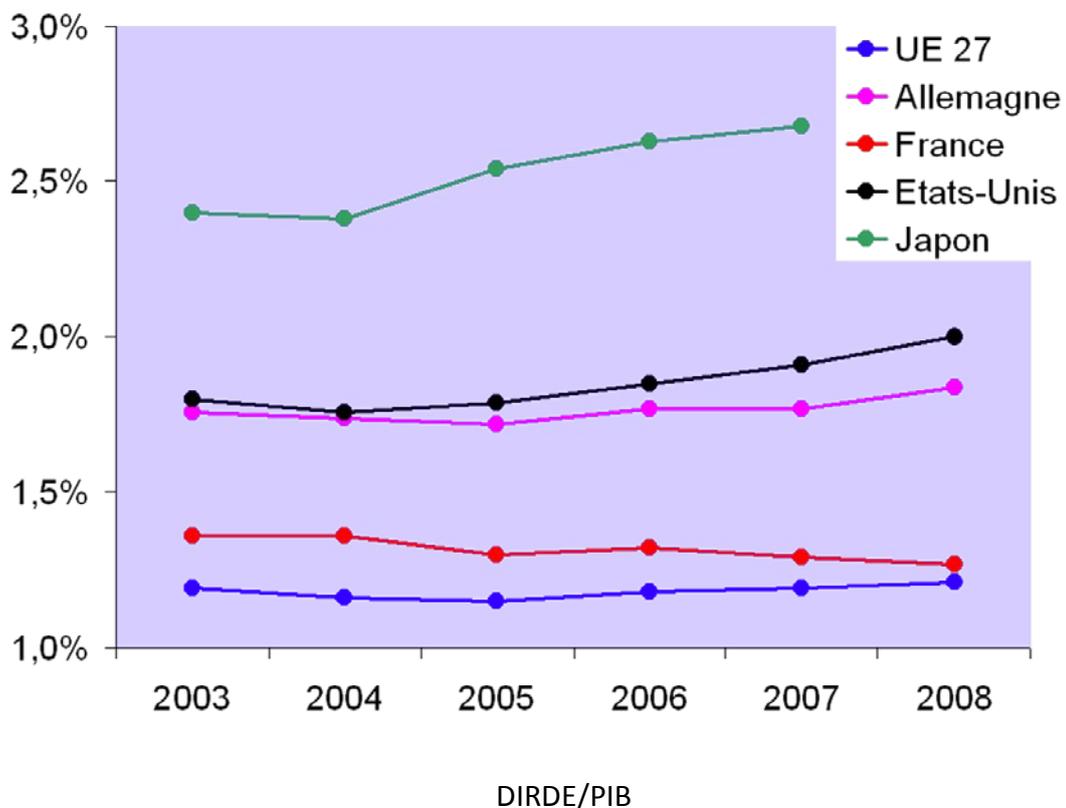
9-2 S'agissant de l'équilibre privé-public des carrières de recherche, il faut garder présent à l'esprit qu'au regard des comparaisons internationales, la France est le pays qui finance le plus généreusement le volet public, et qui accuse un retard s'agissant du volet privé. Pour autant, les entreprises privées ont des ratios d'investissement en R&D/marges qui sont égaux, voire supérieurs, à ceux de l'Allemagne ou de pays nordiques, le problème n'est donc pas dans l'intensité relative de leur investissement, mais dans l'évolution de leurs marges. Dans la mesure où des dispositions cohérentes seront prises pour faciliter une reprise de l'investissement, les débouchés privés devraient s'accroître, ce qui est une condition nécessaire de la croissance, et donc aussi de la soutenabilité économique de la dépense sur la DIRDA. La tendance générale est autour d'un ratio 2/3 privé 1/3 public (c'est au reste celle qui figurait dans les objectifs de Lisbonne).

Fr et Eu dans le monde

DIRD 2010	Public	Privé	Etr	Σ	DIRD/PIB, 2010	Public	Privé	Etranger
Fin G€	15,0	20,6	2,9	38,5	Financement	0,87 %	1,2 %	0,17 %
Exe G€	14,2	24,3		38,5	Exécution	0,83 %	1,41 %	-

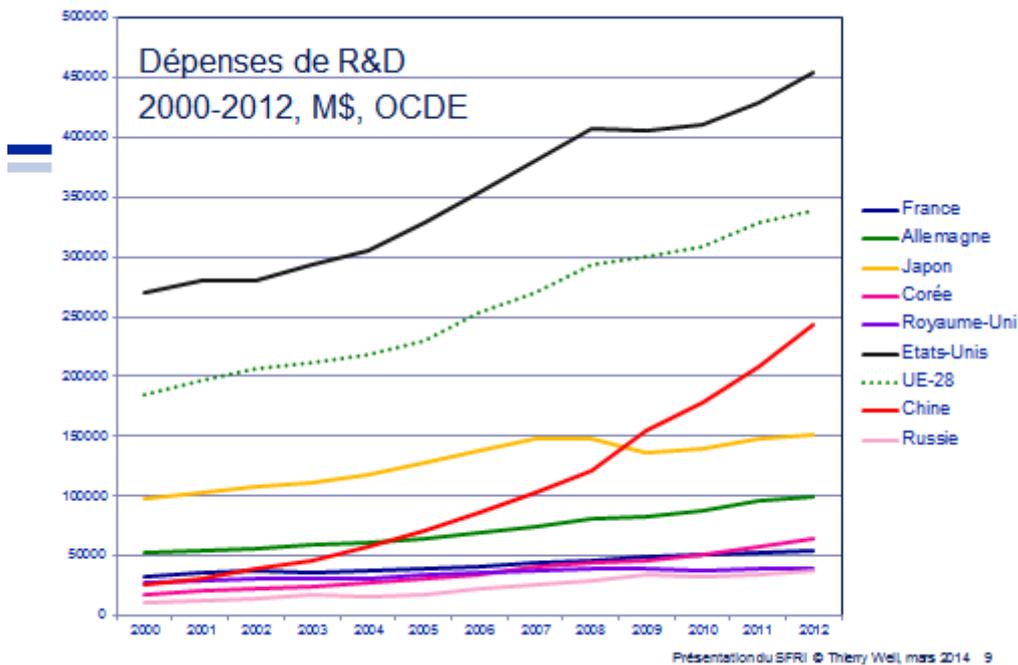
Chercheurs (1000 etp)	2000	2012	2012 ΣR&D	2000 %privé	2012 %privé
France	172	250	402	47 %	60 %
UE-28	1120	1450	2648	47 %	46 %
Etats-Unis	983	1250	nd	~ 75%	68 %
Chine	695	1404	3247	51 %	62 %

Présentation du SFRI © Thierry Weil, mars 2014 7



9-3 Enfin la globalisation de la recherche amène à des trajectoires internationales de chercheurs qui induiront nécessairement la cohabitation de statuts privés et publics au regard du droit du travail dans les laboratoires. L'autonomie des universités

devrait également y conduire. Et il faudra aussi tenir compte des grandes tendances en termes géographiques, qui font apparaître la croissance de la Chine et de la Corée du Sud dans une optique qui était initialement de rattrapage, mais qui, à dix ans, et dès maintenant dans certains domaines (dont les TIC) amène à compter davantage avec ces pays.



III. Ouverture de notre enseignement supérieur sur le monde

En préambule, et s'agissant des établissements relevant ou liés à la DGCI, on peut noter s'agissant de la compétitivité internationale, les éléments suivants :

- Une part de la croissance mondiale viendra de classes moyennes de pays émergents ; qu'il importe donc d'y disposer de réseaux.
- L'implantation des écoles de commerce consulaires dans des pays émergents (Chine, Inde ...) y renforce la présence française dans un contexte de compétition internationale en matière d'enseignement supérieur. Les coopérations entre les établissements consulaires doivent être favorisées non seulement en France, mais aussi au plan international.
- Le modèle de formation d'ingénieurs est très compétitif à l'international : les Etats Unis, la Suisse et l'Allemagne emploient de forts contingents d'ingénieurs français. Le bassin de recrutement des ingénieurs français est devenu international, alors que les besoins en ingénieurs vont croître en France d'ici à 2025. En France il y a 35000 ingénieurs formés dont 2500 par l'Institut Mines-

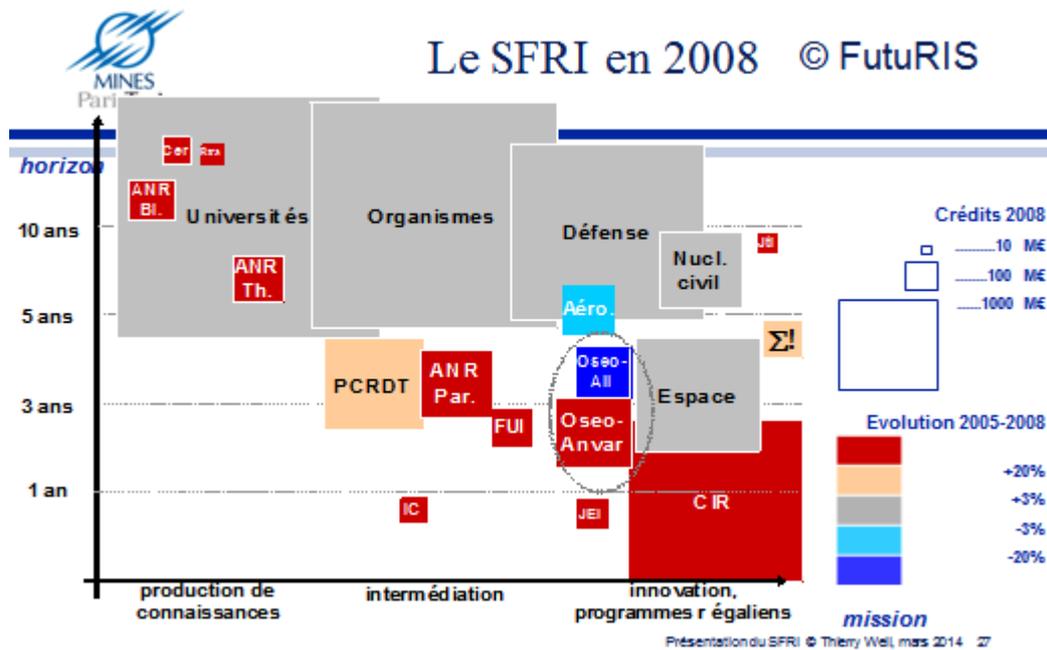
Télécom. Le Syntec estime l'augmentation des besoins de 3,2% par an, hypothèse qui implique de former 39500 ingénieurs en 2017 et 46000 en 2022. **Il faut donner aux écoles les moyens de leur développement.**

- La compétition sur la ressource ingénieur va donc se durcir, car les demandes de recrutement d'ingénieurs français des USA, de l'Allemagne et de la Suisse vont elles aussi croître très fortement, sachant cependant que les écoles des Mines et Télécom ont d'abord vocation à alimenter les entreprises françaises.
- Cependant, dans ce contexte de compétition, la mobilité et la coopération transnationale doivent être encouragées pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs en améliorant la reconnaissance des études effectuées à l'étranger (cf. le système européen de transfert et d'accumulation de crédits ECTS), et en utilisant les nouvelles technologies du numérique (formation en ligne, méthodes de recherche...).
- En effet, l'enseignement supérieur se mondialise (cf étude CSGP¹²) : les effectifs d'étudiants dans le monde ont doublé sur la période 2000-2010 et cette tendance devrait se poursuivre en raison de la croissance de la jeunesse et du développement des classes moyennes des pays émergents. Les étudiants sont aussi plus mobiles : le nombre d'étudiants internationaux devrait passer de 3,2 millions en 2010 à 7,2 millions en 2025.
- La France accueille 6,3% des étudiants étrangers en mobilité, soit 260 000 étudiants en 2010, mais les Etats-Unis (16,6%), le Royaume-Uni (13%) et l'Australie (6,6%) restent les principales destinations.
- De nouvelles formes d'internationalisation de l'enseignement supérieur se renforcent : l'enseignement en ligne à l'international, ainsi que l'investissement à l'étranger des institutions éducatives.
- Selon le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, sans sous-estimer les risques associés à la marchandisation d'un service public et à la condition d'investissements matériels et technologiques, l'approfondissement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pourrait permettre à la France d'accroître son influence internationale, d'attirer des talents du monde entier et de mobiliser de nouvelles ressources financières.

1. Quelle analyse de notre système d'enseignement supérieur dans une perspective internationale ?

¹² Commissariat général à la stratégie et à la prospective- L'internationalisation de l'enseignement supérieur Mars 2014 <http://www.strategie.gouv.fr/blog/wp-content/uploads/2014/03/20140213-Conf-Grandes-Ecoles-final.pdf>

Ainsi qu'il a été dit, il est bien perçu pour la part qui relève de formations fondées sur un dispositif sélectif ab initio, et par ailleurs la visibilité des parutions de recherche joue également, positivement, sur l'image de l'enseignement supérieur. Divers travaux d'analyse et de prospective, dont ceux de FutuRIS¹³, et le rapport Beylat-Tambourin¹⁴ ont fourni des réponses détaillées à cette question.



Pour autant, les matrices de scoring¹⁵ internationales, qu'elles soient globales ou spécifiques à l'enseignement supérieur, donnent pour nombre d'entre elles un score médiocre et, ce qui est plus préoccupant encore, en dégradation relative de la France. Leurs méthodologies ont été, à juste titre, critiquées, mais elles influent néanmoins sur les choix décentralisés des étudiants et des professeurs, et constituent, sur longue période, un paramètre de choix important. Il en ressort notamment, à grands traits :

- Un insuffisant couplage entre la recherche académique et les entreprises.
- Une taille souvent insuffisante pour assurer une visibilité forte : quelques très grandes universités ou instituts de technologie dans le monde trustent les

¹³ « La recherche et l'innovation en France », Futuris, éditions 2011, 2012, 2013, sous la direction de Jacques Lesourne et Denis Randet, ainsi que les travaux conduits sous la présidence d'Alain Bravo dont une planche est incluse supra.

¹⁴ L'innovation, un enjeu majeur pour la France, Jean-Luc, Beylat, Pierre Tambourin, rapporteurs Guillaume Prunier et Frédérique Sachwald, http://www.redressement-productif.gouv.fr/files/rapport_beylat-tambourin.pdf 2013

¹⁵ http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf parmi les plus notables à caractère général ; il y a par ailleurs plusieurs dizaines d'évaluations internationales, le classement de Shanghai étant sans doute celui qui a eu l'impact le plus considérable dans les années récentes. P 36, le tableau sur l'éducation supérieure et la formation fait apparaître la France en 24^e position, les trois premiers étant la Finlande, Singapour et l'Allemagne selon ce paramètre.

meilleurs professeurs et étudiants, assurent la meilleure visibilité à leurs parutions, et ont des effets importants sur l'innovation, la création d'entreprises de forte croissance.

- Des éléments cumulatifs en termes de capital immatériel : par exemple, il est plus probable d'avoir le prix Nobel dans une université qui en abrite déjà.
- Des points forts français reconnus, qui tiennent tant à des réalités objectives qu'à la capacité de marketing pour les faire surnager à échelle mondiale et/ou européenne (c'est le cas par exemple pour des écoles de commerce comme HEC ou l'EM Lyon dans certains créneaux, ou pour des écoles d'ingénieurs s'agissant de leur capacité à susciter des dirigeants de niveau mondial ; c'est aussi le cas de disciplines scientifiques, parmi lesquelles les mathématiques).
- Des singularités en termes de financement, et donc de dynamique de développement, déjà mentionnées : le système français est, s'agissant des universités, très loin des standards internationaux et ce n'est très probablement pas soutenable à long terme.
- Un usage réduit des droits de propriété intellectuelle au-delà du droit d'auteur, comparativement à d'autres, (qu'il s'agisse de la valorisation pour l'université, ou, bien davantage, pour des entreprises créées ou développées par ses alumni), même si cet élément est en évolution.
- La nécessaire prise en compte de l'évolution à moyen et long terme de la demande mondiale en profils qualifiés ; voir à ce sujet l'étude du Bruegel¹⁶ de mars 2014
- Une évaluation dont les outils ont été à la fois multipliés et modifiés considérablement en 10 ans, mais qui reste globalement trop centrée sur les performances académiques, avec comme conséquences d'être peu adaptée à la recherche finalisée, (néanmoins pertinente pour l'innovation), d'avoir une tendance à la « normalisation » des GE et des petites institutions vers la production académique, et d'une certaine incompréhension des enjeux de la recherche technologique ouverte.
- Le rythme rapide et permanent de réformes induites par le MESR devrait laisser au système la capacité de trouver un équilibre, ce qui ne devrait plus passer par la multiplication de nouvelles structures, sauf à ce que l'autonomie des universités soit plus un mantra qu'une réalité.

Ces éléments d'analyse (sauf les deux derniers) ont été à l'origine des principales réformes menées depuis une dizaine d'années en France : création des pôles de compétitivité, priorités du PIA, autonomie des universités, rapprochement d'universités, (IRT, IEED),

¹⁶ <http://www.bruegel.org/download/parent/819-the-global-race-for-talent-europes-migration-challenge/file/1715-the-global-race-for-talent-europes-migration-challenge/>

masters communs à des grandes écoles et à des universités, SNRI puis loi ESR, concentration pour de très grands ensembles comme PSL ou Saclay, dont les alumni se comparent favorablement à ceux de Stanford, du MIT, ou de Cambridge, à condition de les prendre dans leur ensemble et non plus d'une façon très parcellaire, qui était de ce fait peu visible internationalement.

2. Comment améliorer la lisibilité et l'attractivité de notre système d'enseignement supérieur ?

Cela résulte de ce qui précède :

- concentration de moyens sur quelques ensembles visibles internationalement,
- matrices de scoring sui generis valorisant nos propres atouts (ce que font par exemple HEC ou Mines Paristech, mais aussi le classement européen censé concurrencer celui de Shanghai, et dont on peut regretter que les travaux de lancement à la suite de la PFUE soient restés sans grands effets concrets jusqu'ici.
- meilleur couplage avec les entreprises,
- meilleur usage, et plus intensif de la propriété intellectuelle, principal vecteur permettant de valoriser structurellement le capital immatériel,
- actions via les lycées français à l'étranger,
- participation à des MOOCs majeurs,
- visas,
- réduction du nombre de filières, dans un souci de lisibilité et de simplicité
- amélioration des conditions de logement des étudiants et des professeurs invités,
- valorisation de clusters majeurs dont la conception ab initio comportait cette dimension d'attractivité internationale (Grenoble, Sophia Antipolis, cette dernière nécessitant un renouveau de son impulsion...),
- évolution des modes de financement.
- éviter les modèles uniques, fondés principalement sur la bibliométrie..
- Les stages en entreprises, l'affichage des carrières et des débouchés, sont également des paramètres importants.
- Enfin, il importe de façon décisive, pour la raison précédente, mais aussi pour faciliter des échanges ultérieurs, d'avoir un suivi des alumni : il reste assez évanescent s'agissant des universités en France, au regard de pratiques internationales¹⁷ On pourrait déplorer à cet égard l'abandon des moyens publics dévolus à Paristech alumni, sans que des moyens correspondants n'aient été affectés à Saclay ni PSL, pour ne citer qu'eux.

¹⁷ LinkedIn est au départ le réseau des alumni de Stanford. Il s'est mondialisé depuis, mais constitue un moyen très puissant d'avoir un suivi à jour des carrières. Viadéo relève de la même logique. Et les grandes universités anglo-saxonnes ont toutes des réseaux d'alumni structurés. C'est aussi le cas d'un grand nombre de grandes écoles, soit par école, soit mutualisés (Paristech, par exemple).

3. Comment favoriser les mobilités étudiantes ?

3-1 A échelle nationale, la CSTI, les parcours de formation dans le secondaire peuvent induire une meilleure visibilité des lieux où chaque étudiant peut tenter de réaliser ses rêves. C'est aussi le rôle de l'ONISEP.

3-2 A l'échelle européenne, la présidence irlandaise a obtenu un accord sur Erasmus+ parmi les États membres et avec le Parlement européen. Erasmus+ (2014-2020) est le nouveau programme-cadre de 16 milliards d'euros pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport¹⁸. D'autre part, les dispositifs de reconnaissance mutuelle des diplômes n'ont cessé de s'améliorer depuis 20 ans¹⁹

3-3 A échelle mondiale, une diplomatie bilatérale d'échanges, des couplages d'universités et/ou de grandes écoles avec des universités étrangères, sont la solution appropriée²⁰.

3-4 De façon plus microscopique, à l'échelle des Universités ou Ecoles, encourager une telle mobilité des étudiants par les critères de jugement sur leurs études, et offrir via des accords de partenariats une vaste palette de possibilités.

4. Comment tirer parti des synergies entre coopération scientifique et coopération universitaire ?

Cette question qui paraît sémantiquement suggérer que les universités ne seraient pas scientifiques, traduit des découpages administratifs ou bureaucratiques, qu'il importe certes de réduire (nombre de labos sont mixtes entre un centre de recherche et une université), mais qui sont du second ordre par rapport à la question rappelée au III-1 des synergies à trouver entre activités académiques et recherche orientée et créatrice d'innovations et d'activités économiques. Pour le traduire en termes institutionnels, le principal sujet est moins entre la CPU et les centres de recherche publique qu'entre ceux-ci et les entreprises et/ou le MRP, au niveau français, et au niveau européen, du bon équilibre entre les financements à différents TRL pour H2020, ou entre H2020 et les financements de l'innovation tant européens que nationaux.

5. Comment favoriser l'inscription du système français dans l'espace européen ?

5-1 En premier lieu ceci relève du Processus de Bologne, qui entre dans sa quinzième année.

¹⁸ <http://www.2e2f.fr/video/81/erasmus>

¹⁹ http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3_2014/141723.pdf analyse de novembre 2013

²⁰ A titre d'illustration, on peut noter les démarches en ce sens menées par le ministre des affaires étrangères lors de son voyage à Pékin préparant la venue du Premier Ministre chinois en France en mars 2014.

5-2 En second lieu, le renforcement des moyens dévolus à la R&D et à l'innovation dans le cadre du budget européen 2014-2020 implique une attention intensive au programme H2020 et aux programmes dévolus à l'innovation, d'une part mobilisant de façon interministérielle les administrations publiques, (ce qui est largement fait, quoiqu'avec des moyens humains quantitativement limités, avec un fort engagement du MESR et d'autres équipes), et d'autre part les entreprises, centres de recherche publics universités et grandes écoles pour aider à la conception ex ante des programmes. A défaut, la France se trouvera dans la situation de financer environ à hauteur de 17% des programmes dont elle aura un taux de retour de 11%, ce qui revient à une moindre présence dans les réseaux internationaux pertinents, et à financer des réseaux partiellement ou totalement concurrents à hauteur de l'équivalent des marges opérationnelles de l'ANR et des pôles de compétitivité chaque année.

Une attention particulière devrait être apportée à la présence de chercheurs dans les instances d'évaluation des réponses aux « calls » européens. La Commission a en 2013 demandé à environ 6000 experts leur participation, et en a retenu environ 2000. La prise en compte de façon positive par les instances d'évaluation de la recherche (AERES puis dispositif lui succédant selon les dispositions de la loi ESR) de ce type d'activité serait de nature à améliorer la présence française dans des instances qui constituent des observatoires utiles de projets émergents.

Dans tous les cas, une attention à la propriété intellectuelle, et une vigilance sur les partenariats en cause, (y compris au regard de pays tiers), sont requises, qui nécessitent des formations appropriées.

6. Comment développer les formations internationales ?

6-1 MOOCS

6-2 Brain drain : voir supra III-2

6-3 Présence dans les programmes internationaux : voir supra III-5, et extension de ces recommandations pour des programmes qui excèdent l'UE (ITER, espace)

6-4 Circulation des cerveaux : voir la question des alumni, et III-3

IV. Organisation du système d'enseignement supérieur, stratégie nationale et politique de site

1. Comment articuler les politiques nationales avec les stratégies des opérateurs ?

Voir point suivant : les « opérateurs » sont en l'espèce les grands organismes de recherche, mais aussi les entreprises, les organisations en filières, les régions, certaines collectivités locales en particulier les grandes villes, des acteurs européens, des organismes de formation, le MEN pour la partie amont...

2. Quelle articulation avec les stratégies des acteurs territoriaux ?

Plusieurs régions élaborent des stratégies régionales d'innovation, et sont responsables d'activités de formation ; il en va de même de grandes métropoles, et de certaines grandes villes. Et l'on ne peut ignorer les synergies européennes. L'articulation peut se faire selon des logiques nationales, et d'autres, territoriales. Dans les deux cas, l'autonomie des universités et/ou d'ensembles comportant des grandes écoles, devrait conduire à des plans de développement intégrant les différentes composantes : stratégies des grands organismes de recherche, stratégies de filières industrielles ou de services, pour les composantes nationales ; éléments de développement local, de formation, de spécialisation en fonction de l'adéquation des moyens locaux et régionaux aux stratégies nationales, pour la seconde.

De tels plans peuvent requérir des accords de partenariat entre l'Etat et les régions ou certaines collectivités locales, pour lesquels le soutien des rectorats, des Directe (pôles 3 E) et des DRRT, en liaison avec leurs administrations centrales respectives et avec les préfets, sera utile. Ils devraient intégrer les stratégies de filières, en liaison avec les organisations professionnelles impliquées dans ces dernières.

3. Comment penser ou repenser l'articulation entre les établissements : lycées et universités ? écoles et universités ? organismes de recherche et universités ?

Sur la première question, voir les suggestions émises dans le cadre du haut comité éducation économie, sur les parcours de formation.

Sur la seconde, de facto des masters communs sont apparus, et divers ensembles associent grandes écoles et universités, avec le soutien du PIA, dans le respect d'une suffisante autonomie des établissements.

Sur la troisième, voir question précédente, ainsi que le dernier§ du II-1, et II-2-2.

4. Quelle place pour les acteurs territoriaux dans les stratégies d'enseignement supérieur ?

Voir question IV-2

5. Quel regard sur la politique de site souhaitée par la loi ESR ?

La loi prévoit qu'un seul contrat pluriannuel est conclu entre le ministre et les établissements regroupés relevant de sa tutelle, et la ministre a indiqué qu'une trentaine de sites devraient à l'avenir être signataires pour leur territoire d'un contrat de site avec le ministère. Ceci est cohérent avec le point IV-2 ci-dessus. Sur le nombre de sites, ie l'équilibre entre des préoccupations territoriales (qui ont naturellement tendance à multiplier le nombre de sites pertinents) et des

préoccupations de compétitivité internationale (qui ont naturellement tendance à les réduire, quitte à mettre en réseau les sites ne figurant pas en premier rang), voir la question générale III supra.

6. Quelle régulation de l'offre de formation au niveau territorial ?

Cette question un peu vaste mériterait d'être précisée lors de l'audition.

V. Coordination des acteurs

1. Quelle contribution de chaque ministère et de leurs opérateurs aux enjeux nationaux de la stratégie d'enseignement supérieur ?

Sont a priori concernés en fonction de l'importance des populations bénéficiant de formations supérieures initiales ou continues sous leur responsabilité, le MESR, le MRP, les ministères en charge de l'économie, de la formation professionnelle, de la défense, des affaires étrangères, de l'agriculture, le MEDDE, de la Culture, à qui il appartient d'exprimer leurs stratégies et/ou besoins dans le cadre d'une gouvernance renouvelée, telle qu'issue de la loi ESR. Leurs opérateurs pourront être associés en tant que de besoin, ou en amont (qui disposent, s'agissant des grands organismes de recherche, de plans stratégiques). L'ARF et les métropoles devraient être associées.

2. Comment favoriser / organiser la coordination interministérielle en matière d'enseignement supérieur ?

Par un groupe de contact permanent.

3. Comment assurer l'unité de l'enseignement supérieur tout en respectant la diversité ?

Par le même groupe de contact.

VI. Moyens et modèles de financement de l'enseignement supérieur

1. Quels moyens de la Nation dédier aux enjeux d'accès à l'enseignement supérieur ?

La tendance mondiale de l'évolution vers la société de la connaissance et de la croissance des investissements immatériels par rapport aux investissements matériels plaide pour une croissance des moyens dévolus à l'enseignement supérieur et à la formation continue. C'est du reste bien ce qui s'est produit depuis plusieurs années, s'agissant des financements publics, avec récemment la préservation du MESR de coupes budgétaires par ailleurs sérieuses (il est du reste impératif que les autres ministères en charge d'activités d'enseignement supérieur soit traités de la

même manière pour ces activités), l'accroissement de moyens régionaux et locaux contribuant aux infrastructures support de cet enseignement, et le programme d'investissements d'avenir. Cette tendance, souhaitable, butera cependant sur les tensions sur la dépense publique. Il est donc nécessaire, sauf à accepter un relatif déclasserement de la Nation, d'avoir recours davantage à des ressources privées à l'avenir, tout en étant, pour l'ensemble privé et public, en croissance de part de PIB.

2. Quelle contribution des usagers ? des entreprises ?

2-1 Les étudiants (Français et étrangers) tirent un bénéfice de leur formation dans l'enseignement supérieur ; c'est un investissement. Il est légitime qu'ils contribuent à son financement. Voir supra.

2-2 La loi fixe des règles concernant l'apprentissage, pour lequel un financement direct des entreprises est justifié. Elle permet aussi aux entreprises, lorsque celles-ci le jugent justifié, ou à leurs dirigeants intuitu personae, de financer des fondations via le mécénat, dont les règles ont été assouplies par la loi de 2003 sur les fondations et la LRU.

2-3 Au-delà, le financement direct de l'enseignement supérieur par les entreprises résulte de l'impôt en général, et des choix que fait la nation sur l'affectation de cet impôt, mais il n'y a aucune raison de créer des taxes dédiées. C'est au demeurant impossible, au niveau de taxation auquel sont parvenues les entreprises en France, le plus élevé de l'OCDE à la seule exception du Danemark.

3. Quelles évolutions des modes de financement de l'enseignement supérieur ?

3-1 Accroître le financement par les usagers en se rapprochant de pratiques internationales.

3-2 Faciliter simultanément leur préfinancement bancaire.

3-3 Accompagner ces évolutions s'agissant des populations défavorisées par des dispositifs ad hoc : bourses, prêts d'honneurs.

3-4 Avoir des politiques proactives à l'égard des financements internationaux, à commencer par les financements européens (parangonnage : Royaume Uni, Allemagne, Finlande...)

4. Quelle place pour la mission de service public dans le système global ?

4-1 La question est abordée de façon extensive par le rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur²¹, et n'appelle pas en tant que telle de commentaires particuliers de la part de la DGCI.

²¹ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Mediateur_republique/04/6/Rapport_du_Mediateur_de_l_Education_nationale_rapport_2012_web_254046.pdf

4-2 Au-delà de ces éléments, la France est le pays industrialisé qui affecte la plus forte proportion de fonctionnaires à l'enseignement supérieur. Diverses tendances de fond pourraient tendre à réduire cette proportion : évolution des tensions sur le budget de l'Etat et des collectivités territoriales, et leurs conséquences sur les effectifs publics globaux ; part croissante de financements privés, allant de pair avec des ressources en termes d'enseignants provenant pour partie d'activités également privées ; comparaisons internationales ; niveau des salaires et attractivité des métiers en fonction des moyens mis à disposition. Il faut à la fois préserver l'atout que constitue l'indépendance et le souci de l'intérêt général d'une fonction publique de qualité, et ouvrir des possibilités extérieures.

5. Quelle place pour l'enseignement supérieur privé ?

5- 1 Ces établissements correspondent à environ un cinquième des effectifs formés dans l'enseignement supérieur²², dont une part importante d'écoles d'ingénieurs (une cinquantaine) ou de commerce (une soixantaine), dont l'analyse a été faite plus haut (voir notamment I-1-4-3), ainsi que 13 établissements privés d'enseignement supérieur libres (dont 5 confessionnels), ces derniers regroupant environ 30.000 étudiants. Sur les diplômés d'ingénieur (qu'il s'agisse d'établissements publics ou privés) le rôle de la CTI doit être préservé.

5-2 Parmi les conditions requises pour préserver la qualité de cet enseignement, figurent celles édictées par les articles 42 et 42 A de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2013, qui renforcent les dispositifs de contrôle de l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur privé et les sanctions en cas d'usage abusif des titres et diplômes nationaux : ce cas s'est présenté à l'occasion de l'ouverture d'une antenne de l'Université portugaise Fernando Pessoa à Toulon et à Béziers. Les recteurs sont ainsi légitimes à déposer une plainte au nom du ministère auprès du Procureur de la République s'il y a des risques avérés d'usage abusif du titre d'université, ou du non-respect des déclarations préalables à la création d'établissement d'enseignement privé, ou un défaut d'informations sur les formations dispensées, leur accréditation et la qualification des intervenants, ou sur des actes de tromperie voire d'escroquerie. Dans le cas de l'université portugaise toutefois, un premier arrêt a donné raison à cette université : le droit ne protège pas en soi d'une concurrence internationale, mais protège la liberté d'établissement, sous réserve du respect des conditions prévues par la loi.

5- 3 Au-delà, des formations comme celles apportées par les MOOCs, assorties d'un titre payant pour ceux qui les ont suivies de façon assidue et contrôlée, conduisent

²² <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-d-enseignement-superieur-privés.html#relations-mesr-etablissements-privés>

de facto à un contournement a-territorial de règles de droit national. Il paraît clair que de tels diplômes se développeront en tout état de cause, et auront une reconnaissance internationale, la question importante étant dès lors des équivalences reconnues, ou non, selon les cas, avec des diplômes nationaux. Cette question demeure largement ouverte²³.

6. Comment gérer la diversité des modèles économiques des établissements d'enseignement supérieur ?

La question suppose implicitement une capacité de contrôle globale de l'Etat sur cette diversité et sur les modèles d'affaires sous-jacents. Ce n'est pas le cas : à la fois du fait de l'émergence de formations a-territoriales, de la liberté d'établissement qui figure dans la loi, de la diversité des sources de financement. Il faut donc se garder d'approches visant à régir de façon trop centralisée un système par nature très complexe. En revanche, au moins trois types de préoccupations devraient servir d'axes de réflexion aux gestionnaires des ressources publiques dévolues à l'enseignement supérieur :

- Le couplage entre les formations et la dynamique économique du pays, seule susceptible d'apporter des ressources publiques pérennes requises pour ces formations. Et donc, à côté des éléments liés à la recherche de l'accroissement de connaissances, des préoccupations utilitaristes sur l'innovation et les besoins sociétaux – et les femmes et hommes les mieux à même d'apporter dans leurs enseignements à la fois les connaissances scientifiques théoriques nécessaires, et la connaissance des besoins et applications pratiques.
- Les comparaisons internationales et leurs enseignements
- Le couplage des stratégies d'enseignement supérieur avec les stratégies existantes ou en cours d'élaboration sur l'industrie et les services.

²³ <http://ecole.org/fr/seances/SEM756>

- Annexe 1 -

**Loi ESR et champs couverts par la DGCIS et le MRP
au titre des établissements d'enseignement supérieur**

I – La loi sur l'enseignement supérieur n° 2013-660 du 22 juillet 2013 prévoit que le ministre chargé de l'enseignement supérieur assure une coordination de l'ensemble des formations postsecondaires.

La loi sur l'enseignement supérieur n° 2013-660 du 22 juillet 2013 prévoit que le ministre chargé de l'enseignement supérieur (MESR) assure une coordination de l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels dans le cadre d'une co-tutelle des établissements d'enseignement supérieur.

L'article 4 de la loi dispose que le Mesr « assure conjointement avec les autres ministres concernés la tutelle des établissements d'enseignement supérieur relevant d'un autre département ministériel et participe à la définition de leur projet pédagogique. A cette fin, il peut être représenté à leur conseil d'administration. Il est associé aux accréditations et habilitations de ces établissements. Des modalités complémentaires peuvent être prévues dans les statuts des établissements ». S'agissant du MRP, cet article concerne

- en premier lieu, le CGEIET qui assure la tutelle d'écoles d'ingénieurs (institut Mines Télécom, co-financement partiel de Supélec). A noter que de facto le MESR était déjà représenté dans nombre de conseils d'administration ou de perfectionnement des écoles en question, la loi en l'espèce formalise l'existant.

- en second lieu la DGCIS qui

- participe à la tutelle de l'Institut Mines-Télécom (IMT) où actuellement le chef du service de la compétitivité et du développement des PME et la sous-directrice des réseaux et des usages des technologies de l'information et de la communication à la DGCIS représentent l'Etat au conseil d'administration de l'IMT créé le 1^{er} mars 2012.

- exerce la tutelle des CCI, ce qui impacte les budgets et donc les ambitions des écoles de commerce et de gestion, et des écoles d'ingénieurs qui relèvent des CCI.

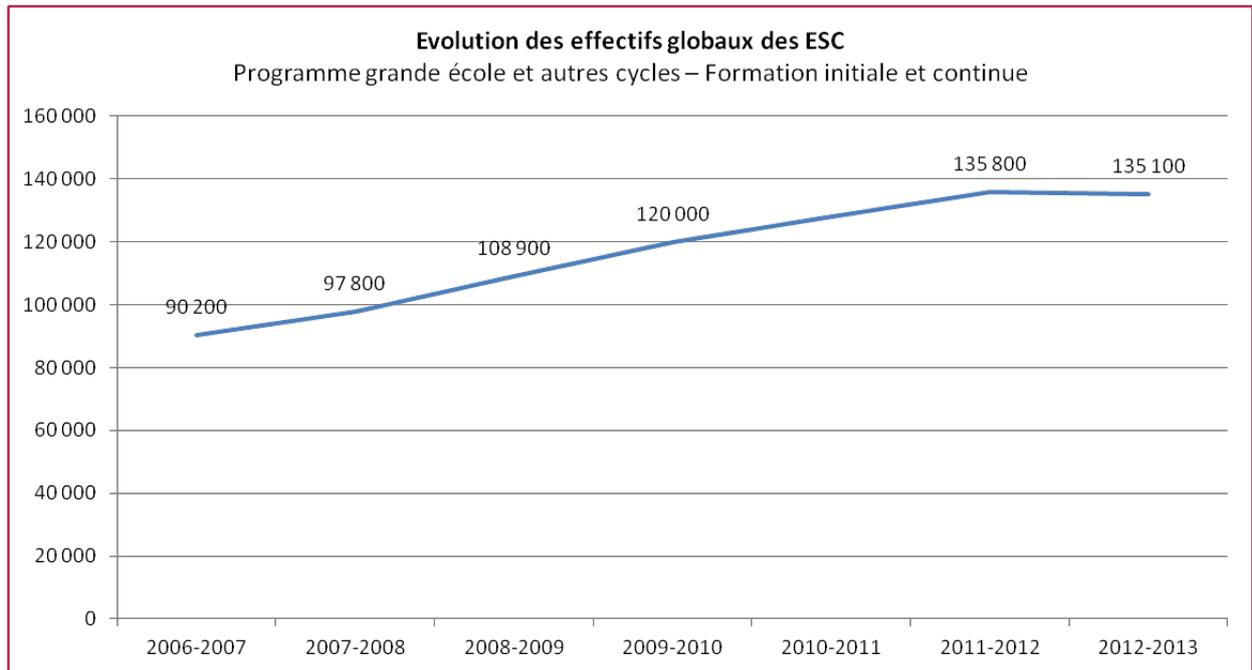
- si la DGCIS n'assure pas directement la tutelle de ces établissements d'enseignement supérieur, (dont le statut juridique de ces écoles est diversifié : elles peuvent constituer un service des chambres, une association, un syndicat mixte... 29 CCI membres représentent 23 ESC cf infra), elle est associée aux travaux de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) instituée par le décret n° 2001-295 du 4 avril 2001. Cette commission placée auprès des ministres chargés de

l'enseignement supérieur, de l'industrie et du commerce remplit une mission de réflexion sur l'évolution des formations supérieures de commerce et de gestion dispensées par les établissements privés et consulaires, ainsi qu'une mission d'évaluation de la qualité de ces formations. Elle rend un avis pour l'attribution des visas et grades de master aux formations préparées dans les écoles supérieures de commerce et de gestion. Les ministres du commerce et de l'industrie ont nommé M. Thierry Grange, président du conseil stratégique de Grenoble Ecole de management et M. Pascal Morand, ancien directeur général d'ESCP Europe au titre des représentants des écoles et formations privées et consulaires de commerce et de gestion. Ils ont nommé M. Laurent Choain, directeur des ressources humaines du groupe Mazars et Mme Chiara Corazza, directeur général de Paris Ile-de-France Capitale Economique au titre des personnalités qualifiées. La présidence de la CEFDG est assurée par Mme Véronique Chanut, professeur à l'université Paris II nommée par le ministre de l'enseignement supérieur.

		Date de création de l'école	
ESSE	PARIS	1913	Associations
ESCP EUROPE	BRUXELLES	1890	
ESCP EUROPE	PARIS	1984	
ESCP EUROPE	AMSTERDAM	1984	
ESCP EUROPE	LONDRES	1984	
ESSE	VERSAILLES, VAL d'OISE, YVELINES	1907	
EDHEC (Association indépendante)	LILLE	1906	
ESC DIJON BOURGOGNE	DIJON	1900	
ESC LA ROCHELLE	LA ROCHELLE	1998	
ESC MONTPELLIER	MONTPELLIER	1897	
ESC TROYES	TROYES	1992	
ECOLE DE MANAGEMENT DE NORMANDIE	LE HAVRE CAEN	Janvier 2007	
EM LYON	LYON	1872	
KEDGE BUSINESS SCHOOL (BORDEAUX et MARSEILLE)	MARSEILLE et BORDEAUX	Juillet 2013	
FBS (AMIENS, BREST, CLERMONT, TOURS -POITIERS)	AMIENS, BREST CLERMONT, TOURS-POITIERS	Janvier 2013	
GROUPE SUP DE CO MONTPELLIER	MONTPELLIER	1887	
NEOMA BUSINESS SCHOOL Campus de REIMS Campus de ROUEN	REIMS ET ROUEN	Avril 2013	
RENNES SCHOOL OF BUSINESS	RENNES	1990	
SKEMA BUSINESS SCHOOL	LILLE NICE	2009	
ESCP EUROPE	NANTES	1984	

Annexe 2

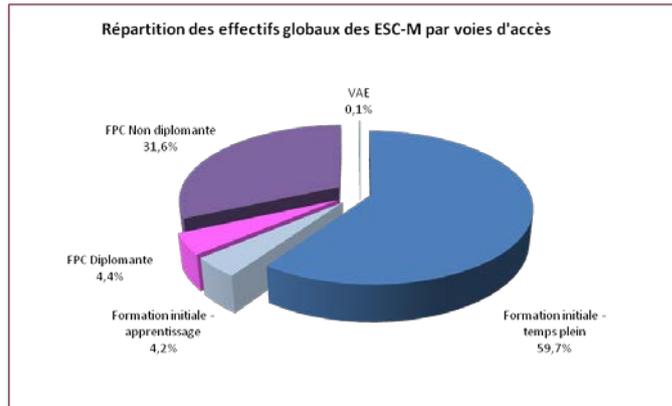
Les Ecoles de Commerce, chiffres clés en 2012/2013 et tendances récentes





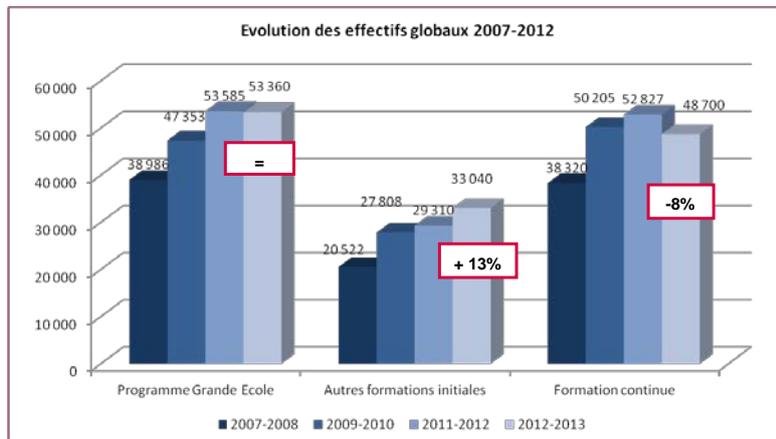
68% de formations diplômantes

- 86 400 étudiants/apprentis en formation initiale
- 48 700 stagiaires de la formation continue



Forte évolution des formations initiales hors PGE

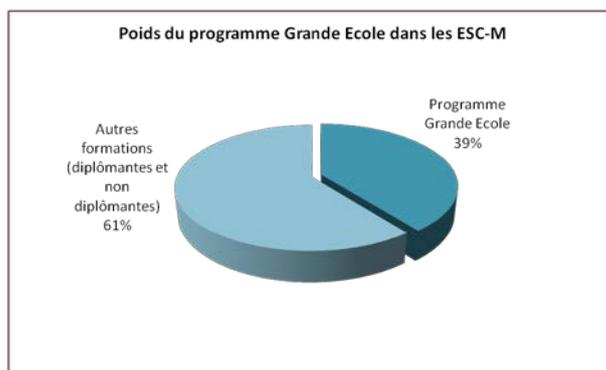
- Stagnation des effectifs du Programme Grande Ecole
- Augmentation des effectifs FI hors Programme Grande Ecole (PGE) de 13% expliquée par le fort développement des Bachelors





Le Programme Grande Ecole reste prédominant

- Le programme grande Ecole compte 39% des effectifs formés (= année précédente)

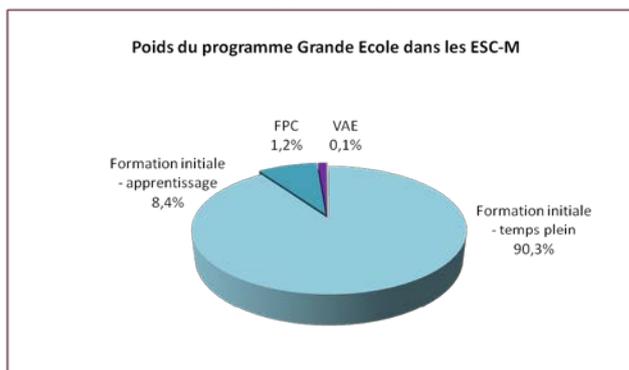


- ☐ 15% d'étudiants étrangers
- ☐ 18% d'étudiants boursiers

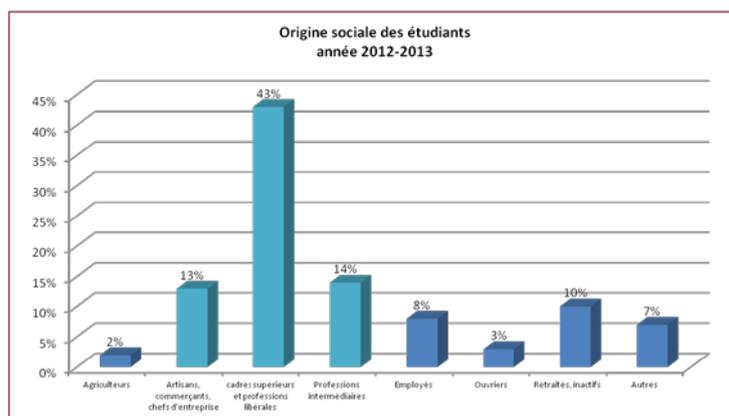


L'apprentissage est encore peu développé au sein du programme grande Ecole

- 90% des étudiants en formation initiale à temps plein
- 8,4% des étudiants en apprentissage



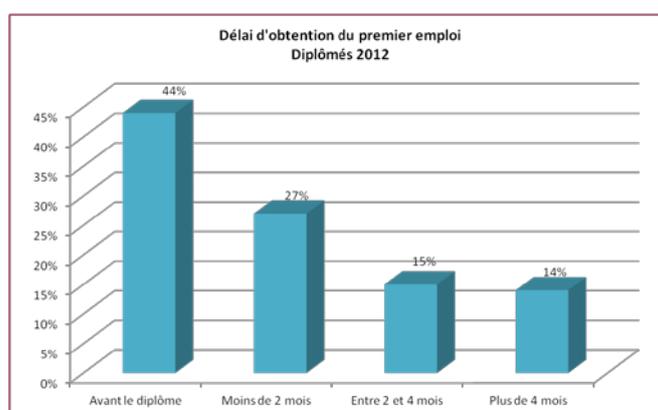
Evolution de l'origine des étudiants conforme à l'ouverture sociale 30% étudiants de CSP- contre 27% en 2011/2012





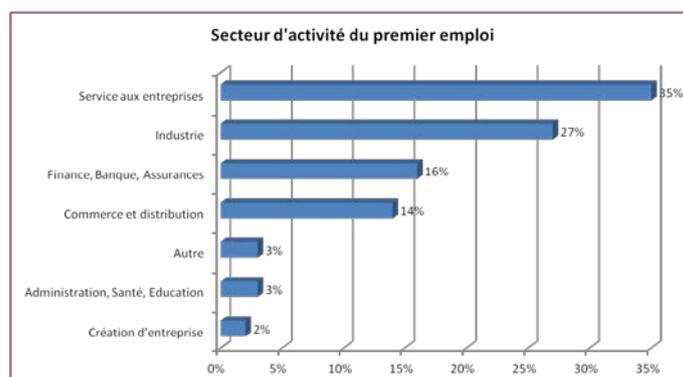
Un taux d'insertion toujours très élevé

- 86% des étudiants en emploi dans les 4 mois



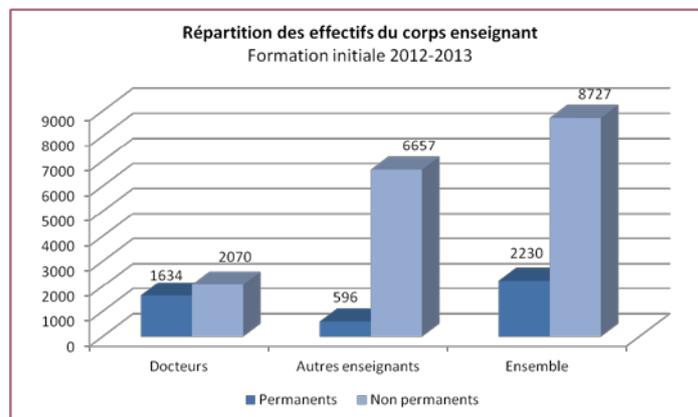
Le secteur tertiaire reste le premier secteur d'embauche des jeunes diplômés

- Un premier emploi dans le secteur tertiaire pour 2/3 des diplômés (sociétés d'audit et de conseil)
- Recul du secteur Banque, assurances (16% contre 20% en 2011)



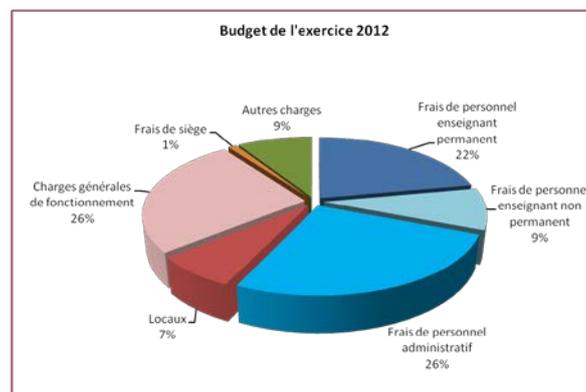
Une forte prédominance des enseignants non permanents (liens avec les entreprises)

- 10 957 enseignants dont 20% de permanents et 34% de docteurs



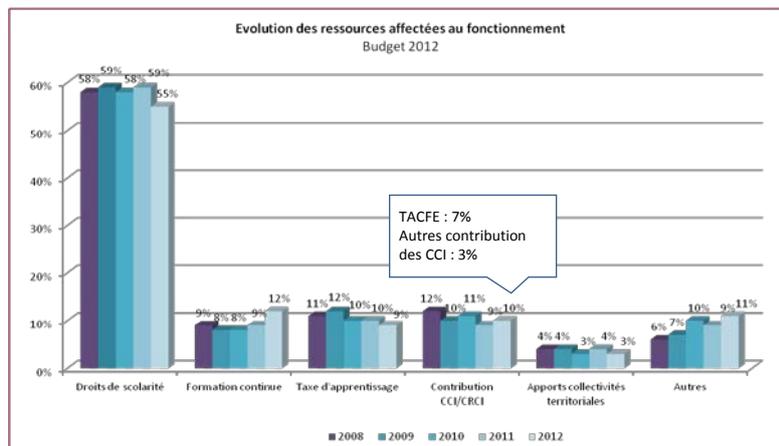
Des frais de personnels contrôlés

- Les frais de personnels enseignant représentent 57% du budget total (pour mémoire : 60% dans les CFA)



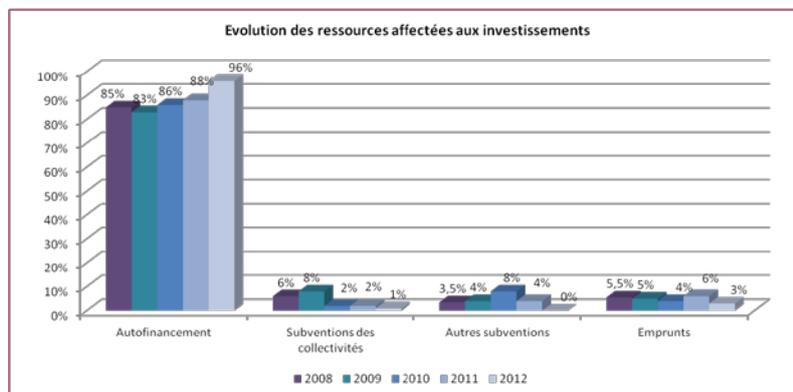


Budget 2012 : Nette baisse des frais de scolarité et augmentation des ressources liées à la FPC



Poursuite de la croissance de l'autofinancement à 96%

- L'autofinancement a augmenté de 13 points en 4 exercices



- Annexe 3-

Ecoles d'ingénieurs relevant des CCI (voir PJ)

- Annexe 4 -

Eléments de prospective :

<http://www.dgcis.gouv.fr/etudes-et-statistiques/catalogue-prospective>

<http://www.redressement-productif.gouv.fr/cni/rapport-annuel-2013>

En particulier voir les comités stratégiques de filières dans le rapport annuel du conseil national de l'industrie pp 123-182

http://www.redressement-productif.gouv.fr/files/files/directions_services/cni/Publications/Rapport/2014-03-Rapport-CNI-2013.pdf

Livre blanc des IESF : http://www.iesf.fr/upload/pdf/livre_blanc_a4_2011_securise.pdf

- Annexe 5 -

Les écoles de l'Institut Mines-Télécom (Institut, filiales, écoles des mines rattachées)

L'institut Mines-Télécom est constitué de 4 écoles internes (Télécom ParisTech, Télécom Bretagne, Télécom SudParis et Télécom Ecole de management), deux filiales (Télécom Lille et Eurécom) et six écoles des mines rattachées (Mines ParisTech, Saint-Étienne, Alès, Douai, Nantes et Albi-Carmaux).

Effectif étudiant

Cet ensemble représente (au 31/12/2013), 11 721 élèves inscrits (12 336 en comptant les auditeurs libres et élèves en échange académique), dont :

- 9111 élèves ingénieurs ou managers
- 374 élèves en master,

- 624 en mastère ou en formation spécialisée,
- 1612 doctorants.

Parmi les 9111 élèves ingénieurs ou managers :

- 7115 sont en formation initiale sous statut étudiant
- 94 sont fonctionnaires (ingénieurs-élèves du corps de Mines ou élèves ingénieurs de l'industrie et des mines)
- 1584 sont apprentis
- 318 sont des stagiaires de la formation continue (diplômante)

Le taux de féminisation (par rapport à l'ensemble des formations) est de 28 %, en croissance, et légèrement supérieur à la moyenne nationale.

Le taux d'étrangers est de 33 % (en comptant les auditeurs libres) ou de 28 % si on le restreint aux élèves inscrits administrativement (19,5 % parmi les élèves ingénieurs et managers, 56 % parmi les doctorants). Parmi les élèves ingénieurs et managers sous statut étudiant éligibles, 35,4 % bénéficient d'une bourse sociale.

En 2013, les écoles de l'institut ont délivré :

- 2385 diplômes d'ingénieur
- 234 diplômes de manager
- 271 diplômes de master
- 437 diplômes de mastère spécialisé ou de formation spécialisée
- 415 doctorats

17 % des ingénieurs et managers ont obtenu leur diplôme par la voie de l'apprentissage.

Pour les ingénieurs et managers, le taux net d'emploi à 6 mois est de 94 %, soit 10 points supérieur à la moyenne nationale.

En sortie 31% de nos ingénieurs et 45% de nos managers travaillent dans des PME (moins de 250 salariés), 25% et 31% dans des ETI (250 – 4 999 salariés)

En sortie 81 % des élèves travaillent dans l'industrie et les services d'information ou de télécommunications (IT), (énergie : 20%, services IT : 15 %, construction automobile aéronautique et navale : 13 %, industrie IT : 8 %, chimie : 5 %) 3 % dans les administrations et 16 % dans les autres services y compris banques et assurances.

Recherche et innovation

Les ressources affectées à la recherche sont de 228M€, dont 44,2 % de ressources propres (et 14 % provenant de financements privés). Ces ressources représentent 57 % des ressources totales des écoles.

Les 1337 chercheurs et enseignants chercheurs de l'institut ont publié 1623 articles de rang A en 2013, et dégagé 101 M€ de ressources propres en recherche.

50 brevets ont été déposés et 81 entreprises ont été créés avec le soutien des écoles en 2013.

Éléments budgétaires

Apports de l'Etat aux écoles : 256 M€, ressources propres globales : 144 M€, taux de ressources propres = 36 %

CSP des parents : (estimation, cf. Questions parlementaires 2013)

<i>CSP du premier parent référent</i>	Etudiants	Apprentis
Agriculteurs exploitants	2 %	4 %
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	10 %	12 %
Cadres et professions intellectuelles supérieures	57 %	37 %
Professions intermédiaires	11 %	18 %
Employés	7 %	7 %
Ouvriers	5 %	11 %
Retraités	6 %	8 %
Autres personnes sans activité professionnelle	2 %	2 %

Taux de boursiers :

Global pour l'IMT : 35,4%

Par type d'école :

	Institut Mines-Télécom (2013)	Ensemble des écoles (enquête 2012)
Écoles d'ingénieurs en Île de France	27 %	19 %
Écoles d'ingénieurs en région	38 %	33 %
Toutes écoles d'ingénieurs	35 %	29 %
Écoles de management	38,5 %	23 %

POUR UNE
**SOCIÉTÉ
APPRENANTE**

CONTRIBUTUER
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER

AGIR

INCLURE
FAVORISER
DÉVELOPPER
INVENTER
ANTICIPER
OFFRIR
INNOVER
TRANSFORMER
SOUTENIR
IMPLIQUER
ASSOUIR
OUVRIRE
RÉUSSIR
COOPÉRER
ACCÉDER

Contribution

**Coordination des syndicats CGT de l'enseignement supérieur
de la Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture
(FERC-SUP CGT)**



Comité de Stratégie de l'Enseignement supérieur

Intervention de la FERC Sup CGT

Union nationale des syndicats CGT
des établissements d'Enseignement supérieur et de Recherche

L'audition de la FERC Sup CGT a lieu au lendemain d'élections qui ont vu la population largement rejeter la politique gouvernementale qui ne fait que prolonger, voire amplifier, celle du gouvernement précédent. Il est clair pour nous que les électeurs ont voulu dire qu'ils en avaient assez des plans d'austérité à répétition et des attaques contre nos droits sociaux, encore renforcées par l'annonce du pacte de responsabilité où de nouveaux cadeaux au patronat seraient financés par des coupes supplémentaires de 50 milliards dans les dépenses publiques.

Ce constat est le même dans notre secteur. Il ne fait plus aucun doute pour les personnels de nos établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche que, loin de revenir sur la LRU et le « Pacte pour la Recherche », la mise en place de la Loi Fioraso préserve, dans les faits, toutes les structures précédentes - ANR, AERES, CIR, etc. Cette loi LRU-Fioraso entend aussi mettre en œuvre un changement structurel gigantesque avec la mise en place à marche forcée pour fin juillet 2014 des Communautés d'Universités et d'établissements. Avec une trentaine de ComUE, c'est l'éclatement du Service public national de recherche et d'enseignement supérieur qui se poursuit, en vue de sa régionalisation et de son adaptation à l'Europe des régions comme aux exigences du patronat local. Dans le même temps, établissements du supérieur comme organismes nationaux de recherche se verraient progressivement dépossédés de leurs prérogatives propres, transférées à ces ComUE qui se chargeraient de répartir moyens humains et de fonctionnement en fonction de leurs axes stratégiques. L'absorption des EPST au sein des ComUE, comme membres fondateurs, ne peut aussi que nous inquiéter quant à leur capacité à pouvoir continuer à définir une stratégie nationale pour leurs recherches.

Les maîtres-mots de ces opérations, ce sont mutualisations et économies d'échelle au détriment des conditions de travail des personnels de toutes catégories. D'ores et déjà, ces restructurations entraînent d'importantes mobilités forcées de personnels comme à Marseille ou à Bordeaux (universités « fusionnées »), et imposent aux personnels titulaires, au mépris de leurs droits, de devoir se porter candidats sur de nouveaux profils. Les conditions de travail se dégradent continuellement pour tous avec la baisse des financements de l'État qui mettent les laboratoires dans l'incapacité de travailler dans des conditions correctes sans faire appel à des bailleurs de fonds externes, et surchargeant de travail les personnels en place. Le corollaire de cette situation, c'est l'explosion de la précarité avec le chiffre faramineux, et probablement sous-estimé, d'environ 70 000 non-titulaires fourni par le bilan social du MESR pour l'Université (c'est-à-dire hors CROUS et EPST) ! Le détail des coupes budgétaires liées au pacte de responsabilité devrait être rendu public sous peu, et on a tout lieu de penser que ces coupes vont fragiliser encore davantage nos établissements, notamment les universités dont certaines sont déjà exsangues. Plus généralement, ces coupes vont amplifier le blocage des carrières et des salaires des personnels, et se traduire inévitablement par un renforcement du mal-être au travail.

De plus, toutes ces opérations de restructurations se déroulent de manière totalement anti-démocratique. Le Ministère fait fi de la volonté des personnels qui se mobilisent contre les fusions comme pour UPEC-UPEM, Créteil- Marne La Vallée, et bien d'autres encore... Un exemple emblématique est celui de la ComUE Université Paris-Saclay, « fleuron » de ce gouvernement comme du précédent, où la quasi-totalité des organisations syndicales des établissements concernés s'est prononcée pour son abandon, où les premiers comités techniques convoqués ont rendu des avis unanimement négatifs comme à l'INRA et à Polytechnique, ou majoritairement négatif comme à l'Université Paris-Sud. Personne ne voit de cohérence et de rigueur dans ce projet qui a toutes les chances d'aboutir à un gâchis scientifique comme humain, avec des centaines de mobilités forcées, et des conditions intolérables de transport et de logement. Pourtant, le ministère et le gouvernement continuent comme si de rien n'était !

Pour nous, il faut stopper au plus vite cette marche à la liquidation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche publique.

Dans ce contexte, cette audition qui s'inscrit dans une suite démotivante de consultations tous azimuts, aux effets quasiment nuls, ne peut que nous laisser perplexes.

Comment prétendre que les assises du MESR ont rétabli la confiance alors que la grande majorité des textes et projets du ministère sont rejetés dans les principales instances ? Nous donnerons pour exemple, le projet de décret modifiant le statut des enseignants-chercheurs qui trahit sans ambiguïté les revendications de la communauté universitaire qui s'étaient exprimées en 2009.

Le gouvernement, comme les présidents d'université, ont pris l'habitude de considérer qu'il suffisait avoir recueilli l'avis, favorable ou négatif, pour légitimer leurs choix et décisions. La course aux regroupements des établissements qui se fait partout dans l'opacité la plus totale en est la manifestation la plus concrète aujourd'hui.

Dans ces conditions, il est difficile pour nous, voire impossible de répondre aux questions que vous posez dans un cadre pré-contraint.

Nous portons le projet d'un Service public national d'Enseignement supérieur et de Recherche démocratique et émancipateur où l'État retrouverait son rôle d'acteur du financement de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et de garant du libre accès à des études supérieures pour le plus grand nombre ainsi que de l'indépendance de la Recherche et de l'Enseignement de tout pouvoir politique, financier ou religieux.

Nous considérons qu'assujettir la Recherche et l'Enseignement supérieur aux seuls intérêts du patronat et des pouvoirs politiques locaux, c'est hypothéquer l'avenir de la Recherche de notre pays et ses capacités de développement. Ce sont aussi la jeunesse et ses aspirations pour l'avenir qui sont sacrifiées.

C'est pourquoi, plutôt que vous apporter des réponses à un questionnaire composé de quarante-quatre questions réparties en six rubriques qui définissent et contraignent *a priori* le projet que vous portez, nous préférons évoquer une série de questions qui nous paraissent essentielles et qui sont volontairement omises, noyées ou occultées.

1. Loi LRU – Comment comprendre qu'aucune question ne soit posée sur la loi LRU, alors qu'elle a introduit une rupture sans précédent dans l'évolution historique de l'ESR et se trouve en permanence contestée par le monde universitaire depuis sept ans ? La loi LRU-Pécresse du gouvernement Sarkozy/Fillon, prolongée par la loi LRU-Fioraso du gouvernement Hollande/Ayrault, est une catastrophe pour l'Enseignement supérieur et la Recherche. Elle entraîne l'effondrement des moyens budgétaires des établissements, dont plusieurs ont été mis en faillite, et la déréglementation du secteur au profit d'une gestion managériale et comptable, sans contrôles effectifs ni contre-pouvoirs internes ; les directions cherchant en permanence à contourner ou à vider de leur substance les instances représentatives du personnel (IRP) au profit de pratiques de plus en plus autoritaires, opaques et bien trop souvent clientélistes.

De là, d'autres questions absentes de votre questionnaire :

À aucun moment ne sont évoqués les conflits d'intérêt, dans la gouvernance des établissements en particulier, si l'on en juge par des cas déjà observés, pour l'attribution de surprimes aux dirigeants, pour des codirections douteuses de partenariats publics-privés ou encore pour le pilotage de certaines filières d'inscriptions étudiantes ?

Alors que la gabegie de finances publiques se développe dans des dispositifs opaques et clientélistes dits « d'excellence », alors que le recours à des consultants privés pour les montages de projets ou encore dans les budgets de « communication » pour le marketing académique prospèrent sur la mise en concurrence des établissements et la course aux inscriptions étudiantes, votre questionnaire n'aborde pas ces sujets : pourquoi ?

Les personnels du service public sont confrontés à la captation des systèmes décisionnels par de petits groupes para-présidentiels qui ne connaissent ni contrôles de gestion efficaces, ni contre-pouvoirs internes, ni démocratie professionnelle pour assurer la transparence et la discussion des choix dans l'utilisation des moyens publics. La question à poser ne devrait-elle pas être celle du retour à une véritable gestion publique et nationale de notre service d'ESR, s'appuyant sur les règles républicaines encore en vigueur dans la Fonction publique et s'appuyant sur des agents fonctionnaires car seuls à même de remplir en toute indépendance ces missions publiques ? La question fondamentale reste celle de la ré-étatisation de la masse salariale.

Il aurait aussi fallu poser la question de la rémunération des personnels tant il y a urgence à répondre à leur légitime exigence d'augmentation (que nous chiffrons à 8%) du point d'indice.

2. INÉGALITÉS – La sixième question dans le canevas proposé devrait faire l'objet d'un chapitre entier : les inégalités sociales entre familles et étudiants/tes, selon leurs niveaux de revenus, s'aggravent sous l'effet de cette politique conduite et prolongée depuis sept ans. Les établissements sont poussés à compenser les coupes budgétaires par des formes partenariales de privatisation des services et par l'augmentation des droits d'inscription des étudiants. Seuls sont préservés nationalement les budgets des filières élitistes, précocement et socialement sélectives, alors que les budgets, déjà très bas, des filières « de masse », en charge de l'ensemble de la population, sont supprimés ou détournés de leurs finalités.

La sélection précoce, dès le collège et le lycée, discrimine socialement les enfants dans l'accès aux études supérieures et détermine longtemps les inégalités et les échecs enregistrés dans l'enseignement supérieur. De plus les écarts de dotations financières, notamment au regard du ratio dotation/nombre d'étudiants, entre les filières élitistes et l'ensemble des autres filières de formation en charge d'accueillir et de former l'ensemble de la population, contribuent à aggraver les inégalités. Tout ceci devrait faire partie des questions majeures que doivent se poser ceux qui sont censés se préoccuper de l'avenir de la jeunesse ?

La discrimination femmes et hommes dans l'accès aux qualifications et aux revenus supérieurs particulièrement dans les secteurs et métiers où ces qualifications et revenus sont les plus élevés est une évidence que nul ne peut nier. Ceux qui nous gouvernent font souvent mine de s'en soucier... mais, qui pourrait attendre de réelles améliorations en ce sens dans le cadre de restrictions budgétaires et de démantèlement de l'ESR que nous connaissons aujourd'hui ?

3. RÉGIONALISATION - Il est étonnant de ne pas voir apparaître le mot « régionalisation » dans le canevas des auditions alors que c'est l'un des axes centraux de la politique actuellement menée. Propulsée par des injonctions européennes et par des considérations de stratégie partisane en France, cette politique nuit gravement à l'intérêt général du pays, car elle accélère la déréglementation, elle accroît les désertifications ainsi que les inégalités territoriales ; en spécialisant thématiquement les territoires, elle contraint à la délocalisation des étudiants et des étudiantes, ce qui augmente les coûts d'accès aux études donc les discriminations sociales.

Les questions principales que soulève cette régionalisation sont éludées dans le canevas que vous proposez, ce qui n'étonne qu'à moitié puisque le cadre de la loi LRU-Fioraso aggrave la « territorialisation » de l'ESR.

Qui pourrait croire que les projets de régionalisation de l'ESR, concentrant les flux financiers publics pour la formation et la recherche sur les métropoles de quelques régions à forte concentration urbaine, pourraient ne pas accroître les inégalités et la désertification d'un très grand nombre de territoires français ?

Comment la spécialisation thématique régionale de la recherche, pour des motifs financiers d'accès aux fonds structurels européens, pourrait ne pas entraîner celle de l'enseignement supérieur et avec elle, celle des lycées, comme on l'observe déjà avec les « campus numériques » régionaux et les nouvelles politiques « Bac-3/Bac+3 » ?

Comment croire que les formations et les diplômes ne seraient pas à terme territorialisés, attaquant par là les diplômes nationaux sur lesquels se basent les conventions collectives et les statuts ? En outre, quelles garanties peut-on avoir qu'une partie des personnels ne soit pas à court terme transférés hors de la Fonction publique d'État, comme les personnels TOS du second degré ?

4. NUMÉRIQUE – Le numérique est une dimension étrangement marginale dans votre projet pour une prospective supposée porter sur la prochaine décennie. Dans le contexte de la politique précédemment décrite, en effet, les opportunités de progrès professionnels et sociaux bien réels qu'offrent les technologies émergentes sont utilisées politiquement pour amplifier le démantèlement du Service public : substitution d'enregistrement bas de gamme aux enseignements réels ; propulsion d'un marché privatif de l'éducation commercialisant des données publiques ; création de campus numériques régionaux hors-sols spécialisés thématiquement...

Là encore les questions centrales ne sont pas posées :

Comment serait-il possible d'éviter que ce dévoiement politique des opportunités technologiques nouvelles produise sur le plan pédagogique une ségrégation entre des privilégiés conservant l'enseignement en présence et le reste de la population renvoyée aux diffusions numériques moins coûteuses, dans le cadre des restrictions budgétaires actuelles ?

Comment pourrions-nous être assurés que le libre accès par Internet aux données publiques et notamment aux résultats de la recherche scientifique financée sur fonds publics ne serve pas principalement à la production de bénéfices privés par commercialisation de ces données ou résultats ? Toutes les mesures et orientations politiques prises en matière d'ESR, d'« excellence », de Partenariats Privé Public (PPP) entre autres, ne tendent-elles pas, à l'épreuve des faits, à démontrer qu'il ne peut, dans ce cadre, y avoir aucune assurance ?

Qui pourrait nous assurer que cette politique de développement vers le numérique ne soit pas un prétexte à la création de propriété et n'aboutisse ainsi à la confiscation des savoirs et des connaissances qui constituent un bien public en vue et à leur privatisation progressive en vue de leur exploitation commerciale et lucrative ?

5. ARTICULATION Enseignement / Recherche – L'articulation recherche & enseignement, fondement de l'enseignement supérieur, est attaquée budgétairement et idéologiquement. La secondarisation du premier cycle universitaire, l'exploitation d'enseignants non-chercheurs, de plus en plus précaires, la modulation des services d'enseignants-chercheurs, marginalisent la recherche au détriment du niveau de formation post-bac dû aux étudiants. La subordination de la recherche aux objectifs à court terme des entreprises, nuit à la créativité et à l'innovation qui leur seront utiles à long terme tout en laminant le débouché pédagogique de la recherche, essentiel à l'ensemble de l'éducation nationale.

Là encore, les interrogations essentielles sont absentes de votre travail .

Comment éviter la secondarisation de la Licence et comment maintenir le lien entre enseignement et recherche, sinon en arrêtant l'affectation massive des enseignants du second degré dans le supérieur et, dans le même temps, en permettant une réelle promotion de ceux-ci dans les corps d'enseignants-chercheurs (ce qui nécessite de nombreux postes de MCF et des décharges pour les PRAG/PRCE pour faire de la recherche) ?

C'est parce que les enseignants-chercheurs de nos établissements ont un statut particulier que l'adossement de l'enseignement à la recherche doit être garanti. Nous savons que les gouvernements successifs, et celui-ci en particulier, n'ont cessé de tenter de remettre en cause les statuts nationaux des personnels (ceux des enseignants chercheurs comme ceux des personnels BIATSS) et tous les universitaires ont en mémoire la longue bataille qu'ils ont été contraints de mener en 2009 pour maintenir le statut des enseignants-chercheurs. Quelles garanties pour les enseignants-chercheurs, mais aussi pour les personnels BIATSS, et leurs statuts respectifs dans le cadre des ComUE ?

Montreuil, le 26 mai 2014

POUR UNE
SOCIÉTÉ
APPRENANTE

CONTRIBUTUER
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER

AGIR

INCLURE
FAVORISER
DÉVELOPPER
INVENTER
ANTICIPER
OFFRIR
INNOVER
TRANSFORMER
SOUTENIR
IMPLIQUER
ASSOULIR
CRÉER
OUVRIRE
RÉUSSIR
COOPÉRER
ACCÉDER

Contribution

Mouvement des entreprises de France (MEDEF)

Propositions du MEDEF

Pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur

Parmi les facteurs qui s'opposent à une politique d'expansion de la recherche et de l'enseignement, il en est un dont l'importance apparaît capitale : c'est la rigidité de la plupart de nos structures.

Pierre Mendès-France (1956)

20

14

La loi du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche prévoit l'élaboration d'une stratégie nationale pluriannuelle de l'enseignement supérieur qui devra définir les grandes orientations de la formation supérieure.

Pour le MEDEF, les trois piliers fondateurs de la future stratégie nationale de l'enseignement supérieur doivent être : **l'emploi, l'innovation et l'international.**

La stratégie nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche doit être mise en phase avec la stratégie économique de la Nation. A cette fin, le Medef formule cinq principes stratégiques :

- ↪ **La France doit davantage et massivement investir dans l'enseignement supérieur pour se positionner sur les secteurs à haute valeur ajoutée**
- ↪ **Chaque établissement doit définir une politique d'innovation pédagogique associant les entreprises pour favoriser l'emploi**
- ↪ **Chaque établissement doit être autorisé à mettre en œuvre une orientation sélective dès la première année de licence universitaire et doit rendre publics les pré-requis permettant l'accès à ses formations**
- ↪ **La répartition des crédits budgétaires ministériels doit être conditionnée à la performance de l'établissement en matière d'insertion professionnelle de ses diplômés et à des résultats mesurables pour les entreprises en matière de recherche et de transfert de technologie**
- ↪ **La construction d'une ou deux universités de rang mondial doit être résolument engagée pour attirer les meilleurs étudiants et professeurs du monde**

I. UNE STRATEGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU SERVICE DE LA COMPETITIVITE ECONOMIQUE

La mondialisation des échanges qui s'est accélérée depuis trente ans entraîne une **nouvelle division internationale du travail** entre les pays et les continents.

Pour la France comme pour l'Europe, c'est à la fois un risque et une opportunité. Un risque, car si notre pays ne se donne pas les moyens de se positionner sur les secteurs à haute valeur ajoutée, il sera rapidement cantonné aux tâches les moins rémunératrices et plus dépendantes, entraînant la baisse progressive du niveau de vie de ses habitants et la perte de son rang et de son influence. Une opportunité car à l'inverse, si notre pays dessine et met en œuvre une stratégie économique claire de positionnement dans la mondialisation, il pourra alors renouer avec le plein emploi et le progrès économique et social.

Dans ce contexte, **l'enseignement supérieur joue un rôle clé**. A long terme et au niveau macroéconomique, c'est sans doute le premier facteur de compétitivité d'un pays.

Les pays qui tirent le plus leur épingle du jeu dans la mondialisation sont ceux qui ont le plus investi dans l'enseignement supérieur. La dépense moyenne par étudiant pour un parcours dans l'enseignement supérieur représente près de 100 000 dollars au Danemark, près de 90 000 en Suède, plus de 80 000 aux Etats-Unis contre 60 000 en France.

Le niveau des prélèvements obligatoires en France interdit de répondre à ce manque d'investissement dans l'enseignement supérieur par un accroissement de la dépense publique.

Il faudra trouver d'autres voies, sortir de tabous sclérosants et surtout faire des choix politiques, qui sont esquissés dans les propositions du Medef.

Il en va de l'avenir de notre pays, de son rang et du niveau de vie de sa jeunesse.

II. UNE STRATEGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR CONSTRUITE SUR 3 PILIERS : EMPLOI, INNOVATION ET INTERNATIONAL

Pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et des administrations mais aussi pour chaque salarié soucieux de préserver son employabilité, chaque établissement doit **proposer des repères permettant d'identifier** :

- ↳ **DES COMPETENCES 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. La professionnalisation des formations générales, aujourd'hui majoritairement choisies lors des processus d'orientation, doit devenir une priorité.

- ↳ **L'INNOVATION DANS L'INGENIERIE DE FORMATION** : La mise en œuvre d'un système de formation initiale performant, permettant la réussite du plus grand nombre d'étudiants, exige une politique nationale de formation et de certification **lisible et dotée d'outils d'évaluation indépendants et transparents**, des politiques pédagogiques d'établissement fortes soutenues par une **démarche qualité** mais aussi un **lien renforcé entre le système de formation et le monde économique**, prenant en compte les **besoins des entreprises (profils de compétences et niveaux attendus)** et plus largement du marché de l'emploi.
- ↳ **UNE STRATEGIE D'INTERNATIONALISATION** : L'Université est la seule entité de formation reconnue au niveau mondial. L'autonomie qui l'accompagne, garantit sa capacité à s'adapter à un environnement en constante mutation. La gouvernance des universités doit ainsi traduire le projet stratégique porté par leurs acteurs dans une perspective de **recherche permanente d'excellence dans quelques pôles identifiés**.

Certaines universités auront vocation à offrir des formations de qualité prioritairement dans les premiers cycles. D'autres développeront des formations complètes LMD dans leurs pôles d'excellence identifiés et pour lesquels elles disposent d'équipes de recherche.

Toutes doivent être soutenues dans ces objectifs. Mais il **convient désormais d'encourager chacune à se diversifier** et il convient de plus fortement soutenir les pôles d'excellence locaux en émergence. Le pilotage national du système n'étant pas efficace, il est temps d'accroître la confiance aux établissements, universités et écoles, rassemblées sur un site régional ou par un réseau national.

Au-delà, notre pays doit **assumer le choix de construire une ou deux universités au rang mondial** pour qu'elles soient en capacité de rivaliser avec les meilleures universités internationales. Si intégrer les classements internationaux ne peut devenir une seule fin en soi, il est toutefois incompréhensible que le pays, berceau historique de l'Université, n'apparaisse pas dans les dix premières places du classement de Shanghai. Même si c'est parfois avec retard, les universités françaises sont désormais entrées de plain-pied dans la compétition mondialisée des savoirs.

III – PROPOSITIONS DU MEDEF POUR L'ELABORATION DE LA STRATEGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les missions prioritaires des établissements d'enseignement supérieur en matière de formation doivent être réaffirmées : **insertion des diplômés dans l'emploi et réinvestissement du produit scientifique de la Recherche dans l'enseignement.**

Au regard des enjeux précités, le MEDEF formule des propositions qui permettront à chaque établissement, non seulement de valoriser ses propres capacités d'action mais aussi d'avoir les moyens de développer ses ambitions.

1) Prendre en compte la réalité des besoins économiques dans l'offre des formations

↪ **Dans le processus d'orientation des élèves et étudiants :** Pour chaque élève ou étudiant, tout choix d'orientation doit être précédé obligatoirement d'une information sur le taux d'insertion professionnelle du diplôme choisi :

- Chaque établissement doit se doter d'un **observatoire de l'insertion professionnelle des diplômés** en charge de réaliser un suivi qualitatif de leur insertion (emplois, secteurs d'activité, rémunération, évolutions de carrière).
- Chaque établissement d'enseignement supérieur est tenu de mesurer les taux d'insertion professionnelle de chacun de ses diplômés, **12 mois puis 30 mois après la délivrance du diplôme.**
- La **publication des taux d'insertion par une instance d'évaluation indépendante** (du Ministère de l'enseignement supérieur) doit être initialisée pour tous les diplômes. Elle aura la responsabilité de les communiquer auprès de chaque futur étudiant les taux d'insertion et de réussite des étudiants par origine de baccalauréat aux futurs bacheliers avant la formulation des vœux de poursuite d'études supérieures.
- Une **information sur les pré-requis nécessaires à la poursuite d'études supérieures est systématisé auprès de chaque futur étudiant avant la formulation de son choix définitif.** Les établissements d'enseignement rendront obligatoirement publics la définition des pré-requis de leurs formations auprès de l'instance d'évaluation précitée.

↪ **Dans le processus d'élaboration des maquettes de diplômes :** l'établissement d'enseignement doit pouvoir s'appuyer sur des analyses prospectives d'activité économique et sur un dialogue renforcé avec les représentants des branches professionnelles et des entreprises pour proposer des contenus de formation adaptés :

- Chaque diplôme doit **garantir un niveau défini d'assimilation des savoirs et des compétences** (qualité et transparence des évaluations des étudiants) ;
- Chaque établissement doit disposer **d'instances de dialogue direct avec les représentants des milieux économiques** (Conseil d'orientation stratégique et conseils de perfectionnement).

- Le Conseil d'orientation stratégique sera présidé par une personnalité extérieure à l'établissement. Il comprendra des représentants d'entreprise, des experts internationaux et des personnalités qualifiées nationales ou locales. Il sera en charge de la veille et d'élaborer des propositions dans les domaines d'excellence (formation et recherche) identifiés par le projet stratégique pluriannuel de l'établissement mais aussi du pilotage des politiques de promotion de l'établissement.
- La composition des conseils de perfectionnement est nécessairement bi-partite : des représentants de la formation et des représentants du secteur économique visé par la formation.
- Le fonctionnement de ces instances doit garantir un dialogue constructif entre les établissements d'enseignement supérieur et les branches professionnelles : analyse des données des *observatoires* prospectifs des métiers et des qualifications, analyse de l'offre comparable, proposition d'éventuelles passerelles au sein des parcours de formation individuels.
- Les établissements doivent s'ouvrir de façon plus systématique aux entreprises en prévoyant, dans les maquettes des diplômes, des **modules dispensés par les professionnels et leur concours dans les formations doctorales** pour renforcer l'insertion des doctorants dans les entreprises.

2) Renforcer les pouvoirs de décision de l'Université pour accroître la qualité de ses formations et leur adéquation aux besoins de l'Economie.

↳ Dans sa capacité à définir la valeur ajoutée qu'elle se propose de donner à ses formations

- Chaque établissement doit clairement **définir son positionnement et sa stratégie de formation.**
- Chaque établissement doit pouvoir **librement fixer sa politique tarifaire différenciée** selon les capacités contributives des étudiants et de leurs familles.
- **Mais chaque établissement doit rendre publiques les données certifiées issues de sa politique d'assurance qualité** dont celles qui concernent notamment les éléments de dialogue avec les milieux professionnels (pilotage par l'aval), les évaluations des formations, les évaluations des stages et des contrats d'alternance.

↳ Dans sa capacité d'adapter sa politique de formation au regard des besoins auxquels elle s'engage à répondre :

- La **répartition des crédits budgétaires ministériels doit être conditionnée à la performance** de l'établissement en matière d'insertion professionnelle de ses diplômés.

- Sous condition de transparence des critères d'évaluation qualitative ou de l'émergence de besoins en termes de profils particuliers d'emplois, chaque établissement doit être **autonome pour élaborer son offre de formation sélective ou non sélective** (ex : bi-licence, parcours renforcés...).
- Le soutien donné à la constitution **de réseaux et de partenariats** avec d'autres établissements, du même territoire ou proposant des spécialités identiques ou complémentaires, doit conduire à une mutualisation des moyens autant qu'à l'émergence d'une offre de formation innovante notamment grâce au numérique.

3) Permettre une diversité des réussites en garantissant l'acquisition de compétences de haut niveau :

↳ Dans le maintien d'une diversité de voies d'accès à l'enseignement supérieur :

- La mise en œuvre d'une **orientation sélective** dès la première année de licence universitaire doit s'accompagner d'une réorientation à l'issue des premières évaluations semestrielles, si nécessaire.
- La **diversité des voies d'accès à l'Université « à la française » est conservée** (BTS, DUT, CPGE, licence universitaire...) mais le système global doit être réarticulé dans le cadre du LMD pour éviter les cloisonnements qui mènent vers des impasses en termes d'emplois et d'évolutions de carrière professionnelle.
- Le premier semestre de L1 universitaire devra obligatoirement comprendre un **socle de formation qui permette de développer des compétences méthodologiques** (particulièrement les compétences en matière d'usage du numérique), le cas échéant, proposé de manière renforcée.
- Le **développement de la formation par alternance** (apprentissage et contrat de professionnalisation) doit être soutenu car il conduit très assurément les candidats qui en font le choix, vers l'emploi.
- La valorisation des parcours individuels de formation doit s'accompagner d'une **capitalisation et d'une traçabilité des compétences acquises** (obligation de délivrance du supplément au diplôme personnalisé, valorisation de toute expérience professionnelle concourant à l'acquisition de compétences pré-professionnelles (stages, jobs étudiants, juniors entreprise)

↳ Dans une meilleure articulation avec la formation professionnelle continue

La réforme de la formation professionnelle continue en cours de mise en œuvre est porteuse d'un nouveau paradigme qui aura nécessairement des conséquences sur la structuration de la formation initiale.

Notre pays reste marqué par la suprématie du diplôme national obtenu après un cursus complet et en présentiel. La réforme de la formation professionnelle continue (ANI du 14 décembre 2013) repose, elle, sur une approche radicalement différente de l'action de formation : des formations plus courtes et modulaires (blocs de compétences identifiables),

capitalisables, qualifiantes et pouvant mener à une certification. Les établissements d'enseignement supérieur sont donc fortement attendus sur leur capacité à innover en matière d'ingénierie pédagogique.

Les entreprises vont être de plus en plus demandeuses de solutions, dont celles issues du numérique, qui permettront d'offrir des **modules de formation courts** (ex : moins de 150h pour des formations éligibles au Compte personnel de formation), **accessibles au plus grand nombre mais avec un protocole pédagogique individualisé donc qualifiant et à un coût maîtrisé**.

Il y a un véritable enjeu, y compris financier, pour les établissements d'enseignement supérieur à identifier dans leurs formations les modules susceptibles de répondre à ces besoins, pour proposer aux entreprises des formations valorisant des connaissances de haut niveau issues de la Recherche et conduisant à l'acquisition de blocs de compétences. **La réforme de la formation professionnelle continue substitue à l'actuelle obligation de payer une incitation à faire dans une logique d'investissement pour l'entreprise**. Les établissements d'enseignement supérieur, notamment les universités, peuvent apporter une réponse dans cette logique d'investissement, par la valeur ajoutée des nouvelles qualifications acquises sur la capacité d'innovations technologique, managériale ou commerciale qu'elles permettront.

En revanche, les universités ne sont pas adaptées à la formation des demandeurs d'emploi dont elles ont fait, semble-t-il, leur priorité en matière de formation continue. Leur organisation structurelle (qui peut manquer de souplesse) et la spécificité du public des demandeurs d'emploi rendent difficile une réponse individualisée à un cas particulier.

Elles ont naturellement vocation à proposer, à l'attention de leurs anciens étudiants, et au-delà, une offre de formation continue qui permette une réactualisation des savoirs et des compétences en lien avec le fruit des travaux de leurs laboratoires de recherche, leurs pôles d'excellence et les axes de transfert technologique par lesquels elles chercheront à être mieux identifiées.

Le numérique, et en particulier les MOOCS, doivent être proposés à l'appui de cette stratégie puis personnalisés dans le cadre d'une formation d'entreprise (POOCS).

- **La formation des collaborateurs d'entreprise doit être la priorité** des établissements d'enseignement supérieur en matière de formation professionnelle continue afin de maintenir leur employabilité permanente et anticiper leurs mobilités professionnelles.
- Le **développement de l'alternance et de l'expérience professionnelle à tous les niveaux de formation** doit permettre d'accompagner des stratégies de formation individuelle et des besoins des entreprises. Il doit s'appuyer sur un choix approprié entre le contrat d'apprentissage, le contrat de professionnalisation et le stage, trois outils de durée et d'objectifs pédagogiques distincts. Il est un moyen privilégié de coopération avec les entreprises, leurs organisations professionnelles et leurs centres de formation.

↳ **Dans la garantie de diplômes reconnus et qui permettent la mobilité internationale :**

- **Chaque niveau de diplôme doit avoir un contenu déterminé en termes de compétences** et lisible au regard de la capacité d'insertion professionnelle du diplômé et des objectifs de mobilité à l'international.

- **Chaque diplôme mettra ainsi en avant son niveau d'exigence particulier.** Par exemple : l'attribution d'un diplôme de niveau master sera conditionné aux conditions cumulatives suivantes : la validation d'un niveau B2 minimum en anglais, une expérience de mobilité internationale, une expérience en milieu professionnel et l'acquisition de compétences pré-professionnelles telles que la conduite de projet et le management d'équipe.

- **Toutes les formations supérieures, quelle que soit la nature de l'établissement qui les propose, doivent respecter les critères de qualité définis par le processus de Bologne LMD :**
 - Une démarche compétences reposant sur des *learning outcomes* qui développent l'employabilité du diplômé,
 - Un réinvestissement des produits de la recherche dans la formation initiale et continue
 - L'acquisition d'une culture de l'expérimentation qui justifie une réactualisation permanente des savoirs acquis,
 - Une organisation semestrielle et une certification des compétences effectivement acquises

- Cela suppose ainsi une homogénéité des objectifs de formation à chaque niveau L, M, D et **nécessite d'autoriser une sélection des étudiants à l'entrée de la première année de master (M1)** et plus à l'entrée de M2 comme cela se pratique toujours dans les universités par prolongation de pratiques précédant l'entrée en vigueur du processus de Bologne en 2002.

- **Il faut redonner au titre universitaire de doctorat la valeur qu'il a dans les autres pays.** Il doit attester de l'acquisition de compétences de haut niveau en matière de recherche et d'innovation. Il doit valoriser également les projets, missions et responsabilités accomplies en situation professionnelle dans l'entreprise. Chaque doctorat doit potentiellement donner lieu soit à une mission en milieu professionnel, soit un CIFRE ou un contrat d'apprentissage.

- **L'évaluation des performances des formations et l'accréditation des diplômes** seront opérés par une **agence indépendante**, de même que l'évaluation globale du système éducatif à l'instar de la quasi-totalité des pays européens comme la Suède (SKOLVERKET), la Grande-Bretagne (OFSTED), ou encore l'Espagne (INCE).

Le monde économique doit contribuer à la définition des indicateurs permettant aux entreprises d'être associées aux évaluations des établissements et de mettre en dynamique le renforcement des relations dans la construction de l'offre de formation initiale et continue et le développement de la recherche collaborative.



Contribution

Promotion et défense des étudiants (PDE)



Lundi 19 mai 2013

Contribution de Promotion et Défense des Etudiants Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur

Dans le cadre du travail de réflexion et de concertation sur la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur (StraNES), voici les propositions de Promotion et Défense des Etudiants (PDE) troisième organisation étudiante représentant le BNEI (bureau national des élèves ingénieurs), la FENEPSY (fédération nationale des étudiants en psychologie), la FNEB (fédération nationale des étudiants en sciences exactes, naturelles et techniques), l'UNEAP (union nationale des étudiants en architecture et en paysage), l'UNEDESEP (union nationale des étudiants en droits, gestion, aes, sciences économiques et politiques) et l'UNEG (union nationale des étudiants en gestion).

I. Ouverture au plus grand nombre et réussite pour tous :

1. Selon vous, faut-il se donner des objectifs de diplomation pour préparer le monde de demain ? A quel niveau ? Selon quelle granularité ?

L'État doit se fixer des objectifs chiffrés par secteur, calibrés sur les besoins du pays. Une vision stratégique de notre enseignement supérieur consiste à corréliser l'orientation des étudiants avec les besoins du monde professionnel, et ainsi justifier l'investissement de l'État dans l'Enseignement Supérieur. Ces objectifs peuvent se segmenter par filières d'études. Il faut mettre un terme aux situations qui conduisent des secteurs, à importer de la main d'oeuvre qualifiée, rare ou très rare en France, alors que par ailleurs le chômage des jeunes culmine à 24%. Il faut se fixer des objectifs sincères et se donner les moyens pour les atteindre.

Cependant, le but n'est pas de dévaloriser le diplôme et de le rendre plus accessible pour créer artificiellement plus de diplômés. Il est donc nécessaire de conserver la qualité et l'exigence de nos diplômés, tout en procédant à une meilleure orientation permettant d'atteindre les objectifs que l'Etat ce sera fixé.

2. Selon vous, faut-il améliorer la cohérence des voies d'accès à l'enseignement supérieur ? Comment faire évoluer le dispositif d'orientation des étudiants ? Quelles passerelles entre les formations ?

Une part conséquente du décalage qui existe entre le besoin de formation du pays et ce qui est actuellement proposé s'explique notamment par un défaut du système pré-bac. En effet, l'orientation y est faite, malheureusement encore trop souvent, avec un raisonnement caricatural et dévalorisant pour les filières courtes et professionnalisantes. Ce raisonnement partial reste dominant dans l'orientation pré-bac et n'est issue d'aucune réflexion sur les envies de l'élève pour le futur domaine dans lequel il désire évoluer. Le corps enseignant a sa part de responsabilité dans la mauvaise orientation des futurs étudiants. En effet, ces derniers ne doivent pas se

Le mouvement étudiant associatif indépendant

couper de l'enseignement supérieur sinon leur travail d'orientation est biaisé par une vision erronée basée sur leur expérience personnelle.

Dans cette optique des journées d'informations doivent être organisées dans les lycées, à l'attention du personnel enseignant, avec pour intervenants des représentants des établissements de l'enseignement supérieur de l'académie à laquelle appartient le lycée.

En complément, il est nécessaire, suite à la mise en place des ESPE, que les personnels enseignants des lycées suivent des journées de formations dans les ESPE tous les 5 ans sur la réalité de l'enseignement supérieur (panorama des filières, débouchés, systèmes et modes de formations, etc).

De plus, certaines initiatives de lycées, sous forme de journées d'orientation, favorisent une orientation active et intelligente basée sur une réflexion en amont avec l'élève. Ces derniers doivent pouvoir percevoir les objectifs et débouchés des différentes formations présentées.

Ainsi, ces journées d'orientation doivent être généralisées. Nous pensons qu'elles doivent s'axer autour de dirigeants et d'étudiants d'établissements de l'enseignement supérieur ainsi que des acteurs du monde professionnel de la région du lycée.

En ce qui concerne les passerelles, elles doivent favoriser la réussite des étudiants face à la diplomation mais aussi face à l'insertion professionnelle. Il est difficile de définir ce qui serait "une bonne passerelle" car celles-ci doivent être observées au cas par cas par les équipes pédagogiques. Cependant, leur existence est plus que nécessaire et a déjà prouvé son efficacité. Il faudra toutefois que ces passerelles prennent en compte les attentes du monde du travail. L'existence de ces passerelles doit être présentée par les établissements lors du processus d'accréditation, dans le cadre d'une vision globale de la formation. Enfin, elles doivent exister entre les différents cursus au sein d'un même établissement, et entre les différents établissements d'une même COMUE.

Les conseils de perfectionnement généralisés et rendus obligatoires par le cadre national de formation doivent jouer un rôle primordial sur ce sujet.

3. Comment favoriser l'ouverture sociale des formations ? Comment lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

La linéarisation des bourses permettrait de s'affranchir des effets de seuils entre les catégories d'étudiants boursiers (répartis entre les échelons 0 à 7). Cette linéarisation reste une priorité en terme de lutte contre les inégalités.

Pour les étudiants non boursiers, les frais d'inscriptions représentent un obstacle financier important à la rentrée universitaire. Pour y remédier, un fractionnement supérieur à trois fois doit être mis en place (frais d'inscription, sécurité sociale).

De plus, nous proposons que l'Enseignement Supérieur réserve des emplois au sein de ses établissements en priorité aux étudiants qui y étudient.

Enfin, un des postes principal de dépense pour l'étudiant est le logement, il y a donc là un levier important pour lutter contre les inégalités sociales. Il faut garantir un meilleur accès au logement social aux étudiants car celui-ci est une condition à la réussite et à la poursuite des études (mobilité, forte distance au logement familial, etc). **PDE souhaite que les CROUS demeurent prioritaires mais pas exclusifs dans la création des 40 000 logements étudiants. En effet, les bailleurs privés permettront la mise en place d'un quart du plan 40 000.**

4. Quelle vision de la réussite dans l'enseignement supérieur ? Élitisme versus diversité des réussites ?

La réussite d'un étudiant correspond à sa capacité à s'insérer professionnellement dans un métier en adéquation avec sa formation et son diplôme. **Il est nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur orientent leurs actions dans cette optique**, notons que cela s'insère leurs missions depuis la loi LRU de 2007.

Cependant, l'insertion professionnelle passe d'abord par l'obtention d'un diplôme, qui est évidemment une des missions de formation des établissements d'enseignement supérieur. L'OCDE chiffre à 80% le pourcentage d'étudiants qui entament une formation supérieure et qui obtiennent par la suite au moins un premier diplôme ou une première qualification (4ème position sur 23 pays évalués). On peut donc considérer que globalement le système d'enseignement supérieur français remplit sa mission de diplomation. Cependant, il est nécessaire d'analyser de façon plus détaillée formations par formations. Si certaines assurent une très bonne diplomation, comme les formations ingénieur et les filières santé, d'autres sont plus en difficulté comme les BTS ou les licences (éléments issus de la note d'information

du ministère de juin 2012 "Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat").

Enfin pour répondre à la deuxième partie de la question, **nous ne pensons pas que l'élitisme et la diversité des réussites doivent être opposés**. En effet l'élite peut être plurielle et diverse dans la réussite.

5. Quelles aides et quelles conditions pour favoriser la réussite des étudiants ?

La réussite des étudiants passe nécessairement par une implication plus forte des enseignants dans la scolarité des étudiants, notamment en indexant la carrière des enseignants chercheurs sur l'enseignement.

A ce sujet l'évaluation des enseignements par les étudiants nous paraît être une avancée significative apportée par la loi Fioraso. Il faut désormais s'assurer que cette disposition dans la loi soit pleinement mise en application dans l'ensemble des formations et des établissements.

Il faut intéresser plus étroitement les enseignants et les établissements à la réussite de leurs étudiants. Actuellement celle-ci est trop faiblement prise en compte dans le modèle SYMPA. **La partie performance de ce modèle doit être repensée** pour donner toute leur place à la réussite des étudiants et à l'insertion professionnelle dans le calcul de la dotation des établissements et dans les contrats quinquennaux.

Par ailleurs, le dynamisme de la vie de campus et des activités extra-scolaires doit être impulsée par la stratégie de l'établissement. En effet, l'offre d'activités extra-scolaire participe à la création d'un climat très favorable à l'épanouissement des étudiants, et de leur réussite. C'est aspect ne doit pas être négligé dans la réussite étudiante. **C'est pourquoi le modèle SYMPA doit également prendre en compte la vie de campus comme un des indicateurs de performance.**

De bonnes conditions d'études sont primordiales pour la réussite des étudiants. Cela comprend un accès à de la nourriture saine et équilibrée, à un logement à proximité de son lieu d'étude et à une aide financière, le cas échéant, cohérente avec le niveau de vie de l'étudiant en supprimant les effets de seuil intrinsèques à la méthode de calcul du montant des bourses. Cette fonction est assumée par le réseau des oeuvres et doit faire partie intégrante de toute réflexion touchant aux conditions d'études et de réussite des étudiants.

Ainsi il est primordial que l'ensemble du réseau des Oeuvres soit associé à l'élaboration de la StrANES et à la construction des politiques de site (Schémas régionaux de l'enseignement supérieur, schémas régionaux du logement, COMUEs, etc). Le système des œuvres doit s'intégrer dans l'élaboration et le fonctionnement des COMUEs. Nous pensons que les CROUS doivent être membres de droit des instances des COMUEs et y être décisionnaires.

Afin de faciliter et d'optimiser l'efficacité du travail effectué par les œuvres universitaires et scolaires (comme la fluidification de l'accès aux restaurants universitaires) il est important de multiplier les discussions entre la direction des établissements d'enseignement supérieur, les CROUS et leurs étudiants. La présence des CROUS au sein des conseils des COMUEs représente une manière d'atteindre cet objectif et constitue donc un enjeu dans l'optimisation des dépenses publiques notamment en matière de restauration.

6. Quelles modalités de suivi personnalisé des élèves ? Quelle individualisation des formations ?

Le suivi des étudiants, dans un objectif de réussite à un diplôme ou de réorientation (qui est une forme de réussite, contrairement au décrochage), peut prendre plusieurs formes. Cela peut être la systématisation d'un dossier personnel sur l'ENT, et le développement d'applications permettant à l'équipe pédagogique d'échanger avec les étudiants. Le mail est aujourd'hui un outil peut-être trop désué, alors que d'autres vecteurs plus en vogue peuvent être encouragés, comme les groupes sur les réseaux sociaux, ou les applications sur smartphone.

Le développement d'entretiens avec l'équipe pédagogique ou avec un enseignant référent peut être développé, sous réserve qu'un consensus se crée sur les bonnes pratiques en matière d'enseignants référents. En effet, ce sont souvent les étudiants les plus en difficulté qui sont les moins réguliers dans le suivi des entretiens.

De plus, il est possible de renforcer les liens entre les équipes pédagogiques et les associations de filières, puisque ces dernières, au contact quotidien des étudiants, peuvent déceler une difficulté auprès des étudiants.

L'individualisation des formations peut permettre aux étudiants de bénéficier d'unités d'enseignement de leur choix, qui pourrait accroître leur appétence pour telle ou telle formation. Il est donc important que des unités libres ou un système majeur/mineur ou d'autres dispositifs donne une certaine liberté aux étudiants et à l'équipe pédagogique. Néanmoins, dans le cadre du cadre national des formations, il est important qu'il y ait une cohérence nationale des grandes UE enseignées, pour permettre d'avoir une visibilité suffisante des diplômes.

Afin de remplir la mission de pédagogie et d'orientation des enseignants, définis dans le l'article L952-2-1, le ministère doit accompagner les enseignants dans ce processus en leur offrant une formation tout au long de leur parcours. Cette formation des enseignants à l'actualité du monde professionnel leur permettra d'informer les étudiants sur les choix qui s'offrent à eux et sur les débouchés des différentes formations.

7. Quelle professionnalisation des formations et quelles modalités d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants ?

Le développement des relations entre les établissements de l'enseignement supérieur et le monde de l'entreprise est essentiel à l'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants.

Pour les premier et deuxième cycles, la professionnalisation passe par une collaboration entre ces deux mondes. Des projets peuvent être mis en place afin de répondre à des besoins spécifiques d'une entreprise grâce aux ressources et connaissances des établissements.

Pour les formations doctorales, la professionnalisation peut s'effectuer via un rapprochement entre laboratoires de recherche et entreprises. Cette collaboration, bénéfique aux deux mondes, permettrait d'assurer une transformation des résultats de la recherche en une application industrielle via les SATT et pôles de compétitivité (et répondre désormais aux missions de transfert technologique confiées aux établissements par la loi Fioraso). Ce dernier point passe par la favorisation de partenariats entre entreprises et laboratoires pour le développement d'axes de recherches qui recoupent les intérêts des deux parties. Les entreprises recherchent l'innovation et le progrès technique et scientifique et possèdent les moyens financiers. Les laboratoires ont besoin de financements mais sont producteurs d'avancées scientifiques et sont à la base de l'innovation. Ces deux mondes sont donc faits pour collaborer et se développer ensemble. Par conséquent le développement de leurs partenariats présente deux enjeux. D'un côté un enjeu dans la recherche publique, via la hausse en quantité et en qualité des travaux de recherche, avec des financements conséquents. Et d'un autre côté dans la capacité à l'innovation et à être compétitifs sur le plan national comme international des entreprises françaises.

Par ailleurs, l'entrepreneuriat est aussi une piste à explorer car ce secteur propose un gisement d'emploi conséquent et sous exploité en France. L'insertion professionnelle est protéiforme, et l'ensemble des opportunités doit être prise en compte. A ce titre, l'entrepreneuriat doit être encouragé par l'Etat. **Les pôles entrepreneuriat étudiant (PEE) constituent une bonne initiative, et doivent être encouragés, par l'instauration d'un comité de suivi national, et par une**

intégration du volet “entreprenariat” dans les contrats d’établissement.

Enfin, les universités doivent favoriser la création d’un réseau des anciens, par parrainage ou en organisant des rencontres avec les anciens. Pour ce faire, l’université doit mettre à disposition une plateforme numérique accessible à tous les étudiants et aux anciens étudiants qui le souhaitent. Cette plateforme doit laisser la liberté aux anciens étudiants d’indiquer leur domaine et lieu de travail ainsi que leurs coordonnées.

L’aide à l’insertion professionnelle des étudiants comporte deux aspects. Le premier est constitué d’une orientation en début et fin d’étude. L’orientation en début d’étude permet une adéquation entre la volonté de l’étudiant et les formations et métiers, là où l’orientation en fin d’étude permet une meilleure visibilité dans le monde professionnel à l’issue de l’obtention de son diplôme. Ceci accompagné d’un appui matériel, comme l’aide à la rédaction d’un CV, ou l’utilisation de réseaux sociaux et autres nouveaux systèmes informatiques.

Enfin, le second aspect, tout aussi important est l’orientation par le vécu, rien ne peut remplacer la découverte du monde professionnel par des stages pendant son cursus, afin de déterminer sa voie, **c’est pourquoi les stages devraient être encouragés dès le premier cycle avec des unités d’enseignement facultatives permettant de les valoriser.**

8. Quelles modalités pour favoriser et mieux reconnaître les engagements des étudiants ?

La reconnaissance et la valorisation des engagements des étudiants, en tant qu’associatifs ou en tant qu’élus, prennent des aspects différents en fonction des établissements et des formations, et le soutien de la communauté universitaire est très variable en fonction des situations.

Les engagements des étudiants doivent être mieux compris par les équipes pédagogiques, notamment par l’analyse des compétences apportées par ceux-ci (management, gestion de projet, comptabilité, organisation, communication). **Un groupe de travail national sur cette thématique pourrait aborder les éléments de mutualisation et de mise en place d’une telle valorisation.**

La prise en compte de l’engagement des étudiants fait partie des compétences des commissions de la formation et de la vie universitaire des conseils académiques ou des conseils des établissements, ainsi que dans le cadre de l’article L811-3-1 du code de l’éducation qui prévoit que “les élus étudiants aux différentes instances des établissements publics d’enseignement supérieur bénéficient d’une information et d’actions de formation”

Il est important de s'assurer de la mise en oeuvre de l'article 10 du Cadre National des Formations et de la mise en place de modalités de contrôle de connaissances particulières ou d'ajout au supplément au diplôme. Le ministère peut s'en assurer lors de la période d'accréditation.

9. Comment mieux reconnaître et valoriser les compétences acquises via ces engagements (bénévolat, service civique) ?

La reconnaissance de ces engagements passe avant tout par la prise en compte de la spécificité du profil et l'introduction d'une certaine souplesse d'agenda pour l'étudiant. Ceci relève désormais des conseils académiques en formation vie universitaire pour les universités comme le précise l'article 10 du cadre national des formations.

Afin de déterminer qualitativement l'acquisition de compétences et l'engagement, **la prise de conseil du jury, auprès d'étudiants, permettrait de s'assurer que la valorisation délibérée par le jury corresponde à la réalité de l'engagement.**

10. Quels liens / conditions convient-il de définir pour concilier jobs étudiants et études ?

D'après l'OVE, les étudiants salariés se répartissent suivant quatre situations :

- 25 % des étudiants n'exercent aucune activité salariée.
- 25 % des étudiants exercent une activité salariée durant les vacances.
- 25% des étudiants exercent une activité durant le weekend.
- 25% des étudiants exercent une activité dans la semaine, en parallèle de leurs études.

C'est essentiellement pour cette dernière catégorie que les difficultés importantes se cristallisent, ce qui représente des centaines de milliers d'étudiants. Certaines le font par contrainte financière (milieu social défavorisée, ou contexte familial fragile) d'autre par choix (souhait d'émancipation ou de bénéficier de meilleures conditions de vie).

Les enquêtes de l'OVE et de l'INSEE montrent que pour une activité supérieure à 15 heures par semaine, le salariat entraîne une diminution importante des résultats scolaires. Cette frontière doit être une véritable limite sur laquelle les équipes pédagogiques et les scolarités doivent être vigilantes.

Par ailleurs, pour répondre aux contraintes temporelles des étudiants salariés, plusieurs dispositifs peuvent être déployés :

L'application systématique de l'article 10 du cadre national des formations, qui permet aux étudiants salariés de bénéficier d'un statut particulier (dispense d'assiduité par exemple).

La prise en compte à tous les niveaux de la gouvernance de ces problématiques, en donnant la compétence de ce sujet aux conseils de perfectionnement, au conseil d'UFR et aux conseils centraux (notamment via le bilan social).

Le développement des formations complètes en numérique.

L'instauration, au sein des scolarités, d'un guichet dédié à ce public.

II. Renouveau des formations et préparation au monde de demain :

1. Quelles innovations pédagogiques pour préparer le monde de demain ? Quelle place pour le numérique ? Pour les langues étrangères ? Quelle reconnaissance de compétences non académiques ?

Une réflexion poussée sur la place que doit prendre le numérique dans l'Enseignement Supérieur doit être menée. Nous observons une progression de la dématérialisation dans l'ensemble des services de la société y compris l'administration publique, cela constitue donc un enjeu majeur. Cette dématérialisation présente de nombreux avantages, notamment une diminution des coûts, un accroissement de la flexibilité, et la rapidité du traitement de l'information. Toutefois, cela demande un investissement matériel et immatériel de formation pour que les établissements de l'Enseignement Supérieur puissent mettre à disposition des cours en ligne, sur l'intranet des établissements.

Le numérique peut aussi permettre de compléter la formation des élèves. Les cours magistraux à ce jour ne peuvent être remplacés par le numérique, néanmoins ces derniers peuvent venir servir de soutien pour certains étudiants, tels les étudiants salariés. L'accès pour ces personnes à des cours dématérialisés peut être un moyen efficace d'éviter le décrochage.

Il est absolument nécessaire que l'enseignement supérieur profite du gain qu'offrent les équipements numériques. **La création de FUN va dans le bon sens et le développement des MOOCS doit être une priorité.** Il va sans dire que la numérisation des cours magistraux ne présente pas les mêmes difficultés et les

mêmes enjeux dans toutes les disciplines et qu'elle doit être conduite en bonne intelligence avec les équipes pédagogiques des établissements et les étudiants.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, PDE regrette que le gouvernement ait fait marche arrière et n'ait pas rendu inévitable la validation d'un module de langue en cycle Master. Nous devons nous donner les moyens de nos ambitions en matière de rayonnement de nos établissements, en matière de recherche et d'innovation. Le renoncement à la mise en place d'un module non compensable de langue étrangère est en réalité un refus d'obstacle sur un parcours que nous avons pourtant choisis d'emprunter.

2. Comment favoriser et valoriser l'implication des enseignants et enseignants-chercheurs dans les missions pédagogiques ?

Les missions pédagogiques font partie intégrante des dispositions statutaires des enseignants et des enseignants-chercheurs. Hélas, force est de constater que cela n'est pas suffisant. L'Etat pourrait donc déployer des outils complémentaires :

Etablir un réel équilibre entre prime à la recherche et prime à l'enseignement.

Intégrer la notion de projet pédagogique au sein du conseil de perfectionnement de chaque de formation. La création d'un arrêté sur les conseils de perfectionnement pourrait permettre la définition de ses missions.

Indexer la carrière des enseignants-chercheurs sur à la fois la recherche et l'enseignement, alors qu'au jour d'aujourd'hui elles ne sont hélas dépendantes que des résultats de la recherche. Cette prise en compte, souvent critiquée car les indicateurs à utiliser sont souvent remis en question, doit faire l'objet d'une réflexion nationale et démocratique, y compris au sein du CNESER. Concernant cette indexation, un élément structurant est l'utilisation des évaluations des enseignements réalisées par les étudiants.

Par ailleurs, concernant les autres missions pédagogiques des enseignants, un certain nombre de dispositions peuvent être déployées :

- pour permettre une bonne orientation progressive tout au long de cursus, et le cas échéant, une ré-orientation vers d'autres filières ou d'autres établissements, la connaissance du panorama territorial des possibilités est nécessaire. **Les enseignants et les enseignants-chercheurs devraient bénéficier de manière périodique d'information et de formation, au sein de l'académie ou de l'ESPE.** Cette connaissance est une nécessité pour permettre aux enseignants de répondre aux besoins réels des

étudiants.

- **Pour favoriser un meilleur développement des technologies numériques au sein des formations, la prise en compte de ce temps, sous la forme d'équivalent heure TD,** pourrait être une avancée intéressante. Mais la conception de tels supports numériques ne peut être spontanée, et le soutien de la Mission numérique du Ministère est également nécessaire.
- 3. Faut-il favoriser les participations croisées des enseignants entre secondaire et supérieur ? la participation des chercheurs aux enseignements ?**

Dans le cadre du continuum -3 / +3, les participations croisées entre enseignement secondaire et supérieur est nécessaire. Ces deux mondes ne doivent pas être étanches. Dans cette optique, plusieurs points peuvent être soulignés :

- **L'intervention et la participation à l'enseignement secondaire des enseignant du supérieur peut jouer un rôle important dans l'orientation et l'ouverture des élèves de lycées.** Ainsi, il permet de donner une vision de l'enseignement supérieur et une vision de l'établissement à travers les Travaux Personnels Encadrés ou des journées d'informations.
- **L'intervention d'enseignants du secondaire dans le supérieur permettrait à ceux-ci de se familiariser avec le monde de l'enseignement supérieur,** tant dans les outils que dans les sujets actuellement enseignés.

Par ailleurs, l'article L612-5 du code de l'éducation spécifie que l'initiation à la recherche se fait à partir du deuxième cycle du supérieur, d'où l'intérêt que les acteurs de la recherche soient impliqués dans les enseignements de deuxième cycle. Le premier cycle nécessite d'abord un bon accompagnement et une bonne orientation qu'une formation à la recherche trop précoce, alors que les fondamentaux scientifiques nécessaires à la compréhension peuvent ne pas être suffisamment consolidés.

L'implication des chercheurs dans l'enseignement peut être cependant un atout majeur car ils peuvent apporter une nouvelle vision aux étudiants et des nouvelles manières de percevoir les matières au sein des formations. Ces enseignements ne doivent pas pour autant plus s'orienter vers la recherche et doit se baser sur l'appétence du chercheur à enseigner.

4. Quelle place pour les personnels Biats dans les équipes pédagogiques ?

Les personnels Biats, et notamment les techniciens, secrétaires, bibliothécaires, peuvent apporter un éclairage non pas sur la formation en elle-même mais sur l'ensemble de son environnement, et ainsi donner des éléments d'amélioration de la formation. **Leur place est primordiale au sein du conseil de perfectionnement de chaque formation.**

5. Quels métiers et compétences envisager pour accompagner l'évolution des formations ?

Dans le monde d'aujourd'hui et de demain, en perpétuelle évolution, et dont les changements sont de plus en plus rapide, de nouvelles exigences apparaissent. Notamment avec le développement des technologies de l'information et de la communication ("métiers en émergence" source Apec). Les formations devront donc évoluer, que ce soit à la fois dans leurs contenus et à la fois dans la pédagogie de mise en oeuvre. **Il est nécessaire de donner les outils aux enseignants pour qu'ils puissent adapter le contenu des formations et la pédagogie qu'ils pratiquent à ces évolutions.** Ces outils passent par la formation des enseignants, que ce soit en début ou en milieu de carrière.

6. Quelle capacité des établissements à renouveler les formations pour répondre aux besoins de compétences et pour préparer l'évolution de la société ?

La formation doit s'adapter au monde professionnel afin de préparer l'étudiant pour s'y intégrer et y évoluer.

Il est aussi nécessaire que les formations permettent à l'étudiant de s'adapter au monde de demain, en favorisant l'apprentissage des méthodes, des capacités à chercher l'information, et des savoir-faire ainsi que par la prise en compte de notions telles que le développement durable, tant dans son aspect sociétale, économique qu'environnemental.

7. Quelle articulation des formations entre elles ? quelle complémentarité ?

L'articulation entre les formations doit s'effectuer à plusieurs niveaux :

Au niveau de la mention de diplôme : le conseil perfectionnement et les équipes pédagogiques sont en charge de l'équilibre des UE, de l'adéquation entre d'une part les connaissances et compétences données par la formation et d'autre

part les débouchés visés (insertion professionnelle, poursuite d'études) et les prérequis demandés à l'entrée de celle-ci.

Au niveau de l'établissement : dans le cadre du processus d'accréditation et de réalisation du contrat quinquennal, l'établissement doit présenter une vision globale et stratégique de son offre de formation qui doit comprendre les points suivants : étudiants entrants et orientation / réussites dans le cursus et passerelles d'orientation / insertion dans le monde socio-économique de l'établissement et de ses diplômés.

Au niveau du regroupement d'établissements : l'instauration de ces structures par la loi de 2013 doit être l'occasion d'aborder et de créer une réelle stratégie de formation par site, via les collaborations entre établissements, la création systématique de passerelles et de co-diplômes, la réalisation d'une cartographie régionale des diplômes de tous les niveaux (accessible à tous les étudiants). Cet enjeu, majeur et essentiel, ne doit pas être occulté par les difficultés possibles de gouvernance au sein de ces regroupements d'établissement.

Au niveau national d'une filière : une structure visant à harmoniser les formations sur le plan national permettrait d'effectuer les choix stratégiques sur l'évolution de son offre de formation. Le regroupement des acteurs pédagogiques de ces formations créera une cohérence tant nationale que dans le temps.

8. Quelle est votre vision de l'articulation de la formation initiale et de la formation continue ? Quelle l'importance accordez-vous à la formation tout au long de la vie ?

L'élévation du niveau de connaissances et de compétences du pays ne peut se faire uniquement par la formation initiale. **Le développement massif de la formation tout au long de la vie doit être une priorité de l'enseignement supérieur des prochaines années.** Elle permettra également à tout diplômé d'un certain niveau de savoir que, au bout de quelques années d'activité professionnelle, il pourra bénéficier d'une formation complémentaire, afin de changer de poste dans son entreprise ou de changer d'entreprise/de métier.

9. Comment favoriser la reprise d'études et la formation tout au long de la vie pour permettre les évolutions professionnelles et pour donner de nouvelles chances aux personnes d'origine modeste ?

La reprise d'études via la formation tout au long de la vie peut être favorisée de plusieurs manières :

- **Développer les formations à distances certifiantes et qualifiantes** (sans que l'effet de « mode » des MOOCS ne devienne la seule réponse). Les outils numériques doivent être consolidés au sein de chaque établissement, et une instance nationale (le Ministère ou l'AMUE) pourrait organiser des mutualisations de bonnes pratiques.
- **Développer les formations en présentiel ayant clairement pour visée le public de salariés ou de personnes en reprise d'études.** Celles-ci ont des contraintes temporelles, salariales, familiales particulières que n'ont pas les étudiants en formation initiales. Ces formations pourraient être réalisées par des équipes pédagogiques comprenant des enseignants chercheurs, des enseignants, des intervenants extérieurs, ainsi que des spécialités de l'ingénierie de formation et des personnels spécialisés dans la « formation professionnelle ». Par ailleurs, les méthodes d'enseignement, les exigences pratiques et théoriques doivent être adaptées à ce public, qui bénéficie souvent d'une grande expérience professionnelle.
- **Développer la notoriété de la possibilité de reprendre ses études en informant un maximum de personnes** via tous les lycées (pour les personnes qui intègre le marché du travail après le bac), via les BAIP et les formations de l'enseignement supérieur, via les opérateurs de l'Etat tel Pôle Emploi ou encore via les Missions Locales. Tous les acteurs doivent être informés de l'existence de ces possibilités
- **Simplifier les démarches et les procédures pour bénéficier de ces formations,** dans un contexte où trop souvent les obstacles administratifs découragent trop de candidats.
- **Encourager les rencontres et les échanges réguliers entre les branches professionnelles et établissements d'enseignement supérieur.**
- **Favoriser l'orientation d'une partie du financement de la formation professionnelle vers les établissements d'enseignement supérieur, qui doivent se donner les moyens de se saisir pleinement de cet enjeu.**

10. Quelle place pour la formation par la recherche dans le système d'enseignement supérieur? Comment faire évoluer cette place ?

La formation « par la recherche » ne doit pas être confondue avec la formation « pour la recherche ». En effet, notre enseignement supérieur n'a pas pour unique, ni principal objectif, de former les futurs chercheurs, qui ne représentent que 1% des

futurs emplois des étudiants.

La formation « par la recherche », qu'il est également possible de nommer « adossement à la recherche », consiste, pour les deuxièmes et troisièmes cycles, en un enseignement se basant sur les méthodologies de la recherche : l'utilisation des connaissances pour aborder des problèmes inédits et ainsi d'y apporter des réponses construites sur l'analyse et la réflexion.

La compréhension de cette démarche de réflexion est plus pertinente pour l'étudiant que la découverte du travail en laboratoire de recherche.

Cette vision de l'enseignement « par la recherche » doit être développée.

Par ailleurs, la formation par l'innovation, par le travail d'équipe, par le projet est tout aussi vertueuse. L'effondrement des taux d'insertion professionnelle des diplômés de Licence et de Master nous interroge sur la méthode de formation.

Guillaume FILLIARD, président – 06 59 46 55 28 – president@pde.fr

Le mouvement étudiant associatif indépendant

Promotion et Défense des Etudiants

Organisation étudiante représentative au sens de l'article L811-3 du Code de l'éducation, conformément à la Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

Association Loi 1901, enregistrée à la préfecture de Police de Paris sous le numéro 94/3369

Siège administratif : 14 passage Dubail, 75010 Paris www.pde.fr contact@pde.fr 01 43 40 10 71



Contribution

Syndicat général de l'éducation nationale - Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT)



Contribution écrite du Sgen-CFDT au rapport de la mission STRANES

Avertissement : Ce document constitue un complément aux éléments fournis lors de l'audition de la délégation Sgen-CFDT par la mission STRANES. Il n'a pas vocation à rassembler l'ensemble des positions et propositions du Sgen-CFDT pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche. Le propos est centré sur les questions institutionnelles et de pilotage de l'enseignement supérieur; aspects qui méritaient plus de développement et de précision que ce que nous avons pu exprimer lors de l'audition.

Introduction

Le SGEN-CFDT a souhaité qu'une telle stratégie nationale de l'Enseignement Supérieur voit le jour. Elle ne pourra être efficace que si, au-delà de la phase de consultation pour en établir les bases qui fait l'objet de l'actuelle consultation, une structure pérenne permet de poursuivre ce débat, de mesurer sa réalisation et d'établir les rapports biennaux prévus par la Loi. Le SGEN-CFDT demande donc que des éléments sur la pérennité de cette réflexion et la constitution de la structure chargée de la faire vivre soient fournis, puisque rien de tel n'est inscrit dans la Loi, a contrario de ce qui est prévu pour la stratégie nationale de la recherche. Il demande aussi que le cadre de la consultation et la participation des différents partenaires, et notamment les organisations syndicales, soit défini en même temps que la structuration.

Le SGEN-CFDT est favorable à une stratégie visant à conduire une proportion plus importante d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur, mais ce ne peut être un objectif abstrait en soi : cela a pour conséquences une réflexion sur les cursus antérieurs et les objectifs qui leurs sont assignés, les moyens pour permettre aux établissements publics de remplir cette mission et aussi une analyse plus complète du devenir de tous les diplômés de l'enseignement supérieur.

1. Liens avec l'amont et l'aval

1.1. Quels bacheliers ?

La question d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur est structurellement liée à une réflexion sur les cursus en amont du baccalauréat. Il est impossible de concevoir une stratégie indépendamment du flux de bacheliers en nombre et en qualité.

Le SGEN-CFDT a déjà formulé des revendications pour une évolution conséquente des cursus en lycée. La situation actuelle en termes de bacheliers semble être le fruit de choix erratiques et conduit à une situation qui ne peut trouver de solutions satisfaisantes dans l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui :

- Seul un bachelier sur 2 est titulaire d'un bac général, le nombre de bacheliers professionnels étant supérieur à celui des bacheliers technologiques dans la seconde moitié
- la proportion d'une classe d'âge ayant un bac général atteint à peine en 2013 ce qu'elle était en 1995, soit 20 ans plus tôt

- la proportion d'une classe d'âge ayant un bac technologique est en baisse depuis la même période
- seule la proportion d'une classe d'âge ayant le bac professionnel a augmenté sur ces 20 dernières années.
- De plus, aucune donnée n'est fournie en termes d'évolutions des grands secteurs tant pour les bacheliers technologiques que professionnels : secteur industriel, secteur tertiaire et secteur des services à la personne par exemple. Il est indispensable que des données sur leurs évolutions soient disponibles
- Dans le même temps, les études montrent que :
- le choix entre les différents types de bac est très corrélé au milieu social (cf EESR n°7 page 25) : 3 fois plus de titulaires du bac professionnel que de bac généraux chez les ouvriers et le rapport inverse chez les cadres
- bien que le système français d'enseignement supérieur et sa diversité de filières soit un des plus performants de l'OCDE (seuls 19% des entrants sortent sans diplôme, cf NI du MESR n°13-10)) cette proportion de sortants sans diplôme varie entre 9% pour les bacheliers généraux et 55% pour les bacheliers professionnels dont pourtant seulement un peu moins de la moitié poursuit à ce jour des études.
- Ce taux massif d'échec des bacheliers professionnels ne peut laisser indifférent et les seules mesures de quotas ne résoudront ni la question de la réussite, ni l'injustice sociale qu'il constitue, ni le recul d'une réelle démocratisation que traduisent ces constats et les analyses plus fines qu'il faut poursuivre. Pour augmenter la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur il est impératif de donner des objectifs au niveau pré-bac.
- Pour qu'une stratégie de l'enseignement supérieur aie des chances de réussite il faut d'abord fixer des objectifs en termes de types de bacheliers formés et certainement aboutir à une augmentation des bacheliers généraux au profit des classes sociales qui en sont aujourd'hui les plus exclues, mais aussi au sein de chacune des familles de bac, fixer des objectifs plus fins en 3 ou 4 catégories en tenant compte à la fois des débouchés pour les bacs professionnels et, pour tous, des difficultés de réussite (par exemple le taux d'échec des STI est inférieur de 15 points à celui des STG, cf. note précitée).

Il est également nécessaire de changer la nature du bac. Celui-ci n'est plus considéré comme un diplôme du supérieur, ni par les établissements sélectifs qui recrutent essentiellement sur la base du livret scolaire, ni par les universités qui le considèrent souvent comme une obligation pesante – celle d'accueillir tous les bacheliers, sans considération des capacités de réussite ni du projet d'orientation.

Mais par ailleurs, le baccalauréat garde une importante fonction de pilotage de la scolarité et du travail en lycée, pour les professeurs comme pour les élèves. Malheureusement, cet examen est aujourd'hui trop « scolaro-centré », il est organisé comme une validation des études secondaires, et est donc redondant avec le livret scolaire. En revanche, il ne dit pas grand-chose sur les capacités à poursuivre des études, ni sur l'adéquation entre les études secondaires suivies et les études supérieures envisagées.

Il paraît donc nécessaire de passer d'un examen « barrière », qui régule les flux par l'échec, mais sans réelle efficacité, à un examen « passeport » qui sanctionne un projet d'orientation à mi-parcours du « bac-3/bac+3 ». Ce baccalauréat rénové devrait être non pas récapitulatif, mais modulaire, l'élève accumulant des unités d'enseignement – quelles que soit les modalités de validation – pour s'ouvrir des possibilités d'orientation dans le supérieur et pour s'y préparer. Sans entrer dans le détail de ce que pourrait être un tel examen, le Sgen-CFDT souligne qu'il aurait l'avantage de mieux coordonner l'enseignement sur les deux rives du baccalauréat, à qui il permettrait de parler un même langage, et qu'il serait de nature à faciliter l'orientation et la réussite des étudiants.

1.2. Orientation et liens lycées – établissements du supérieur

La Loi ESR de juillet 2013 reste très timide sur les actions partagées entre lycées publics et EPSCP ; d'ailleurs les décrets d'application en cours de publication ne portent que sur la seule poursuite d'études des CPGE ou BTS et c'est amplement insuffisant.

Le SGEN-CFDT demande qu'un cadre réglementaire favorise des échanges plus importants entre les 2 types d'institutions autour de plusieurs thèmes: information et orientation des lycéens, échanges (croisés ou non) d'enseignants dans un cadre institutionnel, partage de plateformes technologiques, partenariat sur les diplômes, ...

La question de l'orientation et du travail entre les services académiques et universitaires dédiés est cruciale et devrait subir des évolutions suite à l'évolution des textes sur le service public d'orientation : il est indispensable de clarifier cette évolution car l'orientation reste un maillon primordial de la réussite de toute politique. Les incertitudes actuelles sur le devenir du service public d'orientation sont très contre-productives.

1.3. Le devenir des diplômés

Il est indispensable qu'un suivi quantitatif et qualitatif des diplômés puisse être assuré et consolidé au niveau national. Les diplômes de DUT, LP et M font l'objet d'une enquête mais elle doit encore être remaniée car, à l'exclusion de celle des DUT, l'enquête ministérielle ne concerne que les diplômés âgés de moins de 30 ans, de nationalité française, qui ne sont pas sous un régime de formation continue,... Initialement conçue dans le but essentiel d'être un des critères de financement des universités (objectif heureusement abandonné depuis), elle avait volontairement ignoré une partie parfois très majoritaire des publics. Par contre, elle a permis aux établissements de se mobiliser et se structurer avec un cadre unique (enquête à 30 mois) pour suivre au plus près le devenir des diplômés.

D'autres expériences, plus ou moins harmonisées, existent par exemple pour la Commission du Titre d'Ingénieurs.

Il est indispensable que de telles enquêtes coordonnées au niveau de l'Etat soient mises en place pour les principaux niveaux de formation : Bac Professionnel, BTS, Instituts de Soins Infirmiers,... La mobilisation des équipes enseignantes et des établissements pour obtenir ces éléments constitue un levier indispensable pour qu'ils s'orientent vers de vraies politiques de formation au niveau de ces structures et la consolidation de ces éléments au niveau des sites est indispensable par exemple à la définition des schémas régionaux de formation.

De plus, ces éléments consolidés au niveau national constitueront là encore un matériau précieux pour fixer des objectifs de bacheliers ou bien pour définir des objectifs en termes de type de formations à développer ou restreindre à l'échelle nationale.

2. La diversité des établissements du supérieur

2.1. Les établissements publics

Bien qu'elles représentent quasiment les 2/3 des étudiants, les universités ne sont pas les seuls établissements concernés et la diversité des tutelles ministérielles (ou des directions au sein d'un même ministère) représente souvent des frontières infranchissables dans les faits. Il est indispensable que la volonté de travail interministériel, amorcée dans la Loi de juillet 2013, soit concrètement mise en œuvre. Cela passe par des cadres de collaboration, des outils prospectifs convergents, voire des outils de politiques ministérielles mieux harmonisés.

Par exemple, actuellement les cartes de formation des lycées sont conçues dans un cadre triannuel alors que les établissements du MESR ont un cadre quinquennal : dans ces conditions, il est difficile de conduire une réflexion sur la complémentarité BTS/DUT sur un territoire. De même dans le secteur des services à la personne, on assiste pour le moins à une ignorance entre le MAAF et le MENESR sur les ouvertures de BTS ou BTSA dans ces métiers. On pourrait multiplier les exemples de ce style.

Les contrats quinquennaux de site annoncés dans le cadre de la Loi ESR constituent une avancée

intéressante puisque les regroupements d'établissements ont désormais la responsabilité de coordonner l'offre de formation d'un territoire, mais ils ne concernent que les établissements du supérieur sous tutelle MENESR. Les établissements sous autre tutelle et les lycées notamment ne sont pas inclus dans ce périmètre.

Ce qui manque le plus est bien une instance commune d'analyse et de prospective en vue d'élaborer une carte régionale de toutes les formations du supérieur d'un territoire. La Loi récente introduit cette notion, mais n'en définit pas le lieu d'élaboration, ce qui laisse perplexe sur la faisabilité de la mesure. Les commissions post-bac, récemment réactivées (ou simplement activées pour certaines qui n'avaient jamais fonctionné auparavant) seront-elles le lieu de ce travail ? Si oui, il manque pour le moins un cadre réglementaire pour ce travail et encore plus un lieu où les propositions ainsi élaborées sont confrontées avec les différents partenaires : acteurs socio-économiques, collectivités, organisations représentatives des personnels de l'enseignement supérieur et des étudiants. Les CAEN auraient vocation à jouer ce rôle, mais en l'état actuel ils n'offrent pas les outils adéquats pour ce débat.

2.2. Les établissements privés

Il faut tout d'abord rappeler **quelques chiffres : l'enseignement supérieur privé**, tous établissements et diplômes confondus, a vu son nombre d'étudiants augmenter de 160 000 entre 2000 et 2012 ce qui représente **70% de l'évolution sur cette période**. Parmi les 2,4 M d'étudiants, 436 000 (18%) suivent des études dans des structures privées : écoles d'enseignement supérieur privées (écoles de gestion ou d'ingénieurs pour la plupart), établissements préparant aux diplômes de santé (para-médical), du social, des arts et de la culture, lycées privés avec CPGE ou BTS.

Pour les établissements privés d'enseignement supérieur, plusieurs procédures distinctes et complémentaires co-existent :

- La **reconnaissance de l'établissement par l'Etat** qui a pour finalité d'attester que cet établissement apporte un concours utile au service public de l'enseignement supérieur : cela lui permet notamment d'accueillir des étudiants boursiers et autorise ces étudiants à accéder aux services du CROUS mais ne donne par contre aucune reconnaissance sur ses diplômes.
- La **capacité à délivrer des diplômes reconnus ou visés par l'Etat**:
 - pour les diplômes nationaux type LMD, ces établissements privés doivent passer une convention avec un EPSCP (avec quelques cas particuliers qui aboutissent à des jurys rectoraux) et ces cas doivent désormais être rendus visibles dans le dossier d'accréditation des EPSCP concernés
 - pour les diplômes de gestion, c'est la CEFDG (Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion) qui propose cette reconnaissance et elle est ensuite soumise pour avis au CNESER. Elle a aussi capacité à proposer que ces diplômes confèrent ou non le grade de L ou de M suivant le cas.
 - pour les diplômes d'ingénieur, c'est la CTI (Commission du Titre d'Ingénieur) qui a capacité seule à décider la reconnaissance du diplôme qui confère automatiquement le grade de Master (pas de passage au CNESER).
 - dans certains cas particuliers, les établissements présentent la reconnaissance de diplômes très spécifiques (en général Bac +2 ou +3) souvent anciens et liés à des branches professionnelles très particulières
- La **capacité à délivrer des grades L ou M** :
 - pour les titres d'Ingénieur ou les diplômes nationaux, l'attribution du grade est automatique
 - pour les autres diplômes, il existe depuis peu (janvier 2014) un arrêté qui précise le cahier des charges : c'est une référence réglementaire bienvenue mais elle ne concerne que le grade.
- - Enfin, ces établissements demandent **l'inscription de leurs diplômes au RNCP**

(Registre National des Certifications Professionnelles) par une procédure distincte, dépendant de la seule CNCP placée sous l'autorité du ministre en charge de la formation professionnelle. Tous les diplômes nationaux sont désormais inscrits de droit au RNCP ; les autres, tels que ceux des écoles privées, doivent faire une demande au cas par cas. Pour les établissements privés, cette inscription, basée essentiellement sur des critères de besoins du monde socio-économique, d'insertion professionnelle, de modalités claires de délivrance de la certification et de mise en place de la VAE peut être acquise indépendamment d'une reconnaissance ou non de l'établissement par l'Etat et indépendamment de toute reconnaissance des diplômes par l'Etat. Mais cela permet à ces établissements d'afficher légalement que leurs titres sont certifiés par l'Etat.

Il est donc quasiment impossible pour un futur étudiant de comprendre la subtilité entre ces 4 niveaux de reconnaissance et donc de ce que recouvre la certification affichée dans la communication.

Au-delà des conditions et frais de scolarité qui sont souvent compris entre 5 000 et 10 000 euros par an, c'est bien **la notion même d'établissement d'enseignement supérieur qui est questionnée** : comment reconnaître des établissements dont le corps professoral permanent est très réduit ? Avec des enseignants n'ayant pas tous un diplôme de niveau Master ? Où le nombre de titulaires d'un doctorat peut être très faible ? Où la recherche est faible voire inexistante ? Bien sûr les situations sont contrastées d'un établissement à l'autre mais l'absence de critères clairement définis ne permet pas une reconnaissance acceptable dans de nombreux cas.

On remarquera enfin une évolution assez récente parmi ces établissements : on voit désormais apparaître sur le « marché de la formation » des groupes qui revendiquent quelques dizaines de milliers d'étudiants en rassemblant leurs différentes écoles. Aux côtés des acteurs plus anciens que sont les établissements confessionnels ou les établissements spécialisés techniques, l'apparition de ces groupes semble relever clairement d'une démarche purement économique. Les demandes de ces écoles qui viennent s'implanter au cœur des grands pôles universitaires (Paris, Lyon, Toulouse, Marseille,...) et non pas dans des zones insuffisamment couvertes, sur des diplômes qui de fait sont des diplômes généralistes, même s'ils essaient de montrer bien sûr qu'ils sont très atypiques, leur donnent-elles une place au sein des acteurs pour les missions de service public ?

Il est aussi à noter que tous types confondus, le modèle économique de ces établissements est très souvent fondé sur l'obtention du statut d'apprentissage : lorsque l'on connaît la faible part d'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur public, cela doit interroger les politiques des Régions qui ont pouvoir de décision en la matière car il s'agit bien là de financement public via l'apprentissage pour ces établissements.

Tout ceci fait ressortir la nécessité de revoir les méthodes et les conditions de la reconnaissance par l'Etat des établissements, et des diplômes: la distinction entre les différentes procédures a-t-elle encore un sens ? Quels sont les critères pertinents pour une reconnaissance de l'établissement ? Pour la reconnaissance du diplôme ? Doivent-elles être distinctes? Quels sont les propositions de l'Etat sur l'enseignement supérieur privé dans la future Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur ? Comment se projette-t-il dans les secteurs où l'offre publique est historiquement faible et dans ceux où elle semble au contraire suffisante ?

On ne peut se satisfaire d'une politique constatant a posteriori une augmentation totalement incontrôlée de l'enseignement supérieur privé.

S'agissant des établissements de type lycées privés il existe au moins un cadre unique, celui d'établissement sous contrat. Il est sans doute nécessaire de revoir comment cette notion permet ou non

à l'Etat de s'assurer la politique de ces établissements est conforme aux objectifs nationaux.

Les dispositions introduites dans la Loi aux articles L 732-1 à L 732-3 sont très inquiétantes quant à la possibilité de créer des conditions spécifiques pour l'évolution de l'enseignement privé : elles sont contradictoires avec la volonté de regrouper au sein du nouveau CNESER à la fois des préoccupations de formation et de recherche et notamment l'articulation entre les 2 stratégies nationales. Le SGEN-CFDT sera très vigilant sur la mise en œuvre de ces articles et sur la non dissociation du secteur privé des priorités nationales. Les difficultés de financement public actuelles ne doivent pas être un prétexte à la prolifération d'une offre privée, à côté du service public.

2.3. Les passerelles et les outils d'incitation

La réussite globale du système d'enseignement supérieur Français dans sa capacité à diplômer les étudiants est certainement due à la diversité des établissements et des formations et à la capacité de certains étudiants à construire des réorientations au sein de ce système. L'Etat ne semble pas en situation à ce jour de finement analyser quantitativement et qualitativement ces réorientations, cela devient pourtant une nécessité.

Certains textes récents visent à favoriser l'intégration de ces passerelles dans la politique des établissements : c'est une avancée. On peut penser aux parcours de L destinés à l'accueil des diplômés de BTS ou DUT, aux passerelles entre L et LP. Les universités ont depuis longtemps commencé un tel travail : années 0, passerelles en début de cursus L avec d'autres filières, voire dans quelques cas un travail autour des collés de la PACES qui représente toujours un flux important d'étudiants en échec.

Les établissements de tous types doivent être encouragés à poursuivre ces efforts mais il faut dans le même temps inventer de nouveaux critères d'évaluation et donner aux établissements, et plus certainement aux regroupements d'établissements, des outils pour construire et évaluer ces passerelles à l'échelle d'un territoire. Dans la situation actuelle, l'étanchéité des systèmes d'information des établissements et la seule relation bilatérale entre les services ministériels et chacun des établissements ne permet à aucun d'entre eux de disposer de données sur ces phénomènes dès lors qu'ils dépassent les frontières de leur établissement.

Cela nécessite en parallèle une évolution notable des critères de financement des établissements.

Concernant le passage post-bac, la Loi a introduit la notion de quotas fixés par les recteurs : une application stricte ne résoudra aucun problème. La solution passe par des lieux d'analyse et d'échange entre les différents partenaires et par des objectifs pluriannuels tant qualitatifs que quantitatifs : à quoi servirait d'orienter massivement des bacheliers si les établissements ne sont pas en capacité de les faire réussir ? C'est certainement une autre des fonctions de l'instance territoriale évoquée au §2.1

3. Enseignement supérieur et territoire

3.1. Articuler les politiques de sites avec les stratégies nationales

La notion de politique de site introduite par la Loi recouvre en fait 2 réalités : d'une part le contrat quinquennal commun pour les établissements publics du MENESR (mais seulement ceux-là) et d'autre part la question de la carte régionale des formations du supérieur (qui semble recouvrir toutes les formations et tous les établissements) auxquelles se rajoute d'ailleurs la notion de document d'orientation unique (L 718-5). Les instances des COMUE ou des établissements têtes de pont des regroupements peuvent-elles jouer ce rôle ? Cela semble en tout cas les mieux à même de le faire mais encore faut-il clairement et réglementairement leur donner ce rôle.

La seconde question est l'articulation de chacune des politiques territoriales et des stratégies ainsi développées avec les 2 stratégies nationales. En dehors de la nécessité de cette articulation, la nouvelle Loi ne prévoit ni les outils ni les lieux pour mesurer cette cohérence ou valider des choix différents en fonction d'une réalité territoriale ou d'une diversité infra-territoriale. Sans propositions sur ce point de l'articulation national/régional, il est à craindre que les stratégies nationales en cours de définition n'aient que peu d'impacts réels. Une incitation peut parvenir à travers les contrats des sites avec les

différentes autorités de tutelle mais encore faudrait-il une action coordonnée des différents départements ministériels, ce qui est aujourd'hui très loin d'être le cas.

3.2. Le cas particulier de l'Ile de France

La mise en place compliquée des regroupements en Ile de France vient rappeler s'il en était besoin que la situation à l'échelle de ce territoire est spécifique. Le récent dossier ESPE a d'ailleurs déjà permis de mesurer la nécessité de mesures spécifiques. La division en 3 académies, 8 ou 9 regroupements d'établissements du supérieur et la multitude d'écoles et de « grands établissements » au sens de la Loi ne peut conduire à des projets cohérents et efficaces que s'ils sont travaillés à l'échelle de la région. Il est indispensable de proposer une organisation de fonctionnement à cette échelle.

Les premières réflexions sur les liens avec les lycées montrent bien que certaines universités intra-muros n'envisagent les relations avec les lycées que sous le seul angle des CPGE et encore seulement des plus prestigieuses. Il n'est pas acceptable que s'accroisse sur ce territoire une dichotomie entre établissements prestigieux intra-muros et établissements de la périphérie, laissant le soin à certaines universités d'embraser la totalité des publics et des problématiques.

3.3. La diversité des politiques territoriales : quels outils ?

En supposant que le système évolue et soit en mesure progressivement de construire des politiques cohérentes et ambitieuses en termes de réduction des inégalités, restent posées à la fois la question des indicateurs pour mesurer ce travail et aussi de reconnaissance des avancées effectuées par les établissements.

La question de l'étude fine et de réponses adaptées à chacun des infra-territoires mérite une attention très forte et une évolution significative : depuis plusieurs années, aucune prise en compte de l'action des établissements dans le maillage territorial n'est prise en compte par l'Etat ni dans les outils de financement, ni dans les contrats pluriannuels des établissements. La nécessaire responsabilisation des acteurs locaux ne peut se traduire par une absence totale de politique de l'Etat et les outils tels que Strater développé par le MENESR sont encore loin d'être performants : ils progressent un peu en termes de capacité à faire un état des lieux plus réaliste, mais sont amplement insuffisants pour conduire une politique. Il est donc urgent de définir des outils et une volonté politique affichée de soutenir les établissements qui s'engagent dans une politique de maillage infra-territorial, notamment en les aidant à développer en parallèle des activités de recherche, condition indispensable à une implantation durable.

Par contre, là où de telles politiques totalement volontaristes ont été conduites, on peut mesurer à la fois les réussites et les échecs. Certaines réussites sont clairement à souligner car elles contribuent à une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ou bien à des activités de recherche originales et fortement liées aux acteurs socio-économiques. Elles contribuent aussi à un dialogue et une construction concertée avec les collectivités territoriales : il est indispensable que les compétences des différents échelons territoriaux sur l'ESR soient rapidement stabilisés.

3.4. L'international

Le développement international est trop souvent vu uniquement en termes d'implantations d'antennes ou de filiales à l'étranger par certains établissements.

Pour le SGEN-CFDT, 3 priorités sont aujourd'hui à définir :

- Une politique d'accueil mieux précisée et notamment la mission de ne pas abandonner par exemple le continent africain au profit de territoires économiquement plus avancés
- Une facilitation des conditions d'accueil des étudiants concernés (visa pluriannuel, ...)
- Un très net renforcement des mobilités des étudiants Français : cela passe bien entendu par des

soutiens financiers renforcés à cette mobilité mais aussi à un accompagnement de certains publics pour oser quitter leur environnement habituel. Que ce soit dans certains territoires ruraux ou urbains, la démocratisation passe aussi par cet accompagnement des étudiants qui souffrent souvent d'un déficit d'autonomie et de confiance en leurs capacités d'adaptation, pourtant indispensables à leur insertion professionnelle future.

4. Quelques leviers pour la réussite d'une stratégie nationale

4.1. Enseigner est un métier ... et les compétences nécessaires se diversifient

La mission d'enseignement dans le supérieur doit enfin être reconnue à la fois dans les choix politiques et budgétaires des établissements et dans la reconnaissance des tâches des différents acteurs, notamment des enseignants-chercheurs. Cette requête formulée depuis de très nombreuses années par le SGEN-CFDT, mais aussi bien d'autres forces, doit enfin commencer à devenir réalité. Cela passe bien entendu par une évolution nette des critères d'évolution des carrières des enseignants-chercheurs et par une reconnaissance pleine et entière des enseignants, ce qui est encore loin d'être une réalité. La récente transformation de la PES en PEDR, sans aucune évolution envers les fonctions de formation, vient malheureusement confirmer que les évolutions attendues sont toujours en devenir. Sur ce volet là encore l'Etat doit clairement donner des signaux aux établissements dans sa politique.

Le second levier sur ce point est la question de la nécessaire évolution (révolution ?) pédagogique qui passe d'abord par une vraie politique de formation permanente des personnels sur les questions de pédagogie : formation pendant le Doctorat, à l'entrée en fonctions mais aussi tout au long de la carrière.

La question de la réussite des étudiants suppose d'agir à la fois sur :

- le volet accompagnement de l'étudiant (projet personnel et professionnel, éducation au choix, réorientation,...) qui est une tâche nouvelle pour laquelle les intervenants doivent être formés et qui nécessite de travailler en équipes avec les personnels d'orientation, d'ingénierie pédagogique qu'il convient de développer car encore quasi-inexistants dans les établissements et dans les référentiels métiers
- la nécessaire diversification des méthodes pédagogiques : méthodes actives tels que les projets, les travaux en groupe, l'apprentissage par projets, l'expérience en milieu professionnel mais aussi l'utilisation du numérique pour des pédagogies mixant présentiel et travail personnel des étudiants.
- la création de véritables équipes pédagogiques plurielles tant en statuts des personnes impliquées qu'en termes des disciplines concernées : quelques établissements ont entamé un travail novateur mais de façon totalement volontariste

La réflexion sur ces aspects d'évolution des méthodes pédagogiques et de leur diversification pour accompagner des étudiants aux profils et compétences diversifiées gagnera certainement à être conduite dans le cadre des regroupements qui permettront de profiter de la diversité des cultures d'établissements. Encore faut-il que des moyens soient identifiés et attribués pour ces politiques.

4.2. L'égalité des chances

La récente publication faite par Eurostat sur les taux de diplomation dans les 30-34 ans rappelle que l'écart femmes-hommes reste important en France: le taux atteint quasiment 50% chez les femmes mais reste inférieur à 40% chez les hommes. Cela nécessite certainement des études complémentaires pour savoir si cet écart très significatif n'est que le reflet d'une différence comparable à l'entrée dans l'enseignement supérieur ou bien s'il est accentué dans le supérieur. Cela nécessite dans tous les cas, et au niveau approprié, une réflexion sur la cause des échecs et sans doute des dispositifs de réduction de ces inégalités qui peuvent avoir des conséquences sur les outils et méthodes pédagogiques utilisées.

Par contre la situation est inversée pour ce qui concerne l'accès à l'emploi de qualité et il est donc nécessaire d'accompagner spécifiquement les femmes et certains publics défavorisés à la fois dans leurs choix d'orientation pendant leur cursus mais aussi à mieux les préparer à leur insertion professionnelle.

De même l'accès de l'enseignement supérieur aux personnes en situation de handicap reste un point faible de notre système français : il nécessite des moyens appropriés et notamment dans bien des cas des adaptations conséquentes des locaux et la présence de plus nombreux personnels d'accompagnement ainsi qu'une formation particulière des enseignants.

Enfin, l'augmentation importante du travail salarié parmi les étudiants doit faire l'objet d'une évolution des modalités pédagogiques : selon les informations diffusées dans EESR n°7, près d'un quart des étudiants a une activité salariée conséquente pendant l'année universitaire et près d'un étudiant sur dix indique qu'elle devient concurrentielle, voire très concurrentielle avec les études. Le statut d'étudiant salarié doit être développé mais cela ne constituera probablement pas une réponse suffisante à ce phénomène qui s'amplifie. La réflexion sur les modalités de soutien aux étudiants doit proposer de nouvelles pistes.

4.3. La formation tout au long de la vie et le développement de l'alternance

La participation des établissements publics à la FTLV est encore insuffisante mais elle est freinée par 2 éléments importants : la nécessité de former les acteurs à ces nouveaux publics, à leurs demandes (accompagner un candidat en VAE relève d'une démarche spécifique et d'une vraie réflexion sur l'articulation connaissances/compétences) mais aussi une vraie incitation de l'Etat. Il est paradoxal que dans le modèle actuel la prise en compte de tels publics soit faible, voire inexistante dans certains cas : il s'agit pourtant d'une vraie mission de service public. Pourtant ces établissements semblent les mieux à même de produire des formations de qualité en exploitant au mieux les liens intrinsèques entre formation et recherche et leur capacité à produire et accompagner l'évolution des savoirs et des technologies.

Il en est de même pour l'apprentissage dans le supérieur qui a pris beaucoup de retard et qui reste aujourd'hui très inégalement réparti alors qu'il cumule plusieurs avantages :

- La possibilité de développer des formes différentes d'accès aux diplômes, donc intéressantes dans une logique de diversification des publics,
- Des innovations pédagogiques qui peuvent diffuser sur l'ensemble des cursus,
- Un renforcement du lien entre établissements et secteurs professionnels : il peut notamment constituer un premier échange avec des PME ou PMI permettant de poursuivre ensuite sur d'autres types de coopération (transfert de technologie, diffusion des avancées de la recherche,..)

Aujourd'hui parmi les 122 000 apprentis dans le supérieur, plus de 55 000 sont en BTS ou BTSA (cf EERS n°7). Les autres diplômes de niveau III et II sont nettement sous-représentés. De même au niveau I, si les formations d'ingénieur ont progressivement augmenté leur offre de formation par apprentissage, la part des Masters est nettement déficitaire. Enfin, les femmes restent elles aussi nettement sous-représentées dans cette population.

Il importe donc que des objectifs soient fixés pour une diversification des formations concernées et l'Etat a les moyens de fixer de tels objectifs au travers de ses conventionnements avec les Régions. Il est aussi nécessaire que l'augmentation annoncée de ces publics bénéficie aux établissements publics, aujourd'hui massivement sous-représentés. Il importe enfin que l'Etat redéfinisse les financements qu'il apporte en soutien des politiques des établissements puisqu'à ce jour les apprentis sont totalement neutralisés dans l'attribution des moyens ce qui est un signal peu encourageant, voire négatif, pour les établissements.

4.4. L'évolution du Master

Alors que les niveaux L et D ont été l'objet d'attentions spécifiques depuis la mise en place du LMD il y a désormais 12 ans, les textes sur le Master n'ont pas évolué et sont aujourd'hui complètement en contradiction avec les discours sur les cursus de formation. Il est urgent de réformer ce texte, de supprimer la sélection en milieu de cursus et d'étudier des modalités nouvelles d'orientation entre les cycles L et M. Cela passe nécessairement par une analyse quantifiée de la situation actuelle des flux d'étudiants et doit tirer profit de la rénovation des nomenclatures de mentions et du nouveau cadre national des formations.

4.5. Les moyens de l'enseignement supérieur

Le financement de l'enseignement supérieur et de la recherche en France reste nettement en deçà de la moyenne de l'OCDE. Une des solutions pour augmenter ces financements réside certainement dans une réforme du Crédit Impôt Recherche pour qu'il bénéficie plus aux établissements. De la même façon il faut durablement et dans une vision pluriannuelle stabilisée à la fois réorienter une partie des financements sur projets au profit de financements plus critérisés et donc permettant d'engager des évolutions durables des politiques des établissements et des organismes de recherche. Pour les établissements, le passage brutal et non préparé aux RCE les fragilise et compromet une évolution à court terme de leurs politiques : il est indispensable qu'un modèle d'actualisation de la masse salariale qui représente le plus souvent 75 à 80% de leur budget soit défini et réellement assuré par l'Etat : pour exemple la compensation théorique (car non effective dans bien des cas) du sous-encadrement à raison de 25K€ par emploi est une mascarade.

Le MENESR a annoncé la mise en chantier d'une rénovation du modèle d'allocation des moyens mais les concertations prévues avec les organisations représentatives n'ayant pas encore eu lieu, le SGEN-CFDT est dans l'incapacité de se prononcer. La crainte que ce ne soit qu'une réforme de quelques critères à la marge et que la profonde évolution pour que le modèle permette à la fois un réel lien entre les sommes issues du modèle et les budgets effectivement affectés mais aussi une véritable rénovation des critères utilisés reste donc entière.

La part des financements extra-budgétaires est élevée et l'Etat doit avoir un discours clair et cohérent : il ne peut parler, comme le CGI le fait, de sommes dédiées à soutenir un nombre limité de projets dits d'excellence sur lesquels il demande des engagements complémentaires d'établissements déjà au bord de l'asphyxie budgétaire, et d'autre part, via le ministère, expliquer que le financement des établissements est global et qu'il compensera par les contrats ou autres outils les sites moins bien dotés. La responsabilité budgétaire exigée par les RCE ne peut se satisfaire d'injonctions contradictoires de l'Etat. Les récentes annonces de l'Etat visant à définir 2 types d'établissements (les universités dites de recherche et les autres) sont inacceptables pour le SGEN : les missions sont certes déjà diversifiées mais il ne saurait être question d'accentuer encore cet état de fait. Le SGEN-CFDT demande que le mode de financement des établissements inclut la totalité des financements et qu'il fasse l'objet d'une large concertation, ce qui n'est absolument pas le cas aujourd'hui.

De même la politique de site que le SGEN-CFDT soutient, car elle marque une vraie rupture avec la logique de mise en concurrence qui prévalait antérieurement, doit se traduire dans les grands axes de politique budgétaire et singulièrement d'accompagnement en personnels titulaires et en budget des COMUE naissantes, lorsque c'est ce mode d'organisation qui est retenu : elles doivent devenir rapidement des EPSCP disposant de personnels titulaires.

Il faut enfin réduire les effets néfastes des financements sur projets qui ont conduit à une augmentation vertigineuse de la précarité des jeunes chercheurs et personnels : cela constitue une impasse sociale inacceptable.

4.6. Le lien avec la recherche

Le SGEN-CFDT tient à rappeler la nécessité d'articuler les deux stratégies nationales d'enseignement supérieur et de recherche mais aussi ces deux missions indissociables au sein des établissements, y compris pour les établissements privés qui seraient reconnus selon des procédures entièrement renouvelées et qui ne peuvent dépasser cette obligation d'activité de recherche.

La nécessaire rénovation des modes de financement ne peut complètement dissocier ces 2 volets, même si des critères ou financements spécifiques sont envisageables.

Enfin, la politique de site qui se met en place doit être l'occasion d'un partenariat renouvelé entre établissements et organismes de recherche. Cela passe nécessairement par des volets territoriaux des politiques de ces organismes qui doivent être discutés avec les regroupements concernés.



Contribution

Syndicat national de l'enseignement supérieur - Fédération syndicale unitaire (SNESUP-FSU)



Contribution du SNESUP-FSU

Développement de l'ESR. Articulation entre niveaux national et régional

Le développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche publics constitue un objectif majeur. A l'inverse de la logique libérale de mise en concurrence des établissements, il est impératif de développer les complémentarités, les coopérations entre universités et avec les organismes.

Les relations recherche-enseignement supérieur publics et activités économiques doivent être établies sur une base transparente, démocratiquement contrôlées, sans inféodation aux intérêts privés. Il importe en même temps de développer les coopérations, les échanges en matière de recherche comme de formations, aux différents niveaux régional, national, européen, et mondial, Nord-Sud inclus.

Au niveau national, le CNESER, dans sa nouvelle composition et avec les missions qui lui sont confiées par la loi ESR doit exercer pleinement son rôle dans la définition des cartes des formations et de la recherche, dans la répartition des moyens correspondants, dans la stratégie nationale d'enseignement supérieur et dans la stratégie nationale de la recherche. Son rôle doit s'appuyer sur des instances variées, notamment le Comité National du CNRS pour l'élaboration des politiques et la prospective en matière de recherche. Les structures de coopération des établissements d'enseignement supérieur doivent être construites autour de projets scientifiques et pédagogiques, qui n'ont pas à se plier à des contraintes de proximité géographique, selon des modes de coopération gérés démocratiquement, stables dans la durée, et permettant aux Etablissements contractants de s'en retirer.

Au niveau régional, les coopérations entre établissements et organismes de recherche, les liens avec le tissu régional (économique, professionnel, culturel, ...) appellent la mise en place d'une instance démocratique consultative : le Conseil Régional de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ces CRESER, constitués à l'instar du CNESER, associeraient les élus de la communauté universitaire et de recherche, la représentation des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche, des grands intérêts régionaux, notamment éducatifs, culturels, scientifiques, économiques et sociaux avec pour mission de proposer toutes mesures de développement équilibré et cohérent des formations supérieures, des activités de recherche dans l'espace régional, de faciliter les coopérations dans l'ensemble du service public, les échanges équilibrés avec le tissu économique, culturel, social, régional. Il ne s'agit en aucune façon de régionaliser l'enseignement supérieur et la recherche publics, puisque ces missions des CRESER devraient s'inscrire dans le cadre réglementaire national. Elles devraient participer des politiques nationales en matière de formations supérieures et de recherche. Les CRESER devraient avoir un rôle central dans l'établissement concerté de la contractualisation, dans les relations entre les établissements, le dialogue avec le Conseil Régional, la concertation avec les instances comme le Conseil Académique de l'Education, et dans les relations avec les services régionalisés comme les Centres Régionaux d'Innovation et de Transfert de Technologie, les Délégations Régionales à la Recherche et à la Technologie, les Directions Régionales des Affaires Culturelles, le Conseil Economique Social et Environnemental Régional, etc...

**Contribution du SNESUP-FSU
dans le cadre des auditions relatives à la STRANES
Pédagogie, Formation des enseignants, Post-Bac et liaison Lycées-Universités.**

Pédagogie universitaire

A l'occasion du débat en CNESER sur le Cadre National des formations, le SNESUP-FSU a synthétisé dans le document ci-joint ses propositions, qui intègrent un important volet relatif à la pédagogie universitaire, notamment en Licence (les parcours de licence, la pluridisciplinarité, la spécialisation progressive, le rôle des stages, la place du numérique, l'évaluation...).

Formation pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs

Le SNESUP-FSU revendique la mise en œuvre d'une formation pédagogique, initiale et continue, pour tous les enseignants-chercheurs et enseignants du supérieur. C'est une des conditions nécessaires pour améliorer la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur. L'actuel statut du doctorant risque de faire disparaître totalement la formation pédagogique, précédemment assurée par les CIES, en déléguant cette responsabilité aux universités dans le cadre de leur autonomie. Le SNESUP-FSU revendique que, pour les étudiants se destinant au métier d'enseignant-chercheur, le statut des doctorants associe activités d'enseignement et formation pédagogique, en reprenant le principe du monitorat et du dispositif de formation en CIES qui lui était associé.

Un bilan de l'activité des CIES et de celle des Services Universitaires de Pédagogie (SUP) existants doit être effectué. Sur cette base et en prenant en compte l'expérience et le potentiel de formation de ces derniers, il conviendrait de mettre en place, dans tous les établissements, des Services Universitaires de la Pédagogie, chargés de la formation pédagogique initiale et continue des enseignants-chercheurs, en relation étroite avec les ESPÉ et les écoles doctorales. Les rôles et les missions de ces SUP doivent faire l'objet d'un cadrage national, donnant lieu à l'affectation des moyens correspondant à l'exercice de ces missions. Dans le cadre de la formation continue des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur et des enseignants-chercheurs, le droit à congé pour formation pédagogique doit être respecté. La recherche en éducation relative aux formations de l'enseignement supérieur doit être développée, notamment dans les ESPÉ.

Plus spécifiquement, l'incitation au développement de l'utilisation des outils numériques doit être conditionnée à la formation des enseignants et des personnels d'accompagnement, qui en est un préalable incontournable ; plus encore qu'une formation technique à l'utilisation d'outils, c'est une formation pédagogique, qu'il est indispensable de dispenser, pour que l'utilisation des outils numériques ne se limite pas à la version élémentaire, pour ne pas dire caricaturale, qu'est la mise en ligne d'un fichier pdf ! Au delà de la reconnaissance du temps de formation, il est indispensable que le temps de préparation et d'accompagnement présentiel des activités pédagogiques numériques donne lieu à une reconnaissance dans les services d'enseignement, à la hauteur de l'investissement effectif. Il y a fort à parier, qu'une telle reconnaissance fera disparaître l'illusion que l'utilisation des outils numériques serait un facteur d'économies substantielles.

Afin que le droit à la formation continue soit effectivement reconnu et inscrit dans le décret statutaire des enseignants-chercheurs, le SNESUP-FSU a proposé l'amendement suivant :

« Tout enseignant-chercheur doit bénéficier, sur son temps de travail, d'une formation continue concernant les différentes missions qu'il exerce, en particulier dans le cadre de l'article L721-2 du code de l'éducation. »

Cette demande a fait l'objet d'un vote majoritaire au CTU du 9 janvier 2014 (9 Pour et 3 Contre).

Post-Bac - Liaison Lycées – Universités :

La diversité des formations post-bac (BTS, CPGE, classes préparatoires mutualisées entre universités et lycées, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce et gestion, d'architecture, d'arts, paramédical, social,... et universités bien sûr) est à la fois une richesse, pour permettre à des publics variés d'entreprendre des études présentant des finalités diversifiées, mais également une source de perplexité pour les étudiants et leurs familles ou pour les employeurs compte tenu de la complexité de ce système.

De manière générale, l'amélioration des conditions sociales des étudiants, notamment par le biais de l'allocation autonomie pour tous, est une condition sine qua non de la relance de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de l'amélioration de la réussite des étudiants.

Par ailleurs, un bilan de la semestrialisation et de ses conséquences serait nécessaire. De même, il est utile de connaître et d'analyser les expériences existantes d'articulation secondaire – supérieur.

La réunion du MEN et du MESR au sein d'un même ministère peut être un facteur favorable pour pousser plus loin la convergence et le rapprochement des filières post-bac.

1. A propos des moyens

Le SNESUP-FSU revendique de longue date que l'ensemble de la part du budget du MEN post bac (CPGE et STS) soit intégré dans celui du MESR. La nouvelle configuration du MENESR, rend d'autant plus naturel et nécessaire que l'ensemble des moyens post-bac soient agrégés et permettent une gestion unifiée de tout l'ESR. Ceci pourrait accélérer les convergences nécessaires et ouvrir des perspectives pour les actuels professeurs de classes préparatoires. Il est également indispensable d'aller vers un alignement du montant du financement par étudiant à l'Université (10 940 € en 2012, tous cycles confondus et intégrant les IUT) sur celui des CPGE publiques (15 020 € en 2012) pour permettre de meilleures conditions de formation pour les étudiants, particulièrement en Licence.

2. A propos de l'accès

Des conceptions différenciées des formations et de la régulation amènent des accès sélectifs ou non. Le SNESUP-FSU revendique de donner la possibilité à chacun de poursuivre ses études jusqu'au plus haut niveau, dans une filière universitaire choisie. Pour la totalité des filières de formation du supérieur, quelles que soient leurs spécificités, des capacités d'accueil sont définies pour chacun des établissements qui les mettent en œuvre. Cependant, comme le montre notamment l'exemple de la licence, cela n'implique pas la mise en place de procédures de sélection. Mais cela nécessite en revanche, d'une part, une répartition équilibrée de ces formations sur le territoire, prenant en compte l'ensemble des besoins sociaux et d'autre part la mise en place de dispositifs de répartition dans les établissements garantissant à tous les étudiants de pouvoir suivre la formation souhaitée dans les meilleures conditions. Une réflexion est à mener sur la mise en place ou l'amélioration de tels dispositifs, de manière à élargir l'éventail des filières non sélectives. En parallèle, l'évolution des filières sélectives d'accès à l'enseignement supérieur (CPGE, BTS, IUT, filières santé...) doit également être mise à l'étude.

3. A propos des publics

Relever le défi d'une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur nécessite à la fois d'impliquer la diversité des filières de formation post-bac et d'y consacrer des moyens humains et financiers nouveaux.

- Comment améliorer les taux de réussite des bacheliers professionnels et technologiques dans les études supérieures ? Des parcours pédagogiques spécifiques de formation à l'université, s'appuyant sur les acquis de ces étudiants, incluant éventuellement une année ou

un semestre d'enseignements complémentaires ou des modalités temporelles adaptées (semestres décalés, DUT en 3 ans, licence en 4 ans...) doivent être mis en œuvre et les moyens nécessaires garantis.

- Comment permettre aux IUT d'accueillir et de former plus d'étudiants ? Un bilan des taux de candidatures et des capacités d'accueil, prenant en compte la proportion de bacheliers technologiques doit être mené rapidement. Sur cette base, il est nécessaire de réfléchir à la définition de filières conduisant à la licence, en distinguant secteur secondaire et secteur tertiaire, ainsi qu'à la création de nouvelles spécialités.
- Les quotas d'accueil des bacheliers professionnels et technologiques en STS et en IUT, inscrits dans la loi, et définis par les recteurs, sont une duperie au regard des flux concernés et des capacités d'accueil actuelles et constituent en fait un refus de traiter, dans son ampleur, leur demande de poursuite d'études.
- Une réflexion approfondie est également nécessaire sur la place des DUT dans les parcours de formation, et, plus généralement, sur les formations professionnelles, la création de licences technologiques, l'apprentissage... Il apparaît aussi fondamental de conserver le cadrage national des IUT (dont les programmes pédagogiques nationaux (PPN), notamment dans leur aspect financier).

4. A propos des programmes

La révision régulière (tous les 4 ou 5 ans) des programmes des classes préparatoires, des BTS... doit permettre qu'ils soient en prise sur la recherche, ses méthodologies et sur les avancées des connaissances. Des comités de révision, comprenant des universitaires, des professeurs des classes préparatoires et de STS, doivent être mis en place. Au-delà des programmes, il est nécessaire de développer l'accès des enseignants à la recherche dans toutes les formations supérieures et dans toutes les disciplines : instaurer le droit à la recherche pour les PRAG et PRCE en poste dans les établissements d'enseignement supérieur et offrir des possibilités effectives d'accès à un emploi d'enseignant chercheur pour ceux qui sont docteurs qualifiés ; les collègues des classes préparatoires et de STS titulaires d'un doctorat doivent avoir des possibilités de rattachement à des laboratoires, pouvoir bénéficier de congés sabbatiques...

5. A propos des CPGE/Universités

Il est nécessaire de faire un bilan des filières mixtes CPGE/Universités pour dégager les conditions de poursuite de ces formations. En ce qui concerne les concours d'entrée dans les écoles, il importe de revoir la nature des épreuves, en associant le CNESER à cette réflexion. Par ailleurs, les recrutements des écoles d'ingénieurs, qui passaient quasi exclusivement par les CPGE il y a près d'un demi-siècle, se font désormais largement par les voies des parcours GEIPI ou des voies d'accès sur titre et sur dossier, ce qui invite à poser la question de l'avenir des Grandes Écoles... Dès aujourd'hui, il est indispensable de faire figurer dans les missions du CNESER l'examen des formations d'ingénieur et de réformer la commission du titre.

Les propositions du SNESUP concernant le Cadre National des Formations

Objectifs du Cadre National des Formations

Le cadre national de formation devrait avoir les objectifs suivants :

- garantir les mêmes droits à tous les titulaires d'un même diplôme, pour les poursuites d'études notamment ;
- donner une base commune à l'ensemble des universités pour la conception des maquettes, tout en permettant la mise en oeuvre de parcours diversifiés ;
- assurer la double finalité de poursuite d'études et de diplôme qualifiant pour l'insertion professionnelle, ce qui nécessite une reconnaissance de la qualification du diplôme de licence dans toutes les conventions collectives et toutes les fonctions publiques ;
- permettre une bonne lisibilité du système de formation pour les étudiants et l'ensemble de la société ;
- servir de référence pour l'évaluation des besoins, puis l'allocation des moyens, aux établissements.

Les profondes restructurations du paysage universitaire, en termes de Communautés d'Universités et d'Etablissements, voulues par le gouvernement, si elles vont jusqu'à leur terme, risquent d'aboutir à une destruction complète du maillage universitaire territorial actuel, qui bien qu'imparfait et affecté par le creusement des inégalités entre établissements, permet encore un accès à un enseignement supérieur connecté à la recherche sur la plus grande partie du territoire.

- Il est indispensable que le cadre national des formations soit accompagné de l'élaboration d'une carte nationale des formations, permettant de concilier un maillage territorial favorisant l'accès et la réussite du plus grand nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur avec l'exigence - pour les personnels et les étudiants - de conditions de travail et de formation équivalentes dans toutes les implantations universitaires.
- A l'opposé d'une logique de reconfiguration en collèges universitaires déconnectés de la recherche, le SNESUP demande le renforcement des liens entre les antennes universitaires, facteurs de facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur et les sites principaux notamment en vue de conforter le lien avec la recherche dans tous les sites et dans tous les cycles.

Le cadrage des formations

Cadrage ne veut pas dire normalisation, unifier le service public d'ESR ne veut pas dire l'uniformiser, et des précisions supplémentaires doivent être incluses dans le Cadre National des Formations, sans pour autant être contraires à l'autonomie pédagogique des établissements.

- Outre la nomenclature des intitulés, des éléments de contenu, dont la granularité peut varier selon les champs disciplinaires, faciliteraient la mobilité des étudiants entre établissements entre deux cycles, voire en cours de cycle.
- Des éléments de cadrages horaires, incluant des proportions CM/TD/TP visant, en particulier en Licence, à limiter les cours magistraux et à développer des modalités pédagogiques plus interactives (C-TD, C-TP), et la définition des effectifs maximum des groupes selon les modalités pédagogiques, contribueraient à assurer des conditions de travail et de formation comparables dans toutes les implantations universitaires. De plus, ils fourniraient les éléments nécessaires à la mise en place

d'une allocation des moyens aux établissements basée sur une évaluation des besoins.

- La définition de la carte de formation de l'établissement, qui relève désormais du Conseil Académique et non pas de conseils de perfectionnement, doit s'appuyer sur la carte nationale des formations afin de contribuer à la cohérence et l'homogénéité du maillage territorial. En outre, les modalités et le degré autorisé d'évolution en cours de contrat devraient être précisés.

Dimension professionnelle des formations universitaires

Le SNESUP s'oppose au pilotage des formations par le seul biais de l'insertion professionnelle, qui conduit à une vision purement utilitariste de la formation universitaire et repose sur une conception réductrice de la formation professionnelle, conduisant à des formations très ciblées sur les besoins à court terme des milieux professionnels. En outre une telle vision contribuerait à alimenter le mythe de l'université responsable du chômage et la crise qui frappe en particulier la jeunesse.

- Alors qu'une formation disciplinaire de haut niveau demeure un ancrage fondamental, caractéristique de toute formation universitaire, et la base de la réactualisation des connaissances tout au long de la vie, les savoirs et savoir-faire professionnels sont indispensables à l'accès aux métiers visés.
- La dimension professionnelle, intégrée dans les formations, selon des modalités variées, pour prendre en compte la diversité des motivations des étudiants et de leurs parcours antérieurs, doit s'inscrire dans la continuité et la cohérence des études. Elle doit s'articuler, et non se substituer, à une formation disciplinaire de haut niveau, nourrie par la recherche.
- L'acquisition de l'expérience professionnelle nécessite un apprentissage sur la durée, inhérente à la nature même des savoirs et des savoir-faire enseignés. Elle suppose un parcours intégré sur toute la durée du cycle et non de l'adjonction de modules « professionnalisants » disparates. Ce sont la contextualisation des savoirs, la maîtrise des pratiques professionnelles et une insertion précoce dans les problématiques et pratiques du secteur d'activité, qui font la réussite d'une formation professionnelle.
- Enfin, la dimension professionnelle des formations universitaires suppose la reconnaissance des diplômes universitaires de Licence, Master et Doctorat dans les conventions collectives et les fonctions publiques. Cette reconnaissance est le gage que les garanties afférentes aux diplômes sont effectivement reconnues, pour tous les postes et emplois occupés par les diplômés.

Les stages

La dimension professionnelle, qui peut se décliner diversement selon les champs disciplinaires, ne peut se réduire ni à l'adjonction de modules « professionnalisants » disparates, ni à l'apport d'enseignements transversaux tels les langues ou l'informatique, ni à la seule introduction d'un stage, plus ou moins long, dans le cursus.

- Le SNESUP ne saurait souscrire à l'obligation d'un stage dans toute formation.
- Les stages, lorsqu'ils existent, doivent constituer un acte pédagogique plein et entier et être intégrés au cursus de formation. Leurs sujets doivent être validés par l'équipe enseignante, qui doit aussi être en capacité d'en assurer le suivi et ils doivent faire l'objet d'un travail réflexif (mémoire, soutenance).
- Un stage ne saurait se substituer à d'autres éléments de formation permettant une réflexion critique sur les situations de travail.
- Les expériences de travail salarié des étudiants participent aussi de la connaissance de la vie professionnelle et doivent pouvoir être valorisées par un travail de réflexion critique.

Les parcours de licence

Les termes actuels de « parcours de soutien » pour les étudiants à « indices de fragilité » et de « parcours plus exigeants » pour les étudiants à « fort potentiel » nous paraissent extrêmement discutables et de nature à

conduire à une organisation stigmatisante en niveaux, avec des contenus « allégés » pour les « étudiants faibles » et « renforcés » pour les « bons étudiants ».

- Si l'existence de parcours différenciés, en termes d'approches pédagogiques ou de durées variées, est effectivement un outil d'aide à la réussite, toute hiérarchisation entre les parcours est à proscrire absolument. Ni l'intitulé des parcours ni le contenu de formation délivré à l'issue des trois années de Licence ne doivent, en aucune façon, conduire à des diplômes de valeurs différentes selon les parcours suivis. Par conséquent, des approches pédagogiques différenciées ne peuvent se traduire par des intitulés de diplômes différenciés.
- En outre, concernant la construction des parcours, il nous semble intéressant que des unités d'enseignement au choix permettent à chaque étudiant de donner une coloration particulière à son parcours, voire de tester la pertinence ou même de préparer une réorientation vers un parcours différent.
- En revanche, « la possibilité laissée à l'étudiant de retarder ou de modifier en cours de cycle le choix de la mention de sa licence » nous paraît ouvrir la porte à une construction de parcours individuels à la carte, qui serait non seulement d'une complexité et d'un coût de gestion prohibitifs, mais qui surtout risquerait de conduire les étudiants, notamment les plus incertains, à errer pendant plusieurs années dans des cheminements incohérents et à multiplier les tentatives de validation d'UE dans l'espoir de finir par déboucher sur un diplôme.
- La formation technologique doit faire l'objet d'une attention particulière. Elle peut offrir des contextes d'apprentissage, des dispositifs d'étayage d'enseignements plus abstraits, et ce, dès la première année de licence. Ces parcours contribueraient à la réussite des bacheliers professionnels ou technologiques, mais aussi de bacheliers généraux moins à l'aise avec l'abstraction.

Les formations technologiques

La situation actuelle des formations universitaires technologiques, qui a vu simultanément une explosion du nombre des Licences professionnelles et les disparitions successives des MST, des IUP, et dorénavant des Masters professionnels héritiers des DESS, et une stagnation de la démocratisation de la réussite universitaire, nécessite une réflexion en profondeur.

La vision portée par le projet de Cadre National des Formations, qui se limite à annoncer « le décroisement » de la licence générale et de la licence professionnelle « qui doivent être organiquement intégrées l'une à l'autre », dont on peine à imaginer comment il peut être réalisé dans la pratique, ne peut nous satisfaire.

- Concevoir des formations permettant au plus grand nombre d'étudiants d'atteindre le niveau de qualification qu'ils souhaitent, nécessite une vision et une analyse d'ensemble des formations technologiques de l'ESR, intégrant en premier lieu les BTS, les DUT, les Licences professionnelles, mais aussi les classes préparatoires, les écoles d'ingénieurs, les masters professionnels...
- Les licences professionnelles ont failli sur deux aspects importants du rôle qui leur avait été assigné. A l'entrée, elles n'ont pas réussi à attirer des flux significatifs d'étudiants de Licence Générale. A la sortie, elles voient de manière paradoxale, soit des flux significatifs d'étudiants en poursuite d'étude, ce qui interpelle sur la finalité de la licence professionnelle qu'ils ont suivie, soit des étudiants empêchés d'atteindre un niveau de qualification plus élevé, à cause de l'étroitesse de leur cursus.
- Plutôt que de maintenir en l'état ces formations souvent étroitement formatées de façon à répondre à un besoin d'embauche immédiat et limité, le SNESUP propose qu'une réflexion collective nationale s'engage sur une Licence de Technologie, qui comme les autres diplômes universitaires posséderait la double finalité d'insertion professionnelle et de poursuite d'étude.

La pluridisciplinarité et la spécialisation progressive en licence

L'objectif de faire réussir l'ensemble des étudiants en licence ayant suivi des voies diverses requiert un cahier des charges conçu dans cette perspective. Il ne peut s'accommoder du modèle unique, comportant une phase

initiale d'enseignement pluridisciplinaire – commun à tous les étudiants d'un même champ – suivie d'une spécialisation progressive.

- En effet, les différents « moteurs » de réussite de l'étudiant (attrait pour une matière, un champ disciplinaire, un métier, une thématique, ...) doivent pouvoir s'exprimer au sein de la licence. La licence doit comporter un pan suffisant de formations fondamentale et générale procurant à l'étudiant les connaissances théoriques en vue d'une large capacité d'évolution au cours de sa vie active et d'une ample ouverture sur le monde.
- C'est pourquoi il est indispensable que le caractère universitaire de la formation, notamment le lien à la recherche, soit affirmé. Cela implique notamment que, dès la première année de licence, le temps et les modalités d'enseignement permettent à l'étudiant d'approfondir suffisamment ses connaissances dans un champ disciplinaire afin d'en percevoir la complexité. Concilier ces différentes préoccupations - au delà d'une conception simpliste de la pluri-disciplinarité inspirée par une fascination pour la filière des « grandes » écoles - doit être au cœur des réflexions des équipes de formation.
- En outre, les étudiants arrivant à l'université ont souvent un projet d'orientation qui demande encore à se construire ou qui repose sur une perception des disciplines universitaires assez éloignée de la réalité ; il est donc important de prévoir tôt dans les cursus des possibilités de réorientation aisées et affectant le moins possible le déroulement des études.
- Il est par ailleurs nécessaire d'intégrer au cursus de formation, des enseignements dans des disciplines complémentaires pour une compréhension plus approfondie du ou des champs disciplinaires principaux et de leurs évolutions prévisibles. Cette préoccupation, à la différence de la précédente, n'impose cependant pas une place particulière dans le déroulement de la formation.
- Enfin, la continuité entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur ne doit pas être érigée en « principe ». La nécessaire cohérence et l'articulation anticipée entre les savoirs et les méthodes doivent aussi autoriser la rupture. Bien explicitée et bien accompagnée, elle est une source de progrès et un facteur de satisfaction et de réussite des étudiants.

Les cursus de master

La disparition, semble-t-il définitivement actée, de la distinction entre masters recherche et masters professionnels, seulement différenciés par la nature du stage terminal de 6 mois (en laboratoire ou en entreprise) paraît plus relever de l'adaptation à des contraintes budgétaires que d'une véritable réflexion sur la finalité des masters et sur la professionnalisation et sa reconnaissance collective.

- Une telle démarche semble ignorer que la diversité des parcours de Master professionnel, construits à partir des formations antérieures (DESS, MST, MSG, MIAGE, IUP...), a concouru, en adaptant l'université aux publics variés arrivés en masse dans l'enseignement supérieur, à l'élévation du niveau de qualification d'un nombre accru d'étudiants et à la mise en œuvre d'un réel ascenseur social.
- Cet objectif ne peut être atteint à moyens constants ! Or les besoins de formation des masters professionnels, ont un coût, le plus souvent, bien plus élevé que celui d'un cursus recherche (encadrement des stages, activités pratiques, enseignement par projet...). Le fléchage des moyens en termes de besoins de formation est un des enjeux du cadrage national des formations.

Référentiels de compétences et annexe descriptive au diplôme

Les objectifs des « référentiels de compétences » inscrits dans l'arrêté licence se limitent à une meilleure lisibilité des compétences des diplômés par les employeurs.

- A travers la description qui en est faite dans l'annexe descriptive au diplôme, ils s'inscrivent dans un processus de substitution de la reconnaissance collective des qualifications conférées par les diplômes par une simple prise en compte des compétences individuelles inscrites dans le « livret personnel de compétences » de chaque demandeur d'emploi. C'est une logique que le SNESUP

refuse.

- Concernant les compétences disciplinaires acquises par le titulaire d'un diplôme donné, il paraît, en outre, impossible de les préciser de façon unique sur un ensemble aussi vaste qu'un « secteur », notion que son qualificatif « ensemble cohérent de mentions » ne permet, d'ailleurs, guère de définir.
- Quant à la notion de compétence « transférable », s'ajoutant aux compétences disciplinaires et professionnelles, elle apparaît pour le moins mystérieuse ; il serait peut-être même légitime de se demander quel serait l'intérêt de l'acquisition d'une compétence « non transférable » !

La place du numérique

L'introduction des outils numériques en tant que modalité pédagogique n'est certes pas une nouveauté dans les universités mais leur utilisation à grande échelle soulève des questions à la fois de principe et pratiques qui méritent d'être approfondies.

- « Rendre ses contenus disponibles en ligne » ne peut pas être « l'objectif » d'une formation, quelle qu'elle soit ! En outre, le décret n'a pas à introduire de contrainte plus forte que la loi qui précise que le Service public d'enseignement supérieur, et donc ses formations, mettent « à disposition de ses usagers des services et des ressources pédagogiques numériques », sans imposer que la totalité des contenus soit disponible sous cette forme.
- Comme toute pratique pédagogique, celle des outils numériques présente des avantages et des inconvénients, se trouve mieux adaptée à certaines situations qu'à d'autres et ne peut prétendre au statut de pratique idéale et universelle. Comme toute pratique pédagogique, elle ne peut être imposée ; son efficacité est d'ailleurs directement liée au degré d'adhésion des enseignants et des étudiants qui la mettent en oeuvre.
- La formation des enseignants et des personnels d'accompagnement est un préalable incontournable : plus encore qu'une formation technique à l'utilisation d'outils, c'est une formation pédagogique, qu'il est indispensable de dispenser, pour que l'utilisation des outils numériques ne se limite pas à la version élémentaire, pour ne pas dire caricaturale, qu'est la mise en ligne d'un fichier pdf!
- Au delà de la reconnaissance du temps de formation, il est indispensable que le temps de préparation et d'accompagnement présentiel des activités pédagogiques numériques donne lieu à une reconnaissance dans les services d'enseignement, à la hauteur de l'investissement effectif. Il y a fort à parier, qu'une telle reconnaissance fera disparaître l'illusion que l'utilisation des outils numériques serait un facteur d'économies substantielles. En aucun cas d'ailleurs, la mise en oeuvre de pédagogies numériques (pas plus que, par exemple, le remplacement de séances de travaux dirigés par des cours magistraux !) ne peut se faire sur la base d'arguments économiques.
- A partir du moment où se mettent en place des plates-formes pédagogiques en ligne, à grande échelle, même utilisées par des enseignants formés à ces usages, se pose la question du contrôle et de la validation universitaires des activités pédagogiques qui s'y déroulent ; en la matière, il est probablement nécessaire d'envisager une réflexion à l'échelle nationale.
- Se pose aussi la question de la capacité des universités à résister aux offres et sollicitations d'entreprises ou d'organismes privés, qui ne manqueront pas de se saisir d'un marché potentiellement considérable. C'est à la fois une menace pour les libertés académiques et un enjeu économique considérables pour les universités. Là encore, il est probablement nécessaire d'envisager une réflexion à l'échelle nationale.

L'évaluation des connaissances

Il convient de réaffirmer en premier lieu que l'évaluation des connaissances est un acte pédagogique au plein sens du terme et que les modalités de contrôle des connaissances, dont les étudiants doivent être pleinement informés, doivent être subordonnées aux objectifs pédagogiques des formations.

- Au delà des formes les plus usitées (devoirs sur table, exposés, présentations orales,

dissertations, ...), il est nécessaire de mettre en œuvre une diversité de méthodes d'évaluation (oral, projets individuels ou collectifs, travaux interdisciplinaires personnels encadrés, épreuves avec ou sans documents, ...) qui permette de dépasser le seul objectif de « contrôle des connaissances » et qui participe effectivement à la formation des étudiants. La mise en œuvre des formes d'évaluation « non traditionnelles » nécessite tout à la fois une formation pédagogique des enseignants à leur pratique et une prise en compte de leur coût (temps pédagogique investi, infrastructures, équipements...).

- Le contrôle continu, en particulier dans les premiers semestres de licence, ne peut pas prétendre par sa seule existence, satisfaire à la multiplicité des objectifs de l'évaluation et il doit être mis en œuvre dans le respect des spécificités disciplinaires. En outre, les étudiants handicapés, les étudiants salariés, les sportifs de haut niveau... doivent bénéficier de dispositions adaptées.
- Le schéma d'évolution de « la capacité à acquérir de la maturité et de l'autonomie dans le travail » n'est pas le même pour tous les étudiants, et peut également dépendre des disciplines ; la vision présentée dans le projet de décret, qui privilégie le contrôle continu en début de cursus et des mises en situations et des évaluations transverses en fin de licence est beaucoup trop schématique et dogmatique.
- La réglementation actuelle a renvoyé aux établissements la définition d'une grande partie du contrôle des connaissances. Ainsi, concernant la compensation, les établissements ont mis en place des règles très diverses au delà des obligations réglementaires : absence totale de compensation, compensation annuelle, compensation entre les quatre premiers semestres puis les deux suivants ou encore compensation entre les six semestres. Il est donc nécessaire en la matière d'établir des règles claires et facilement compréhensibles par les étudiants.

La nomenclature des mentions

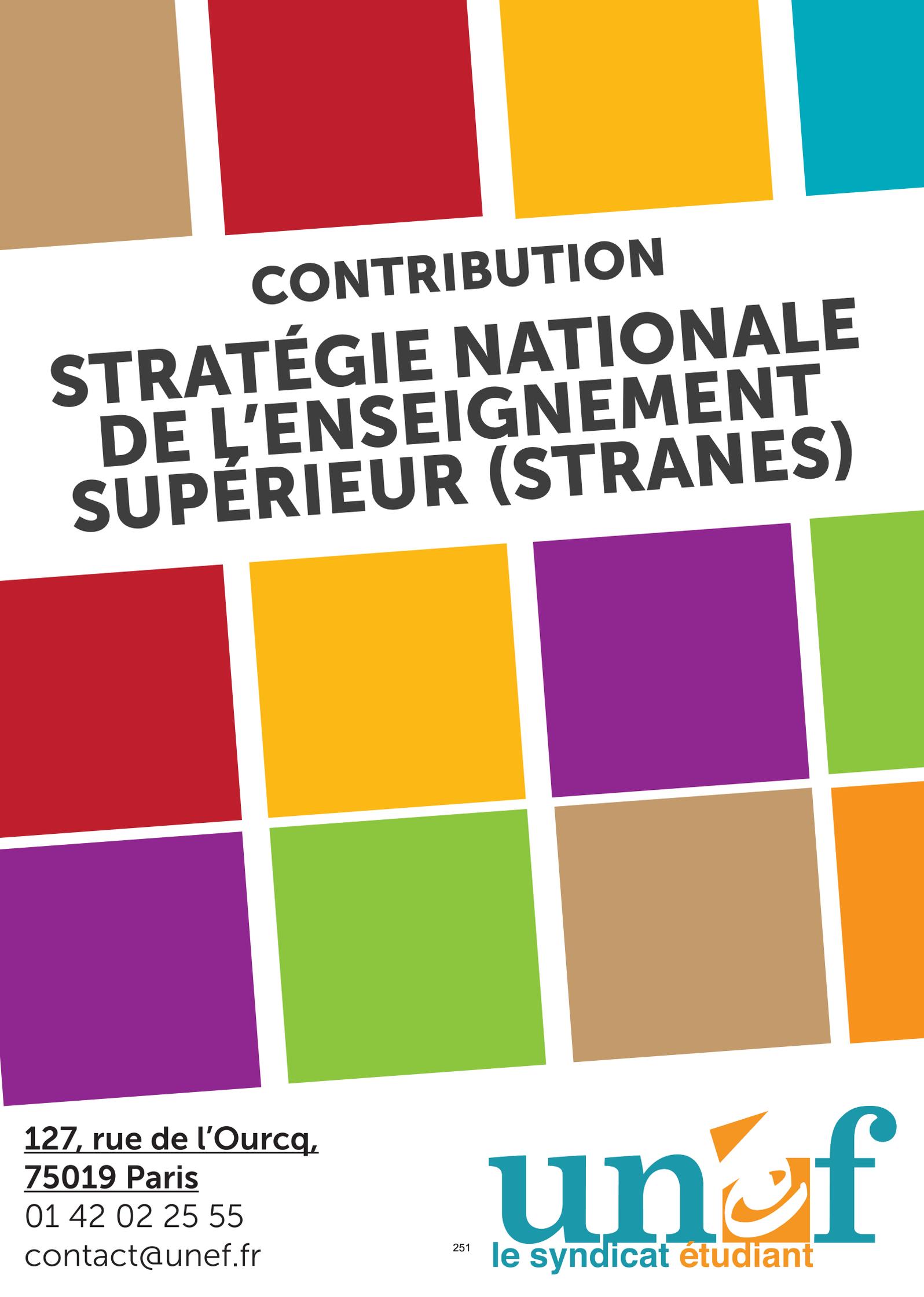
L'objectif, que partage le SNESUP, d'amélioration de la lisibilité des intitulés de masters pour les étudiants et leur famille, la communauté universitaire et les employeurs, ne peut pas se limiter à un objectif comptable de réduction du nombre des intitulés, qui appauvrirait les libertés pédagogiques et corsèterait les enseignements. Il doit, au contraire, s'appuyer sur une interrogation sur les enjeux sociétaux du XXIème siècle et les besoins de formation qui en résultent.

- Le SNESUP s'est exprimé à de nombreuses reprises sur cette question et a insisté sur la nécessité d'associer très étroitement la communauté dans son ensemble et dans sa diversité à l'élaboration de propositions cohérentes tout au long du cycle L-M qui garantissent que tout diplôme de Licence permet une poursuite d'études en Master dans une dénomination compatible.
- Au-delà de la consultation d'instances ou d'associations existantes (CNESER, CSL, CSM, sections du CNU, conférences des doyens, sociétés savantes) la création de commissions par champs disciplinaires (dont les périmètres sont à définir) permettraient, notamment pour les mentions de master où les difficultés d'élaboration de nomenclature sont plus grandes qu'en licence, d'aboutir à des choix dont la communauté ne se sentirait pas exclue.



Contribution

Union nationale des étudiants de France (UNEF)



CONTRIBUTION STRATÉGIE NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (STRANES)

127, rue de l'Ourcq,
75019 Paris
01 42 02 25 55
contact@unef.fr

SOMMAIRE

Page 3

***Introduction de William Martinet,
président de l'UNEF***

Page 4

Démocratiser le master

Page 5

***Les 5 chantiers
de la démocratisation***

- Ouvrir l'université pour permettre à chaque jeune d'accéder à une formation
- Se donner les moyens de faire réussir tous les publics
- Assurer la mobilité des étudiants entre les différents cursus
- Assurer à chaque jeune la possibilité d'atteindre le Bac +5
- L'autonomie financière pour chacun au service de la réussite de tous

Page 11

***Les leviers d'une
politique ambitieuse***

- Un investissement massif vers la réussite
- La loi, le contrat, l'autonomie : réinventer la gouvernance du service public
- Vivre la démocratie étudiante avec un « dialogue social »

Page 14

Qu'est-ce que l'UNEF ?



STRANES

La démocratisation de l'enseignement supérieur est en panne. Entre les années 60 et 90, le nombre d'étudiants a été multiplié par sept pour passer de 300 000 à plus de 2 millions. Depuis les années 2000, le nombre d'étudiants a augmenté de seulement 220 000 et la reproduction sociale s'est renforcée. La proportion des classes moyennes et populaires dans l'enseignement supérieur a baissé de 6 points.

Le service public ne répond pas aux besoins des étudiants. La démocratisation stagne parce que l'enseignement supérieur n'a jamais été réformé pour répondre aux besoins des étudiants. Les étudiants issus de la massification se heurtent à une institution archaïque, qui sélectionne par l'échec plutôt que d'organiser la réussite de tous. Le manque d'encadrement, la faiblesse de la pédagogie, les multiples sélections et l'indigence des aides sociales, toutes ces barrières expliquent le taux d'échec anormalement élevé qui frappe les jeunes, en particulier ceux des catégories populaires.

Les politiques libérales de ces 10 dernières années ont dégradé la situation. Les pouvoirs publics se sont déresponsabilisés. Derrière les discours volontaristes sur la démocratisation, Valérie Pécresse se fixait déjà l'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, les pouvoirs publics ont organisé un désengagement de l'Etat dont les étudiants ont payé le prix. L'autonomie des établissements est devenue une concurrence effrénée. Le sous-financement des universités s'est transformé en pénurie sans précédent. Les inégalités entre étudiants se sont creusées et la réussite de tous est devenue une préoccupation secondaire du service public.

Il est urgent d'inverser la vapeur et de relancer la démocratisation. L'urgence est d'autant plus forte dans un contexte de crise économique et sociale. Le diplôme du supé-

rieur est la meilleure protection des jeunes sur le marché du travail. La crise a augmenté le chômage des diplômés du secondaire de 10 points contre 3 pour les diplômés d'un bac +5. Augmenter le niveau de qualification des nouvelles générations est également un outil indispensable pour sortir de la crise. En 2020, plus de 2,2 millions d'emplois qualifiés ne seraient pas pourvus si le nombre de jeunes diplômés d'un master n'augmente pas.

Il faut reformer en plaçant les étudiants au cœur du service public. Relancer la démocratisation ne pourra pas se faire si le système n'est pas repensé pour faire de la démocratisation une priorité. Les étudiants ont trop souffert des réformes technocratiques, toujours pensées sans eux et la plupart du temps contre eux. L'enseignement supérieur doit garantir à tous les jeunes le droit à l'autonomie, au libre choix d'orientation et à la réussite.

Le gouvernement doit assumer ses engagements. François Hollande a fait de la jeunesse sa priorité, Geneviève Fioraso lui a emboîté le pas en donnant une priorité à la réussite des étudiants. Il faut maintenant passer des discours aux actes. Le vote de la loi sur l'enseignement supérieur ne suffira pas, parce qu'elle se heurte à la pénurie budgétaire et à l'autonomie des établissements. Les barrières qui provoquent l'échec où l'abandon pendant les études sont nombreuses, il faut les faire tomber. Le gouvernement doit engager une réforme ambitieuse, en rupture avec les politiques des précédentes années, financée et régulée par l'Etat, qui accorde de nouveaux droits aux jeunes pendant leurs études. C'est la condition pour démocratiser jusqu'au bac +5, un impératif pour les jeunes et l'avenir de notre pays.

William Martinet
Président de l'UNEF



DEMOCRATISER LE MASTER

La stratégie nationale pour l'enseignement supérieure doit se doter d'un objectif ambitieux pour le service public d'enseignement supérieur. Alors que la société traverse une crise démocratique et sociale sans précédent, c'est au niveau du système éducatif que se joue l'avenir du pays. Aujourd'hui, seulement 15% d'une classe d'âge est diplômée d'un master 2, et seulement 7 % des étudiants en master sont enfants d'ouvriers. **La démocratisation de l'enseignement supérieur doit porter l'objectif ambitieux de l'accès de 50% d'une classe d'âge au niveau Bac+5.** C'est une exigence sociale pour sortir notre génération de la précarité ; un enjeu économique pour relancer la croissance du pays ; une ambition démocratique pour avancer vers plus d'égalité ; un droit pour la jeunesse scolarisée.

L'accès au niveau Bac +5, une exigence sociale

Un jeune sur quatre est sans emploi. Ce chiffre évolue largement avec le niveau de qualification. Le chômage touche 45% des jeunes sans qualifications, 15% des titulaires d'un DUT ou d'un BTS, 14% des titulaires d'une licence et 12% des titulaires d'un master 2. Le diplôme est protecteur. Il l'est davantage lorsque le niveau de qualification augmente. Porter l'ensemble d'une génération au plus haut niveau de qualification c'est lutter pour la première préoccupation de notre génération : l'accès à l'emploi.

L'accès au niveau Bac +5, un enjeu économique

Si le chômage touche moins les jeunes hautement qualifiés, c'est aussi que les besoins de la société sont de plus en plus importants.

Redressement industriel, innovation technologiques, transitions énergétiques, sont autant de secteurs clés pour l'avenir qui nécessitent une jeunesse qualifiée et capable d'inventer la société de demain.

L'accès au niveau Bac +5, une ambition démocratique

Le service public d'enseignement supérieur doit assurer une formation de qualité à l'ensemble des jeunes, quelque soit son origine sociale ou géographique. C'est la garantie d'une société démocratique qui assure l'égalité entre les citoyens et offre un horizon de progrès à sa jeunesse. Affirmer la capacité du système éducatif à relancer l'ascenseur social est la meilleure réponse qui peut être apportée à la défiance et au repli sur soi qui progressent dans notre société.

L'accès au niveau Bac+5, un droit pour la jeunesse scolarisée

Le master doit être un prolongement de la licence. A vocation pluridisciplinaire, essentielle pour une orientation progressive de l'étudiant et le développement d'un regard critique sur les sujets de son domaine de formation, la licence doit trouver un débouché avec une spécialisation au niveau master. Le master est l'aboutissement d'un long processus de formation qui permet à chaque citoyen de porter à maturité son projet personnel et professionnel. A l'opposé de la barrière sélective qui le coupe en deux, l'accès au master doit être un droit pour les jeunes.



LES 5 CHANTIERS DE LA DEMOCRATISATION

Les étudiants ont subi une succession de réformes qui les dépossède de la construction de leur avenir personnel et professionnel. Ils sont renvoyés au statut d'enfant à charge, privés de leur autonomie dans leur orientation et plongés dans un système universitaire aux multiples barrières sélectives, sans mode d'emploi pour en comprendre les codes. Autant de difficultés qui provoquent le renoncement et l'échec. Relancer la démocratisation de l'enseignement supérieur c'est d'abord remettre l'étudiant au cœur du service public, pour lui permettre de construire son parcours en autonomie du baccalauréat jusqu'au diplôme de master.

CHANTIER N°1 : Ouvrir l'université pour permettre à chaque jeune d'accéder à la formation

Le premier obstacle dans l'accès au diplôme se situe avant même l'inscription dans l'enseignement supérieur.

En France, un jeune sur deux ne poursuit pas d'études supérieures. **Le coût des études, qui inclut le montant des frais d'inscription ainsi que le coût de la vie étudiante, représente la première barrière sociale.** Ce sont les jeunes issus des catégories populaires qui renoncent à entrer dans un cycle d'étude long ; sans ressources suffisantes pour pouvoir y faire face.

Mais les barrières sont également pédagogiques. La mise en place de dispositifs de sélection et de capacités d'accueil, contraignent les jeunes à renoncer à leur projet d'avenir faute de place accordée par le service public. En première année, un tiers des étudiants déclarent ne pas être dans la filière de leur choix et pour 68% d'entre eux, le refus de leur inscription par les établissements en est la première cause. Cette sélection est d'abord sociale, ce sont les jeunes des catégories populaires qui souffrent davantage de cette situation, et elle amène à des orientations par défaut qui provoquent l'échec. Plutôt que de trier les étudiants, c'est en leur accordant de nouveaux droits dans

leur orientation qu'ils pourront maîtriser leur parcours et réussir.

Les difficultés d'entrée dans l'enseignement supérieur se trouvent renforcées par un dispositif d'orientation défaillant. Il discrimine en fonction du capital culturel et accorde d'avantage d'importance au bulletin de notes et au type de baccalauréat des jeunes qu'à leur motivation personnelle. Ajouter à cela le manque de lisibilité des formations de l'enseignement supérieur et une spécialisation trop précoce amenant les jeunes dans des impasses.

Enfin, la dernière barrière dans l'accès à l'enseignement supérieur est également géographique. L'affaiblissement des petites universités et des sites de proximité ont creusé les inégalités. L'accès aux meilleures formations, où tout simplement à une formation, signifie pour beaucoup de jeunes un éloignement de leur lieu de vie, privant ainsi d'accès au diplôme ceux qui n'ont pas les moyens de vivre dans les grands centres urbains.

L'UNEF propose en conséquence...

- Un accès gratuit aux études d'enseignement supérieur
- La fin des dispositifs de sélection ou capacités d'accueil à l'entrée de l'université
- Réformer le premier cycle pour assurer une orientation progressive, en favorisant une porte d'entrée pluridisciplinaire dans l'enseignement supérieur et une spécialisation progressive
- Un service public de l'orientation, qui replace le projet du jeune au cœur du dispositif d'accompagnement. La création de ce service doit amener à créer des postes de conseillers d'orientation et à offrir une formation qui prenne en compte le nouvel accompagnement.
- Une réforme du maillage territorial, qui assure à chaque jeune un lieu de formation à proximité de son domicile. Cela nécessite le fléchage dans le budget de l'établissement, des moyens à destination des sites de proximité. Les contrats de site doivent comporter un volet spécifique au maintien et au développement de l'offre territoriale des établissements et des COMUE.

CHANTIER N°2 : Se donner les moyens de faire réussir tous les publics

L'université fait réussir ceux qui bénéficient du meilleur capital social et culturel. Manque d'encadrement, pédagogie inadaptée, évaluations discriminantes et sélectives, amènent à l'échec des jeunes qui n'ont pas les prérequis suffisants. Si l'université a ouvert ses portes à de nouveaux publics, elle ne parvient pas à les faire réussir.

Le manque d'encadrement et l'organisation des cours en amphis sont mal vécu davantage en première année et par les étudiants des catégories populaires. Ce mode d'organisation des cours, qui participe à la rupture entre le lycée et l'université, rend l'étudiant en situation d'échec invisible et livré à lui-même. Elle ne permet pas un réel accompagnement à la réussite et contribue au fossé qui se creuse entre les jeunes et l'institution universitaire. Pire encore, les cours en amphitheâtre contraignent les enseignants à la diction d'un cours, jugé

trop théorique par les étudiants, sans interactivité. C'est pourtant cette même interactivité qui est indispensable pour cibler les points d'incompréhension et pousser les étudiants à interroger le cours pour mieux le comprendre.

L'amélioration de l'encadrement doit s'accompagner d'une indispensable révolution des méthodes pédagogiques. La première étape est d'arriver à faire de l'étudiant un acteur de son apprentissage. Cela nécessite une meilleure prise en compte des initiatives pédagogiques existantes dans les établissements et une reconnaissance de la mission pédagogique des enseignants.

L'évaluation joue un rôle central. Aujourd'hui, elle sert davantage à sélectionner qu'à faire progresser. C'est au moment de l'évaluation que les inégalités ressurgissent. Les outils d'évaluation au sein des universités font souvent



l'objet d'épreuves socialement discriminantes comme la dissertation, en faisant appel à un capital culturel qui dépasse le fond des enseignements et à des prérequis dont tous les étudiants en disposent pas. Ajouter à cela que l'examen de fin de semestre est un examen couperet qui délivre une note ne reflétant ni le niveau réel de l'étudiant sur l'ensemble des sujets, ni la diversité de ses qualifications, ni sa progression et ni ce qu'il a acquis ou non acquis.

Pourtant l'évaluation peut également être un outil pédagogique. Se confronter à ses erreurs, cibler ses difficultés, évaluer différentes compétences (orales, écrites, esprit de synthèse, travail en groupe, travail de terrain...) sont autant d'éléments qui permettent de progresser et de mieux maîtriser les connaissances.

Enfin, l'accompagnement des publics spécifique doit être pensé pour garantir la réussite de tous. A l'inverse d'une logique de différenciation, qui voudrait reproduire les inégalités de l'enseignement supérieur à l'intérieur même des formations universitaires, l'accompagnement des publics spécifiques doit être pensé pour garantir une égalité par le haut. Repérés en fonction des résultats de leurs premières évaluations, et pas seulement leur bac d'origine, les étudiants en difficultés doivent bénéficier d'un accompagnement renforcé. Si les parcours peuvent être aménagés, la liberté de choix et l'accès aux mêmes diplômes que les autres étudiants doivent être la règle.

L'UNEF demande donc...

- **Le doublement du nombre de postes créés**, passant de 1000 à 2000 par an, jusqu'à la fin du quinquennat
- **Le fléchage des créations de poste vers l'encadrement en premier cycle**, pour supprimer les cours magistraux en première année, renforcer les cours en petit groupe (TD et TP) et créer des dispositifs de repérage et de soutien des étudiants en difficulté
- **La mise en place d'une formation du personnel enseignant à la pédagogie.** Cette formation pourrait se faire en lien avec les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)
- **La prise en compte de la mission de pédagogie des enseignants dans leur recrutement, leur formation et leur évolution de carrière**
- **Le soutien politique et financier aux initiatives pédagogiques dans les universités**
- **La généralisation du contrôle continu** comprenant au minimum 3 épreuves dont au moins 2 doivent être un type d'évaluation différent (oral, projet, écrit..) ; une répartition des épreuves tout au long du semestre avec une correction systématique de l'examen pour comprendre ses erreurs ; la mise en place d'une session de rattrapage avec une semaine pédagogique de préparation (tutorat...)

CHANTIER N°3 : Assurer la mobilité des étudiants entre les différents cursus

Permettre à chaque jeune de construire son projet d'avenir c'est également lui assurer la possibilité d'évoluer dans son cursus au fur et à mesure, et de lui donner droit à une mobilité dans l'enseignement supérieur. Les difficultés d'orientation, une sélection ne permettant pas de suivre la filière de son choix, une spécialisation intervenant trop tôt dans le cursus amènent de nombreux étudiants à revoir leurs parcours universitaires. Or ils sont confrontés à plusieurs barrières.

La typologie de l'enseignement supérieur est difficile à établir. Les divisions se font entre les statuts des établissements (privé/public), entre les différents secteurs de formation (instituts spécifiques), au sein même des secteurs de formation (la formation d'ingénieur peut se faire à l'université, dans une université technologique, au sein d'une école d'ingénieur publique ou privée). Qu'un pan entier de l'enseignement supérieur se trouve hors du champ du service public complique davantage les parcours des étudiants : les droits ne sont pas les mêmes, les formations régies par des règles différentes, la sélection et les frais d'inscription y sont plus forts. Cette division de l'enseignement supérieur rend extrêmement difficile la mobilité des étudiants entre les différents

établissements et amène de profondes inégalités d'accès.

Outre la division qui existe entre les établissements, au sein même du système universitaire, la mobilité est rendue plus difficile. C'est le cas concernant le lien entre les filières courtes professionnelles et l'accès à une licence. L'absence de règles claires rend plus difficile pour un étudiant ayant suivi ce type de cursus de raccrocher à une licence pour atteindre le niveau bac +5. De la même façon, le passage d'une licence pro à un master pro est soumis à l'arbitraire des établissements et génère de nombreuses inégalités.

Enfin, le droit à la réorientation n'est pas reconnu nationalement. En effet, le système universitaire ne reconnaît pas automatiquement les savoirs et compétences acquis au cours d'une formation. La possibilité de raccrocher à une filière différente de celle initialement choisie est difficile. Il faut soit reprendre les études à un niveau inférieur ou pire encore recommencer de zéro. Un choix que nombre d'étudiants ne sont pas prêts à faire, une à plusieurs années supplémentaires ayant un coût financier et morale trop important.

L'UNEF revendique...

- **Une unification de l'enseignement supérieur au sein des universités,** qui peut passer par une réglementation nationale des droits des étudiants qui concerne l'ensemble des étudiants et l'intégration progressive de certains domaines de formations (en particulier les formations de santé).
- **Un investissement dans les universités pour ouvrir ou développer des formations** jusque-là l'apanage des établissements privés. Les formations d'ingénieur, de gestion, artistiques... doivent se développer dans les universités, sous peine de les réserver à un public privilégié, qui peut seul accéder à l'enseignement privé.
- **Garantir le droit à la réorientation et à la poursuite d'étude,** en mettant en place des passerelles systématiques entre les établissements, entre les formations, et entre les niveaux d'études (en particulier entre les bac+2 professionnalisants et la troisième année de licence)



CHANTIER N°4 : Assurer à chaque jeune la possibilité d'atteindre le Bac +5

La démocratisation du niveau master 2 ne peut se concrétiser tant qu'une sélection est maintenue entre l'année de master 1 et de master 2. Celle-ci a un double effet. Si elle peut empêcher de façon injuste le passage d'une année à l'autre, elle est surtout une barrière au choix d'orientation des étudiants. Ceux-ci sont contraint à faire un choix de master 2 qui ne correspond ni aux ambitions qui étaient les leurs lors de leur engagement dans un cursus master,

ni à leurs projets personnels et professionnels. De plus, mettre en place un dispositif de sélection renforce les inégalités d'accès au master 2. Ce sont à nouveau les étudiants issus des classes populaires qui, quand ils n'ont pas échoué en premier cycle, se retrouvent dans une formation à laquelle ils ne s'étaient pas destinés. Démocratiser l'accès au master doit réinterroger la sélection à l'entrée du M2.

L'UNEF propose en conséquence...

- Mettre en place un portail national pour l'orientation entre le M1 et le M2
- Donner le droit à tous les titulaires d'un M1 de poursuivre dans un M2 de leur université dans le même grand domaine de formation

CHANTIER N°5 : L'autonomie financière pour chacun au service de la réussite de tous

Le temps des études est avant tout le tremplin dans la vie active. C'est un temps décisif. C'est dans ce temps-là que les jeunes décident de leur orientation, de leur formation et de la façon dont ils veulent mener leur vie. Mais l'absence d'une protection sociale adaptée empêche les étudiants de décider librement de leur avenir.

Les étudiants ne sont pas épargnés par la précarité. Selon l'Observatoire de la Vie Etudiante, un étudiant sur deux déclare connaître des difficultés financières. Le système d'aides sociales, s'il a connu un investissement supplémentaire de 200 millions d'euros, bénéficie toujours à moins d'un tiers des étudiants. En l'absence de statut protecteur, les étudiants

restent coincés entre dépendance familiale et précarité des petits boulots.

Le salariat étudiant hors vacances scolaires, concerne aujourd'hui un étudiant sur deux. Pour l'UNEF, le salariat est incompatible avec la démocratisation des études.

D'une part, toujours selon l'enquête de l'OVE, le salariat étudiant ne se fait pas à côté mais également pendant les cours. Il ne permet pas d'assister à l'ensemble des enseignements, réduit le temps libre utilisé pour préparer les cours, réviser les examens, et rend plus difficile le parcours d'étude. **D'autre part, la nécessité de travailler pendant ses études empêche sur les choix d'orientation.** Les IUT, où la présence

en cours est obligatoire et le nombre d'heures de cours est important, ou encore les filières de santé dont le concours imposent un rythme de travail important, sont des formations quasi inaccessibles pour des étudiants ayant besoin d'un job. **Enfin, le salariat étudiant joue sur le niveau de réussite.** Les notes aux partiels sont moins bonnes et l'orientation s'en ressent. Un étudiant salarié aura davantage de difficulté à intégrer le master 2 de son choix ou une filière sélective.

L'absence de statut protecteur fait des jeunes des enfants à charge et non des adultes autonomes. Ils sont alors contraints dans leurs choix d'études et leurs choix de vie, de manière consciente ou inconsciente, par leur environnement familial. Ce statut social doit être décliné par des aides financières mais également le renforcement du service public de la vie étudiante pour ses missions de logement et de restauration.

L'UNEF demande donc...

- La mise en place d'une allocation d'autonomie universelle, d'un montant suffisant pour étudier sans être contraint par la salariat, et calculée en fonction de la situation propre des étudiants
- Un investissement pluriannuel dans le système d'aides sociales afin de faire monter en charge et atteindre progressivement une allocation d'autonomie
- La réforme du Fond National d'Aides d'Urgence vers un dispositif permettant à tous les étudiants indépendants de bénéficier d'une aide équivalente à l'échelon maximal des bourses
- Un renforcement financier des CROUS dans leurs budgets de fonctionnement
- Le financement des objectifs de 40 000 nouvelles constructions de logements CROUS d'ici à 2017.
- Un plan pour la santé des étudiants intégrant l'ouverture de la CMU-C et la mise en place d'un chèque santé national ; la transformation des MPU en centres de santé ; ...



LES LEVIERS D'UNE POLITIQUE AMBITIEUSE

Aussi utile soit-elle, la loi sur l'enseignement supérieur ne suffira pas pour relancer la démocratisation. Parce qu'elle laisse en friche de nombreux chantiers, mais également parce que son application par les pouvoirs publics est déterminante pour améliorer réellement les conditions d'étude des jeunes.

Alors que la vision d'un enseignement supérieur compétitif, dans les faits concurrentiel, semble revenir à la charge ces derniers mois, plus que jamais, la volonté politique de faire de la réussite une priorité doit se concrétiser dans les années à venir. Laisser les établissements autonomes en « roue libre » ne saurait répondre aux attentes des jeunes et aux exigences de la démocratisation.

L'UNEF revendique le lancement d'un Plan National pour la Réussite dès la rentrée prochaine, qui doit permettre de traduire les engagements du gouvernement sur le terrain, avec une amélioration des conditions d'étude et de la réussite des étudiants.

LEVIER N°1 : Un investissement massif vers la réussite

Depuis 2007, les universités sont autonomes. Mais si elles ont élargi leurs compétences, les moyens publics se sont faits plus rares. Faisant face à une augmentation des coûts, notamment de leur masse salariale, sans que l'Etat n'investisse dans leurs budgets, les universités peinent à remplir leurs missions de service public.

Non seulement des coupes budgétaires dans le budget des universités auraient des conséquences catastrophiques, mais le statu quo

n'est pas plus souhaitable. En période de crise, c'est par un investissement financier dans les universités que l'Etat assumera ses responsabilités pour répondre aux exigences de justice sociale et de redressement économique.

Cet investissement doit en priorité aller vers la réussite des étudiants en finançant leur encadrement, l'ouverture de places là où les demandes de formations sont fortes, ou encore les initiatives pédagogiques des universités.

• **Afin de répondre aux besoins, il est nécessaire d'envisager des réformes structurelles d'attribution des moyens aux universités.** Aujourd'hui, les moyens sont répartis de sorte qu'ils mettent en concurrence les universités et créent des inégalités de financements. En effet, le système vise à financer les universités à forte dominante recherche. Cette inégalité se prolonge à travers le mode de financement sur projet, qui encourage la concurrence entre universités sur des critères décalés des besoins réels de l'enseignement supérieur.

• **Le Crédit Impôt Recherche doit être remis à plat.** C'est un effet d'aubaine pour les entreprises privées, qui ne permet pas de renforcer la politique de recherche. Une partie de ces moyens doit être utilisée pour alimenter le budget de fonctionnement des universités et garantir notamment la création de postes attribués par le ministère.

- **Les moyens du Grand Emprunt doivent être réorientés.** Plutôt que de participer à la mise en concurrence, l'enveloppe budgétaire doit être répartie entre l'ensemble des établissements et mise à profit dans le dialogue contractuel pour favoriser les plans en faveur de la réussite des étudiants.
- **Enfin, le financement public alloué aux établissements privés doit être revu.** La plupart du temps opaque, parce qu'il utilise différents canaux, le financement des établissements privés est critiquable à plusieurs titres. D'abord parce qu'il impose rarement une réciprocité, que ce soit en termes de contenu des formations, de droits étudiants ou de garanties de mixité sociale des établissements. Ensuite parce qu'il cible généralement les établissements déjà les mieux financés et les plus élitistes. Enfin parce qu'il concerne de nombreux établissements confessionnels, remettant en cause le principe de laïcité. Une remise à plat de ces financements et leur réorientation vers les établissements publics est une nécessité.

LEVIER N°2 : La loi, le contrat, l'autonomie : réinventer la gouvernance du service public

La régulation des moyens alloués aux établissements est un gage d'efficacité. L'Etat doit fixer un certain nombre de règles pour faire que chaque étudiant soit à égalité face à la réussite. Le fléchage des moyens doit intervenir à plusieurs niveaux, complété par une contractualisation qui permet d'impliquer les universités dans la priorité réussite.

- **Les moyens doivent être fléchés par domaine de formations.** Ce premier cadre permet de lutter contre les inégalités de moyens entre les domaines de formation d'une même université. Il faut donc instaurer un taux d'encadrement minimum pour chaque domaine de formation, et attribuer une enveloppe budgétaire conséquente. **Ensuite, par niveau de formation.** Fixer des objectifs de passage entre chaque année de la L1 au M2, implique une réflexion concernant les moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs. **Les budgets des composantes autonomes (IUT, ESPE...) des universités doivent être sanctuarisés.** Les IUT, les ESPE ou tout institut rattaché à une université souffre considérablement des difficultés budgétaires que rencontrent les universités. Ils constituent bien souvent le premier poste de dépenses où les coupes sont faites. Il est donc important de mettre en place un degré de fléchage qui les protège et qui permette à leurs étudiants de réussir dans les mêmes conditions que les étudiants issus de filières universitaires.
- **Le contrat de site doit être utilisé pour réguler l'offre de formations. A travers un débat démocratique et public,** chaque parti doit s'engager à une répartition de l'offre de formation sur le territoire qui n'exclut aucun jeune. C'est également par le contrat que peut passer la mise en place de dispositifs de lutte contre l'échec en premier cycle. Les moyens investis dans les contrats de sites doivent imposer l'objectif de réussite de tous les étudiants d'un territoire.



LEVIER N°3 : Faire vivre la démocratie étudiante avec un « dialogue social »

Plus de 70% des étudiants pensent que leur avis n'est pas pris en compte à l'université. Ce chiffre révèle à quel point le décalage est important entre ce qui est entrepris dans l'enseignement supérieur et les besoins des étudiants.

Fixer l'objectif de réussite des étudiants ne suffit pas si le système universitaire ne parvient pas à identifier les besoins des étudiants. Favoriser la représentation étudiante, rendre plus

transparent les cadres de décisions, prendre en compte l'avis des étudiants est indispensable pour engager des réformes au sein des universités vers davantage de réussite. Parce que le faible nombre d'élus étudiants dans les instances décisionnelles ne garantit pas que leurs voix soient écoutées, l'Etat a la responsabilité de réunir les conditions qui permettent un véritable « dialogue social » dans les établissements.

• **Une négociation tripartite (ministère, élus étudiants et directions d'université) doit déboucher sur des plans locaux pour la réussite.** Concrètement, une part du financement contractuel des établissements doit être soumise à un accord entre la direction d'université et la majorité des élus étudiants sur la mise en œuvre des dispositifs qui favorisent la réussite dans les premiers cycles universitaires. Cette négociation doit permettre de placer les élus étudiants au centre de la politique de l'université et de responsabiliser l'ensemble des acteurs sur la nécessité de travailler en commun pour la réussite des étudiants.

QU'EST-CE QUE L'UNEF ?



L'UNEF : Le syndicat étudiant

Présente sur l'ensemble des Universités de France, l'UNEF (Union Nationale des Étudiants de France) est la première organisation syndicale étudiante. Indépendante des partis politiques, elle fonde son engagement autour de la défense des intérêts matériels et moraux des étudiants.

Pour l'égalité, contre les discriminations !

L'UNEF intervient pour défendre l'égalité de tous face au savoir aussi bien en terme d'accès qu'en terme de réussite concrète de chacun et chacune. Pour cela, nous défendons l'idée d'une université démocratisée, gratuite, laïque et méritocratique dans le cadre d'un véritable service public de l'enseignement supérieur.

S'informer

Connaître ses droits, c'est pouvoir les défendre. C'est pourquoi l'UNEF organise pour ses adhérents des réunions d'information sur le fonctionnement de l'université, les modalités d'examens et de passage dans l'année supérieure... ceci dès la rentrée et tout au long de l'année. En plus, chaque adhérent reçoit le mensuel Étudiants de

France, qui rassemble toute l'actualité universitaire, les réformes en cours, les droits nouveaux, les mobilisations...

Défendre nos droits

Seul syndicat étudiant, l'UNEF défend les droits des étudiants au quotidien. Obtention d'une bourse, d'un logement au CROUS, règlement d'un problème d'examen..., l'action collective nous permet de faire respecter nos droits et d'en gagner de nouveaux.

La solidarité à l'université

L'UNEF, par le biais de ses coopératives est présente pour organiser de façon concrète la solidarité à l'Université (bourse aux livres, photocopies, carte de réduction et de service ISIC...) mais aussi pour animer la vie des campus en organisant des conférences, des initiatives culturelles...

S'engager sur les questions de société

En tant qu'étudiants, nous voulons intervenir sur les sujets de société : lutte contre l'extrême droite, lutte pour les droits des femmes, contre la mondialisation libérale...



STRANES



Contribution

Union nationale des syndicats autonomes (UNSA)

Inscrire l'Enseignement supérieur et la Recherche dans une stratégie d'avenir

L'UNSA Éducation et ses syndicats ont été reçus par la commission de stratégie nationale de l'Enseignement supérieur chargé de remettre aux ministres concernés un rapport sur les pistes de développement et d'orientation de l'Enseignement supérieur pour les cinq années à venir.

Occasion de rappeler nos priorités de fédération syndicale de l'ensemble des personnels de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, présente dans tous les corps de métiers de l'ESR à travers ses syndicats*.

Nous avons insisté sur notre approche globale qui :

- s'appuie sur notre détermination à articuler Enseignement supérieur et Recherche comme les deux volets inséparables d'une même démarche
- revendique la prise en compte et la valorisation de tous les personnels, devant tous demeurer des agents de l'Etat
- milite pour une meilleure prise en compte, par une concrétisation d'un continuum bac-3/bac+3, des difficultés rencontrées par les étudiants dans les premières années de licence
- réclame une politique nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ambitieuse, pérenne et concertée

Mettant en évidence que trop souvent mal prises en compte, les forces de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France sont également ses faiblesses. Ainsi :

- L'accès large à l'université, la faiblesse des droits d'inscription et l'importance du maillage territorial sont des atouts de l'Enseignement supérieur français qu'il convient de maintenir.

Mais ces richesses deviennent des faiblesses lorsqu'elles se traduisent par des moyens financiers insuffisants pour faire fonctionner toutes les structures, qu'elles sont mises en concurrence avec le risque de faire des universités à deux vitesses et délivrant des diplômes de valeurs différentes :

- L'existence des grandes écoles (spécificité française) ont une bonne image particulièrement à l'étranger, mais elle rend inéquilibrées les différentes voies de formation supérieure
- Il en va de même pour le doctorat qui est mal pris en compte et peu valorisé alors qu'il demeure une référence de niveau et de compétence scientifique en France comme à l'étranger
- Paradoxalement si la Recherche française est capable de générer de nombreux prix et reconnaissances internationales (jusqu'au prix Nobel), elle est en difficulté pour attirer et conserver des étudiants en nombre suffisant et générer des chercheurs et des enseignants-chercheurs
- L'investissement, la motivation et les compétences de l'ensemble des personnels sont une force, mais leur non reconnaissance et le sous encadrement notoire – en particulier pour les personnels de soutien (BIATSS) affaiblissent le système.

Plus que de grandes révolutions, nous avons insisté pour montrer que notre système d'Enseignement supérieur et de Recherche a besoin de mise en cohérence, de valorisation de ses atouts, de renforcement de ses démarches innovantes.

Ainsi, nous avons revendiqué une meilleure liaison entre l'université et le lycée, une véritable formation pédagogique des enseignants-chercheurs, une réorientation de l'impôt crédit recherche en direction des PME-PMI, une meilleure implication des personnels BIATSS dans des équipes éducatives.

Enfin, nous avons rappelé que la loi ESR est essentiellement une loi de territorialisation et qu'à ce titre l'UNSA Éducation demeure attachée au maintien de la compétence ESR comme une mission et un pilotage de l'État, même si des partenariats avec les collectivités territoriales peuvent être utiles. Ainsi, nous serons très attentifs à ce que les PACTES ne soient pas l'occasion de spécialiser certaines régions et universités dans des domaines exclusifs. Une telle démarche, à laquelle nous nous opposons, pénaliserait les étudiants en particulier ceux issus des milieux les plus modestes, ne leur permettant plus de faire à proximité de chez eux les études supérieures de leur choix, et se ferait au détriment des sciences humaines et sociales.

Il nous est apparu que notre analyse et nos propositions recevaient un écho favorable auprès des membres de la commission. Nous espérons qu'au-delà du rapport cela se traduira par les orientations que retiendra le gouvernement. Il en va de l'avenir de notre système d'Enseignement supérieur et de Recherche et de la réussite de l'ensemble des étudiants.

***L'UNSA Education est présente dans l'ensemble des métiers de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au travers de ses syndicats : UNSA ITRF BI O, Sup'Recherche, A&I, SE, SNMSU, SNIES et SNASEN.**



Contribution

Alain Fayolle - Vice-président FTLV - Université Jean-Monnet-Saint Etienne

Jean-Marie Filloque - Vice-président FTLV- Université de Bretagne Occidentale

Alain Gonzalez - Directeur formation continue - Université Pierre et Marie Curie

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur

La contribution des universités au développement de l'éducation tout au long de la vie : analyse, vision de l'activité et des enjeux, et leviers à mettre en œuvre pour assurer son développement.

Réponses composées par

A. Fayolle, Vice-président FTLV - université Jean Monnet - Saint Etienne

J-M. Filloque, Vice-président FTLV en charge de la CFVU - université de Bretagne Occidentale

A. Gonzalez, Directeur formation continue-Université Pierre et Marie Curie

Février 2014

« Rompre avec les modèles anciens de la formation continue, pour reconnaître qu'apprendre n'est jamais fini ! »

<< Ce texte n'engage que ses auteurs >>

Cette contribution ambitionne l'identification des objectifs opérationnels nécessaires à l'accès de tous au bien commun que constitue l'enseignement supérieur public en France afin de répondre aux attentes de développement économique et social. Elle propose des actions à mettre en œuvre afin de permettre à l'enseignement supérieur de remplir cet objectif dans un environnement concurrentiel tout en réaffirmant ses exigences de qualité et d'égalité.

Une vision extensive, celle que nous adoptons dans cette contribution, de la formation tout au long de la vie peut ouvrir de nouveaux horizons à condition de reconnaître à l'enseignement supérieur, et particulièrement aux universités, un rôle légitime dans la formation professionnelle. La loi de 1971 a créé une obligation nationale que Raymond Vadier¹ relayera en 1972 en précisant dans une circulaire destinée aux établissements que *« au delà de l'apport initial de l'école, la formation continue permet à l'homme de continuer à évoluer et l'aide à maîtriser les situations diverses qu'il rencontre dans sa vie (familiale, civique, professionnelle,...) »*...

Appliquée par les universités, les dispositifs successifs ont ouvert la possibilité aux « adultes » de reprendre leurs études ou de faire reconnaître leurs acquis pour préparer un diplôme supérieur ou obtenir une réorientation professionnelle dans de bonnes conditions : formation de qualité, maintien d'une rémunération, temps de formation suffisant²,...

Financées soit par des fonds mutualisés de la formation professionnelle, soit par des dispositifs publics spécifiques, ces réponses à des demandes individuelles sont devenues de plus en plus difficiles à mobiliser.

Elles ne répondent plus aujourd'hui aux attentes du public tant par le taux croissant de refus de financement, devenu largement majoritaire, que par les modalités pédagogiques proposées nettement inadaptées.

L'ANI³ de 2009 proposait que soit rendu possible la « Formation Initiale Différée » en l'inscrivant dans un principe d'équité et mais en en limitant la portée et la durée : *« Dans un souci d'équité, les salariés, qui ont arrêté leur formation initiale avant le premier cycle de l'enseignement supérieur... devraient avoir accès à une ou des formation(s) qualifiante(s) ou diplômante(s) d'une durée totale maximale d'un an, mise(s) en œuvre notamment dans le cadre du congé individuel de formation »*. Si la loi de novembre 2009 portant sur l'Orientation et la Formation Tout au Long de la Vie n'a pas repris cette proposition, de plus en plus de voix se sont élevées pour la remettre en débat. Dans le dernier rapport de Louis Gallois sur la compétitivité pour la France, la 16^{ème} proposition : *« demander aux partenaires sociaux de négocier les modalités de mise en œuvre d'un compte individuel de formation, « crédit » soit au début de la vie active, soit chaque année, et attaché non au statut, mais à la personne. »* en

¹ Cité dans la thèse de Jacques Denantes « les freins à l'engagement des universités dans la formation continue » Université Paris X Nanterre, Juin 2005.

² Dispositifs du CIF (Congé Individuel de Formation), PICS (Programme Ingénieurs Cadres supérieurs), Objectif Cadre, Chèques formation des régions...

³ Accord National Interprofessionnel

est l'une des déclinaisons que la réforme qui vient d'être votée consacre. Le compte personnel de formation (CPF), encore limité dans sa durée et mobilisable dans des conditions encadrées, ouvre aux individus de meilleures conditions d'accès à la formation différée.

Si elle est applicable au niveau de l'enseignement supérieur, cette proposition permettra de limiter l'effet « couperet » de l'orientation post-bac (ou au moins souvent vécue comme telle tant par les jeunes que par leurs parents) et de renforcer une « orientation raisonnée ou raisonnable ». Elle renforcera a posteriori l'égalité des chances alors même que sont remis en cause beaucoup des modèles traditionnels d'apprentissages. La disponibilité généralisée des informations et ressources numériques en tout lieu et tout temps transforme radicalement notre approche de l'accès à la connaissance, des rôles et statuts respectifs des apprenants et des enseignants. Les débats et développements autour des Moocs renforcent encore cette transformation. L'enseignement supérieur se retrouve au cœur de ces nouvelles médiations et doit se sentir investi d'une responsabilité sociale accrue.

En 2011-2012, 109 691 personnes ont repris une formation diplômante à l'université. Pour plus des deux tiers (71 300)⁴, les coûts pédagogiques étaient financés directement par les fonds de la formation professionnelle dans le cadre de conventions ou de contrats de formation⁵ (OPCA, OPACIF, entreprise, Pôle emploi, Collectivités...). Le dernier tiers (38 391) est financé sur le budget de MESR, et son coût évalué dans le PLF 2013 de la formation professionnelle à 626 M€⁶ si l'on considère que tous sont des « des actifs occupés du secteur privé » ce qui est loin d'être le cas. La France ayant choisi d'ouvrir l'ensemble des diplômes du supérieur aux adultes (approche intégrative que nous défendons), l'extension de cette modalité dans le cadre rénové d'une formation différée est d'ores et déjà pratiquement opérationnelle, sans être suffisamment connue ni comprise⁷. Par contre son financement, son inclusion dans les processus d'orientation et progressivement dans la « culture » des établissements comme de notre société requiert un effort particulier. Elle impose de travailler de manière décloisonnée, au delà des frontières entre formation initiale et formation continue, monde de l'éducation, de la formation, et monde du travail, supérieur/second degré, formation professionnelle et formation « académique »... L'enseignement supérieur et singulièrement les universités fortes de leurs liens recherche-formation, sont de plus en plus attendues sur ces questions, sans que ni leur histoire, ni leur organisation ne les y préparent.

Il est pourtant important de noter que certains établissements ont saisi l'opportunité de l'accès aux RCE pour mettre en place des organisations nouvelles rapprochant ou regroupant les compétences pointées ici au sein de services tournés vers l'utilisateur quel qu'il soit.

Après les nombreux travaux menés au sein de la conférence des directeurs de service universitaire de formation continue, c'est un des enjeux du travail engagé par la CPU lors du colloque des 28-29 novembre 2013. Cette contribution envisage la question sous plusieurs angles d'inégale importance stratégique : du point de vue des individus, des systèmes socio-économiques, des indicateurs, des modèles de financement et finalement de la gouvernance. Une série de freins est ensuite identifiée.

A) L'entrée par les individus/usagers⁸

Un individu a le droit, et de plus en plus le devoir, de se former. Mais à ce jour, la formation au delà de la formation initiale n'est qu'une « obligation nationale », pas un droit opposable.

Nous pouvons tenter de réfléchir à ce qui fait sens pour un individu : son projet de vie en lien avec la formation, entre « appétit » d'apprendre et obligation pour accéder ou garder une activité professionnelle, une situation sociale. Il peut s'agir aussi, parfois de manière implicite, d'accéder à la reconnaissance sociale que procure un diplôme (en particulier en France).

⁴ Ce chiffre, en constante augmentation, est impacté par le développement massif des contrats de professionnalisation, passant de 4000 en 2006 à 16 292 en 2011...

⁵ La répartition peut être trouvée dans les notes produites par la DEPP chaque année

⁶ cf. page 30 du PLF Formation professionnelle 2013. Ce coût de fonctionnement est notoirement sur-évalué car 30 800 stagiaires suivant un an de formation universitaire à 11 200 € en moyenne (site Mesr 2009) ne nécessiteraient que 336 M€... ! Le PLF 2014 rend plus difficile cette identification par regroupement de plusieurs opérateurs.

⁷ Dans d'autres pays européens, cette approche intégrée de la formation tout au long de la vie est traduite dans le modèle de financement comme en Finlande où dans certaines universités, le nombre d'adultes peut atteindre 50% des inscrits réguliers. En région Flamande, en Belgique, l'inscription d'un adulte à l'université entraîne une augmentation du budget alloué par l'état sous la forme d'un bonus par inscrit.

⁸ Appelés aussi « publics »

Les personnes qui souhaitent se former sont partagées entre ces objectifs et ce, quel que soit leur niveau de formation initiale. Elles envisagent la formation comme un véritable investissement personnel à la fois à court (pour retrouver ou conserver une situation) et long terme (pour « évoluer » et « progresser »).

Dans le cas de l'enseignement supérieur, un certain nombre de dispositifs issus tant du code du travail que du code de l'éducation permettent aujourd'hui d'offrir de réelles réponses pour peu que :

- 1) les établissements y consacrent un minimum de réflexion stratégique et de moyens
- 2) les organismes et organisations « interfaces » entre les individus et l'université « organisme de formation » soient convaincus de l'intérêt de s'appuyer sur des parcours universitaires, et de coopérer avec des universitaires pour répondre aux besoins de ces publics et sécuriser leur parcours.

Sous cet angle, pour qu'elle joue un véritable rôle dans la formation tout au long de la vie, l'université doit être accessible sans contraintes autre que la nécessaire adéquation entre le projet de la personne et le parcours, notamment de formation, proposé. L'ensemble devant bien évidemment, et c'est le cas en France, n'être entendue que sous l'angle des compétences.

Ainsi, la validation des acquis pour accéder aux formations, la valorisation des acquis pour construire de nouvelles compétences, les apprentissages quel qu'en soit la forme sont à disposition mais sous utilisés pour de multiples raisons bien connues dont :

- la conception trop peu modulaire des formations, décorrélées des compétences visées car reposant sur une ingénierie pédagogique historiquement conçue pour répondre à des parcours linéaires de publics jeunes et non encore entrés dans la vie active. C'est en partie la conséquence d'une approche empirique de la pédagogie par beaucoup d'enseignants-chercheurs sans formation ad-hoc relativement à l'approche compétence notamment. C'est aussi la conséquence d'une organisation reposant souvent sur des personnels mis en position de direction ou de pilotage stratégique sans avoir développé de réelles compétences pour ces fonctions.
- le biais introduit par l'unité de compte « heure de formation » comprise comme « en face à face » et renvoyée à la durée légale du travail alors que beaucoup de parcours universitaires nécessitent une grande part de travail personnel non « finançable » par les dispositifs de la FPC. Ce biais rend également difficile aujourd'hui l'appui sur les outils pédagogiques numériques.
- les difficultés à « suivre » un parcours universitaire lorsqu'il faut associer les temps professionnels, personnels et universitaires. (sauf dans quelques cas particuliers, souvent possible pour les plus « mobiles », « diplômés », ...)
- la très grande difficulté à gérer les entrées au « fil de l'eau » dans des formations calées sur le calendrier universitaire et ce d'autant plus qu'un individualisation du parcours mobilise plusieurs dispositifs (présentiels, distanciels, VAE, stage...). Ainsi un demandeur d'emploi qui arrive au 1^{er} octobre doit se projeter sur une entrée en formation 11 mois après lui permettant d'obtenir un diplôme au mieux 23 mois après. Seule la mise en œuvre de la VAE couplée à une éventuelle préconisation personnalisée permet de pallier ce blocage. Elle n'est pas toujours possible et c'est l'un des freins majeurs à l'accueil des publics demandeurs d'emploi.

Un dernier point mérite d'être abordé dans cette section, celui de la mixité des « groupes de formation ». Malgré les difficultés à identifier clairement le modèle économique, l'approche « intégrative », prônée dès 1972 par les tutelles successives, apporte une véritable plus value à l'ensemble des acteurs : interactions, échanges inter générationnels, dynamisme, économie générale par mutualisation... mais butte encore sur les questions organisationnelles que beaucoup d'autres pays ont résolu. Elles ne sont pas nécessairement simples, parfois liées aux contraintes réglementaires du code du travail, doublé de celui l'éducation, mais cette mixité des publics reste un objectif à atteindre que l'extension des formations ouvertes appuyées sur les outils numériques doit permettre d'atteindre.

Propositions :

- Schémas directeur de la Formation tout au long de la vie par site universitaire (en lien avec les collectivités, organismes et partenaires sur leurs diverses compétences) dans une optique « d'apprentissage tout au long de la vie »

- Systématiser l'approche « compétences » à l'université
- Organisation en parcours modulaires capitalisables, adossés à une approche « compétences », vers des diplômes/certifications L, M, D... avec
- Quantification au plus juste du temps de « travail-apprenant », en particulier pour les demandeurs d'emploi en prenant appui sur ce qui est prévu par la loi dans le cadre des formations ouvertes et à distance⁹ (avec en arrière pensée l'acceptabilité par les OPCA, les Conseils régionaux, Pôle Emploi,...)
- Introduction du temps estimé de travail personnel dans les maquettes des diplômes nationaux
- Organisation en blocs par semestre avec un minimum de pré-requis entre semestre impair et semestre pair pour permettre au minimum une entrée tous les semestres.
- Généralisation de la validation des acquis et de l'accompagnement pédagogique, impliquant une structure d'accueil/information/orientation identifiée et professionnelle dans tous les établissements, et disponible directement auprès du public concerné.
- Formation à l'andragogie des futurs et actuels enseignants chercheurs et enseignants
- Reconnaissance dans les services et dans la carrière des personnels impliqués.
- Formation-action récurrente entre université et organisations de la relation Emploi-formation pour les personnels des deux mondes (sur un modèle de DPC)

B) L'entrée par les besoins socio-économiques

La société dans son ensemble requiert des citoyens, des compétences de plus en plus évolutives, variées et élevées. Cette attente est traduite en termes de qualification (cf. les objectifs de Europe 2020 pour 40% d'une classe d'âge diplômée du supérieur en 2020 -*au moins niveau 5 européen*-, et que la France a fait passer pour elle-même à 50%). Ce besoin peut rencontrer le souhait des individus, tel que présenté au point précédent et ceci compte tenu du rôle important que joue le diplôme en période de crise pour sécuriser les parcours.

La responsabilité de l'enseignement supérieur est bien alors d'être organisé de telle sorte qu'il soit possible d'offrir les accès et ressources nécessaires, tant pour le public « jeune » que moins jeune déjà entré dans la vie active. En 2010-11, près de 70 000¹⁰ personnes identifiées ont ainsi pu préparer un diplôme national dans nos établissements, tous niveaux confondus : de la mise à niveau du socle de compétences (*DAEU, de niveau 4 européen*) au doctorat (*niveau 8 européen*).

Ce chiffre en légère augmentation d'une année sur l'autre¹¹ ne compense pas le déficit de qualification que l'on peut identifier dans la population au delà de 34 ans, alors que les générations 25-34 ans sont bien plus diplômées¹².

Au delà de cette dimension de la formation tout au long de la vie diplômante, l'enseignement supérieur est d'ores et déjà un acteur du développement et du maintien des compétences, se plaçant de part la loi (code du travail) sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue non diplômante. Chaque année, près de 300 000 stagiaires viennent dans les établissements d'enseignement supérieur suivre des formations qualifiantes, de courte durée, la plupart du temps sur des programmes co construits ou en réponse à des appels d'offres d'entreprises, d'organismes, de branches professionnelles ou de collectivités.

⁹ « La formation peut être séquentielle. « Elle peut s'effectuer en tout ou partie à distance, le cas échéant en dehors de la présence des personnes chargées de l'encadrement. Dans ce cas, le programme mentionné au premier alinéa précise : La nature des travaux demandés au stagiaire et le temps estimé pour les réaliser »

¹⁰ Dont 47 000 diplômés soit près de 10% des diplômes délivrés par les universités

¹¹ Cette augmentation est en partie liée à une meilleure identification (au moins au niveau des statistiques) des adultes en retour dans les universités. Ce point sera traité au chapitre "indicateurs".

¹² Selon les dernières statistiques publiées (2012) et accessibles sur le site de l'INSEE (niveau d'éducation secondaire : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=98&ref_id=CMPTFEF07256 et niveaux d'études supérieures dans l'EU à 28 : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=98&ref_id=CMPTFEF07251), il est intéressant de noter que la France apparaît au 22^{ème} rang pour le pourcentage de la population (25-64 ans) ayant terminé des études secondaires (72,5%), loin derrière l'Allemagne (7^{ème} avec 86,3%) et la Finlande (9^{ème} avec 84,8%). Pour l'accès à au moins un diplôme de l'enseignement supérieur, les classements sont pratiquement inversés. Pour la génération des 25-34 ans, la France se place en 8^{ème} position (42,8%) alors que la Finlande est 12^{ème} avec 40% et l'Allemagne est 19^{ème} avec 29,1%. Rapporté à la population active (25-64 ans), la Finlande passe en première position avec 39,1%, la France regresse à la 13^{ème} position avec 30,8% et l'Allemagne remonte à la 15^{ème} place avec 28,2%. Ces chiffres et rangs relatifs peuvent être différemment interprétés, mais montrent toutefois que certains pays ont une base plus large de population active ayant atteint un niveau de formation secondaire, un plus faible taux de continuation dans des études supérieures supérieures immédiates mais un plus fort retour en formation postérieur. C'est particulièrement vrai en Finlande.

Parfaitement légitimes dans ce rôle par la qualité avérée de ses personnels (haut niveau de recrutement, lien avec la recherche...) avec un potentiel de mutualisation de plateaux techniques de haut niveau, les universités sont rarement organisées pour cette activité qui demande, au delà des compétences scientifiques, réactivité et organisation de type « société de service ».

Le haut niveau de compétence intrinsèque aux universités peut trouver, si c'est une orientation portée par la direction et si quelques efforts sont apportés pour les aspects logistiques et administratifs, un meilleur positionnement sur le marché. Répondre aux appels d'offres n'est sans doute pas la méthode la plus valorisante même s'ils constituent aujourd'hui la norme.

Plusieurs universités ont aussi développé une offre catalogue construite sur les compétences valorisables et souvent innovantes des laboratoires et équipes de formation. Cette approche nécessite de développer une stratégie de type commercial et de relation-clients parfois peut comprise en interne aux établissements.

Une autre stratégie, complémentaire, consiste à exploiter les réseaux de coopérations existants, par exemple au travers de contrats de recherche, ou de contrats de valorisation. Il faut inclure le transfert de compétences et leur maintenance dans les contrats industriels en associant très en amont les services compétents des établissements. C'est une approche utilisée dans certains pôles de compétitivité et qui a été portée lors du dernier séminaire organisé en Janvier 2014¹³.

Construire des modules de formation à la carte, les mettre en œuvre en utilisant des méthodes d'apprentissage adaptées, assurer la promotion des produits et services, tout cela mobilise des personnels et des compétences spécifiques dont les établissements doivent se doter.

Ces liens recherche-formation-innovation se développent dans un écosystème qui implique un travail dans la durée, une inter connaissance et pas seulement des actions ponctuelles type « labellisation ».

Les réseaux professionnels doivent avoir une meilleure visibilité des potentiels des établissements et cela peut passer par la mobilisation des laboratoires, déjà très impliqués ou sollicités par les pôles de compétitivité, les clusters,..., qui sont connus et repérés. C'est déjà pour partie le cas dans certaines actions du PIA (IRT, Labex,...).

Ces approches peuvent sembler particulièrement adaptées aux secteurs technologiques et industriels, mais ils ont aussi tout leur sens dans d'autres domaines tels que la gestion, le management, la santé, le social...où l'innovation et le transfert de technologie sont moins visibles mais réels.

Couplés avec les possibilités de diplomations, par reconnaissance des acquis de l'expérience et/ou de formation, le développement de telles réponses aux besoins de compétences constitue un avantage concurrentiel déterminant qu'il nous appartient de valoriser politiquement et économiquement.

Propositions :

- Développer l'ingénierie de formation et des compétences dans les établissements (andragogie, numérique, communication...)
- Développer la souplesse (internes ?) des organisations administratives et financières
- Structurer un réseau de « commercialisation » des produits et services adossé aux centres de compétences universitaires (plateformes par site ?)
- Ouvrir le système d'information des universités sur l'extérieur pour en faire une interface relationnelle avec les usagers et l'environnement socioéconomique.
- Mettre en place des Formations-actions récurrentes entre Université et organisations de la relation Emploi-formation pour les personnels des deux mondes (sur un modèle de DPC), à l'image des Fablab, proposer des Form-lab pour les nouvelles compétences en devenir (cf « *New skills for new jobs* »)
- Définir les schémas directeur de la Formation tout au long de la vie par site universitaire (en lien avec les collectivités et organismes sur leurs diverses compétences) dans une optique « de participation au développement socio-économique » (et rendre alors ces formations accessibles hors appel d'offres ?)
- Reconnaissance dans les services et la progression de carrière des personnels impliqués

¹³ <http://competitivite.gouv.fr/documentation-presentee-lors-des-journees-nationales-des-poles/la-13e-journee-nationale-des-poles-1011.html>

C) Quels sont les indicateurs de l'atteinte des objectifs de FTLV par l'enseignement supérieur ?

La plupart des communications portant sur la formation des adultes par l'université insistent sur sa trop faible « part de marché » et sur l'incapacité des universités à répondre au défi posé par la loi de 1971¹⁴. Cette part de « marché » étant en priorité appréciée à l'aune des recettes propres générées, cette remarque peut prendre sens, mais doit s'inscrire dans le contexte spécifique de la réglementation française.

Les deux entrées présentées dans les sections précédentes conduisent à relativiser cet unique indicateur d'activité.

Sous l'angle de l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur, nous avons un problème historique d'identification des inscrits appartenant à une catégorie identifiée comme élément indicateur pertinent de l'activité de Formation tout au long de la vie, celui des adultes inscrits dans un parcours de l'enseignement supérieur¹⁵. Diverses initiatives récentes de la DGESIP tentent de le solutionner, en s'appuyant entre autre, sur les recommandations insistantes du Médiateur de l'Éducation Nationale¹⁶.

Le régime d'inscription « Formation Continue » est adapté pour toute personne qui s'inscrit dans le cadre d'une convention ou d'un contrat de formation professionnelle et implique qu'un accueil spécifique et qu'un traitement administratif particulier lui soient fournis. Les indicateurs actuellement remontés au ministère via SISE¹⁷ donnent une vue assez précise de la situation, tant pour les diplômés nationaux que pour les diplômés d'université (DU) ; à ceci près que le critère introduit dans le système d'information pour différencier une personne inscrite en formation continue « reprise d'études **financées** par un organisme public ou privé »¹⁸, des autres publics, qui sont intrinsèquement dans la même démarche et avec les mêmes besoins mais sans financement tiers est difficile à appliquer... sauf à préciser des critères complémentaires, indépendant du financement, pour rendre comparables les données au niveau national et international, et « accessoirement » placer ces publics aux attentes comparables dans des situations qui le soient également quelques soit le lieux ou le diplôme visé.

Aujourd'hui, les services universitaires utilisent (ou devraient utiliser) la règle indiquée dans le dossier technique pour identifier ces personnes lors des inscriptions :

« Les reprises d'études non financées concernent les étudiants reprenant des études, quel que soit le niveau auquel leur scolarité a été interrompue (CAP, BEP, BAC, ...) après un arrêt d'au moins deux années, dès lors que ceux-ci ne bénéficient pas d'une prise en charge dans le cadre d'un dispositif de la formation continue.

« Pour ces étudiants la variable régime d'inscription (....) doit être codée non seulement l'année où l'étudiant reprend ses études, mais également les années suivantes. »

Nous ne devons pas sous estimer l'importance des indicateurs produits à partir de ces remontées. Ils témoignent non seulement de l'engagement des institutions pour la stratégie définie mais aussi donne confiance aux parties prenantes dans la reconnaissance que la société porte à son enseignement supérieur pour cet objectif. C'est particulièrement sensible par exemple lorsqu'on observe le rapport

¹⁴ Discours de Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Vœux 2014 – Musée du Quai de Branly le Mardi 21 janvier 2014 "Il est un autre défi que nos universités et nos écoles doivent absolument relever, c'est celui de la formation tout au long de la vie au service de l'emploi et de la lutte contre le chômage. Elles n'ont pas vraiment répondu jusqu'à maintenant aux attentes du concepteur de la grande loi sur la formation professionnelle de 1971, Jacques DELORS."

¹⁵ Le rapport publié en 2013 par Euridyce et supervisé par le BFUG et intitulé : [L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne](#) considère les adultes de plus de 30 ans inscrits comme représentatifs des « étudiants adultes et des étudiants dont la transition vers l'enseignement supérieur est retardée » page 146.

¹⁶ Rapport 2012, page 118 "Clarifier la frontière entre formation initiale et continue"

http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_Mai/98/3/Mediateur_de_l_Education_nationale_rapport_2012_web_253983.pdf

¹⁷ Système d'Information sur le Suivi des Etudiants. Ne sont considérés dans les remontées statistiques que les formations d'une durée supérieure ou égale à une année : « Pour les inscriptions prises dans le cadre de la formation continue ou d'une autre reprise d'études, ne sont retenues que celles correspondant à une **FORMATION DIPLOMANTE** et donnant lieu à la délivrance d'un diplôme national ou d'un diplôme universitaire au terme d'une formation d'une durée minimale d'un an », page 20 du dossier technique. D'autres outils statistiques sont aussi utilisables mais difficilement corrélés eux aussi : l'enquête annuelle N°6 de la DEPP et le « bilan pédagogique et Financier » que tout organisme de formation professionnel continue doit rendre à la préfecture de région (<https://www.declarationof.travail.gouv.fr/>). La

¹⁸ Dossier technique SISE servant à toutes les scolarités des établissements relevant de l'ESR. Page 20

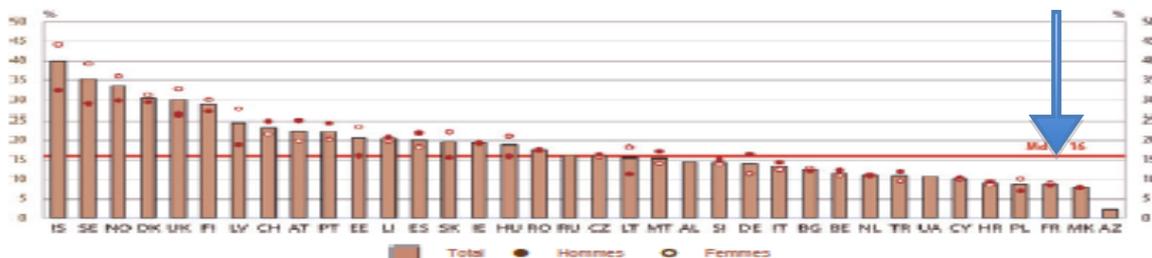
« La formation continue se définit ainsi :

- elle est financée par un organisme (public ou privé)
- elle donne lieu à des droits d'inscription particuliers
- elle donne droit au statut de stagiaire de la formation continue »

2012 sur le suivi du processus de Bologne où la France apparaît en très mauvaise position sur le critère « pourcentage d'étudiants inscrits réguliers de plus de 30 ans ».

Ces indicateurs permettent également d'effectuer le suivi de la réussite de ces publics et d'anticiper à partir d'un accompagnement spécifique les difficultés qu'ils pourraient rencontrer à leur arrivée à l'université.

Figure 6.12. Pourcentage d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, total et par genre, 30 ans ou plus, 2008/2009.



Document 1 : page 146 rapport BFUG 2012

En lien avec les deux premières sections, nous pouvons profiler des indicateurs complémentaires de nature à permettre d'évaluer une stratégie FTLV :

- Pour l'entrée par les individus/usagers : nombre, nature des diplômes visés, voies d'accès, financements mobilisés, « quantité » de formation en heures stagiaires, nombre de dispenses de titre délivrées pour accéder à une formation, nombre de jurys de Validation d'Acquis tenus par type, nombre de diplômes délivré par voie de certification, taux de réussite ...
- Pour l'entrée par les besoins socio-économiques : nombre de personnes concernées, « quantité » de formation en heures stagiaires..., qualité et quantité des financements obtenus,

Propositions :

- Adopter au niveau national des critères d'inscription dans les catégories des benchmark internationaux
- Intégrer les activités concernées de l'enseignement supérieur dans les documents nationaux traitant de l'activité de Formation Professionnelle Continue (tant qu'elle porte ce nom, comme pour le PLF annuel du domaine)
- Affiner le jeu d'indicateurs et les rendre compatible dans le Système d'Information des établissements

D) Quel modèle économique et ressources humaines pour l'ESR dans un contexte de FTLV ?

Cette section traite de la question du point de vue de l'organisme de formation, pas du point de vue de l'utilisateur. Il est clair qu'il n'existe pas de réelle possibilité de « formation tout au long de la vie » si les principaux acteurs concernés n'ont pas les moyens (temps, salaires, indemnités, bourses,...) de s'y consacrer. Quoiqu'il en soit, la question ne nous semble pas de notre ressort, sauf à intégrer le CNOUS dans notre réflexion¹⁹.

La mise en œuvre des actions liées à la stratégie choisie, que ce soit pour l'accueil des individus ou pour répondre aux besoins socio-économiques a un coût. S'agissant de l'ESR, et plus encore depuis le passage aux RCE, la pression pour facturer ces coûts et la contestation même de la légitimité à les facturer se sont parallèlement développées, tant en interne qu'en externe.

Cette situation met en tension les acteurs engagés dans sa mise en œuvre. Elle accapare les esprits des collègues les plus investis, mobilise du temps de travail et est particulièrement contre productive.

Ce document distingue volontairement deux types de réponses de l'enseignement supérieur :

1. l'accès aux diplômes
2. et les formations qualifiantes.

¹⁹ Celui-ci a en effet assuré la gestion d'un dispositif de soutien pour les personnes en reprise d'études à travers le Fond National d'Aide d'Urgence. circulaire n° 2009-1019 du 2-7-2009 (<http://www.education.gouv.fr/cid28917/esrs0915343c.html>)

Pour la première, qui cristallise l'essentiel des débats aujourd'hui, il faut reconnaître que l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur est nécessairement un investissement plus lourd qu'une formation courte qualifiante, que se soit pour les individus ou pour les institutions. Si le recours à la validation des acquis a permis d'optimiser cet investissement, l'économie globale des dispositifs n'a guère été envisagée, sauf peut-être lors des travaux de la Cour des comptes, puis de l'IGAENR/IGF entre 2005 et 2007²⁰. Il nous faut l'envisager avec une autre approche que celle du financement des formations qualifiantes aux durées limitées. La nouvelle loi sur la formation professionnelle fait mention dans son article 4 de cet objectif « *de simplifier et d'optimiser le financement de la formation professionnelle afin qu'elle puisse mieux bénéficier aux publics fragiles et que les dépenses de formation soient davantage considérées par les entreprises comme des investissements* ». Reste qu'il faudra attendre les décrets d'application de la loi pour en mesurer le réel effet.

Il faudra rapidement identifier et dégager les financements nécessaires à cet engagement économique et social en faveur des individus.

Cette mise en œuvre de la formation diplômante clairement différée est un levier efficace et alternatif à la course aux études longues et un enjeu majeur de démocratisation de l'enseignement supérieur.

La première question est celle de la constitution du coût. Les établissements se dotent d'outils de comptabilité analytique. C'est encore incomplet mais d'ores et déjà il est possible d'établir un coût moyen par inscrit à l'université et par année de préparation à un diplôme, coût qui doit être abondé du coût des dispositifs spécifiques d'accompagnement, lorsqu'ils existent, liés à la reprise d'études. C'est un coût rapporté à l'individu et il faut qu'à un moment notre tutelle soit en capacité d'affirmer que ce coût est une réalité. Toute la question pour nous est ensuite de savoir qui doit le prendre en charge.

Les sections précédentes ont abordé cette question car des réponses aussi nombreuses que divergentes ont déjà été données, laissant une large part à l'interprétation, conduisant autant à la suspicion qu'aux recours.

Il nous semble important d'affirmer que, pour ce qui est des diplômes nationaux, et dans la mesure où un cadre complet législatif et normatif existe, reprendre des études à l'université ne doit pas coûter plus cher à un individu en reprise d'études qu'à un étudiant en formation initiale.

Sur cette base, le coût supporté par un établissement d'enseignement supérieur contribuant à la formation tout au long de la vie d'adultes engagés dans la vie active (cf les critères indiqués à la section précédente) relève des financements issus du dialogue entre partenaires sociaux, État et régions.

Ils doivent être mobilisés selon des modalités différentes que celles adaptées aux actions de formation plus courtes.

S'appuyer, pour les salariés qui ont arrêté leur formation initiale avant le premier cycle de l'enseignement supérieur et qui souhaitent préparer un diplôme national, sur une « formation initiale différée » via le Compte Personnel Formation (abondé en heure) est une piste à creuser que la nouvelle loi n'interdit pas.

Proposition :

- Établir le financement au niveau de l'établissement, selon les objectifs définis par le schéma directeur FTLV, en cohérence avec les besoins des territoires analysés au sein des comités paritaires régionaux de la formation professionnelle et de l'emploi (CPRFPE) et mis en œuvre avec les opérateurs identifiés (OPCA, Pôle Emploi...). Ce travail et cette répartition peuvent aussi être envisagés au niveau des sites (au sens des contrats quinquennaux)²¹.

Le deuxième volet de l'action de l'enseignement supérieur, consacré à la réponse aux besoins socio-économiques plus immédiats, tels qu'il ont été présentés dans la section B, disposent d'ores et déjà de dispositifs de financement ad-hoc.

La question est le plus souvent pour les établissements de savoir comment les mobiliser, mais ceux qui ont investi ce champ ont trouvé des réponses adaptées. Il faut très clairement être capable d'évaluer ses coûts réels, de mobiliser des personnels formés (ingénierie de la Formation

²⁰ Rapport d'information N°3536 à l'assemblée nationale relatif à l'enquête de la Cour des comptes sur la formation continue dans les universités (Décembre 2006) et rapport sur la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur N° 2006-M-082-02 pour l'IGF et n° 2007-014 pour l'IGAENR.

²¹ Cette proposition implique un travail interministériel et des négociations avec les régions et les partenaires sociaux

Professionnelle Continue, ingénierie des dispositifs, ingénierie de parcours) complètement insérés dans l'environnement universitaire et en interface avec l'environnement socio-professionnel. Celui-ci est multiforme, multi domaine et complexe.

Il faut pour y répondre, et c'est la « marque de fabrique » de l'enseignement supérieur des personnels hautement qualifiés.

Cela nous conduit à aborder la question des ressources humaines sans lesquelles toute stratégie aussi ambitieuse soit elle ne peut trouver de mise ne œuvre.

La formation tout au long de la vie peut être une ambition partagée. Celle-ci met en œuvre à la fois des modalités et des dispositifs que peu d'universitaires connaissent car leur propre formation a rarement été pensée avec ce regard. Pourtant, en particulier pour les enseignants et les enseignants-chercheurs, c'est bien dans ce cadre que se construit et s'enrichissent leurs connaissances et compétences. Une éducation au concept pourrait faire partie du « socle de compétence » de tout honnête citoyen, et en particulier de ceux qui en sont en charge.

La question des ressources humaines se pose clairement en terme de mobilisation, et spécifiquement pour les enseignants et enseignants chercheurs. Une étude²² menée en 2009 auprès d'une douzaine d'universités Européennes impliquées dans la formation des adultes avait permis de mettre en lumière l'une des contradictions majeure de l'injonction à ouvrir l'enseignement supérieur aux adultes : cette activité pour les enseignants repose essentiellement sur des heures complémentaires (ou supplémentaires selon des législations).

L'observation que l'on peut faire dans notre pays est identique. Le développement des référentiels d'activité (depuis 2007) favorise la reconnaissance des implications et de l'activité, mais génère pratiquement toujours, des heures complémentaires, en particulier pour les personnels les plus engagés ou les plus sollicités. Le modèle économique proposé pour les reprises d'études diplômantes peut répondre à la difficulté en abondant la masse salariale. Pour les formations courtes, la question est ouverte.

Propositions :

- Faire apparaître et identifier dans les BAP ITRF la dimension FTLV
- Introduire dans la formation professionnelle des futurs enseignants et enseignants chercheurs des éléments liés à la FTLV
- Reconnaître la FTLV dans les services, la carrière des personnels impliqués
- Inscrire cette dimension dans la politique d'emploi

E) quelle gouvernance cela implique t'il ?

Au delà de la gouvernance interne des établissements comme de leur propre stratégie, il apparaît clairement que les différentes lois de décentralisation, comme la loi FPC, transfèrent complètement aux Régions la responsabilité de la mise en œuvre de la politique FTLV voulue par la Nation.

La loi ESR a réaffirmé l'autonomie et la responsabilité des Universités et introduit les Communautés d'Universités et d'Établissements, leur conférant une mission d'intégrateur des politiques de formation et de recherche de leurs membres.

Les coordonnateurs nommés par le MESR sur proposition des établissements d'enseignement supérieur sont « chargés de promouvoir les activités de formation continue de l'enseignement supérieur auprès des instances compétentes en matière de formation professionnelle au niveau académique et au niveau régional. » (Article D714-70 du code de l'éducation).

Il apparaît clairement que le législateur souhaite laisser l'autonomie et la responsabilité au plus près du terrain et des besoins, mais attend une mise en œuvre coordonnée, efficace et lisible des actions menées par les établissements d'enseignement supérieur.

Cette mutualisation des objectifs et des moyens doit permettre de tirer vers le haut l'activité FTLV en :

- consolidant l'offre FTLV au niveau des CUE ou des Régions, selon les « géométries » retenues.

²² 37ème conférence de EUCEN, avril 2009, université Catholique de Louvain (Leuven) THE DEVELOPMENT OF CONTINUING EDUCATION IN UNIVERSITY : The emergence of a contradiction?
https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/psp/documents/4._Selected_papers_without_presentation.pdf

- partageant les ressources humaines et les plateformes techniques
- communiquant efficacement auprès des entreprises et des individus

Propositions :

- Mettre en place au niveau des CUE ou au niveau régional un réseau de représentants des établissements de l'ESR, coordonnés par un « nouveau » coordinateur régional FTLV, légitimé dans la CUE et pour les partenaires
- Sa mission serait de coordonner les actions sur des champs donnés (VAE, actions courtes, ...) et de représenter l'intérêt des établissements dans les différentes instances mises en place

F) Identifier les blocages

La mission de formation tout au long de la vie ne doit pas rester perçue comme celle de « l'après formation initiale » ; cette dernière restant, par son volume, la mission « première » ou « essentielle ». Cela passe par une redistribution des objectifs et des indicateurs d'évaluation de l'activité de FTLV dans son ensemble intégré.

Pour autant, les personnels qui mènent ses actions sont majoritairement ceux de l'université.

L'ingénierie adaptée aux différents publics a progressivement trouvé sa place et de nouveaux métiers ont émergé : conseiller, accompagnateur, ingénieur de formation,....

Paradoxalement, peu d'actions ont été menées vers les enseignants et enseignants-chercheurs, pour les préparer à ces publics mixtes ou différents, mais aussi pour rémunérer des interventions qui ne répondent pas aux mêmes attendus et sont loin d'être répétitives. Il s'en suit d'ailleurs des pratiques qui tendent à décrédibiliser la mission : modèle économique au coût marginal, rétribution horaire parfois anarchique, ...

Ces personnels doivent pouvoir trouver une incitation à construire et réaliser des activités par nature non récurrentes, devant des publics aux exigences différentes, le tout dans un environnement concurrentiel où ils peuvent être eux même incités à intervenir pour le compte d'autres organismes.

Le développement passe nécessairement par la reconnaissance individuelle de l'implication : reconnaissance par l'évaluation et/ou la progression de carrière, reconnaissance dans la rémunération.

L'objectif de développement de l'activité FTLV à l'université –200 000 demandeurs d'emploi, 40 000 VAE – affiché par le MESR, outre les deux freins majeurs identifiés dans la section A : charge de travail réelle hebdomadaire n'incluant pas le travail personnel et entrée permanente difficile, nécessite aussi le recours à des moyens humains adaptés. Cela passera par la mise en place de plans de formation aux différentes compétences connexes pour les collègues en poste, et la définition d'un statut de « professionnels partenaires » afin d'impliquer de manière transparente et efficace des intervenants extérieurs.

Propositions :

- En cohérence avec les besoins des territoires analysés au sein des CPRFPE et dans le cadre de politiques de sites coordonnées ; mise en place d'un schéma directeur FTLV, précisant l'organisation, les objectifs, les moyens et les indicateurs qualitatifs et quantitatifs de l'établissement.
- Pris en compte de l'implication FTLV dans les évaluations individuelles et les progressions de carrière
- Possibilité de rétribution spécifique, sur les ressources propres dégagées, de l'investissement spécifiques FTLV des personnes intervenant sur les actions mise en œuvre par l'Université
- Création d'un statut de « professionnel partenaire »

En guise de conclusion :

Cette contribution qui ambitionnait l'identification des objectifs opérationnels nécessaires à l'accès de tous au bien commun que constitue l'enseignement supérieur public est sûrement insuffisante.

Les nouvelles lois qui ont été votées ces derniers mois doivent être considérées chacune comme autant d'opportunités pour les universités de renforcer leur rôle dans le cadre d'une politique nationale

de FTLV. Nos établissements sont sans contexte armés pour y répondre. Nous pouvons nous appuyer d'ores et déjà sur un ensemble de dispositifs de qualité (orientation, insertion, accompagnement, validation des acquis, alternance, FOAD...) qu'il faut maintenant rapprocher et coordonner. L'individualisation des parcours à partir de la prise en compte des caractéristiques, des compétences et des projets de chacun est un objectif à notre portée pour peu qu'un certain nombre de freins soient levés. Ces freins sont autant internes qu'externes. Ils concernent tout autant notre environnement institutionnel (Etat, Région) que nos établissements.

Auteurs :

A. *Fayolle* est vice-président Formation Tout au Long de la Vie de l'Université Jean Monnet de St Etienne depuis 2011 et Vice-président de la Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue (CDSUFC) depuis 2012. Enseignant à l'IUT de St Etienne depuis 1990 il a été responsable du service formation continue et alternance de l'IUT pendant 10 ans puis directeur du service commun de formation continue de l'UJM de 2007 à 2011.

J-M. *Filloque* est vice-président Formation tout au long de la vie de l'UBO depuis 2008 et en charge du CEVU depuis avril 2012. Il est par ailleurs chargé de mission « formation tout au long de la vie » de la CUE « Université Européenne de Bretagne » et l'un des animateurs du réseau national des vices Présidents « Formation » des universités. Il est membre de la commission « Sup'emploi » créée par le MESR en décembre 2013. Il a été président de l'association nationale de formation continue universitaire (CDSUFC) de 2005 à 2012. Il est administrateur de l'association européenne EUCEN (European Universities Continuing Education Network). Maître de conférence en Informatique à l'IUT de Brest depuis 1993, il a été directeur du Service commun de formation continue de l'UBO de 1998 à 2008.

A. *Gonzalez* est directeur du service Formation Continue de l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) depuis 2012 et Président de la Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue (CDSUFC). Il a été directeur du Cedip (Centre du développement et de l'ingénierie de la professionnalisation) de l'université Paris 13 (formation continue, VAE, alternance et FOAD). Il avait occupé dans cette université les postes de directeur du service commun de formation continue (1996 à 2006) et de professeur associé à plein temps à l'UFR de sciences économiques et de gestion (1993-1996).



Contribution

Service commun universitaire des activités physiques et sportives (SCUAPS) de l'université Toulouse III Paul Sabatier

Toulouse, le 26 juin 2014

Mr Olivier Brignon
Directeur du SCUAPS

à

Mr Bertrand Monthubert
Président de l'Université
Et
Rapporteur sur la stratégie de
l'enseignement supérieur

Objet : Rapport enseignement supérieur.

Réf. : OB/MB/2014-6

Monsieur le Président,

Je souhaite vous transmettre cette contribution au nom du SCUAPS concernant votre rapport sur l'enseignement supérieur.

Comme vous le savez, les SUAPS sont une composante importante et une valeur ajoutée irremplaçable pour l'Université. Au regard de la formation des étudiants via l'offre de pratiques physiques et des différentes modalités proposées : validante (en UE), formation personnelle, engagement compétitif, qualifiante le cas échéant, etc.. Mais également à l'horizon de l'attractivité et de la compétition internationale entre établissement.

C'est pourquoi j'attire votre attention sur les éléments suivants, qui seront repris par la charte du *Sport à l'Université* prochainement signée entre le MESR, la CPU et le GNDS (Groupement National des Directeurs de SUAPS) :

- la pratique sportive est un droit pour toute la communauté universitaire,
- les pratiques sportives constituent un moteur de l'attractivité des universités, elles participent à l'éducation et à la formation,
- L'Education Physique et sportive trouve son continuum dans l'offre de formation offerte par les SUAPS notamment dans le cadre des UE,
- la déclinaison des pratiques sportives doit répondre aux missions d'enseignement de l'université, aux motivations des étudiants, aux demandes de la société,
- des installations sportives sécurisées et conformes aux normes de fonctionnement sont indispensables à la pratique sportive,
- les SUAPS sont responsables de la mise en œuvre de la politique sportive universitaire, favorisant la lisibilité de l'EPS et du Sport à l'université,
- des financements pérennes et sécurisés doivent être garantis,

Je me tiens à votre disposition pour l'évoquer ensemble.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'assurance de mes sentiments respectueux et dévoués.

Olivier Brignon

A word cloud graphic on a teal background. The central text reads "POUR UNE SOCIÉTÉ APPRENANTE". Surrounding this are various verbs in different orientations and sizes, including: INCLURE, FAVORISER, DÉVELOPPER, INVENTER, ANTICIPER, OFFRIR, INNOVER, TRANSFORMER, SOUTENIR, IMPLIQUER, ASSOULIR, OUVRIRE, RÉUSSIR, COOPÉRER, ACCÉDER, CONTRIBUTUER, PROGRESSER, ACCUEILLIR, MOBILISER, and AGIR.

POUR UNE
SOCIÉTÉ
APPRENANTE

Contribution

Animafac

Encourager les années de césure dans le parcours des jeunes

Notre système scolaire met une forte pression sur ses élèves/étudiants, il impose un parcours rectiligne, dont il est complexe de dévier (passer son bac, faire ses études, obtenir son premier emploi), et donne l'impression que tout est joué à 18 ans, voire avant.

En France, pour reprendre les termes de Cécile Van de Velde, les jeunes doivent « se placer », ce qui laisse peu de place à l'autonomie, à la recherche de soi, à l'expérimentation de projets et/ou de trajectoires. La France est d'ailleurs le pays où l'âge moyen des inscrits de l'enseignement supérieur est le plus faible (21,5 ans, contre 26,6 au Danemark, 26 au Royaume-Uni et 25,5 ans en Suède). Elle impose un modèle de réussite unique au sein duquel il faudrait obtenir une licence en 3 ans, un master en 5 ans et être inséré professionnellement à 23 ans. Les parcours atypiques sont stigmatisés au lieu d'être valorisés, cela peut créer un sentiment d'échec très fort chez un grand nombre d'étudiants. La société française construit des diplômés avant de construire des adultes.

Dans les autres pays européens, il est plus facilement accepté que les jeunes opèrent des phases de transition, entre emploi, études, et autres expériences. Le principe des années de césure, notamment, y est mieux accepté, comme un temps de construction personnelle du jeune, qui participe de sa formation au même titre que les études.

Nous pensons que notre système scolaire devrait évoluer sur ce point, en encourageant les années de césure dans le parcours des jeunes (qui sont aujourd'hui l'apanage des seules grandes écoles), comme d'ailleurs, toutes les expériences pouvant relever de l'éducation non formelle.

Or, un étudiant en césure est considéré comme un étudiant décrocheur par les universités, ce qui pénalise l'établissement (pas d'attribution d'emplois dans le cadre de la contractualisation, baisse de la dotation financière et mauvaise réputation).

LEVER LES FREINS ADMINISTRATIFS ET CULTURELS

Afin de lever les freins administratifs et surtout culturels, qui existent chez les étudiants et au sein des établissements, nous proposons la création d'un cadre conventionnel entre les étudiants et les établissements concernés, garantissant :

- Le principe d'une sélection anticipée pour la rentrée universitaire suivant l'année de césure ;
- La réinscription administrative de l'étudiant, ce qui permettrait à ce dernier de maintenir les avantages liés au statut d'étudiant, et à l'établissement de savoir qu'il s'agit d'un étudiant en césure, et non d'un décrocheur ;
- La reconnaissance des expériences réalisées pendant l'année de césure, qu'il s'agisse d'une expérience de mobilité, de volontariat, d'engagement associatif ou autre. Selon nous, cette reconnaissance ne doit pas passer par l'attribution de crédits ECTS, mais par un accompagnement personnalisé de l'étudiant dans une démarche d'identification et de valorisation des compétences acquises dans le cadre de son expérience. L'accompagnement pourra notamment prendre appui sur le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).

L'édition d'un livret comprenant des témoignages d'étudiants et des infos pratiques (relatives, notamment, au cadre conventionnel détaillé ci-dessus) serait un beau signal

envoyé par l'Institution quant à la reconnaissance de l'année de césure comme une étape utile dans le parcours d'un jeune.

Du côté de l'enseignement supérieur, il nous paraîtrait intéressant de mettre en place :

- Un indicateur qui rende compte des étudiants qui font une année de césure (et qui ne seraient donc pas considérés comme décrocheurs) ;
- Un indicateur qui mesure leur taux de réussite scolaire ainsi que leur taux d'insertion après la césure, comparé aux autres étudiants. En effet, nous ne disposons pas, en France, de données statistiques sur la question. Elles permettraient pourtant d'infirmer la croyance (que notre expérience de terrain nous amène à contester fortement) que l'année de césure constitue un risque d'accroître le décrochage des étudiants.

RENDRE L'ANNEE DE CESURE ACCESSIBLE A TOUS : L'INTERET DU SERVICE CIVIQUE

L'encouragement des années de césure peut par ailleurs se faire en lien avec des dispositifs existants, tel que le service civique, qui gagnerait à se développer au sein des établissements d'enseignement supérieur. Le service civique a un autre intérêt : celui d'offrir un cadre d'engagement indemnisé à des jeunes et d'éviter ainsi que l'année de césure soit socialement discriminante, c'est-à-dire « réservée » dans les faits aux seuls étudiants qui en auraient les moyens.

Outre l'intérêt non négligeable pour les étudiants, le développement du Service Civique au sein de l'enseignement supérieur représenterait par ailleurs une opportunité de :

- développer les liens entre les établissements et leur territoire ;
- renforcer l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur ;
- améliorer l'intégration des étudiants dans les universités ;
- dynamiser l'animation des campus.

Pour la création d'un statut de responsable associatif étudiant

Note d'intention

L'enseignement supérieur français a tendance, encore aujourd'hui, à considérer l'engagement de ses étudiants comme concurrentiel aux études. Un malentendu tenace qui ne favorise pas l'esprit d'initiative des jeunes et qui ne tient pas compte des nombreux atouts que représente un engagement associatif, pour l'étudiant (qui y trouve un espace privilégié de socialisation, d'expérimentation et d'acquisition de compétences) comme pour la collectivité.

Le développement des dispositifs de reconnaissance pédagogique est un signe positif adressé aux étudiants engagés, mais n'est cependant pas un levier suffisant pour lever les freins que ces derniers peuvent rencontrer, notamment lorsqu'ils exercent des responsabilités associatives au niveau national.

Ainsi, à l'image du statut de sportif de haut niveau, régi par une circulaire de 2006, il nous semblerait utile que les établissements d'enseignement supérieur puissent faire bénéficier les étudiants exerçant des responsabilités associatives importantes de dispositions particulières.

Les étudiants concernés :

Seraient concernés par le statut de responsable associatif étudiant les étudiants occupant une fonction exécutive au sein du bureau - ou l'équivalent - d'une association nationale (est définie comme nationale une association qui dispose d'un délégué dans au moins la moitié des régions administratives françaises).

Ce statut pourrait être étendu, à l'appréciation des établissements, aux étudiants qui occupent des fonctions exécutives au sein d'associations locales, qu'elles soient ou non étudiantes, sur demande de ces derniers. Afin d'apprécier l'importance des activités de l'association et, par conséquent, la charge induite par l'exercice d'une fonction exécutive en son sein, l'établissement pourrait notamment prendre en compte le nombre d'adhérents de l'association, le nombre d'événements organisés annuellement, ou encore le budget (ce dernier critère n'étant cependant pas toujours significatif du rayonnement réel d'une association sur un campus ou un territoire).

Proposition d'aménagements liés au statut de responsable associatif étudiant :

Des aménagements de scolarité :

- L'étudiant.e pourra bénéficier d'une dispense d'assiduité - tout en ayant la possibilité de poursuivre en contrôle continu et/ou avoir le droit d'accéder à l'examen final.
- L'étudiant.e pourra bénéficier d'un accès facilité à l'enseignement à distance, lorsque celui-ci existe au sein de son établissement, en ne payant pas de surcoût de frais d'inscription.
- En appréciation de son caractère pédagogique, selon le cursus suivi par l'étudiant.e, l'expérience associative pourra être reconnue et validée en tant que stage.

La valorisation de l'expérience associative et de ses acquis :

- Accompagnement personnalisé de l'étudiant.e dans une démarche d'identification et de valorisation des compétences acquises dans le cadre de son expérience associative. Cet accompagnement pourra notamment prendre appui sur le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).
- Inscription des compétences ainsi identifiées dans le supplément au diplôme.

Les modalités de mise en œuvre :

Un référent, membre du personnel enseignant ou administratif, sera désigné au sein de chaque établissement. Ce dernier sera chargé d'assurer la communication autour de ce nouveau statut auprès de la communauté étudiante, et de suivre les étudiants concernés par le statut. Il peut s'agir du référent en charge des étudiants sportifs de haut niveau.

Véhicule réglementaire ou législatif envisagés :

Ce statut pourrait faire l'objet d'une circulaire ou être intégré aux mesures du futur Plan national de la vie étudiante, si le calendrier et le périmètre de la loi le permettent.



Contribution

Association des directeurs des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS)

**Contribution de l'Association des Directeurs
des Centres Régionaux des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS)
au Comité Stratégique pour l'Enseignement supérieur**

L'association des directeurs de Crous rappelle l'importance des missions des CROUS pour contribuer, aux côtés des établissements d'enseignement supérieur, à la réussite de tous les étudiants, enjeu stratégique pour notre système d'enseignement supérieur et sa démocratisation.

Les CROUS sont, aujourd'hui, opérateurs de l'Etat et acteurs territoriaux pour la mise en place des politiques publiques pour l'amélioration des conditions d'accueil et de vie des étudiants. Ces politiques publiques dans le domaine de la vie étudiante seront de plus en plus marquées par une territorialisation de leur action, renforcée par de nouvelles organisations dans l'enseignement supérieur (regroupements, fusions d'établissements, nouveaux territoires universitaires...). Cette évolution, tout comme la future réforme des collectivités territoriales, influera sur l'organisation territoriale des CROUS (aujourd'hui académique).

Les CROUS seront à même de s'adapter à ces mutations profondes en cours, notamment dans le domaine des innovations pédagogiques (campus numériques, MOOC...), en inventant et en proposant de nouveaux services interuniversitaires de proximité à l'étudiant et à la communauté universitaire : restauration, logements, services sociaux et de santé, accueil international, équipements sportifs et culturels, plate forme de services en ligne... La réussite universitaire repose, notamment, sur l'existence de ces services de proximité et de dispositifs d'accompagnement sur chaque site universitaire.

Les CROUS sont confrontés à une demande sociale de plus en plus prégnante émanant de publics très diversifiés ; de même les attentes des établissements sont très fortes en terme de qualité d'accueil ; l'association des directeurs de CROUS souhaite une approche globale des questions de vie étudiante et rappelle que l'intervention du réseau des œuvres universitaires devra, dans les prochaines années, être entendue le plus largement, tant vis-à-vis des publics concernés (l'ensemble des jeunes en formation) que dans sa double dimension d'accompagnement social des étudiants et de mise en œuvre des politiques d'accueil des établissements et de leurs territoires. Le développement de la qualité de la vie universitaire reposera sur un partenariat étroit et nécessaire entre tous les acteurs (établissements, collectivités territoriales, CROUS, associations étudiantes...) ; l'action des CROUS s'inscrira dans cette démarche en développant des services qui contribueront également, sur un territoire donné, à améliorer la mobilité nationale et internationale à travers notamment le développement et la gestion du logement.

Si l'association des directeurs de CROUS n'a pas vocation à défendre un modèle particulier d'aides dans le cadre d'une refonte globale du dispositif actuel, elle se positionne en revanche pour que les CROUS deviennent les opérateurs des futurs dispositifs quels qu'ils soient dans le cadre d'un guichet unique implanté sur chaque territoire universitaire.

De même, l'association des directeurs de CROUS propose de renforcer l'efficacité sociale des aides aux étudiants au travers d'un dispositif d'aides simplifiées et plus équitables et en ciblant des publics nouveaux ou des dispositifs innovants comme, par exemple, les étudiants en reprise d'études après avoir "décroché" ou les jeunes diplômés en recherche d'emploi ou encore la mise à disposition d'un « droit au financement des études » ouvert à chaque jeune en formation pendant toutes ses études et reposant sur des critères de revenus personnels ou familiaux.

Dans un contexte budgétaire de plus en plus contraint, il sera déterminant de sécuriser les moyens pour la vie étudiante et par la même, les moyens dédiés à son principal opérateur, le réseau des œuvres universitaires. Il s'agit d'un investissement national en direction de la jeunesse qui contribuera au développement de la société de la connaissance

Paris, le 15 mai 2014

Denis Lambert
Directeur du CROUS de Paris
Président de l'association des directeurs de CROUS



Contribution

Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS)

Objet : contribution du CNOUS à la Stratégie nationale d'enseignement supérieur et de recherche

Un enjeu de justice et d'efficacité

Le système scolaire français est notoirement inéquitable. L'allongement des études a valu pour tous, mais en bénéficiant encore plus aux enfants des familles favorisées qu'à ceux des milieux populaires. A dossier scolaire équivalent au terme de l'enseignement scolaire, les choix d'orientation dans le supérieur diffèrent : les mieux informés et les plus aisés s'inscrivent davantage dans les filières favorisant la meilleure insertion sociale et professionnelle. L'accès à la mobilité internationale est un autre indicateur important de l'inégalité des parcours. Et ces écarts s'observent au-delà de la sphère académique : les enfants des familles populaires conservent plus souvent leurs amis du lycée ; les enfants de cadre se socialisent plutôt dans l'enseignement supérieur.

Ces analyses doivent beaucoup aux travaux de l'observatoire de la vie étudiante, parmi diverses institutions et équipes scientifiques. Elles sont précieuses, pour regarder la réalité en face et améliorer le pilotage des politiques publiques.

Ainsi, la massification de l'enseignement supérieur n'a jamais valu démocratisation. Le constat pose un problème de justice. Comment peut-on accepter que les chances de s'insérer socialement et de s'affirmer professionnellement soient aussi inégalement distribuées suivant l'origine sociale ?

Il pose aussi un problème d'efficacité. Si les circonstances sociales faussent la compétition scolaire, qui peut croire en la valeur de notre système méritocratique ? D'autant qu'il est connu que la diversité des profils est un atout.

En outre, l'accueil d'une proportion de plus en plus importante d'une classe d'âge, qui n'accédait pas aussi massivement aux études supérieures auparavant, et la diversification des populations étudiantes, pose des défis nouveaux, notamment d'adaptation des politiques sociales, dont l'évaluation est à mesurer sous l'angle de leur capacité à contribuer à la réussite des étudiants.

L'environnement social au service de la réussite pour tous

L'impact des ressources économiques et culturelles des familles attestent l'inscription du système éducatif dans son environnement social. L'école ne s'extraie pas du monde. Les parcours en son sein profitent ou souffrent de circonstances extérieures.

Le réseau des œuvres universitaires, en tant qu'acteur majeur de la politique en faveur de la vie étudiante, copiloté avec les représentants des étudiants, a pour mission de contribuer à la réussite de tous, en leur assurant des conditions de vie satisfaisantes au cours de leurs études. Il a une mission sociale au cœur de son objet, mais elle n'est pas limitative : le réseau a vocation à accompagner globalement les jeunes vers leur épanouissement.

En premier lieu, le dispositif des bourses sur critères sociaux, complété par le Fonds national d'aide d'urgence, représente un pilier essentiel. Il compense en partie les inégalités économiques. La résolution des difficultés financières des étudiants joue naturellement au bénéfice de la réussite de leur parcours de formation. S'il est souhaité, un accompagnement social est proposé aux étudiants.

Au cœur du métier du réseau des CROUS, le logement et la restauration représentent également des services essentiels à la réalisation de l'ambition républicaine.

On sait ainsi que les centres villes métropolitains concentrent les ressources académiques et les filières les plus prestigieuses. Tandis que les familles populaires résident surtout en périphérie et

dans les villes moyennes. L'accès aux études est parfois un problème géographique. La distance entre le domicile et le campus peut représenter un frein dirimant à la réussite et le logement est le 1er poste de dépenses des étudiants.

La restauration universitaire participe à l'amélioration de la qualité et de l'équilibre alimentaire des étudiants, en assurant l'accès de tous les étudiants à une offre de restauration diversifiée, à un tarif social. Elle contribue ainsi à la qualité de vie des étudiants sur les sites. Elle offre également un atout remarquable : elle favorise la socialisation entre étudiants et à travers elle, l'apprentissage des codes du métier d'étudiant. Avec les nouveaux concepts et les espaces multiservices étudiants, elle crée des lieux propices à l'étude et au travail en groupe avec cybercafés, horaires d'ouverture étendus en synergie avec les bibliothèques universitaires, etc...

Bien d'autres leviers sont à manipuler. L'université et le CROUS les connaissent, mais les emploient insuffisamment. L'accès aux soins, à l'emploi temporaire, à la vie associative, aux activités culturelles et sportives, aux ressources documentaires, aux espaces de travail personnel ou collectif... sont autant de sujets méritant un investissement accru.

L'action des CROUS

Le parc immobilier des CROUS représente près de 170 000 logements destinés aux étudiants. En outre, environ 60 000 offres de logements privés leur sont proposées via le réseau des œuvres.

Les CROUS gèrent 640 unités de restauration, qui servent 47 millions de repas aux étudiants.

Ils reçoivent plus d'un million de *dossiers sociaux étudiants* dont le traitement permet l'attribution de près de 650 000 bourses d'enseignement supérieur. Ils attribuent en outre environ 21 M€ d'allocations individuelles annuelles aux étudiants ne répondant pas aux critères des bourses et plus de 15 M€ d'aides ponctuelles à des étudiants rencontrant des difficultés.

Ils soutiennent l'activité associative et les initiatives culturelles des étudiants. Le dispositif *culture actions* leur permet de subventionner plus d'un millier de projets étudiants. Des concours nationaux intéressent des milliers de candidats, dans les domaines de l'écriture de nouvelles, de la photo, des arts numériques, de la bande dessinée...

L'étape des politiques de site

La notion de « vie étudiante » n'est pas nettement définie. Les dispositifs de ce champ souffrent du même flou. Leur déploiement est rendu difficile par les contraintes budgétaires, d'autant que la « vie étudiante » occupe une place souvent secondaire parmi les priorités universitaires. Quand bien même elle le serait, l'accumulation des instruments et des acteurs ne dessine pas forcément une stratégie claire. Par exemple, l'ouverture d'un lieu culturel est un moyen, mais la fin recherchée n'est pas toujours évidente.

La loi 2013-660 pour l'enseignement supérieur offre des perspectives d'évolution très heureuses. Les regroupements des établissements d'enseignement supérieur tels que programmés par site accentuent l'intérêt d'affirmer des stratégies territoriales. Des schémas de vie étudiante, élaborés en partenariat avec les CROUS, sont également à concevoir et à mettre en œuvre.

Le Réseau des œuvres, porteur de nombreux services de vie étudiante, souhaite s'investir très activement dans ces démarches. Il espère en particulier contribuer sur certains sites à des expérimentations exemplaires et répondre aux attentes de ces partenaires. La tradition française manque autant de repères sur les meilleures pratiques, que d'évaluation sur leur efficacité. Il apparaît donc très souhaitable d'engager de nouveaux essais sur les champs les plus importants : accueil sur le campus, socialisation et activités d'épanouissement, prévention sanitaire et sociale,

accès à l'emploi... Il conviendra de conduire rigoureusement l'évaluation de ces nouveaux dispositifs, au regard de la réussite académique des étudiants notamment.



A word cloud graphic on a teal background. The central text reads "POUR UNE SOCIÉTÉ APPRENANTE". Surrounding this are various verbs in different orientations and sizes, including: INCLURE, FAVORISER, DÉVELOPPER, INVENTER, ANTICIPER, OFFRIR, INNOVER, TRANSFORMER, SOUTENIR, IMPLIQUER, ASSOULIR, OUVRIRE, RÉUSSIR, COOPÉRER, ACCÉDER, CONTRIBUTUER, PROGRESSER, ACCUEILLIR, MOBILISER, and AGIR.

Contribution

Solidarité étudiante

La vie étudiante : dynamique transversale aux principaux défis de la StraNES

L'autonomie des universités a poussé ces dernières à se saisir de toutes les marges de manœuvre disponibles pour atteindre l'objectif national de 50% d'une classe d'âge à un diplôme tout en conciliant d'autre part l'impératif d'émergence sur la scène nationale et internationale. Au service de ces ambitions, la vie étudiante, conçue largement comme l'ensemble des services péri et para-universitaires autour du service « cœur de métier » de l'enseignement supérieur qu'est la formation, apparaît comme une dynamique transversale aux principaux défis ciblés par la lettre de mission du comité StraNES.

Le Commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP), dans sa note d'analyse d'octobre 2012 sur la vie étudiante¹ identifie bien ce champs laissé en friche précisant que «dans le contexte d'une autonomie accrue, les universités françaises pourraient jouer un rôle plus central dans les politiques de vie étudiante» en élargissant «les champs de services rendus aux étudiants, au-delà de la seule offre de formation ». Il précise également que «l'offre de services aux étudiants constitue un enjeu majeur, en tant qu'élément d'accompagnement à la réussite des parcours d'études » et permet aux universités de «renforcer leur attractivité nationale et internationale». Par ailleurs, dans sa circulaire du 2 août 2013 sur les contrats de plan Etat-région (CPER) 2014-2020, Matignon cible l'enseignement supérieur comme une des cinq thématiques prioritaires au travers notamment de la vie étudiante.

La vie étudiante, entre défaut de coordination universitaire et discordes étudiante

C'est jusqu'alors l'Etat qui organise et finance la politique de vie étudiante, notamment via le réseau des œuvres (CROUS), les universités se concentrant d'abord sur leur première mission, la formation. Les missions des CROUS se résumant au demeurant essentiellement, outre la gestion des aides sociales, sur le logement et la restauration. Pour le reste, le manque de pilotage national a laissé libre cours aux universités et CROUS, plus ou moins volontaires avec quelques initiatives d'intérêts certes, mais se reposant à défaut de dynamique propre, sur le vice-président étudiant et les associations étudiantes, appuyée de façon éclatée et souvent non coordonnée par des fonds gérés par les CROUS (Culture-Actions) et universités (FSDIE).

Les associations actrices de la vie étudiante, pour disposer de moyens ou ne serait-ce que seulement pour avoir voix au chapitre, sont, compte tenu de l'organisation des établissements d'enseignement supérieur, souvent amenées à faire le choix de représentation étudiante. En effet, si d'une part, le fait que les espaces de co-construction de la vie étudiante par les acteurs étudiants se résument à la représentation étudiante dans les conseils centraux ne suffisait pas à y aspirer les organisations étudiantes ; d'autre part ce sont parfois malheureusement les directions d'établissements qui amènent certaines associations à se présenter aux élections étudiantes. Cela contribue à l'instrumentalisation de la vie étudiante et à conduire des organisations à s'inscrire dans une démarche représentative davantage aux services des enjeux de la gouvernance universitaire que de la vie étudiante. Ce filtre de représentativité contribue d'une part au maintien des organisations étudiantes les plus importantes (soit en écartant les plus petits acteurs étudiants trop faibles pour être représentatifs, soit en noyant ces plus petits acteurs dans des groupements hétérogènes constitués aux seules fins représentatives), d'autre part au dévoiement de leur objectif premier d'animation de la vie du campus. Enfin, la vie étudiante, qui devrait être l'occasion d'une saine et consensuelle émulation des acteurs étudiants, est, à l'inverse, sujet de division du mouvement associatif étudiant car souvent instrumentalisée électoralement.

Pour autant et tel que l'illustre l'analyse comparée du CGSP, l'implication des étudiants est opportune, tant pour l'identification de leurs propres besoins que des réponses à y apporter en termes de services péri-universitaires et para-universitaires.

Une double réponse doit ainsi être apportée pour permettre d'une part la coordination des politiques de vie étudiante par les acteurs publics en lien avec les usagers (1) et d'autre part identifier les outils et pratiques à même d'engager les étudiants par et pour la vie étudiante (2).

¹ Note d'analyse n°292 – octobre 2012, publication du Centre d'analyse stratégique (N°ISSN : 1760-5733)

1. La coordination des acteurs universitaires pour la vie étudiante

Avec l'autonomie des universités et la décentralisation, il importe d'identifier le ressort territorial en charge de la coordination de la vie étudiante (a) dans lequel doit s'inscrire un cadre rénové de co-construction de la vie étudiante (b).

a. Les schémas directeurs de vie étudiante

La note d'analyse du CGSP propose pour adapter les services de vie étudiante aux spécificités du territoire, à ses besoins et ses acteurs, de déployer des schémas directeurs de vie étudiante. Cette réflexion menée en 2012 à l'heure des PRES, apparaît d'autant plus pertinente alors qu'émergent deux acteurs territoriaux en terme d'enseignement supérieur et de vie étudiante, que sont d'une part les COMUE comme cadre de la politique de site de l'ESR et d'autre part les régions, objet des CPER et déjà auteures de schémas régionaux d'enseignement supérieur. Cette échelle ne doit toutefois pas occulter l'importance de réflexions conduites de manières subsidiaire au plus petit échelon territorial de manière à ce que chaque service, péri ou para-universitaire, soit pertinemment déployé en termes de proximité pour les usagers.

L'émergence de ces échelles différentes doit favoriser l'éclosion de lieux dédiés à la vie étudiante disposant de co-financement et de relais institutionnels suffisants pour agir, tout en conservant une autonomie nécessaire à impliquer l'ensemble des publics.

b. Placer les étudiants au centre de l'organisation institutionnelle des universités

Autre proposition du CGSP : centrer l'organisation institutionnelle sur les étudiants. En effet, la vie étudiante se discute aujourd'hui au sein du cadre commun des conseils centraux. Or il n'y est question de vie étudiante que parmi l'ensemble des sujets qui préoccupent l'université. Les conseils centraux sont par ailleurs plutôt un espace d'universitaires que d'étudiants. Quand ces derniers se présentent aux élections, leur première motivation est d'être associés aux politiques de vie étudiante. Or, il est évident que lorsque l'on est élu étudiant, on doit également se positionner sur bien d'autres sujets que la seule vie étudiante. Souvent, ces sujets ne sont pas leur intérêt premier (voire ils sont parfois étrangers à l'objet social de l'association qu'ils représentent) et rendent ces élus étudiants, d'abord intéressés par la vie étudiante, objet de toute autre tractations). La nécessaire représentativité étudiante en conseils centraux pour traiter de vie étudiante pousse ainsi aujourd'hui à un clivage artificiel de la représentation étudiante entre d'une part des organisations étudiantes ramenées à la plus caricaturale expression d'un mouvement étudiant (qui se veut « associatif ») chantre de la vie étudiante qui serait indifférent aux autres problématiques, et d'autre part un mouvement étudiant (qui se veut « syndical ») chantre de la démocratisation de l'enseignement supérieur par appréhension de ses problématiques les plus larges au prix d'un mépris supposé pour la vie étudiante.

Il importe pour irriguer la vie étudiante de la plus large dynamique des étudiants et de leurs groupements de mettre un terme au moteur d'une division artificielle qui marginalise les plus petits groupements étudiants, trop faibles pour avoir même droit au chapitre lorsqu'il s'agit de passer par le filtre de la représentativité, par l'épreuve des élections en conseils centraux. On citera à ce titre l'exemple réussi de Science Po qui a su organiser un cadre d'association des étudiants à la vie étudiante proprement, en parallèle des cadres communs d'administration (par analogie aux conseils centraux) sans que ces derniers soient au demeurant imperméables. L'exemple de Science Po illustre la possibilité de consacrer une représentativité étudiante sur les sujets les plus généraux de l'établissement (dont la vie étudiante au sens large) en parallèle d'une représentativité étudiante consacrée à l'animation de la vie étudiante tout en préservant la vitalité des mouvements étudiants qui s'adonnent respectivement à ces différentes représentativités. Il est ainsi proposé sur ce dernier modèle d'étendre à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, un conseil de vie étudiante (ou des associations étudiantes) en sus des conseils centraux généralistes. Cette proposition permet de renforcer le nombre d'interlocuteurs étudiants sur la vie étudiante et leur expertise plutôt que de faire de la

vice-présidence étudiante l'alpha et l'oméga de la vie étudiante tandis qu'il est déjà très occupé par d'autres charges. Cependant, le VPE doit garder dans ce schéma un rôle d'interlocuteur privilégié ou de chef de file et de lien entre conseil de vie étudiante et conseils centraux.

Au-delà des cadres de pilotage des politiques de vie étudiante, il s'agit encore de rénover les outils d'engagement des étudiants, clef du succès des politiques de vie étudiante qui ne peuvent ni se concevoir ni se réaliser sans les étudiants et leur plus large participation.

2. L'engagement étudiant pour et par la vie étudiante

Les services péri et para-universitaires, doivent être moteur d'engagement étudiant, ce qui implique une réflexion des pouvoirs publics quant aux moyens et outils mis en place pour les étudiants (a) mais il importe aussi d'accompagner les dynamiques nouvelles d'organisation des étudiants tant pour se saisir des moyens et outils mis à leur disposition que pour s'en créer d'autres et les faire accepter dans les établissements (b).

a. Mobiliser les étudiants

Au-delà des vertus même de la vie étudiante pour les établissements d'enseignement supérieur et leurs étudiants (cf. note d'analyse CGSP & panorama des réponses aux défis StraNES, ci-dessous), il s'agit d'abord de mobiliser et d'organiser les moyens propres à y associer les étudiants.

En termes de moyens, une première réponse est déjà apportée et garantie de manière législative : une part des frais d'inscription de chaque étudiant² alimentant le fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE). Souvent par ailleurs, le FSDIE couvre une très grande majorité des frais du projet alors qu'il devrait être une rampe de lancement du projet avant la recherche d'autres financements.

Plus encore, il manque surtout de cadres structurels mettant les étudiants en leur cœur, voire à leur tête. Cela passe par l'aménagement d'espaces gérés par les étudiants. Les mutualisations des COMUE doivent faciliter la mise en place d'espaces financés par les établissements pouvant prendre la forme de lieux physiques de vie étudiante favorisant des rapports de pairs à pairs, plus aisément appréhendables pour tout étudiant. L'initiative qui fait figure d'exemple en la matière est évidemment l'Espace de Vie étudiante (EVE) à Grenoble, véritable Maison de l'étudiant ou des étudiants (MDE) gérée par et pour les étudiants au travers d'une délégation de service publique.

Bien qu'en l'espèce, les MDE fleurissent et que plusieurs schémas régionaux d'enseignement supérieur se donnent l'ambition de les voir prise en main par les étudiants, l'exemple de EVE qui restée isolé et sans suite sur le reste du territoire national après 15 ans d'existence démontre un manque de confiance accordée aux étudiants.

C'est en effet d'une culture de confiance des acteurs publics dans les projets étudiants et dans les étudiants pour s'organiser eux même qu'il est nécessaire d'insuffler ou raviver.

b. Accompagner les formes nouvelles de mobilisation des étudiants

Si les cadres institutionnels dans lesquels peuvent se retrouver les étudiants pour s'organiser sont faibles (voir ci-avant sur la représentation de la vie étudiante), la capacité laissée aux étudiants de s'auto-organiser l'est également, à l'instar du nombre d'espaces gérés par les étudiants.

De cette défiance découle les difficultés de certaines universités d'accepter de prêter des locaux à leurs étudiants engagés dans des projets collectifs, voire parfois d'accepter de domicilier les associations. Cela n'est pas étranger au lien étroit entretenu, par les universités notamment, entre vie et représentation étudiante

² Article 22 de l'arrêté du 20 août 2013, fixant à 16euros le montant minimum alloué au FSDIE

Si les écueils ci-avant ne sont pas nécessairement généralisés, ils illustrent toutefois le chemin restant à parcourir vers la confiance dans l'organisation par les étudiants. En effet, alors que les universités sont appelées à se tourner vers leur territoire, elles n'acceptent pas toujours qu'il en soit de même pour ses associations organisations étudiantes; soit par crainte de l'image non maîtrisée que peut renvoyer de la communauté universitaire une organisation étudiante qui s'aventurerait maladroitement en dehors de ses murs ; soit par crainte qu'une organisation étudiante s'émancipe trop de sa tutelle universitaire en se renforçant par-delà l'université.

C'est notamment de part cette défiance qu'il est encore plus difficile pour les universités d'accueillir d'autres formes d'organisations étudiantes que les associations, telle que les coopératives par exemple. C'est encore avec ce sentiment que doivent se débattre des universités qui d'un côté sont amenées à promouvoir l'entrepreneuriat étudiant et qui de l'autre côté ont la plus grande difficulté à accueillir de tels projets surtout lorsqu'il est collectif. Cela est une réelle difficulté lorsqu'il s'agit de faire la promotion d'une université ouverte sur l'entreprise, son territoire et son environnement socio-économique, alors que ses propres étudiants (souvent premiers ambassadeurs et dont la capacité d'irrigation est plus forte qu'une campagne institutionnelle) sont maintenus incapables de se projeter vers ces mêmes partenaires.

Au demeurant, les formes d'organisation et les projets s'inscrivant dans le champ de l'économie sociale et solidaire (ESS) apparaissent idoines pour faciliter la confiance et l'accompagnement par l'université d'initiatives étudiantes. L'utilité sociale qui caractérise l'ESS prête moins aisément le flanc à des dérives qui peuvent expliquer les craintes d'universités. Le caractère collectif qui lui est propre, car il réunit nécessairement plusieurs étudiants autour d'un projet d'entreprise, rend plus aisé leur accompagnement par l'université que si elle devait les suivre tous individuellement et sur des projets éloignées. L'ESS en permettant de poursuivre de façon entrepreneuriale une aventure collective issue de l'associatif étudiant, facilite le changement d'échelle, notamment pour aller de l'université vers le territoire. L'ESS, éminemment économie des territoires, est par ailleurs l'occasion de dialogues renforcés avec les collectivités locales et les acteurs socio-économiques environnant, notamment en ouvrant aux universités la porte des chambres régionales d'ESS (CRESS). Enfin, la vie étudiante par l'ESS apparaît très complémentaire d'une démarche de responsabilité sociale ou sociétale des universités (RSU).

La coopérative étudiante, un exemple national à suivre

Si la note d'analyse du CGSP souligne bien l'intérêt de la cogestion par la communauté universitaire du plus large champ de services péri et para-universitaires, commerciaux, elle appuie d'autant plus l'opportunité de la gestion étudiante. En l'occurrence, c'est là l'occasion de faire émerger une solution nationale innovante. En effet, plusieurs modèles d'organisations sont envisagées par l'analyse comparée : association étudiante unique en Suède ou en Angleterre ; coopérative d'universitaire au Japon. Le Québec aurait aussi pu y figurer pour ses coopératives éphémères d'étudiants et universitaires. Le modèle anglais ou suédois d'association unique, représentative et gestionnaire de service, a vécu en France. La coopérative d'étudiants, s'inscrivant dans la durée a par contre bien pour elle d'être étudiante tout en s'extrayant de la forme associative et de son corolaire qu'est le glissement vers la représentativité étudiante, pour offrir l'outil idoine de gestion étudiante.

En l'espèce, la forme juridique de Société coopérative d'intérêt collectif (SCIC) est d'autant plus intéressante qu'elle allie un sociétariat étudiant mais toutefois également bien ouvert aux autres acteurs universitaires, comme socio-économiques du territoire et encore les collectivités locales.

La SCIC apparaît ainsi comme un outil d'empowerment pour les étudiants ; d'acculturation entre étudiants et université et entre étudiants et entreprises ; de dialogue entre université et collectivités.

La vie étudiante pour et par les étudiants, autant des réponses aux défis posés au comité StraNES :

1. L'ouverture au plus grand nombre et une préparation au monde de demain

- La dimension animation et cohésion sociale dont est chargée la vie étudiante séduit les jeunes ;
- Promouvoir l'université non seulement comme cadre de formation à l'entreprise mais encore comme cadre d'expérimentation à l'entreprise par la gestion étudiante notamment, dans un environnement protégé et accessible sans apport en capital initial important ;

Zoom Sur : « CoopColoc »

Solidarité Etudiante, comme de nombreux acteurs, a identifié le frein qu'était le logement dans l'accès et la poursuite d'étude pour les étudiants. Face à cette situation nous avons lancé un projet de logement solidaire. Le fonctionnement est simple : l'organisation de collocations étudiantes dans des logements « hors catégories³ » fournis par les bailleurs sociaux. Le point fort de ce projet est d'accompagner les collocs par des ateliers d'accompagnement vers l'autonomie afin de les aider à remplir les nombreuses démarches administratives liées à la décohabitation (APL, impôts, sécu, inscriptions sur les listes électorales...)

2. La réussite de tous

- Les services péri-universitaires, accessoire de la formation et para-universitaire s'agissant des conditions de vie sociale, accroissent considérablement la réussite universitaire ;
- L'engagement étudiant (expérience d'encadrement, gestionnaire, de relation publique, de montage de projet) et a fortiori les expériences entrepreneuriales (ESS) facilitent l'insertion professionnelle ;
- L'engagement des étudiants dans l'ESS, accroît leur prise avec le monde extérieur à l'université, l'environnement socio-économique, donc permet de suivre l'évolution vers le monde de demain ;

Zoom sur : « PLUS » - Plateforme Lycées Universités Solidaires

Pour assurer la réussite de tous de nombreuses études reviennent sur l'importance de l'accompagnement par les pairs. Solidarité Etudiante est à l'initiative d'une coordination d'associations et d'acteur de la vie universitaire et lycéenne afin de proposer aux chefs d'établissement une intervention et un suivi de leurs élèves dans l'enseignement supérieur. Nous intervenons un peu avant l'ouverture d'APB pour présenter les différentes filières et accompagnés les lycéens dans leurs choix mais aussi leurs démarches d'inscriptions, parfois compliquées. Ce suivi continu jusqu'à la fin du premier semestre universitaire et la fin des partiels, afin de faire le bilan avec eux de leurs arrivées dans l'enseignement supérieur, de leur orientation, et le cas échéant les aider à se réorienter.

3. L'ouverture de l'enseignement supérieur français sur le monde

- La vie étudiante est facteur d'attractivité vers les étudiants internationaux ;
- La vie étudiante multiplie les échanges informels entre étudiants français et internationaux ;

4. L'inscription dans les territoires

- L'ESS est « l'économie des territoires » ;
- Les schémas directeurs de vie étudiante doivent multiplier les interactions avec le territoire ;

Zoom sur : « Dispositif vacances en région Rhône-Alpes »

Ce dispositif organisé par SE avec le soutien de l'UCPA, l'ANCV et la région Rhône-Alpes permet à 230 étudiants de partir une semaine en vacances en juillet-août, et 50 en décembre, pour 50€ la semaine. La réussite de ce dispositif montre l'importance de l'insertion de notre action à la fois dans l'ESS et le territoire.

5. La coordination des acteurs de l'enseignement supérieur

- La vie étudiante n'ayant pas été encore saisie par un acteur en particulier, c'est une compétence plus facile à exercer en partage, sans réduire le périmètre de quiconque, donc en coordination ;
- Les conseils de vie étudiante permettraient une coordination apaisée avec les acteurs étudiants ;
- Les schémas directeurs de vie étudiante doivent multiplier les interactions en acteurs ;

6. Les moyens de l'enseignement supérieur

- La valorisation de l'impact social (SROI) local de la vie étudiante dans une démarche de RSU doit permettre d'identifier les externalités positives et les acteurs qui en jouissent afin de contractualiser avec ceux-ci pour accompagner en termes de moyens le renforcement de la vie étudiante
- La vie étudiante doit pouvoir faire émerger des projets attractifs et à forte visibilité, objet d'une émulation des étudiants et de l'environnement socio-économique qui pourra se traduire financièrement au travers de plateforme de Crowdfunding

³ Trop grandes surfaces, en attente de requalification...



Contribution

Association des villes universitaires (AVUF)

Contribution de l'AVUF à la stratégie nationale de l'enseignement supérieur

Préambule

L'Association des Villes Universitaires de France, dont la nouvelle équipe de gouvernance devra définir le nouveau positionnement stratégique, identifie plusieurs modes d'approche complémentaires :

- Le critère de la localisation géographique et matérielle des équipements et des services qui, quelles que soient les institutions compétentes, sont physiquement situés dans les sites urbains et péri-urbains dont les élus locaux ont la responsabilité
- La conception d'une formation considérée comme activité consubstantielle à une politique de l'emploi et comme un moyen privilégié du développement économique et social, et l'innovation technologique et managériale
- La complémentarité entre les différents dispositifs d'enseignement situés sur le territoire, depuis les formations dites « post-bac » (STS et CPGE : 335 000 étudiants), jusqu'aux formations universitaires longues et les plus élevées (1 411 000 étudiants), en passant par les formations longues et courtes dispensées par une multitude d'établissements de statuts très variés. (660 000 étudiants).
- L'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ne peut être envisagé comme une généralisation des formations universitaires générales longues mais comme une gestion globale visant à une pyramide de l'emploi du niveau technicien au niveau cadre. Privilégier à l'extrême le système universitaire, dont la spécificité est la recherche, revient à sous-estimer gravement la demande sociale et économique de formations appliquées et finalisées, telle que l'apprentissage et à accroître la fracture sociale. C'est dans ce rôle de coordonnateur territorial que l' élu local doit se situer, comme précisé ultérieurement.
- Une conception globale du processus d'innovation constituée de la recherche, fondamentale et finalisée, du transfert de technologies, et du management, ressorts de l'attractivité et de la compétitivité.

Autant d'approches devant nécessairement être gérées de façon convergentes lorsqu'il s'agit, au-delà d'une politique sectorielle nationale, d'une politique territoriale, exercice d'autant plus complexe à réaliser lorsque les définitions même des territoires et de leurs compétences sont en cours de réformes encore insuffisamment définies.

La perception des enjeux par notre association

Trois scénarios politiques principaux émergent :

1. une politique d'objectifs nationaux fondée sur une différenciation entre une dizaine de pôles d'excellence scientifique de niveau international et des pôles, niches mises à part, dont la vocation, en enseignement comme en innovation, serait de proximité et/ou de spécialisation. Cela implique de nouveaux opérateurs et de nouveaux modes d'action mais aussi la reconnaissance que l'excellence est indispensable dans la recherche et dans pédagogie, mais aussi dans l'accueil, les conditions de travail, l'environnement. La politique de soutien d'une dizaine de pôles de niveau international revient à mettre l'accent à la fois sur l'obligation d'une politique adaptée aux autres dispositifs et à formaliser, de fait, ce qui existe déjà en grande partie comme l'indique le classement de Shanghai qui ne place quasiment aucune université française dans le top 50. L'écart avec les suivantes est tel que c'est l'ensemble du dispositif dual français, universités d'un côté et établissements de formations finalisés de l'autre, de bac + 1 à bac +7, clivage déjà institutionnalisé dans l'enseignement secondaire, qui est mis en cause.

2. une politique de site fondée sur des territoires administratifs constitués par les régions et les académies, voire les « métropoles », et tendant à une gestion territoriale coordonnée entre les établissements locaux d'enseignement supérieur, les universités, les écoles et instituts publics et privés, les lycées, etc....
3. une troisième politique, celle des réseaux de compétences, programmes interuniversitaires de recherche, écoles doctorales, etc... fondée sur l'histoire des équipes, la spécificité des disciplines, et des « territoires » non institutionnels, et donc peu dépendants des cadres administratifs régionaux ou locaux

Les stratégies universitaires et scientifiques dépendent peu, en réalité, des territoires administratifs sur lesquelles elles s'exercent et dont les tenants ne représentent que des partenaires de moyens aisément substituables les uns aux autres.

En revanche, il est clair que les politiques contractuelles entre Etat et collectivités s'appuient sur des territoires institutionnels et que tout bouleversement de ces derniers influencera directement, sinon les activités d'enseignement et de recherche, du moins les cadres de partenariat, ce d'autant avec le transfert de la gestion des fonds européens aux régions.

Le rôle des villes, intercommunalités et métropoles

Pour l'AVUF, l'intersection entre ces approches et politiques est celle de l'incontestable situation géographique et d'une réelle prise en compte de la notion de territoire tout à la fois territoire-ressources et territoires-besoins : **les établissements et les populations sont dans les sites, urbains et péri-urbains.**

Les pistes de réflexion et d'action pour ces derniers sont alors de plusieurs ordres :

- ce n'est pas l'université qui génère la ville mais la présence d'une démographie, d'une sociologie, et d'une économie qui fixent et développent des populations et des acteurs économiques et induisent l'exigence de services tels que l'enseignement supérieur, la recherche, les services
- trois objectifs locaux sont interdépendants : l'attractivité du site, sa compétitivité, et son développement
- deux écosystèmes sont susceptibles de constituer une application locale des stratégies et ainsi de générer une réelle plus-value aux dispositifs actuels :
 - **celui de la qualification-emploi des populations**, depuis l'information, l'orientation, les conditions de vie et d'étude, l'insertion professionnelle, et les services de l'emploi, et les structures socio-économiques, entreprises, organismes consulaires, organisations syndicales, etc...
 - **celui de l'innovation-productivité** scientifique, technologique, économique, et managériale avec les multiples acteurs que sont les équipes publiques et privées de recherche et développement, les pôles de compétitivité, les SATT, agences de développement, etc...

Des stratégies urbaines et métropolitaines en convergence avec la stratégie nationale et les stratégies régionales : des « locaux-systèmes »

Bien qu'ils ne soient encore que très peu associés dans la loi de 2013 aux processus de définition stratégique et d'opérationnalité de l'ESR, les élus locaux ont toute vocation et compétence à tenter d'animer et coordonner les deux écosystèmes cités précédemment. Ils ont aussi toute vocation et compétence à identifier, par des diagnostics globaux, les situations éducatives et économiques, et à cibler désormais leurs soutiens sur une réciprocité entre les attentes des établissements d'enseignement supérieur et les besoins des territoires et des sites.

La stratégie de l'AVUF, et des autres associations d'élus locaux qui y souscriraient, envers la future stratégie nationale de l'enseignement supérieur, et de celle des régions, devrait consister à rechercher la liaison la plus étroite possible entre les différents niveaux d'objectifs et de moyens. Elle devrait consister aussi à élaborer des outils adaptables aux évolutions des territoires, et à créer des espaces permanents de rencontres, d'échanges, et de formation entre les élus locaux et les responsables de l'enseignement supérieur lato sensu, universitaires...et pas seulement !

L'élaboration de méthodologies pour les nouveaux schémas régionaux et locaux d'enseignement supérieur, de recherche, d'innovation, et de vie étudiante après analyse des opérations déjà menées ; des méthodologies pour la convergence entre ces schémas et les autres cadres locaux de programmation (SCOT, PLU, agendas 2020) ; définition d'études d'impact économique et social ; définition du rôle que pourraient avoir les élus locaux dans les projets des Communautés d'universités et d'établissements ; autant de champs de formation à développer par les associations d'élus.

La généralisation de « vice-présidences aux territoires » dans les universités et d'une séance annuelle commune entre les équipes dirigeantes des établissements, et l'invention de dispositifs adaptés aux autres types d'établissements, et les élus locaux seraient des dispositifs sans doute plus efficaces que la revendication de sièges permanents dans des Conseils d'établissements, universités, écoles et instituts, lycées, chambres consulaires, etc.. dans lesquels la quasi-totalité des débats ne concernent pas les élus locaux.

Depuis les premières réflexions des Assises nationales et régionales de l'enseignement supérieur et de la recherche en août 2012, l'AVUF a tenté de clarifier les champs sur lesquels elle pourrait porter, et valoriser, l'action des collectivités locales et la sienne.

L'un des thèmes majeurs qu'elle développe est, au-delà de l'aide sociale indispensable, de considérer les conditions de vie et d'études (information, orientation, conditions de vie, santé, logement, restauration, activités sportives et culturelles, insertion professionnelle) non plus comme une activité marginale spécifique mais comme un élément consubstantiel de la réussite à organiser et développer comme tel.

A l'initiative de l'AVUF, un groupe de travail MESR-AVUF avait d'ailleurs engagé cette réflexion en juin 2013 sous la direction de Daniel FILATRE et de Guillaume HOUZEL. A cet égard, le terme « Œuvres » (in CNOUS et CROUS), sociologiquement très nettement connoté, pourrait céder la place à un terme plus positif.... L'intégration des « conditions de vie et d'études » dans le processus pédagogiques participerait ainsi à dynamiser une action qui ne loge encore que 7 à 8 % des boursiers malgré leur explosion quantitative, et qui ne sert tout de même que 47 millions de repas par an pour 2,4 millions d'étudiants.

Le BIG-BANG territorial annoncé ne devrait pas nécessairement impacter en profondeur l'organisation des universités et autres établissements d'enseignement supérieur, et moins encore des formations post-bac déjà très régionalisées ! L'organisation et le fonctionnement des universités ont-ils été impactés en profondeur depuis l'attribution de l'autonomie en 1968 alors que les régions n'étaient pas elles-mêmes autonomes ? Ceci a-t-il influé sur l'évolution d'une trentaine d'universités à plus de 80 ? Les schémas régionaux d'enseignement supérieur et de recherche, élaborés en 1995 dans le cadre de la loi d'aménagement du territoire, dite loi PASQUA, ont-ils, outre leur forme de processus d'Etat, conduits à des conclusions très différentes de ceux réalisés depuis par des Conseils régionaux ?

La « territorialisation » de l'ESR, et le « Big Bang » territorial, auront-ils plus d'effets sur l'ESR que le bouleversement induit par la dématérialisation de la transmission de l'information, et de la « délocalisation » du savoir et des apprentissages ?

Les compétences institutionnelles des Conseils régionaux, actuels et futurs, auront-elles plus d'impact que leurs compétences actuelles en termes d'apprentissage, de formation professionnelle, de formation tout au long de la vie ? Les enjeux réels sont-ils ici de court terme politico-administratifs ou de refonte, réelle et en profondeur, de notre organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche et de leur financement ?

Quels seront les effets profonds d'une autonomie accrue de régions regroupées, mais aussi des regroupements d'établissements eux aussi plus autonomes, et surtout leur incidence sur l'équité éducative et scientifique des territoires ?

Au niveau des sites urbains, et dans cette vision à terme, il s'agira moins de réintégrer physiquement l'enseignement supérieur dans les villes (ce qui est déjà le cas de la grande majorité des écoles et des lycées) que d'intégrer l'enseignement supérieur dans les fonctions urbaines !

Dans les divers cadres de projets que sont les CPER, dans les programmes spécifiques immobiliers et d'investissements en équipements, par la réalisation de schémas locaux de l'ESR, par des coopérations avec les nouvelles Communautés d'universités et d'établissements, par des actions de rencontres et de formation, par des contacts fréquents avec la représentation nationale, et par la mise à disposition de ses adhérents d'outils méthodologiques, l'AVUF, et ses 70 collectivités locales adhérentes, continueront, dans la lignée des deux premières phases de son histoire, à revendiquer et à structurer toute leur place dans ces fonctions transversales dont les territoires sont les fondements.



Contribution

Villes de France

Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur — Contribution de Villes de France —

Paris, juin 2014

Soucieuses de l'avenir de leur bassin de vie, les villes moyennes ont compris très tôt le rôle essentiel de la formation et de l'innovation pour le développement économique et social. Les maires de ces villes ont impulsé une dynamique de projets et consacrent des financements (investissements et frais de fonctionnement) très importants en faveur des formations, notamment universitaires, et de la recherche appliquée. Ils investissent également dans l'amélioration des conditions de vie étudiante. Ils contribuent enfin au rapprochement entre deux mondes traditionnellement éloignés : l'université et les entreprises.

Les villes moyennes et leurs intercommunalités accueillent 20% de la population étudiante.

36,4% des jeunes en STS et près de 41% de ceux en IUT.

Elles sont le siège de 264 sites d'enseignement supérieur, dont 19 universités de plein exercice ou assimilées et 126 sites universitaires de proximité également appelés « antennes universitaires ».

Le succès des sites d'enseignement supérieur dans les villes infra-métropolitaines et leurs intercommunalités tient à un investissement continu et volontaire des élus qui jouent un rôle essentiel pour créer les conditions d'un travail commun mobilisant tous les acteurs. L'enseignement post-bac dans ces villes contribue à l'équilibre sur le territoire d'une offre diversifiée de formations. Il répond aussi à une finalité sociale d'accessibilité à l'enseignement supérieur, y compris universitaire.

➤ OUVERTURE SOCIALE ET PERFORMANCE

La volonté de démocratiser l'enseignement supérieur, la saturation des grands pôles universitaires, ainsi que le projet d'un développement économique dynamique sont à l'origine du choix des maires d'implanter, dès les années 80, des formations universitaires dans les villes moyennes. C'est-à-dire de s'impliquer dans des missions qui relevaient strictement de la compétence de l'État et d'établissements publics nationaux.

La réussite des étudiants est un enjeu éducatif et économique. Elle constitue aussi un enjeu de justice sociale car elle est très inégalement répartie. La proximité permet l'accès aux formations post-bac à des jeunes qui n'auraient pu suivre de cursus pour des raisons principalement financières. **L'enseignement supérieur dans les villes moyennes fait la part belle à l'ouverture sociale.** Le taux d'étudiants boursiers y est bien supérieur à la moyenne nationale (par exemple : 38% de boursiers à Agen, 50% à Castres et Albi, 62% à Béziers – soit plus du double de la moyenne nationale !).

La spécificité de l'enseignement supérieur en villes moyennes tient à l'existence d'une large palette de formations, à la présence de laboratoires et à un transfert de technologies vers les entreprises facilité par la proximité. Il tient aussi au tissu économique de ces villes et agglomérations, caractérisé par **un réseau dense de PME-PMI et ETI qui ont besoin d'innovation pour rester compétitives.**

Les sites d'enseignement post-bac des villes infra-métropolitaines, et notamment les sites universitaires de proximité, procurent une valeur ajoutée réelle, des cursus attractifs, une cohérence entre offre de formations et tissu économique. Les effets bénéfiques sont indéniables pour les étudiants : qualité de l'accueil, effectifs à taille humaine, proximité des employeurs, et des taux de réussite supérieurs à ceux constatés dans les métropoles régionales. Les maires ont aussi initié des politiques volontaires fondées sur le développement de l'excellence autour de filières spécialisées qu'ils veillent à faire coexister avec des formations généralistes. Cet engagement favorise la **démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et contribue à l'élévation du niveau de qualification qui conditionne l'insertion professionnelle et la croissance économique locale.** Les écosystèmes et interactions promus par les villes et leurs intercommunalités permettent de développer l'emploi, d'initier de nouvelles formations, de soutenir la compétitivité économique des entreprises et des industries. Ils renforcent, enfin, la qualité de vie de tous.

L'argument d'une taille critique à atteindre n'est pas recevable pour juger de la pertinence ou non d'un site universitaire. Le campus d'Orsay accueille 10.000 étudiants, pour autant sa réputation internationale est une réalité et l'université de Paris Sud est la 2^e université française dans le classement de Shanghai... Quatre lauréats de la médaille Fields ont fréquenté l'établissement, ainsi que deux prix Nobel de physique.

La politique nationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche doit reconnaître et conforter les sites de proximité.

➤ L'EXCELLENCE TERRITORIALE POUR CONFORTER LA VISIBILITE INTERNATIONALE

Les dernières décennies ont été marquées par une grande diversification des voies de formation qui s'est traduite par une concurrence exacerbée, au détriment de la complémentarité entre les établissements et les formations. De plus, les politiques

d'enseignement supérieur, recherche et innovation ont été l'objet de réformes successives visant l'émergence de quelques sites visibles à l'international, favorisant la concentration des moyens, faisant courir le risque d'un système d'enseignement supérieur à deux vitesses, accentuant encore les inégalités sociales.

Si les besoins exprimés par le territoire, en termes de formation et d'emploi, trouvent une plus grande résonance dans la logique de l'université autonome, les passerelles sont difficiles à construire. **L'enseignement supérieur, hors des capitales régionales, est souvent assimilé par le monde académique à l'aménagement du territoire qui, pour certains, ne relève pas des missions de l'enseignement supérieur***... Villes de France soutient une tout autre approche, fondée sur les faits : l'excellence territoriale est un atout, complémentaire de l'excellence internationale.

L'argument du surcoût des sites déconcentrés, qui ne repose sur aucune évaluation globale, peut être combattu par une meilleure coordination des structures d'enseignement et de recherche pour mutualiser le fonctionnement, les actions et les besoins. Sans oublier que les collectivités locales s'impliquent financièrement dans les sites, réduisant d'autant le supposé surcoût de la déconcentration, du moins pour les universités. Enfin, le taux de réussite des étudiants en villes moyennes est supérieur à la moyenne nationale, soit un autre argument qui balaie le prétendu surcoût !

Par des effets de proximité, la taille humaine des villes infra-métropolitaines, les élus locaux ont la capacité et la légitimité pour mobiliser les acteurs autour de projets fédérateurs : accès à la formation, développement d'activités de recherche, création d'emplois qualifiés, renforcement de l'activité économique, incitation à la création d'entreprises, développement de technologies innovantes, passage de l'innovation à la réalisation concrète par l'entreprise sur un marché.

La gouvernance partenariale des sites est essentielle à leur développement et à leur cohérence avec leur environnement. Mais la loi LRU n'a pas suffisamment pris en compte l'atout des synergies entre les acteurs et la nécessité de leur permettre de participer à la gouvernance et à la définition des stratégies. De la même façon, la loi du 22 juillet 2013 limite la participation des collectivités locales (qui financent pourtant largement l'enseignement supérieur) en fixant à seulement deux le nombre de leurs représentants au sein des conseils d'administration des universités, dont un siège pour la Région... Autant dire que les villes infra-métropolitaines et leurs intercommunalités en sont exclues de facto.

➤ LA PROXIMITÉ : CLE POUR L'INNOVATION ET L'EMPLOI

En période de crise, l'enseignement supérieur et l'innovation sont essentiels pour faire face à la globalisation et à l'émergence de forces productives considérables dans le monde entier. Il convient que l'État et les Collectivités territoriales mettent en œuvre une véritable stratégie compétitive pour recentrer progressivement l'économie sur les activités à forte valeur ajoutée et renforcer les savoir-faire. Parallèlement, il est essentiel de promouvoir la formation tout au long de la vie pour élever le niveau de qualification de la population. Face au processus de polarisation de l'économie mondiale autour des métropoles qui concentrent une part considérable de la richesse, du savoir et du pouvoir, Villes de France soutient qu'il existe une place pour un développement différent et complémentaire.

De même, Villes de France considère que les territoires infra-métropolitains ne sont pas condamnés à un développement défensif, voire passéiste.

Les universités sont le foyer de l'économie de la connaissance et le fer de lance de l'innovation. La pertinence et la réactivité des formations et de la recherche constituent un critère essentiel de compétitivité de l'économie française.

Les implantations d'enseignement supérieur et de recherche constituent un soutien au tissu économique en créant des emplois qualifiés dont les entreprises ont besoin. Étant au plus près des filières locales de l'industrie et des services, elles constituent un acteur majeur du transfert de technologie. Et réciproquement, la proximité au milieu économique est un atout pour la recherche en procurant des terrains d'expérimentation, source de financements exceptionnels, permettant de faire remonter la demande économique et sociale. La compétitivité et l'innovation dépendent ainsi largement du dialogue et des partenariats engagés par les collectivités locales, les entreprises et les structures d'enseignement et de recherche fondamentale comme appliquée.

La mise en place d'une gouvernance partenariale et locale est essentielle pour favoriser l'anticipation, la réactivité et la cohérence avec les évolutions économiques et sociétales.

* Art. 6 - Loi du 22/07/13 : « le service public de l'enseignement supérieur contribue à l'attractivité et au rayonnement des territoires aux niveaux local, régional et national ; il contribue au développement et à la cohésion sociale du territoire national, par la présence de ses établissements. »

Démocratisation en danger

Depuis sa création en 1988, la Fédération des Villes Moyennes, devenue Villes de France en juin 2014, n'a cessé de mettre en lumière le rôle irremplaçable des sites universitaires de proximité qui accueillent un taux de boursiers bien supérieur à la moyenne nationale et au sein desquels les taux de réussite sont meilleurs que ceux de l'université-mère. Les sites de proximité offrent un cadre d'étude idéal avec des effectifs à taille humaine, une grande disponibilité des enseignants, des locaux et du matériel de qualité.

Villes de France est attachée à l'égalité des territoires en matière d'enseignement supérieur et de recherche qui est le **corollaire de l'égalité des chances**, conditions sine qua non de la **cohésion sociale** et gages **d'insertion professionnelle**.

Or, le constat est sans appel : une inégalité demeure entre les territoires, source d'injustice sociale en matière d'accès à l'enseignement supérieur (ES). Dans une note d'information publiée en février 2014, la Direction de l'évaluation, de la prospective, et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale souligne qu'au moins 20% des 25-64 ans ont, au mieux, étudié au collège ou à l'école primaire en Picardie, Champagne-Ardenne, Haute et Basse Normandie et dans le Nord – Pas-de-Calais. Alors qu'en Bretagne et Midi-Pyrénées le pourcentage s'établit à 13%.

Il est également mis en évidence que **l'Île-de-France se détache des autres régions par une proportion de 25-64 ans diplômés de l'enseignement supérieur long de 27%, soit dix points de plus que la 2^e région** : Midi-Pyrénées (17%). À l'opposé, la Guyane, la Réunion, la Guadeloupe et la Champagne-Ardenne comptent moins de 10% d'habitants dotés d'un diplôme d'ES long...

La prévalence des diplômes d'ES parmi les 25-64 ans présente **des disparités accusées entre régions**. Seules quatre régions comptent plus de diplômés de l'ES que la moyenne (30%) : l'Île-de-France, Midi-Pyrénées, Rhône-Alpes et PACA.

Les quatre régions d'outre-mer, le Nord – Pas-de-Calais, le Languedoc-Roussillon, la Corse, la Picardie et Champagne-Ardenne cumulent des difficultés d'emploi et un faible niveau d'éducation de leur population.

Dans leur rapport d'évaluation des politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, présentés le 28 janvier 2014 à l'Assemblée nationale, Régis Juanico, député de la Loire, et Jean-Frédéric Poisson, député des Yvelines, soulignent « **les pannes prolongées de l'ascenseur social** » auxquelles sont confrontées les jeunes générations. Selon la dernière enquête FQP (formation et la qualification professionnelles) : 52% des hommes de 40 à 59 ans fils de cadres supérieurs étaient eux-mêmes cadres supérieurs et 46% des fils d'ouvriers étaient eux-mêmes ouvriers. Pour favoriser la mobilité sociale des jeunes, les deux rapporteurs formulent de nombreuses propositions dont au niveau des études supérieures : favoriser la réussite dans les parcours universitaires et valoriser les compétences dans la formation initiale.

Villes de France est attachée au développement, si ce n'est au maintien, dans les villes infra-métropolitaines et leurs communautés d'une palette de formations post-baccalauréat allant des sections de techniciens supérieurs aux filières universitaires (LMD), en passant par les IUT, les classes préparatoires aux grandes écoles, les instituts de formation en soins infirmiers, les écoles d'ingénieurs, etc. **Sans oublier la recherche et le transfert de technologie**.

Les maires et les présidents des intercommunalités sont attachés à garantir l'accès du plus grand nombre à l'ES, y compris aux formations de 3^e cycle. Ils souhaitent **promouvoir une plus grande qualification des habitants, gage d'insertion professionnelle et de dynamisme économique**.

Leur implication financière ne se limite pas au seul financement du fonctionnement de ces universités de proximité, certaines collectivités mettent à disposition du personnel et toutes contribuent largement à améliorer le cadre de vie des étudiants, comme en matière de logement ou de restauration. Suppléant ainsi l'absence ou le désengagement croissant des CROUS.

Fin 2013 et début 2014, **l'annonce de déficits faite par des universités de plus en plus nombreuses** suscite de vives inquiétudes sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. Les motions votées par les conseils d'universités contre les restrictions budgétaires se multiplient, de même que les gels de postes, le non-renouvellement de CDD et la diminution de l'offre de formations pour tenter de rééquilibrer des budgets. Peine perdue ? Force est de constater qu'il y a un sous-financement global de l'enseignement supérieur et de la recherche (dont le budget est de 26 milliards d'euros, derrière le remboursement de la dette, l'enseignement scolaire et la défense) et il y a aussi une mauvaise répartition des dotations de l'État. Sans compter les effets du passage, avec la loi LRU du 10 août 2007, à l'autonomie et aux responsabilités et compétences élargies, en particulier le transfert de la masse salariale qui s'est opéré dans des délais très courts, sans accompagnement des universités dans leurs nouvelles missions de gestion. De plus le glissement vieillesse technicité (c'est-à-dire l'évolution des salaires) n'a pas été pris en compte dans le transfert aux universités...

La situation financière critique de l'université de Montpellier III dont la présidente avait annoncé très médiatiquement la

fermeture de l'antenne de Béziers à la rentrée 2014 n'a rien d'un cas isolé. Plusieurs sites universitaires de proximité en villes moyennes ont subi des suppressions unilatérales de formations, notamment de licences, dans le silence le plus total...

La démocratisation de l'enseignement supérieur public, la relance d'une politique de recherche ambitieuse, l'amélioration des conditions de travail et de réussite des étudiants, nécessitent des investissements budgétaires importants. Or, le budget 2014 (cf. projet de loi de finances pour 2014) de la mission interministérielle recherche et enseignement supérieur (MIRE) devrait augmenter de 0,44% par rapport à 2013 (hors prise en compte de l'inflation...). Et ce budget ne prévoit toujours pas le financement du glissement vieillesse technicité, qui augmente mécaniquement chaque année le coût de la masse salariale des universités. Parallèlement, le système de dotation de l'État aux universités (le système SYMPA) aboutit à creuser les inégalités existantes entre les universités sur-dotées et les universités sous-dotées, sans permettre de pallier leur déficit de ressources.

Les conséquences financières sont graves : les universités vont devoir réaliser des économies encore plus drastiques. À quel prix ? Au détriment de la qualité des cours et de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ?

Première conséquence, les conditions d'études se dégradent pour les étudiants : des heures d'enseignements mutualisées ou supprimées ; des capacités d'accueil limitées ouvrant la voie à une sélection injuste ; des formations qui ne sont plus proposées, quand ce ne sont pas des sites entiers qui vont être fermés !

Les campus universitaires de proximité ne doivent pas être considérés comme de simples variables d'ajustement du budget des universités-mères !!

Ces sites de proximité des villes infra-métropolitaines sont vecteurs d'emplois qualifiés, de professionnalisation, de croissance potentielle via l'innovation notamment.

L'investissement dans l'enseignement supérieur est bien le fondement de l'économie de la connaissance, il est essentiel pour la compétitivité comme pour la prospérité de la France.

— Les recommandations de Villes de France —

– **Favoriser la démocratisation de l'enseignement supérieur et l'insertion dans l'ensemble du territoire.** Au regard des objectifs de Lisbonne qui visent, entre autres, que 50% d'une classe d'âge soient diplômés de l'enseignement supérieur, il est indispensable de poursuivre la démocratisation de l'accès aux formations supérieures. Ce qui implique une **diffusion des formations initiales d'enseignement supérieur dans les villes infra-métropolitaines et leurs agglomérations** afin de concourir à l'élévation du niveau de connaissance et de qualification de la population. La consolidation de ces filières d'enseignement nécessite :

- de favoriser l'émergence de filières d'excellence liées aux caractéristiques (historiques, culturelles, économiques) du territoire dans lequel elles s'inscrivent, c'est-à-dire en prenant compte des besoins des acteurs du développement économique et de l'innovation.
- de faciliter la création/implantation de cursus complets (LMD) et le développement de nouveaux dispositifs pédagogiques d'alternance, d'apprentissage et de formation continue renforçant le rôle et la place de l'apprenant et susceptibles de diversifier la nature des publics en formation.
- de veiller à ce que les formations généralistes continuent d'être dispensées dans les villes infra-métropolitaines.

– **Promouvoir la réussite pour tous** sans distinction d'origine territoriale ou sociale.

– **L'insertion professionnelle doit être prise en compte, à part entière, par la Stratégie nationale d'enseignement supérieur.** De même que dans le cadre de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (cf. missions du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), il conviendrait de **prévoir une évaluation du devenir des diplômés des établissements d'enseignement supérieur.** Car l'orientation et l'insertion professionnelle font parties des missions du service public de l'enseignement supérieur.

– **Réformer le système de financement des universités dans une logique de démocratisation de la réussite et abonder les moyens des universités à la hauteur des enjeux nationaux.**

En novembre 2013, le président de Villes de France saisissait le Premier ministre et la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche afin de les alerter sur la mise en péril de la démocratisation de l'enseignement supérieur. « *La pérennité et le*

développement des sites universitaires dans les villes moyennes doivent être assurés si la France veut atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur et si elle entend réduire les inégalités sociales et relancer l'ascenseur social en panne comme l'a souligné Geneviève Fioraso à plusieurs reprises », tels sont les principaux messages exprimés par Christian Pierret dans son courrier du 20 novembre 2013.

Il convient de faire évoluer le système SYMPA 2, de surpondérer la « majoration boursier » et de surpondérer la « valeur ajoutée Réussite ».

Dans un rapport d'avril 2012 intitulé « *Etude des mécanismes internes d'allocation des moyens en crédits et en emplois dans les Universités* », l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche reconnaît que le modèle ne prend pas en compte « la multiplicité des sites » et « les antennes délocalisées... liées à des choix d'aménagement du territoire ».

- **Permettre aux collectivités locales « financeurs » de participer à la gouvernance et à la définition de la stratégie universitaire** : les élus ne veulent plus être remisés au rang de financeurs, mais entendent être considérés comme des acteurs et souhaitent être associés à la stratégie des établissements, et plus particulièrement à la stratégie des COMUE en cours de constitution.
L'article 62 de la loi ESR du 22/07/2013 prévoit que les **contrats pluriannuels d'établissement** « *doivent prendre en compte les orientations fixées par les schémas régionaux et les orientations fixées par les schémas de développement universitaire ou les schémas d'ESR définis par les communes, les EPCI à fiscalité propre, les pôles métropolitains et les départements* ». Mais cela ne suffit pas ! Il convient de renforcer le rôle et la place des villes et communautés accueillant des formations supérieures et des organismes de recherche, car elles sont le lien entre les établissements et le territoire dans lequel ils évoluent.
Il est nécessaire de clarifier l'implication financière des partenaires : État, Université, Conseil régional, Conseil général, Villes et Groupements, Chambres consulaires.
- **Faire évoluer les contrats pluriannuels d'établissement**, et les enrichir de dispositions tendant à **favoriser l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle** des étudiants.
- **Associer** les villes infra-métropolitaines et leurs groupements au volet « Enseignement supérieur, Recherche, Innovation » de la prochaine génération de CPER (2014-2020)
- **Faciliter la recherche dans les territoires infra-métropolitains**, notamment dans les villes et agglomérations dont le tissu économique est caractérisé par la présence de nombreuses PME, ETI et d'industries qui ont un besoin important d'innovation pour rester dans la course économique, mais qui sont loin des grands centres de recherche concentrés dans les métropoles.
Favoriser le développement d'activités de transfert de technologies fondées sur les réalités du tissu économique local dans les territoires.
- **Encourager** les organismes de recherche publics à construire des relations directes avec les acteurs du monde socio-économique, en particulier avec les PME et ETI.
- **Soutenir** les coopérations public-privé pour stimuler le transfert de technologies.
- **Renforcer** la création d'entreprises issues de la recherche publique.
- **Rendre** obligatoire la concertation avec les collectivités locales préalablement à toute fermeture de formation.
- **Demander** à la Cour des Comptes de réaliser un audit sur les coûts réels complets et l'efficacité des formations universitaires « délocalisées » en tenant compte des impacts socio-économiques de l'ES dans les territoires et en évaluant le coût de la non formation.
- **Développer** des dispositifs pédagogiques expérimentaux d'apprentissage.
- **Rendre** obligatoire l'adhésion au dispositif Admission post-bac (APB) pour les établissements ne relevant pas du ministère de l'ESR, selon un modèle de saisie unique incluant l'obligation d'indiquer la ville où les formations sont dispensées.

Contact à Villes de France :
Sophie Dortes, Conseiller
sophie.dortes@villesdefrance.fr



Contribution

**Brigitte Flamand, Inspectrice générale de l'éducation nationale,
Design et métiers d'art**

FORMATIONS DESIGN EN France

Brigitte Flamand IGEN design et métiers d'art

1.1 Contexte actuel

En France, trois ministères sont concernés par l'offre publique de formation supérieure en design. Il s'agit du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (**MENESR**), du ministère de la culture et de la communication (**MCC**), du ministère de l'économie, du redressement productif et du numérique (**MERPN**) pour l'Ecole nationale supérieure de création industrielle (ENSCI), qu'il a en co-tutelle avec le MCC, et pour les écoles consulaires. Il faut y ajouter les universités avec un cursus à option et les établissements privés hors contrat. **Le vivier global est d'environ 15 000 étudiants. Près de 1000 d'entre eux obtiennent chaque année un diplôme de niveau 1 au RNCP, pour 600 grade master ou master.** S'il est reconnu depuis environ 10 ans comme le juste niveau en terme d'insertion professionnelle, **le master ou grade master s'est imposé comme le diplôme de référence pour tous les étudiants en design**, et cela conformément à leurs homologues européens, le niveau 1 du RNCP ne suffit plus.

Rappelons que depuis 40 ans, l'offre de formation design en France se construit avec une réelle difficulté à trouver sa légitimité, sa visibilité et sa place dans l'enseignement supérieur. Les flux restent relativement modestes si on pense aux 30 000 ingénieurs diplômés chaque année, ou si on compare avec l'offre de formation design de certains pays européens ou pays émergents comme la Chine. Ces pays ont compris que les clefs de la compétitivité ne relèvent pas que de la haute technologie et que **le design est un formidable levier de la créativité et donc un des marqueurs essentiels de l'innovation.**

1.2 Quelques éléments historiques pour situer les principaux cursus de formation MENESR-MCC

La filière design & métiers d'art du MENESR sous l'appellation encore récente d'arts appliqués - **près de 8900 étudiants aujourd'hui et jusqu'au niveau 1** - se situe dans la filiation des écoles professionnelles d'arts appliqués à l'industrie créées à la fin du XIX^{ème} siècle. Ces écoles sont issues, tout comme celles du ministère de la culture et de la communication, de la tradition des écoles gratuites de dessin réparties au XVIII^{ème} siècle sur l'ensemble du territoire pour former des jeunes aux métiers de l'art hors des corporations et donner à tous un enseignement de dessin fait de géométrie, d'études de figures et modèles, d'ornements et de compositions décoratives.

De cette histoire en partage, la création du ministère des affaires culturelles en 1959 provoque la séparation structurelle et décisionnelle des écoles d'art et professionnelles, jusqu'alors sous la seule tutelle du ministère de l'instruction publique. Cette rupture entre art et technique engage durablement une représentation symbolique fortement animée par les évolutions de l'art au XX^{ème} siècle.

Depuis environ 10 ans, l'intégration du design dans les écoles des beaux-arts comme un des enjeux professionnalisant apparaît dorénavant dans l'intitulé des diplômes. **Environ 3800 étudiants sont sous la tutelle du ministère de la culture et de la communication** dont environ 750 étudiants à l'ENSAD et 300 étudiants à l'ENSCI pour un effectif de **8900 au MENESR dont 800 étudiants à ENSAAMA la plus importante école de Design aujourd'hui en France.** Ajoutons que l'université forme aujourd'hui environ 600 étudiants sur l'ensemble du territoire.

1.3 Des curriculums discontinus, déficit de passerelles et de lisibilité (cf doc annexe)

Le LMD a profondément transformé l'offre de formation nationale et internationale, et plus récemment, les formations design du ministère de la culture et de la communication bénéficient d'une inscription dans le standard européen, 3+2. A contrario les formations du MENESR sont restées sur une architecture qui date de près de 30 ans du BTS au DSAA de niveau I au RNCP.

Dans les secteurs du design **les diplômes de niveau III (BTS) ne correspondent plus au marché de l'emploi.** Cette évolution répond aux attentes d'un monde professionnel en évolution qui recrute, non plus après un cycle court, mais au niveau master. Les designers doivent être dotés de compétences élargies et cinq années sont nécessaires. Les postes de technicien qu'ils occupaient auparavant sont pourvus par les baccalauréats professionnels arts appliqués. L'excellent profil des

étudiants, leur permet d'aspirer à une poursuite d'étude à 85% pour être en phase avec le marché du travail.

1.4. Situation de la recherche en design

La France a un important retard. Le design n'est pas reconnu comme une discipline académique. Contrairement à l'architecture, le design n'apparaît dans le nom d'aucune section du CNU : la section 18 est orientée, hors architecture, vers les arts et l'esthétique ; le design, dans la diversité de ses fondements, n'y trouve pas correctement sa place. Il en est de même du côté du CNRS, où les sections 07 et 09 ignorent le design et où la section 35 ne reconnaît que les sciences de l'art. Par ailleurs la recherche en design pose des questions épistémologiques non totalement traitées. L'articulation entre la recherche académique et les pratiques professionnelles reste difficile à mettre en place. Il existe très peu d'équipes de recherche dédiées (hors celles, réduites, conduisant des recherches sur le design à partir de champs disciplinaires associés : recherches en sociologie, anthropologie, sciences de gestion, sciences de l'ingénieur, etc. sur le design, ses méthodes, ses pratiques).

Objectifs

Offrir une meilleure lisibilité au plan national et international de la filière design & métiers d'art du MENESR par son intégration dans le cadre du LMD, tout comme celles du MCC.

Cette évolution permettrait une équité et une mobilité des parcours des étudiants en évitant les ruptures de curriculum et une harmonisation de notre offre de formation design en France.



Contribution

Alain Fuchs, professeur des universités, président du Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

Contribution aux réflexions sur la STRANES :
la place des organismes nationaux de recherche dans l'évolution du paysage de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Alain Fuchs,

Professeur des Universités, président du CNRS (s'exprimant à titre personnel)

1. Introduction : la recherche et l'enseignement supérieur en France

*La recherche d'un côté, l'enseignement supérieur de l'autre. Ce vieux schéma d'organisation de l'ESR français à la vie dure ! Certes, Stratégie Nationale de Recherche (SNR) et Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur (STRANES) devront *in fine* converger. Certes les deux Directions générales du Secrétariat d'État à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche travaillent aujourd'hui ensemble (il était temps). Toutefois, les débats qui ont accompagnés la mise en forme des statuts des Communautés d'Universités et d'Établissements (COMUEs) illustrent bien à quel point il nous est encore difficile de quitter cette ornière intellectuelle. Quelques-uns de nos collègues, aussi bien chercheurs qu'enseignants-chercheurs se demandent s'il est bien raisonnable que les organismes nationaux de recherche intègrent les COMUEs. On a senti récemment un certain recul d'une partie de la communauté universitaire sur la question du rapprochement entre universités et organismes. Et symétriquement les organismes nationaux dont les missions sont orientées vers des grandes thématiques aval de la recherche ne font pas preuve d'un grand enthousiasme vis-à-vis de ces regroupements territoriaux, préférant pour certains s'investir fortement et parfois plus que de raison dans les *alliances de recherche*, au sein desquelles la représentation universitaire est, comme par hasard, un peu problématique.*

La dernière fois qu'un gouvernement de gauche s'est sérieusement préoccupé de légiférer dans notre domaine, si l'on excepte la Loi Jospin de 1989 (de moindre ampleur pour l'ESR), ce fût il y a une trentaine d'année avec, séparément (!), les états généraux de la recherche (Chevènement) d'une part qui ont conduit notamment à la fonctionnarisation des chercheurs et aux nouveaux décrets organiques des EPST, et d'autre part la Loi Savary qui a refondé la gouvernance des universités.

Ne laissons pas passer les trente ans de la Loi Savary (1984) sans célébrer deux de ses composantes majeures qui, malgré quelques aménagements ultérieurs, continuent à entraver le développement du système universitaire français et sa capacité à relever les nombreux défis contemporains auxquels il est confronté:

- La confirmation de la fragmentation des universités en une myriade d'établissements sous critiques dans le prolongement de la Loi Faure de 1968,
- L'instauration d'un service d'enseignement uniforme de 192 heures équivalent-TD pour chaque enseignant-chercheur. Outre le fait d'écraser les Maîtres de conférence sous la charge de leur enseignement, cette mesure sert de repoussoir

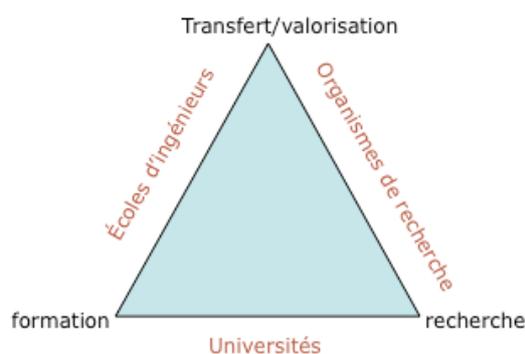
aux chercheurs qui pourraient envisager une mobilité vers l'enseignement supérieur.

Il est plus que temps aujourd'hui de faire évoluer nos représentations et donc notre modèle d'ESR. Enseignement supérieur et recherche sont les deux faces d'une même médaille, et les forces et les compétences des uns et des autres doivent se combiner plutôt que se superposer tant bien que mal. La Loi du 22 juillet 2013 offre enfin la possibilité de bâtir des *projets scientifiques* (au sens le plus large) communs au sein de regroupements d'institutions relevant de l'ESR sur un même site. Il faut s'en emparer et franchir un pas décisif dans la clarification et la consolidation de l'ESR français, afin de lui permettre de figurer convenablement dans un paysage européen et mondial en très forte reconfiguration.

2. Un rapide retour sur la tripartition historique : universités, écoles, organismes de recherche.

On sait que trois modèles d'enseignement supérieur et de recherche se superposent en France, sans vraiment se compléter : l'Université (à laquelle on peut adjoindre les écoles normales supérieures), l'École d'ingénieur et l'organisme national de recherche. Chacun de ces modèles possède ses forces et faiblesses, résultant d'une logique propre et d'un développement historiquement situé, en réponse à de vraies questions, et avec pour chacun d'eux de réels succès. La question centrale aujourd'hui est celle de leur articulation.

La politique de sites aura un sens (autre que de simplement « simplifier le paysage »), si elle est porteuse de l'ambition de bâtir de nouveaux établissements d'ESR qui se situent résolument au centre du triangle de la connaissance (formation-recherche-transfert/valorisation), et non pas sur un seul de ses côtés, comme cela s'est passé lors du processus de construction de chacun de ces trois modèles.



Pour bien comprendre mon propos, il convient de préciser que ce schéma n'a aucune vocation polémique. Il ne s'agit pas de « dénoncer » (vainement) des faiblesses ou des manques pour chacun des modèles, mais simplement de préciser que chaque système s'est positionné, historiquement, sur un axe préférentiel donné.

L'université française centrée initialement sur la formation, s'est progressivement positionnée sur l'axe formation-recherche, et ne s'est pas donnée pour objectif principal de valoriser les connaissances qu'elle produit. Mais elle le fait bien sûr aujourd'hui et de plus en plus, comme l'a montré un récent colloque de la CPU.

L'école d'ingénieur française s'est positionnée sur un axe formation-entreprise, pour des raisons historiques évidentes, celles de former des ingénieurs pour les corps d'État et le tissu économique. La recherche n'a pas été pendant longtemps un axe majeur de développement, mais cela a changé depuis quelque temps, au moins dans certains établissements. Il existe toutefois des marges de progrès importantes car l'introduction de la recherche s'est souvent fait par juxtaposition plutôt que par une réelle intégration.

Enfin, les organismes nationaux de recherche se sont positionnés sur un axe recherche-valorisation (de façon plus ou moins marquée selon l'organisme, pour ce qui concerne ce dernier point), mais cela ne signifie pas que les chercheurs ne participent pas à la formation.

La représentation ci-dessus est donc (volontairement) schématique. Les trois types d'institutions se transforment progressivement, et il faudrait, pour en rendre compte, ajouter au schéma ci-dessus des petites flèches pour signifier que chacune d'elle se dirige, à sa façon, vers le centre du triangle de la connaissance, là où se situe la « nouvelle Université » que nous voulons construire, et pour laquelle chacun peut évidemment apporter sa pierre à l'édifice :

En matière de formation

- Les enseignants-chercheurs universitaires, et la proximité des laboratoires de recherche doivent permettre d'introduire systématiquement « l'esprit recherche » dans la formation, dès le niveau licence. C'est un point très fort de l'université, que celle-ci ne valorise sans doute pas encore suffisamment.

- L'école d'ingénieur possède une bonne maîtrise de l'ingénierie de projet pédagogique. Elle forme à un métier, à des compétences souvent transverses, et ne se contente pas d'empiler les savoirs dans la tête de ses élèves. Dans une école d'ingénieur, c'est l'étudiant (l'élève) qui est au centre du système. On se préoccupe de son cursus, de façon la plus personnalisée possible. On lui demande de travailler son projet professionnel et on se soucie de son avenir (stages, bureau de l'emploi, suivi de l'insertion professionnelle, ...). C'est clairement ce qu'il faut importer dans notre nouvelle université. L'Université à la française, outre la faiblesse chronique de ses ressources, hérite d'une situation où c'est le Professeur qui est au centre du système, et pas l'étudiant.

- Les chercheurs des organismes peuvent plus largement qu'aujourd'hui, contribuer à la formation (à tous les niveaux et pas seulement en Master 2 !), et notamment en participant avec leurs collègues enseignants-chercheurs à la mise en place de formes « non standard » de pédagogie telles qu'on commence à les pratiquer aujourd'hui : l'encadrement de « groupes projets » d'étudiants chargés d'une étude sur une thématique transverse, travaux pratiques innovants en laboratoire de recherche, pédagogie dite-inversée, etc...

En matière de recherche

Les organismes de recherche nationaux doivent mettre leur vision nationale et internationale au service de la réflexion commune sur l'élaboration des politiques scientifiques de site. Un organisme comme le CNRS est multidisciplinaire par construction. L'opportunité se présente dans le cadre des regroupements sur les sites, de mettre réellement en place des actions pluri- et interdisciplinaires. Le potentiel est là, et les premières expériences dans ce sens sont très encourageantes.

En matière de valorisation

Les écoles d'ingénieurs entretiennent des relations étroites avec les entreprises, au moins en ce qui concerne les stages de leurs élèves et leur insertion professionnelle. La situation est un peu plus contrastée en matière de recherche, mais nombreuses sont les écoles qui sont à l'écoute des besoins de leurs partenaires dans ce domaine et montent ensemble des opérations de *recherche partenariale*. La notion de recherche partenariale est encore mal comprise dans le milieu académique (et les navrantes évaluations de l'AERES dans ce domaine n'aident pas). Il s'agit, pour l'essentiel, de transformer un problème concret rencontré par l'entreprise en un sujet de recherche traitable, en un temps fini, par une ou plusieurs équipes de recherche de l'établissement universitaire. Le retour vers l'entreprise se manifeste souvent par un transfert de méthodologie et/ou de technologie, sans nécessairement passer par la case brevet/licence, ... Contrairement à un lieu commun solidement installé dans quelques esprits peu éclairés, cette activité n'a rien à voir avec de la prestation de service. Cette dernière activité n'est d'ailleurs pas honteuse, mais ne peut à elle seule remplir l'ensemble des actions communes nécessaires entre le tissu académique et l'entreprise.

La notion de *valorisation de la recherche* se réfère le plus souvent à un modèle linéaire, qui part d'une découverte scientifique fondamentale, se poursuit par un dépôt de brevet (lorsqu'on imagine que la découverte pourrait avoir une utilité pratique), et s'achève par une application industrielle. Ce schéma est encore opérant dans quelques domaines, mais le transfert et la valorisation passent le plus souvent aujourd'hui par des allers et retours complexes entre l'amont et l'aval. L'avènement des Sociétés d'accélération du transfert de technologie (SATT) offre la possibilité de travailler au plus près des laboratoires, des inventions et des transferts potentiels, afin de bâtir de vrais écosystèmes d'innovation au sein des nouveaux sites académiques.

En matière de ressources humaines

Une chance existe pour que les regroupements prévus par la loi et les mutualisations entre établissements qui devraient progressivement s'y opérer, permettent de partager les bonnes pratiques en matière de gestion des ressources humaines. Il ne faut pas se cacher que la phase d'apprentissage pourrait être assez longue, le temps de se débarrasser, ou au moins de contenir les réflexes de micro-management, les chasses gardées disciplinaires et le mandarinate considéré comme un des beaux arts.

Deux risques auxquels il faudra sans doute faire face concernent la tentation du localisme d'une part, et la définition de profils trop étroits de postes d'enseignants-chercheurs et de chercheurs. Ces deux facteurs se complétant harmonieusement, puisque la publication d'un profil de poste très étroit est une bonne façon d'induire un

recrutement local. A cet égard, l'expérience de l'usage par certaines universités des comités de sélection remplaçant les commissions de spécialistes, est assez éclairante.

Les organismes qui procèdent au recrutement de leurs chercheurs sur une base nationale et internationale, peuvent contribuer à la définition de standards de recrutements, et au recrutement et à la promotion de chercheurs porteurs de projets interdisciplinaires. Des progrès sont également attendus sur ce front.

En matière de gouvernance

C'est un lieu commun de considérer que la gouvernance des écoles d'ingénieurs est « forte », et que celle des universités est « faible ». Cela a été sans doute le cas dans le passé, mais les choses ont beaucoup évolué récemment. Les regroupements et l'avènement de grandes universités devraient encore accélérer le mouvement.

Je suis personnellement un peu sceptique, par expérience, vis-à-vis de l'affirmation selon laquelle la gouvernance des écoles est aussi « forte » que cela. Certes les moyens alloués sont relativement confortables, surtout pour celles d'entre elles dont la tutelle est un ministère technique. Mais quelle est l'étendue des marges de manœuvre des directeurs de ces écoles ? Par ailleurs, la tradition n'est pas de nommer dans un certain nombre de ces établissements, des directeurs possédant une forte expérience académique. Cela pourrait se révéler handicapant, dans un monde qui se donne pour but de développer une « économie de la connaissance » (quoi que cela puisse vouloir dire).

Ce tour d'horizon très rapide, et très incomplet, montre à l'évidence que les trois modèles d'enseignement supérieur et de recherche français peuvent contribuer, chacun par ses propres points forts non négligeables, à la mise en place de véritables (nouvelles) universités multidisciplinaires. C'est bien la combinaison de ces forces, et pas leur simple superposition, qu'il convient de réaliser. La question n'est pas de savoir si les écoles doivent se « fondre » dans les universités actuelles, ou si les organismes doivent s'y « diluer » ! Avec un peu d'ambition et d'imagination, les trois modèles existants pourront profiter des regroupements en cours pour en faire une synthèse et inventer ensemble un modèle robuste d'ESR français de qualité.

3. Pour une vision à 10 ans de l'ESR français.

On esquisse ci-dessous une vision à 10 ans de l'ESR français fondé sur l'existence de regroupements d'établissements et d'organismes, quelles que soient leurs formes (universités fusionnées ou fédérales). Au-delà de la structure adoptée, ces regroupements doivent élaborer un *projet scientifique global* (formation, recherche et valorisation), ambitieux et tourné vers l'international, et engager chacun des partenaires dans une évolution profonde de son fonctionnement.

On peut imaginer à terme un nombre limité mais non négligeable de regroupements (un peu plus d'une dizaine par exemple, mais le nombre exact importe peu), dont la structure et le fonctionnement se seront progressivement adaptés au projet (et non

l'inverse !), à ses succès et ses échecs. Il faut accepter l'idée qu'une *diversification* des sites s'installera inmanquablement. Certains de ces regroupements auront acquis une forte réputation internationale fondée sur leur performance en recherche, ce qui n'est pas donné d'avance et résultera de la façon dont ils sauront faire valoir leurs points forts dans la compétition internationale, et participer activement à la circulation des cerveaux et des idées qui caractérise le système globalisé de recherche.

D'autres regroupements auront développé leur projet autour d'une très solide formation au niveau actuel de la Licence, s'appuyant sur une activité de recherche plus limitée, mais toujours de grande qualité. Le moyen d'éviter que la diversification des regroupements soit taxée de « discrimination » consiste à mettre en place des *passerelles* et des *réseaux* qui permettent la circulation des étudiants et le contact des chercheurs entre les sites. Il faut donner une signification positive à *toutes les formes de regroupement* fondées sur un vrai projet. Une vision diversifiée et dynamique, d'amélioration continue, doit s'installer partout. En se référant et en se comparant aux dynamiques internationales et aux fortes évolutions en cours du paysage académique mondial, l'ESR français pourrait sortir de sa vision franco-française (souvenons-nous que l'international n'a pratiquement pas été abordé lors des assises de l'ESR en 2012), et accepter l'idée qu'aucune position n'est acquise. Un projet bien construit, ambitieux et conscient de ses forces et faiblesses dans la compétition globale doit pouvoir, sur le long terme, tirer son épingle du jeu. Un regroupement universitaire qui se repose sur ses lauriers régressera quant à lui inéluctablement.

Les organismes nationaux de recherche peuvent de toute évidence jouer un rôle déterminant dans l'élaboration des projets scientifiques des regroupements. C'est le choix qui a été fait par le CNRS, organisme qui possède une vision assez complète de la recherche de base à l'échelle nationale et internationale dans chacun des champs disciplinaires couverts par ses dix instituts. Le partage de cette vision avec ses partenaires contribuera à la définition des projets scientifiques de sites. C'est une partie de la valeur ajoutée d'un organisme national de recherche. L'autre étant constituée par toutes les actions qui ne se déclinent pas en logiques territoriales (grandes infrastructures et grands programmes nationaux de recherche, ...).

Les systèmes d'Enseignement Supérieur et de Recherche de tous les pays scientifiquement développés se caractérisent par la cohabitation d'Universités et d'organismes nationaux de recherche (dans certains pays anglo-saxons, on parle de « National Labs » mais c'est bien de cela qu'il s'agit). Ce caractère *hybride* est plus ou moins marqué selon les pays. Le « particularisme » français est une légende, savamment entretenue par une frange réactionnaire de notre milieu, pour des raisons qui ne sont pas toutes avouées. L'hybridation est la règle et pas l'exception. C'est la dose respective de l'un et de l'autre qui change d'un système à l'autre, et la façon dont universités et organismes s'articulent entre eux. Ainsi par exemple, chacun des organismes allemands (Max Planck, Helmholtz, Leibnitz, Fraunhofer) à sa propre organisation et sa façon de travailler avec les universités. C'est en particulier le mode de financement (fédéral ou régional) qui distingue organismes et Universités dans ce pays.

L'originalité du modèle que nous construisons en France, et que l'on propose de renforcer au travers des politiques de sites, réside dans la *mixité* de l'élaboration des politiques scientifiques sur le terrain, en s'appuyant en particulier sur l'existence des Unités Mixtes de Recherche (UMR), véritables briques de base du partenariat en matière

de recherche entre Universités et organismes. La construction d'un tel modèle *hybride*, présentant une forte composante de *mixité* entre Universités et organisme(s) est observée avec beaucoup d'intérêt dans le monde, et plus particulièrement dans des pays d'Asie du Nord-Est comme la Corée du Sud ou le Japon. Des responsables d'organismes et de grandes Universités sont confrontés à des questions voisines des nôtres, et nous interrogent régulièrement sur l'avancement de notre projet.

La construction de regroupements solides sur tout le territoire, porteurs de projets scientifiques ambitieux est une nécessité absolue. Du chemin a déjà été parcouru, mais on ne peut pas rester au milieu du gué. Car nous ne sommes pas au bout des transformations du paysage de l'ESR. Des questions redoutables sont encore devant nous, comme celle des besoins croissants de financement ou encore la révolution attendue des modes de transmission des savoirs. C'est en se structurant maintenant, et sans attendre, que l'ESR français aura une chance d'affronter l'avenir en bonne position plutôt que subir dans le désordre et la confusion les transformations majeures à venir, et de se lamenter ensuite sur le fait que nous n'y sommes pas parvenu en dépit du potentiel dont nous disposions.



Contribution

Nadine Lavignotte, présidente du Comité de suivi de Licence et de Licence professionnelle

Notes pour une contribution à la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur (StraNES)

Nadine Lavignotte - présidente du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (CSL-LP)- audition du 28 mai 2014

Préambule :

Le comité n'ayant pas été saisi en tant que contributeur à la StraNES, ces propos n'engagent donc que moi-même, tout en m'efforçant de me faire le porte-parole du CSL-LP pour les sujets qui l'ont intéressé cette année. Mon parcours professionnel, y compris mes fonctions actuelles (dont la présidence de la commission académique post bac Clermont-Ferrand), n'est pas sans incidence sur le contenu de ma réflexion. Par ailleurs, pour répondre aux inquiétudes de la communauté universitaire souvent exprimées au sein du CSL-LP, je m'attacherai à prendre en compte, au cours de cette audition, ce que j'appelle la « réalité de terrain ».

Si j'ai répondu favorablement à la sollicitation du comité StraNES, c'est bien parce que je crois profondément à la nécessité d'un état stratégie qui doit donner un sens et une cohérence à l'ensemble des politiques et stratégies mises en œuvre au niveau du territoire et des territoires. Cela peut paraître une banalité, tout comme un certain nombre de questionnements du comité StraNES, qui, pour certains, sont récurrents depuis des années. Ce temps proposé à la réflexion est donc indispensable.

La définition d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur relève de deux exigences parfois en tension : celle de son articulation avec la stratégie nationale de la recherche, et celle liée au rôle social que jouent les établissements, rôle d'importance et de nature très inégales selon les régions dans lesquels ils sont ancrés, et de leur contexte économique. Si la StraNES et la SNR doivent être en cohérence, la StraNES ne doit cependant pas être dépendante de la SNR.

Les travaux du CSL-LP :

Le CSL-LP travaille sur commande du ministère ou peut s'autosaisir. Il bénéficie du soutien logistique et administratif de la DGESIP. Sa composition reflète celle du CNESER, mais son rôle est celui d'un groupe de travail devant donner des avis, faire des propositions ou émettre des recommandations sur des sujets précis.

Ces dernières années, la licence a suscité un intérêt croissant et le CSL-LP a donc été fortement mobilisé.

Les rapports d'activité et les avis rendus sont rendus publics depuis la rentrée 2014 sur le site du MENESR.

Les derniers travaux les plus importants :

Sous la présidence de mon prédécesseur :

- 2010-2011 : enquête sur le plan réussite en licence et recommandations sur la question des stages -
- 2011-2012 : rôle des équipes pédagogiques, de formation et des conseils de perfectionnement, réflexion sur le contrôle continu - compétences génériques en licence -
- 2012-2013 : proposition de définition du grade de licence - nomenclature licence et réflexion sur la nomenclature licence professionnelle

Sous ma présidence :

Les travaux de l'année 2012-2013

- avis sur le cadre national des formations -
- avis et recommandations sur la spécialisation progressive
- coordination des parties prenantes pour la définition de la nomenclature des licences professionnelles
- reprise du référentiel de compétences en licence adapté à la nouvelle nomenclature (travail en cours avec l'appui des conseillers scientifiques de la DGESIP)

→ Avec le Comité de Suivi du cursus Master (CSM):

- l'approche compétences (séminaire commun)
- la modification du supplément au diplôme (sous la responsabilité du CSM)
- le contrôle continu intégral (sous la responsabilité du CSL-LP) avec séminaire commun en juin 2014

Eléments de contribution aux questionnements du comité de pilotage StraNES:

Forces et faiblesses de l'ESR :

La faiblesse qui peut occulter ses forces : son éclatement - que ce soit en formation ou en recherche - les multi tutelles - le manque de formation de l'enseignant chercheur et son isolement dans sa mission d'enseignement (cf rapport Claude Bertrand)

Sa force, une accessibilité pour un grand nombre - le lien entre formation et recherche - la pluridisciplinarité - un financement encore très majoritairement public, donc une tutelle de l'état et une possibilité de régulation (pas toujours suffisante) + une obligation pour les établissements de « rendre compte »

Evolution souhaitée : intégration de l'ensemble de l'ESR au sein de l'université au sens international du terme - une reconnaissance par le monde socio économique à sa juste valeur des filières de formation universitaire LSHS et de l'ensemble du niveau L.

Ouverture au plus grand nombre et réussite pour tous

Orientation :

Cet objectif ne pourra être atteint que lorsque l'on traitera cette question le plus globalement possible. Oui, la question de l'orientation peut être considérée au centre de la problématique, si tant est :

- qu'elle puisse s'affranchir des représentations faussées de ce que doit être la « meilleure » poursuite d'études, de la méconnaissance du système de l'ESR de ceux qui en sont chargés, de la concurrence entre formations (sélectives/non sélectives notamment)
- que l'articulation (intégration ?) de tous les acteurs de l'orientation soit organisée (services d'orientation publics, organisations patronales, etc...) - un grand service d'orientation régional, pourquoi pas, à condition d'y associer tous les acteurs, quel que soit le pilote désigné.
- que ce soit un dispositif progressif, le public concerné étant loin d'être construit lorsque cette question est abordée avec lui, souvent très tôt et souvent lorsqu'il est en difficulté.
- que chaque jeune puisse prétendre à UNE voie de la réussite qui combine ses appétences et ses aptitudes.
- Que les voies de réussite soient considérées toutes à égalité (dans le milieu de l'éducation, entre filières pro et les autres)- (dans le milieu des employeurs, entre filières universitaires ST versus SHS)
- Que la question de la formation tout au long de la vie soit un élément déterminant dans les choix d'orientation (→intégrer que le choix d'aujourd'hui n'est pas irrévocable)

Doit-on se fixer des objectifs chiffrés en termes de diplomation? qu'est ce que cela signifie ? Cela pourrait avoir un sens si, notamment, ces objectifs étaient en lien avec les besoins de la nation, tous métiers confondus. Sont-ils connus ? la tutelle s'en saisit elle ? sont-ils diffusés auprès de la communauté ?

Cette question de l'appropriation par la communauté est récurrente - elle concerne également les nombreuses enquêtes, documents, rapports qui, sans veille approfondie individuelle n'irriguent pas la communauté.

La question de la réussite en licence : un constat : cela fait des années que cette question est soulevée et la communauté universitaire s'est largement et lourdement mobilisée sur cette question. Est-il raisonnable d'avoir diligenté un audit de l'IGAENR seulement deux ans après la mise en œuvre du Plan Réussite en Licence pour conclure à sa non efficacité ? ...de quoi démotiver les équipes qui se sont investies et désinvestir celles qui y sont allées à reculons..

Le CSL-LP s'est penché sur la spécialisation progressive, a émis des avis et des recommandations (*voir avis du comité sur le site du MENESR*). Elle constitue un des aspects du Cadre National des Formations, et reprend la « philosophie » du LMD, tout en en limitant les conséquences incontrôlées jusqu'à maintenant (multiplicité des parcours notamment)

Enjeux : améliorer la réussite de l'étudiant par une orientation adaptée et l'obtention du diplôme sans perte de temps

Conditions : motivation de l'étudiant et de l'enseignant

- pédagogie à renouveler et conception des formations mobilisant l'approche compétences → formation des enseignants (innovations pédagogiques - conception des formations et évaluation des étudiants) - voir notamment le rapport de Claude Bertrand (mars 2014)
- la communauté a l'impression de dépenser beaucoup d'énergie (peu valorisée) à l'accompagnement des étudiants en difficulté. Les équipes pédagogiques veulent aussi offrir aux étudiants à fort potentiel des parcours qui leur conviennent.

Ouverture au plus grand nombre

La réussite est dépendante de l'origine « scolaire » de l'étudiant et de ses conditions de vie et de travail.

- Bacs pro/bacs techno : on connaît les conséquences de la non réponse à leur choix d'orientation -la mesure d'orientation vers STS et IUT sera-t-elle à la hauteur des attentes dans les académies les plus affectées par l'arrivée de ces bacheliers à l'université ? quel rôle des commissions académiques post-bac ?
- Etudiants salariés : leur permettre d'aller moins vite sans pénalisation - les formations doivent être conçues comme accessibles tout au long de la vie (condition indispensable pour répondre aux besoins de la formation professionnelle et à la reprise d'études)
- L'ouverture sociale et les aides : la réflexion sur les aides sociales doit concerner l'ensemble de la jeunesse - ne pas diviser les étudiants et les autres (jeunes sans emploi n'ayant droit à aucune aide) -

Suivi personnalisé -professionnalisation- reconnaissance de l'engagement - outils d'aide à l'insertion professionnelle - autant de questions déjà largement débattues et prises en compte, notamment à l'occasion de la mise en œuvre du LMD. Alors, approfondissons mais ne « révolutionnons » pas - assurons le suivi de l'existant et améliorons.

Renouvellement des formations et préparation au monde de demain

Nécessité de définir ce monde de demain et des besoins sociétaux pour les décliner. En est-on

capable ? pour en avoir discuté avec les représentants patronaux au sein du CSL-LP, la réponse n'est pas claire. Les entreprises n'ont pas de vision à long terme de leur stratégie de renouvellement ou de mutation de leurs emplois. Si l'on considère que la recherche doit accompagner cette mutation, alors la SNR devrait également apporter des éléments.

Consulter et télécharger :

- Le rapport
- La bibliographie
- Le recueil des contributions écrites
- La synthèse
- La synthèse : version anglaise
- La StraNES en poche

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/stranes/>



INCLURE FAVORISER INNOVER
DEVELOPPER ANTICIPER OFFRIR
TRANSFORMER SOUTENIR
ASSOULIR OUVRIER RÉUSSIR COOPÉRER ACCÉDER
IMPLIQUER

POUR UNE SOCIÉTÉ APPRENANTE CONTRIBUTIONS

AGIR
PROGRESSER
ACCUEILLIR
MOBILISER

Annexe au rapport pour la stratégie
nationale de l'enseignement supérieur