ÉDUQUER MIEUX FORMER TOUJOURS

Manifeste pour l'Education,
l'enseignement supérieur
et l'apprentissage

Bâtissons les compétences de demain

MEDEF

SOMMAIRE

FACE À UN SYSTÈME ÉDUCATIF À BOUT DE SOUFFLE, RENDONS LES JEUNES 100% CITOYENS ET EMPLOYABLES

3. La situation
3. L'ambition commune
3. La méthode
4. 4 mesures phares

RENFORÇONS NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

6. Il n'y a pas de croissance durable sans un système éducatif performant
8. Introduction
9. Améliorer en primaire la transmission des savoirs fondamentaux
11. L'entreprise au cœur de la voie professionnelle
16. Mieux orienter les élèves et leur faire aimer l'entreprise
20. Développer l'esprit d'entreprise dès l'école
22. Libérer les initiatives des établissements
26. Un système éducatif innovant, tourné vers l'emploi et l'international

REFONDONS L'APPRENTISSAGE

28. Refonder l'apprentissage sur un système de co-pilotage entre les entreprises et les pouvoirs publics
30. Informer les élèves sur les débouchés
31. Impliquer davantage les branches professionnelles
33. Libérer l'ouverture des centres de formation en apprentissage
34. Responsabiliser les entreprises dans le financement de l'apprentissage
36. Alléger les démarches administratives

ANNEXES

38. L'apprentissage chez nos voisins
42. Les chiffres de l'apprentissage en France

FACE À UN SYSTÈME ÉDUCATIF À BOUT DE SOUFFLE, RENDONS LES JEUNES 100% CITOYENS ET EMPLOYABLES

LA SITUATION

- **Les ruptures à l'œuvre (économiques, numériques, sociétale et environnementales) mettent « l'employabilité » des salariés au cœur des défis pour les prochaines années.** Ces ruptures sont également d'incroyables opportunités qui s'ouvrent à la France et son économie: industrie 4.0, services numériques, bâtiments intelligents, énergie renouvelable, nouvelles mobilités, tourisme…

- Dans cette nouvelle économie mondialisée, agile et fluctuante, **les aptitudes des salariés en termes de compétences techniques et digital, savoir-faire et savoir-être, innovation et créativité sont des éléments cruciaux de compétitivité.** L'accélération des bouleversements nécessite aussi une agilité plus grande de la formation.

- **Or le système éducatif français ne répond plus aux enjeux de l'avenir** : profondément inégalitaire, générant 140 000 décrocheurs (17 % d'une classe d'âge), affichant une dégringolade continue dans les classements internationaux depuis quelques années, acceptant que 25 % des enfants entrant en 6e ne sachent ni lire un énoncé, ni comprendre un texte court, ni réaliser des calculs élémentaires, ne considérant pas l'apprentissage comme une voie d'excellence…

- **Il y a donc urgence à se redonner une nouvelle ambition et de mener les réformes de structure indispensables.**

Et ces réformes, le monde en mutation accélérée nous oblige à les bâtir ensemble (entreprises et éducation), dans une dynamique commune pour faire gagner nos concitoyens et notre pays.

L'AMBITION COMMUNE

En matière d'enseignement et d'éducation, **notre ambition est que, dans 10 ans, 100 % des élèves soient citoyens et employables** à la fin de leur scolarité et tout au long de leur vie.

LA METHODE

Être citoyen et employable, cela signifie : être capable de comprendre le monde dans lequel on agit, être capable de se former tout au long de la vie, de s'insérer dans le milieu économique, être curieux et innovant, savoir rebondir. Cela nécessite d'agir sur 4 éléments :

1. Au primaire, la maîtrise indispensable d'un socle de connaissance générale de base, en y incluant une dimension numérique ;

2. Au secondaire, la valorisation dès l'enfance de l'envie d'apprendre et de la capacité à agir ;

3. L'information sur les trajectoires et les parcours possibles ;

4. Le renforcement de l'implication des entreprises dans la voie professionnelle (enseignement secondaire et supérieur).

4 MESURES PHARES

1. La maitrise indispensable d'un socle de connaissance générale de base en y incluant une dimension numérique

→ Objectif

Afficher le primaire comme la priorité éducative des prochaines années - aucun élève ne peut quitter le primaire sans maîtriser les connaissances de base, leur contextualisation, et le numérique.

→ Actions

Donner des moyens supplémentaires à l'école primaire autour de trois axes :

- **Confiance envers les enseignants et autonomie des écoles :** accompagner et soutenir les enseignants du primaire (formation, moyens, etc.) et autonomie de décision et d'organisation aux écoles.
- **Innovations :** permettre et financer les innovations, qu'elles soient pédagogiques, organisationnelles, techniques…
- **Personnalisation :** mettre l'enfant au centre des démarches et adapter les enseignements à sa situation propre.

2. La valorisation dès l'enfance de l'envie d'apprendre et de la capacité à agir

→ Objectif

Faire évoluer la pédagogie pour intégrer et valoriser l'envie d'apprendre, la capacité à entreprendre et la curiosité afin de mieux repérer les talents, les aptitudes et les motivations.

→ Actions

- **Confiance envers les enseignants et autonomie des collèges et lycées:** donner une capacité d'action supplémentaire aux collèges et lycées notamment dans leur capacité à innover pédagogiquement (travail en commun, valorisation de l'initiative, etc.).
- **Innovations et ouverture au monde :** favoriser les échanges entre monde éducatif et société civile au sens large (entreprises, artistes, chercheurs, etc.) et s'ouvrir plus à l'international.
- **Personnalisation :** proposer des démarches permettant de repérer les talents, les aptitudes et les motivations afin de permettre une orientation plus adaptée à chaque jeune.

3. L'information sur les trajectoires et les parcours possibles

→ Objectif

Refonder l'information permettant une orientation pertinente pour le jeune (métiers, formations, etc.), donner une lisibilité des parcours possibles et ouvrir les capacités à bifurquer en cours de formation.

→ Actions

- **Information réelle sur les débouchés** (nombre d'emplois, qualité des emplois dans un secteur cible, évolutions dans le temps…).

- **Mesure et affichage,** de manière unifiée, de la **qualité et de la performance** des organismes de formation notamment pour l'entrée dans l'emploi à tous les niveaux (CFA, universités, grandes écoles, etc.) et en interrogeant entreprises/jeunes/intervenants…
  - » **Développement de passerelles** à tous les étages entre les formations professionnelles, mais aussi entre les formations générales et professionnelles.
  - » **Information unifiée sur les dynamiques d'emplois territorialisées** (ville, bassin d'emploi, département, région, national, européen…).
  - » **Agilité :** accélérer la capacité de création d'une nouvelle formation/diplôme en faisant confiance et en évaluant le résultat plutôt qu'en autorisant à priori.

4. Le renforcement de l'implication des entreprises dans la voie professionnelle

→ Objectif

Mettre les entreprises au cœur de la voie professionnelle pour mieux intégrer les mutations rapides des métiers dans un monde en évolution accélérée.

→ Actions

- **La définition des formations**
  - » Les référentiels métiers doivent être rédigés sous la responsabilité des branches professionnelles.
  - » Les ouvertures des formations doivent être définies par les branches professionnelles.

- **La liberté de financement direct ou mutualisé**
  - » Liberté d'ouverture ou de fermeture des centres de formation professionnelle quand le financement est 100 % privé.
  - » Liberté de financer sur appel d'offres des innovations pédagogiques ou des formations spécifiques (branches, entreprises).
  - » Liberté de rémunérer à la prestation toutes les formations afin d'intégrer l'innovation (à distance, présentielle…) et l'agilité.

- **La simplification**
  - » Le droit de l'apprentissage doit être aligné sur le droit commun du travail.

- **L'évaluation**
  - » L'évaluation des jeunes sur la partie professionnelle doit se faire conjointement par les entreprises et les enseignants.

RENFORCER NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

IL N'Y A PAS DE CROISSANCE DURABLE SANS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PERFORMANT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

- Préparer les compétences nécessaires pour demain ;
- Valoriser l'entreprise auprès des jeunes.

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

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

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

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

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

AMÉLIORER EN PRIMAIRE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS FONDAMENTAUX

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

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

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

L'OCDE a clairement établi en 2010, la corrélation entre le niveau de maîtrise des savoirs de base et le niveau de croissance économique. La DARES a démontré les conséquences importantes de la non-maîtrise de ces savoirs directement sur le chômage. Selon ces analyses, **notre pays connait presque autant un déficit de diplômés indispensables au maintien de notre niveau d'activité économique et d'innovation, qu'il envoie des jeunes directement au chômage.**

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

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

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

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

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

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

Nos propositions

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

L'ENTREPRISE AU COEUR DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

La voie professionnelle souffre d'une désaffection et d'un désamour inégalés de la part des plus jeunes : le nombre de ceux qui s'orientent dans la voie professionnelle après la 3e est passé de 38 à 34 % ces 5 dernières années (ie - 30 000 jeunes environ qui ne choisissent plus la voie professionnelle) et le nombre annuel d'entrées en apprentissage a chuté de 10 % depuis 2012. Dans le même temps, le choix d'une réorientation en formation professionnelle après un abandon de premier cycle général universitaire, tend à augmenter et le plébiscite pour la formation alternée ne faiblit pas (+10 % de contrats de professionnalisation depuis 2012).

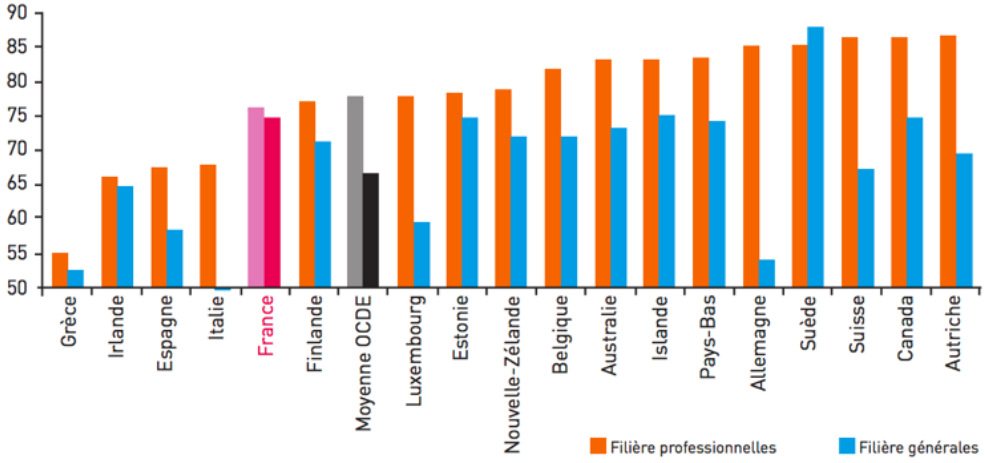
CFA et lycées professionnels se vivent en concurrence depuis longtemps et s'affrontent alors que l'un comme l'autre subissent une baisse historique de leurs effectifs. À aucun moment a été fait le choix de faire jeu commun pour renforcer l'attractivité des filières professionnelles et des métiers. Cet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

- En matière juridique : inflation règlementaire en matière d'apprentissage et de stages ;
- En matière financière : réduction de la libre capacité de l'entreprise à nouer des partenariats durables avec des établissements via la taxe d'apprentissage ;
- En matière pédagogique : mainmise de l'éducation nationale sur la rédaction des contenus des diplômes professionnels.
- **Progressivement, l'entreprise a été largement dépossédée de ses prérogatives** à savoir la transmission des savoir-faire et la participation au dialogue prospectif sur l'évolution des métiers.

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

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

Individus âgés de 25 à 34 ans, en pourcentage



Source : https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf

De plus, comparativement aux autres pays de l'OCDE, **la performance globale de la voie professionnelle initiale est interrogée au regard de sa valeur ajoutée en termes d'accès à l'emploi**. Comme le montre le graphique, l'écart de taux d'insertion entre filière

académique et filière professionnelle est généralement de 20 %. Sauf en France où il est quasi-inexistant.

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

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

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

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

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

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

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

Plusieurs critiques récurrentes sont avancées :

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

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

« L'offre de formation, initiale comme continue, pêche par manque de lisibilité du fait de la multiplicité des qualifications existantes. S'il existe quelques diplômes de niveau III, et, au niveau IV, un bac professionnel et un diplôme d'État, les qualifications de niveau V sont très nombreuses (19).
La branche des salariés du particulier employeur a créé trois titres professionnels (assistant maternel/garde d'enfant, employé familial, assistant de vie dépendance). Les deux autres branches ont recours aux multiples diplômes et titres professionnels existants (CAP Petite enfance, assistant technique en milieu familial, diplômes d'État d'aide médico-psychologique, d'État d'auxiliaire de vie sociale, titres professionnel assistant de vie aux familles, assistant maternel/garde d'enfants, employé familial, assistant de vie dépendance, agents d'accompagnement auprès des personnes âgées et personnes dépendantes). »

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

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

Depuis 2008, les choses ont donc peu bougé.

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

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

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

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

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

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

Nos propositions

- **Optimiser la cartographie des diplômes**: réduire et unifier les libellés de diplômes émanant des différents ministères et harmoniser selon les niveaux : ex entre BTS et BTSA, ne conserver que l'appellation unique BTS pour tous les diplômes de ministères de même niveau, idem pour diplômes d'État…

- **Renforcer le pouvoir de décision des branches professionnelles** dans le processus d'élaboration des diplômes nationaux (rapport d'opportunité validé par la CPNE concernée par les emplois-cible avant toute création ou révision d'un diplôme national ; responsabilité de l'élaboration du référentiel d'activités et de compétences du diplôme créé ou rénové ; modalités de décisions dans des CPC réellement paritaires).

- **Valoriser l'expertise des entreprises** : créer une plateforme de ressources mutualisant les référentiels d'activités et de compétences des métiers élaborés par les branches professionnelles et en faire le site de référence pour les organismes de formation.

- **Identifier l'implication des professionnels d'entreprise** dans chaque formation professionnelle initiale.

MIEUX ORIENTER LES ÉLÈVES ET LEUR FAIRE AIMER L'ENTREPRISE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des chaines de diplômes s'organisent en conséquence, nécessitant d'adapter le niveau et le contenu des formations. Exemple : bac pro – BTS – licence professionnelle-master qui sont des diplômes conçus à l'origine pour l'insertion professionnelle directe et qui interdisaient la poursuite d'études immédiate. C'est aussi le cas dans les filières générales universitaire où l'on observe une pyramide inversée qui conduit à diplômer presque deux fois plus de bac+5 que de licence, cette dernière ayant perdu leur positionnement au regard des cadres d'emploi identifiables.

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

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

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

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

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

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

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

Enfin, il convient de **remobiliser les responsables d'entreprise, chefs d'entreprise et collaborateurs, dans leur mission de transmission auprès des plus jeunes.** La relation École Entreprise intègre progressivement les plans RSE des entreprises. Ouvrir ses portes à une classe, accueillir un stagiaire de 3e, participer à un forum des métiers dans un lycée ou contribuer à une action dans le cadre de la Semaine École Entreprise[1] … participent de la mission d'orientation des élèves à travers la découverte des métiers mais aussi du développement de leur culture économique et entrepreneuriale. Cette mission est primordiale là encore pour éviter des décalages dans les perceptions du milieu économique et les attentes réelles.

Nos propositions

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

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

DÉVELOPPER L'ESPRIT D'ENTREPRISE DÈS L'ÉCOLE

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

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

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

Cela suppose donc au minimum :

- **Que le seul statut juridique de l'établissement ne préjuge pas a priori la qualité des enseignements :** l'enseignement dispensé par les établissements dits privés, y compris hors contrat, méritent le soutien de la Nation dès lors qu'ils dispensent un enseignement de qualité. Il en est évidemment de même pour les établissements publics ;

- **Que la diversité des pédagogies soit encouragée :** l'apprentissage est un mode de réussite à part entière. La pédagogie de l'alternance, très spécifique et obéissant à des règles d'organisation qui favorisent un apprentissage coordonné, doit être respectée et exigée. Il conduit à l'obtention d'un même diplôme que la voie scolaire mais par un autre chemin et un autre rythme ;

- **Que l'on propose une diversité d'activités** notamment celles fondées sur des méthodes actives et du learning by doing ;

- **Que l'on intègre les apports des neurosciences dans la formation des enseignants** car cela permet déjà de faire reculer les troubles d'apprentissage des « DYS » (dyscalculie, dyspraxie, dyslexie…) ;

- **Que l'on reconnaisse le « droit à l'erreur » :** il faut transmettre le goût de l'expérimentation (même non couronnée de succès), les vertus de « l'échec surmonté », le risque maîtrisé et la valorisation de l'initiative… Autant de défis auxquels les mondes de l'éducation et de l'entreprise se trouvent aujourd'hui de plus en plus confrontés.

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

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

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

Nos propositions

- Inciter les établissements d'enseignement à compléter le relevé de notes périodique par les résultats **d'évaluation des compétences acquises** notamment lors des activités proposées en mode projet.

- **Encourager la liberté d'entreprendre dans la formation initiale** : création d'établissements, liberté pédagogique.

- **Soutenir tous les dispositifs qui concourent à développer l'esprit d'entreprendre** et la créativité chez les élèves et les enseignants.

LIBÉRER LES INITIATIVES DES ÉTABLISSEMENTS

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

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

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

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

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

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

En d'autres termes, le principal de collège ou le proviseur de lycée ne sont dotés d'aucune marge de manœuvre en matière administrative, budgétaire, RH et très

peu dans le domaine pédagogique…
Les enseignants se voient au quotidien contraints de composer avec des injonctions paradoxales émanant de l'échelon central, au premier rang desquelles celle de devoir adapter leur pédagogie au public qu'ils accueillent, tout en s'astreignant à respecter un programme gravé dans le marbre, que vient sanctionner les visites de l'inspecteur perçu comme celui qui sanctionne les prises d'initiatives individuelles.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

budget et de choisir leurs horaires et leurs enseignements.

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

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

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

Dans l'enseignement supérieur, aucune université ne souhaiterait revenir à la situation ante loi LRU. D'ailleurs il faudrait

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

- **L'organisation** pédagogique (choix des manuels, choix des critères de regroupement et d'évaluation régulière des élèves) : Les décisions concernant l'organisation pédagogique sont principalement prises par les établissements dans tous les pays étudiés.

- **Les programmes et les choix de structures de l'établissement (ouverture et fermeture d'écoles, choix des programmes et des années d'enseignement dispensés) :** En général, les établissements ont moins de responsabilités dans le domaine des programmes et des structures d'établissement. Les décisions concernant l'ouverture ou la fermeture d'établissements, ou l'organisation des cursus et des programmes, sont principalement gérées par des instances supérieures. C'est seulement en Belgique (communauté flamande), Hongrie, Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas que les établissements sont les principaux responsables dans ce domaine, mais souvent dans un cadre établi par une instance supérieure.

- **La gestion des personnels (recrutement, licenciement, définition des conditions de travail et des grilles salariales) :** Dans le domaine de la gestion des personnels, la plupart des décisions se prennent en dehors des établissements. Il n'y a qu'en Angleterre, Hongrie, Nouvelle-Zélande, Slovaquie, Suède et aux Pays-Bas que les établissements ont vraiment leur mot à dire sur le recrutement et le renvoi du personnel, ainsi que sur l'échelle de rémunération et les conditions de travail. Cependant, dans ces pays, les établissements ne décident pas en totale autonomie de ces questions (les Pays-Bas et la Suède sont des exceptions notables à cette règle). Comme c'est souvent le cas, les décisions sont prises dans un cadre défini par une instance locale, régionale ou centrale.

- **La gestion des ressources, en particulier financières :** Les établissements scolaires de Belgique (communauté flamande) et des Pays-Bas ont également la responsabilité des décisions concernant la répartition et l'utilisation des ressources. Dans une moindre mesure, cela s'applique aussi aux établissements de la communauté française de Belgique, du Danemark, de Corée, de Nouvelle-Zélande et du Portugal. Souvent dans ces pays, les décisions concernant les ressources sont prises par les établissements dans un cadre défini par une instance supérieure. Dans d'autres pays, les prises de décisions pour les ressources financières sont principalement du ressort des gouvernements locaux (voir OCDE, 2004). Dans plusieurs pays comme la Finlande ou l'Islande, la totalité même des décisions est prise par les autorités locales.

éviter le statut quo et maximiser la dynamique engagée.

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

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

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

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

Cette nouvelle approche ne peut être mise en œuvre que dans un cadre définissant la politique de formation élargie à l'offre en matière de formation tout au long de la vie et à la politique d'attractivité des étudiants étrangers. Dans les deux cas, la politique tarifaire qui sera pratiquée doit traduire une réelle différenciation due aux pratiques pédagogiques adaptées aux publics accueillis et la valeur ajoutée de la formation.

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

NOS PROPOSITIONS

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

UN SYSTÈME ÉDUCATIF INNOVANT, TOURNÉ VERS L'EMPLOI ET L'INTERNATIONAL

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

Or, la définition des missions assignées au système éducatif fait partie des débats impossibles, de même que la manière dont on organise son action.

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

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

1 Des compétences pour l'emploi

Pour la France, comme pour les autres pays, l'objectif essentiel est de s'assurer que le système éducatif qu'il soit secondaire, professionnel ou supérieur **dote les personnes des compétences leur permettant de s'intégrer dans l'emploi.** Il ne s'agit pas uniquement de compétences techniques ou professionnelles mais de plus en plus de compétences transversales ou soft skills. La professionnalisation des formations générales, aujourd'hui majoritairement choisies lors des processus d'orientation, doit devenir une priorité ;

2 L'innovation notamment dans l'ingénierie de formation

La France reste marquée par la suprématie du diplôme obtenu après un cursus complet et en présentiel. Néanmoins, **la réforme de la formation professionnelle continue** est en train de bouleverser la définition d'une certification et génère une approche radicalement différente de l'action de formation : des formations plus courtes et modulaires (blocs de compétences), capitalisables, qualifiantes et pouvant mener à une certification. Autre axe majeur d'innovation : la digitalisation de la formation et l'automatisation des savoirs en relation avec la recherche sur l'intelligence artificielle ;

3 Une stratégie d'internationalisation

Les universités et Grandes écoles françaises sont entrées elles aussi de plain-pied dans une compétition mondialisée des savoirs. Tout comme les entreprises, elles doivent mettre en place des stratégies pour se développer (ou survivre), attirer les meilleures compétences (et les fidéliser), pousser toujours plus loin les limites de la connaissance et dans le même temps mieux la maîtriser, pour en permettre l'exploitation technologique et la diffusion. **Entreprises et établissements d'enseignement supérieur partagent donc les mêmes enjeux.** Le poids des pays émergents, l'accès croissant des populations à l'éducation accentuent la nécessité de repenser de manière plus systémique l'attractivité de nos formations, tout autant que la **complémentarité des stratégies** qui peuvent être développées conjointement entre les entreprises et les établissements d'enseignement. Plus que jamais, en matière de développement international, il est temps de « chasser en meute ».

Un nouveau mode de coopération plus concret et pragmatique a été amorcé avec la conclusion, en août 2015, d'un **Pacte d'engagements pour le supérieur** avec la Conférence des Présidents d'université (CPU), la Conférence des Directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des Grandes Écoles. Il est basé sur des actions simples, inédites et **susceptibles de créer de nouvelles dynamiques dans les territoires. Ces actions évaluables et mesurables (engagements chiffrés) :** le raisonnement en termes de valeur ajoutée est devenu incontournable. L'international fait partie des engagements et plusieurs établissements de formation, universités, grandes écoles ou encore réseaux de CFA, ont participé à des délégations organisées par le MEDEF International depuis janvier 2016. Il s'agit désormais de créer, au sein de ce dernier, une *task force* et un mode opératoire commun avec les conférences du supérieur, pour maximiser les retombées de ces projets à l'étranger.

Nos propositions

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

REFONDER L'APPRENTISSAGE

REFONDER L'APPRENTISSAGE SUR UN SYSTEME DE CO-PILOTAGE ENTRE LES ENTREPRISES ET LES POUVOIRS PUBLICS

En dépit des déclarations et efforts réels ou supposés des différents Gouvernements depuis le début des années 2000, l'apprentissage dans notre pays ne décolle pas. Cette stagnation, qui connait des évolutions plutôt positives ou plutôt négatives, comme depuis trois ans, s'explique par des freins structurels, auxquels les différentes réformes des dix dernières années n'ont pas osé toucher : orientation des élèves, construction des diplômes, carte des formations, financement.

Il convient donc enfin de s'attaquer aux vrais problèmes qui empêchent le développement massif de l'apprentissage dans notre pays. S'imposent une refonte du système, une remise à plat partant des besoins des utilisateurs, c'est-à-dire des jeunes et des entreprises.

L'apprentissage, et plus généralement toute forme d'alternance impliquant une formation en entreprise, est perçu dans notre pays comme une voie secondaire, une voie par défaut, une voie faite pour ceux qui ne peuvent emprunter le chemin académique. C'est une erreur profonde, pédagogique et politique.

L'alternance est, en effet, fondamentalement une pédagogie, une autre manière d'apprendre la même chose qu'à l'école, une autre manière de réussir les mêmes diplômes et certifications. Ce qui peut bloquer un jeune à l'école peut être libéré par l'alternance. Ce qui peut rester obscur à l'école peut s'éclairer par l'alternance. Ce qui peut entraîner un refus d'apprendre à l'école peut être surmonté par l'alternance. L'alternance est une autre pédagogique que celle de l'école au service du même objectif d'émancipation individuelle et collective.

Pourquoi notre pays freine-t-il, d'une manière ou d'une autre, le développement de cette autre pédagogie qui conduit au même résultat, qui poursuit le même objectif que l'école ? Pourquoi prive-t-il les jeunes d'une autre manière de réussir aussi bien, et parfois mieux, que la voie académique ? Cette pratique plus ou moins consciente ne mène-t-elle pas chaque année plusieurs dizaines de milliers de jeunes dans le mur ?

Il faut cesser d'opposer les deux voies pour les penser comme deux pédagogies différentes et complémentaires au service de la formation de la jeunesse.

Le système français de formation en alternance, et notamment en apprentissage, a quelque chose d'absurde. Que ce soit sur la conception des formations, la définition de leur contenu, leur révision ou l'appréciation du besoin de compétences des entreprises sur un territoire, la décision n'appartient pas à ceux qui sont concernés. Au contraire, les décisions stratégiques sont, à tous les niveaux, prises par des acteurs qui n'ont pas forcément intérêt au développement de l'apprentissage. Pour compenser les inconvénients qui résultent de cette situation pour les entreprises, les pouvoirs publics leur accordent plusieurs subventions conséquentes (indemnités forfaitaires, crédit d'impôt, exonérations de cotisations sociales…).

Le système est donc pervers : au lieu de parier sur la responsabilité et la liberté des acteurs, on les enferre dans un système de règles inadaptées et contraignantes en dédommagement desquelles on est ensuite obligé de les indemniser pour que le système ne s'effondre pas… Ceci donne aux pouvoirs publics le contrôle du système, mais au prix d'un double gâchis d'énergie privée et d'argent public.

Pour remettre le système au service de la compétitivité des entreprises et de l'emploi des jeunes, il est proposé de refonder l'apprentissage sur un système de co-pilotage entre les entreprises et les pouvoirs publics reposant sur quatre piliers :

1. Orientation démocratisée par l'accès de tous aux taux d'insertion dans l'emploi des diplômes préparés
2. Co-construction des diplômes entre les branches et l'État ;
3. Liberté d'ouverture des centres de formation d'apprentis ;
4. Responsabilité des entreprises dans le financement de l'apprentissage.

INFORMER LES ÉLÈVES SUR LES DÉBOUCHÉS

Les débouchés en termes d'emplois et de métiers des formations sont des critères importants pour les jeunes et leur famille lors du processus d'orientation. Les élèves et les étudiants doivent pouvoir choisir leur formation en connaissance de cause. Au-delà de l'obligation prévue à l'article L. 612-1 du code de l'éducation sur la communication des statistiques comportant notamment des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, il convient donc de s'assurer que tous les élèves peuvent disposer des éléments en amont de leur orientation dans une formation postérieure. L'évaluation de l'insertion professionnelle des diplômés doit être rendue systématique pour toutes les formations. Les statistiques doivent être publiques et leur accès facilité. Il suppose donc de rendre obligatoire l'information sur les débouchés des cursus proposés à tous les niveaux de qualification. Dans la plus grande majorité des pays européens, les organismes d'évaluation des systèmes éducatifs sont des autorités indépendantes et parfois englobent dans une même agence les corps d'inspection. C'est notamment le cas en Grande-Bretagne (OFSTED), en Espagne (INCE) ou en Suède (SKOLVERKET). La France reste, quant à elle, dominée par une conception très centralisatrice du point de vue de son système éducatif, de sorte que la mesure des performances n'est pas complète, par exemple en matière de données « relation emploi formation », et très partiellement utilisée comme outil de pilotage du système. L'évaluation des performances du système éducatif est désormais régulièrement consolidée au niveau européen et de l'OCDE. L'organisme d'évaluation de notre pays doit donc offrir des garanties d'impartialité. Les usagers, les jeunes et leurs familles doivent pouvoir disposer d'informations sur la qualité de notre système de formation auprès des usagers permettant d'objectiver les choix d'orientation. Ainsi, il convient de mettre en place une évaluation indépendante du système éducatif français, en créant auprès du Premier-ministre, le Conseil national d'évaluation de la formation.

NOS PROPOSITIONS

- **Rendre obligatoire l'information sur les débouchés des cursus proposés à tous les niveaux de qualification.**
- **Mettre en place une évaluation indépendante du système éducatif français, au travers du Conseil national d'évaluation de la formation, placé auprès du Premier-ministre.**

IMPLIQUER DAVANTAGE LES BRANCHES PROFESSIONNELLES

Afin que les entreprises accroissent leurs efforts en faveur de l'alternance, il est nécessaire de résoudre trois types de problèmes, qui concernent davantage l'apprentissage que la professionnalisation.

D'abord, les savoirs et connaissances requis pour l'obtention d'un diplôme ne correspondent pas toujours à ceux exigés pour s'insérer sur le marché du travail. Ce décalage entre ce qui est perçu comme important par les milieux académiques et ce qui l'est réellement pour obtenir un emploi, pénalise les jeunes et dissuade beaucoup d'entreprises de se lancer dans l'aventure de l'apprentissage. Les compétences professionnelles, préprofessionnelles ou transversales acquises par un élève ou un apprenti en formation ne peuvent s'identifier qu'au terme de l'observation et d'une analyse d'activité en situation. L'évaluateur s'attachera ainsi à comprendre comment l'élève opère un processus de conceptualisation et de mobilisation de ressources internes et externes qui lui permet d'agir ou d'anticiper dans une situation donnée. Les référentiels de diplômes de l'Éducation nationale ne sont pas pour l'instant conçus dans cette perspective. Ils décrivent un résultat attendu comme objectif de certification et ne s'appuient que très rarement sur une analyse externe des activités de travail. La conséquence est que le processus d'élaboration des référentiels de diplômes a plus vocation à décrire une situation d'évaluation plutôt qu'à orienter la formation elle-même.

Cela réduit et parfois élimine le rôle des professionnels dans la formation elle-même. Cela rend plus difficile aussi la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF) et privilégie les évaluations collectives et ponctuelles.

Ensuite, pour tous les niveaux de qualification, les diplômes sont encore bâtis sur une logique de savoirs et de connaissances, et non de compétences. Là aussi, le phénomène crée un écart néfaste entre la formation initiale et les savoirs et savoir-faire requis pour s'insérer durablement sur le marché du travail, notamment dans un contexte de plus grande mobilité professionnelle. Les référentiels actuels s'emploient trop souvent à décrire une liste de tâches qui conduisent à une trop grande standardisation et à une description très figée de l'emploi-cible considéré. Cela a pour conséquence de rendre moins indispensable la période de formation en milieu professionnel puisque l'essentiel des apprentissages (tournés plus vers la délivrance d'un diplôme que l'apprentissage d'un métier) peut être réalisé en centre de formation.

Enfin, la procédure de création et de révision des diplômes est beaucoup trop longue, et laisse les professionnels de côté. Un rapport récent du CEREQ (demandé à l'initiative du MEN - mars 2012) a évalué « la place et le rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels ». Le rapport explique que « Dans tous les cas étudiés, le ministère a pris l'initiative de la proposition de création ou de rénovation du diplôme. Il s'est efforcé de faire partager ce projet aux employeurs, la plupart du temps dans le cadre de relations informelles. ». Prenant l'exemple précis de la création du bac pro EIE ou du bac pro vente, les auteurs concluent à la « prégnance, dans la décision de création ou de rénovation, d'une logique interne à l'appareil éducatif ». En d'autres termes, le processus connait depuis plusieurs années une certaine dérive qui permet au ministère de l'Éducation nationale de prendre l'initiative de faire évoluer l'offre de diplômes professionnels en fonction de critères d'orientation par les flux ou d'autres logiques endogènes au système éducatif. Il en résulte souvent des délais de construction et de rénovation très

longs. Par exemple, il faut en moyenne cinq ans pour créer un BTS et deux ans pour le réviser. Ce temps est en totale discordance avec la réalité de l'évolution du marché du travail et des besoins des entreprises. Sans tomber dans l'adéquationnisme, il est nécessaire de rapprocher les deux temporalités.

Pour répondre aux problèmes soulevés, les formations dispensées par apprentissage doivent déboucher sur des diplômes à finalité professionnelle.

Il est proposé un processus de co-construction des diplômes entre l'État et les branches professionnelles, à l'instar de ce qui existe dans les pays où l'apprentissage est massivement développé (Allemagne, Suisse, Autriche…).

Ainsi, les diplômes à finalité professionnelle doivent comporter :

- Un référentiel d'activité, élaboré par la branche professionnelle ;
- Un référentiel de compétences, élaboré par les ministères compétents pour sa partie générale, et par la branche professionnelle, pour sa partie professionnelle ;
- Un référentiel de certification, élaboré par les ministères compétents pour sa partie générale, et par la branche(s) professionnelle, pour sa partie professionnelle.

Nos propositions

- **Co-construire les diplômes à finalité professionnelle entre l'État et les branches professionnelles.**
- **Valoriser la fonction tutorale au sein des entreprises, notamment en insérant un module de formation sur le tutorat dans le cursus des formations initiales professionnelles et technologiques.**

LIBÉRER L'OUVERTURE DES CENTRES DE FORMATION EN APPRENTISSAGE

De même que les diplômes ne sont pas conçus pour les besoins de ceux auxquels ils s'adressent (les jeunes et les entreprises), la carte des formations n'est pas élaborée en fonction de considérations objectives et rationnelles, c'est-à-dire les aspirations des jeunes, leurs chances de s'insérer durablement dans l'emploi et la réalité des besoins en compétences des entreprises.

Instruites par l'Éducation nationale, validées ou refusées par le pouvoir politique régional, les demandes d'ouverture ou de fermeture des sections d'apprentissage sont largement tributaires de considérations étrangères à l'intérêt des jeunes ou des entreprises.

Il convient de donner aux entreprises et aux organisations professionnelles notamment, la faculté d'ouvrir elles-mêmes des CFA. La carte des formations, système de régulation malthusienne qui n'existe dans aucun pays où l'apprentissage est significativement développé, doit donc être supprimée.

Il faut également permettre une autre organisation des temps d'apprentissage que celle de l'année scolaire traditionnelle, temporisée par le calendrier des examens de la vie scolaire, et ainsi permettre d'ouvrir des formations par les entreprises tout au long de l'année.

De plus, il est proposé, comme cela se fait en Allemagne, d'insérer un module de formation sur le tutorat dans le cursus des formations initiales professionnelles et technologiques.

Cette première approche permettrait au jeune d'appréhender les enjeux du tutorat dont il va bénéficier en entreprise pendant sa formation, et peut être l'inciter plus tard à « transmettre » à son tour en devenant tuteur.

Afin d'avoir une vraie lisibilité et reconnaissance sur le marché du travail, il convient que le tutorat puisse se traduire par une « certification » enregistrée à l'Inventaire créé par l'article L335-6 du code du travail et destiné à recenser les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle. Le maître d'apprentissage confirmé devra être titulaire de cette certification.

NOS PROPOSITIONS

- **Remplacer la carte régionale des formations par un « mapping» dynamique pour donner aux entreprises et aux organisations professionnelles la faculté d'ouvrir elles-mêmes des CFA**

RESPONSABILISER LES ENTREPRISES DANS LE FINANCEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Les entreprises financent l'apprentissage de trois manières :

- La taxe d'apprentissage est payée par toutes les entreprises (sauf les entreprises employant des apprentis et dont la base fiscale est inférieure à 6 Smic annuels). Le taux est de 0,5 % de la masse salariale et le produit est de 2 milliards d'euros. 22 %, soit 440 millions, est attribué aux Régions ;

- La contribution au développement de l'apprentissage (CDA) est payée par toutes les entreprises (sauf les entreprises employant des apprentis et dont la base fiscale est inférieure à 6 Smic annuels). Le taux est de 0,18 % de la masse salariale et le produit est de 720 millions d'euros, entièrement affecté aux Régions ;

- La contribution supplémentaire à l'apprentissage est due par les entreprises d'au moins 250 salariés (environ 7 000 entreprises) dont les jeunes en apprentissage représentent moins de 4 % de l'effectif total. Le taux varie de 0,05 % à 0,6 % de la masse salariale en fonction de la taille de l'entreprise et de l'effectif d'apprentis dans l'entreprise. Le dernier produit connu (2011) est de 67 millions d'euros. La taxe est affectée à l'État.

Le Gouvernement a fusionné dans la loi de finances rectificative pour 2013 la taxe d'apprentissage et la CDA. Le taux est donc de 0,68 %, soit 0,5 + 0,18. Si la proportion entre les fonds librement gérés par les entreprises et ceux affectés aux Régions était respectée par rapport à l'existant, la part de cette nouvelle taxe fusionnée affectée aux Régions devrait être de 43 %. Les entreprises devraient continuer à gérer librement 57 %.

Or, la loi affecte la part attribuée aux régions à 51 %, au lieu de 43 % comme l'équivalent d'aujourd'hui. En valeur absolue, cette augmentation de la part affectée aux Régions représente un transfert de 200 millions d'euros annuels, aujourd'hui librement gérés par les entreprises, vers les Régions.

Il faut ajouter deux effets négatifs très forts de cette loi sur le financement de l'apprentissage :

- D'une part, l'interdiction faite aux entreprises d'utiliser une partie de la taxe d'apprentissage (le barème) pour financer l'apprentissage (en dehors du CFO) ;

- D'autre part, la rigidification des catégories des formations qui peuvent être financées qui restreint encore davantage la liberté d'utilisation de la taxe par l'entreprise et l'empêche d'en faire un usage correspondant à ses besoins en compétences.

Il est donc impératif de modifier la répartition des fonds collectés par la taxe d'apprentissage en :

- Instituant une première fraction du produit de la taxe d'apprentissage, versée à l'organisme collecteur de la taxe d'apprentissage et d'un montant de 77 % du produit. 20 % du montant de cette fraction seront consacrés au financement des centres de formation d'apprentis et des sections d'apprentissage, retenus par les employeurs de moins de dix salariés.

- Conservant, par une deuxième fraction, le principe de libre versement de la part libératoire de l'employeur aux établissements de formation de son choix, en fonction de leur éligibilité fixée par la liste préfectorale (barème).

On peut également imaginer d'accorder aux entreprises qui embauchent plus de 5 % de leurs effectifs en alternance, la liberté de conserver leur taxe d'apprentissage, pour le financement des centres de formation d'apprentis et des sections d'apprentissage qu'elles peuvent par exemple elles-mêmes gérer.

Ainsi, les entreprises disposeront, directement ou via leur OCTA, de près de 1,5 milliards d'euros supplémentaires pour gérer les CFA dont elles assumeront, là encore comme dans les pays où l'apprentissage a réussi son décollage, la responsabilité financière. En contrepartie, il convient d'envisager les modalités de diminution des subventions publiques accordées par les pouvoirs publics.

NOS PROPOSITIONS

- **Redonner aux entreprises la liberté d'affectation de l'ensemble de la taxe d'apprentissage.**

- **Accorder aux entreprises qui embauchent plus de 5 % de leurs effectifs en alternance la liberté de gestion de leur taxe d'apprentissage.**

ALLEGER LES DEMARCHES ADMINISTRATIVES

1. Substituer aux demandes d'autorisation de dérogation, des déclarations préalables

Il convient, afin de fluidifier les délais de conclusion des contrats d'apprentissage, de remplacer chaque fois que possible les procédures de demandes d'autorisation de dérogation par une déclaration (comme ce qui a été fait pour les décrets « machines dangereuses »).

En effet, le principe du « silence valant accord » bloque ou perturbe durant un mois, parfois plus selon les mesures, l'entrée en formation de l'apprenti. Une mesure de déclaration préalable permettrait d'associer au plus tôt l'apprenti aux activités de formation proposées dans l'entreprise, sans pour autant diminuer la responsabilité de l'entreprise vis-à-vis des conditions d'emploi du jeune.

2. Simplifier la résiliation du contrat d'apprentissage

Cette disposition constitue un réel frein à l'embauche des jeunes en contrat d'apprentissage et une source inutile de complexité pour l'employeur.

Surtout, elle ne repose sur aucun fondement juridique. En effet, les dispositions relatives à la compétence exclusive du conseil de prud'hommes pour prononcer la résiliation du contrat d'apprentissage (article 27 de la loi n° 71-576 du 16 juillet 1971 relative à l'apprentissage) sont antérieures aux mesures relatives à la rupture des contrats de travail à durée déterminée (loi de 1979) et à ce titre ne se justifient plus dès lors que des dispositions relatives à la rupture des CDD s'appliquent à l'ensemble des contrats (notamment des contrats de professionnalisation).

L'apprenti, dont le contrat d'apprentissage est rompu, sans qu'il soit à l'origine de cette rupture, doit poursuivre sa formation jusqu'au terme de l'année de formation en cours.

3. Sécuriser la procédure d'enregistrement du contrat et assurer l'enregistrement dématérialisé du contrat

L'enregistrement des contrats est assuré actuellement pour les contrats relevant du secteur privé par les chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie, chambres de métiers et de l'artisanat, chambres d'agriculture). Il s'appuie sur un logiciel commun Aria@ne.

Le rapport des Inspections sur « Les freins non financiers au développement de l'apprentissage », publié en février 2014 a souligné qu'il existait des pratiques très diverses en termes de saisie de ce logiciel. Certaines chambres ne l'utiliseraient pas encore et d'autres ne procèderaient pas à une saisie « au fil de l'eau », ce qui ne permet pas de suivre avec précision l'évolution du nombre de contrats enregistrés.

Afin de sécuriser la procédure d'enregistrement du contrat et assurer l'enregistrement dématérialisé du contrat (Proposition n° 29 du rapport des Inspections), il convient d'unifier la procédure et d'autoriser la transmission des contrats par le biais du portail de l'alternance mis en place sur le fondement de la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011. Il confie également, à titre de simplification, l'enregistrement des contrats aux organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage, qui sont déjà les interlocuteurs des entreprises en matière de versement de la taxe d'apprentissage.

La rationalisation des procédures concernant l'ensemble des formations en alternance est l'une des conditions essentielles pour développer ces voies d'insertion et d'apprentissage.

Nos propositions

- Substituer aux demandes d'autorisation de dérogation, des déclarations préalables.
- Permettre à l'apprenti, dont le contrat d'apprentissage est rompu, sans qu'il soit à l'origine de cette rupture, de poursuivre sa formation jusqu'au terme de l'année de formation en cours.
- Simplifier et raccourcir la procédure et autoriser la transmission des contrats par le biais du portail de l'alternance.

ANNEXES

L'APPRENTISSAGE CHEZ NOS VOISINS

L'APPRENTISSAGE EN ALLEMAGNE

La formation se déroule en alternance entre les écoles professionnelles pour une formation d'une durée d'au moins 12 heures par semaine comprenant un enseignement des matières générales ainsi que les bases théoriques du métier choisi et un apprentissage dispensé en entreprise à raison de 3 ou 4 jours par semaine.

Le système éducatif allemand est placé sous la responsabilité des Länder et est organisé afin de faciliter les transitions entre éducation et vie professionnelle. Le système allemand correspond à une qualification de niveau 3. La régulation du modèle dual est partagée entre l'État fédéral, les Länder, le patronat et les syndicats. Les partenaires sociaux sont présents dans les commissions nationales sectorielles ayant pour but de définir les référentiels des métiers et d'assurer à la fois la transférabilité des compétences transmises et l'adaptation de la formation aux besoins des entreprises.

En 2010, l'Allemagne compte 1.5 million de jeunes inscrits dans un cycle d'apprentissage en alternance, soit environ 16 % de la population âgée de 15 à 24 ans. Chaque année, environ 600 000 jeunes entrent en apprentissage. Le salaire mensuel brut moyen des apprentis allemands représente environ 30 % du salaire moyen. Trois ans après leur apprentissage, plus de 70 % des personnes sont en emploi (74.9 % des hommes et 71.7 % des femmes).

Les entreprises utilisatrices sont principalement issues du secteur des services (56.3 %). Trois types de métiers regroupent plus de la moitié des offres d'apprentissage : ceux de la métallurgie (15 % du total), les vendeurs de biens et services (23 %) et le personnel administratif (16 %). Les entreprises d'accueil sont le plus souvent des PME, près de 90 % ont moins de 50 salariés. Il n'existe pas de taxe d'apprentissage et donc pas de mécanisme de mutualisation des couts de formation. Les entreprises utilisatrices supportent donc la quasi-totalité des coûts, la formation scolaire étant à la charge des Länder (en 2007, ce coût pour les entreprises était d'environ 1 % du PIB, soit 23.8 milliards d'euros).

	France	Allemagne	Autriche	Suisse	Royaume-Uni
Nombre d'apprentis	400 000	1 500 000	125 000	230 500	495 000
Taux de chômage des jeunes (Eurostat)	25.9 %	7.1 %	11.8 %	6.4 %	13.6 %
Taux d'emploi des jeunes (Insee)	28.4 %	46.1 %	52.1 %	60.9 %	48.1 %

dans une école secondaire ou un autre apprentissage.

Les apprentis autrichiens passent 80 % de leur temps de formation dans l'entreprise d'accueil et seulement 20 % dans les écoles professionnelles pour suivre les enseignements techniques (65 % de l'enseignement est spécialisé et 35 % est général). Environ 10 % des entreprises autrichiennes ont accueilli des apprentis en 2014, principalement dans l'artisanat (43.8 %), le commerce (14.8 %), l'industrie (12.7 %) et le tourisme et l'économie de loisirs (9.2 %).

L'indemnité mensuelle varie selon le secteur d'activité et l'année d'apprentissage ; en dernière année elle est égale à 80 % du salaire d'un employé. Plus de la moitié des apprentis autrichiens ayant obtenu leur examen final sont embauchés dans leur entreprise d'accueil.

L'APPRENTISSAGE EN AUTRICHE

Près de 40 % des élèves autrichiens sont en apprentissage, dans un pays où les formations en alternance sont la règle. Si l'on intègre les écoles professionnelles supérieures ou moyennes, on constate que 80 % des élèves autrichiens de plus de 15 ans suivent une formation en alternance. Ce système est ouvert à tout élève ayant accompli la scolarité obligatoire de 9 ans, il comprend deux volets, d'une part l'apprentissage en entreprise et l'inscription dans une école professionnelle et d'autre part l'inscription dans une école à temps plein.

La certification la plus élevée est un certificat de fin d'apprentissage pour 39 % de la population active. La plupart des formations durent environ 3 ans, même si la durée peut être réduite si le jeune apprenti a déjà suivi une formation

L'APPRENTISSAGE EN SUISSE

Deux tiers des jeunes en Suisse optent pour une formation professionnelle initiale (apprentissage) et acquièrent par ce biais de solides connaissances professionnelles de base. Les jeunes ont le choix entre près de 230 formations en apprentissage. La formation professionnelle initiale constitue le point de départ d'un apprentissage tout au long de la vie et offre de nombreuses perspectives professionnelles.

Le système de la formation professionnelle est marqué par l'alternance entre théorie et pratique. La formation en entreprise et à l'école professionnelle est le type de formation professionnelle initiale le plus répandu. Outre la formation duale en entreprise, la formation professionnelle initiale peut également être suivie en école à

temps complet, notamment dans les écoles de métiers ou les écoles de commerce. La formation professionnelle supérieure combine enseignement et pratique professionnelle et garantit ainsi également le système dual au degré tertiaire.

La formation professionnelle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies et se caractérise par une perméabilité élevée : il est en effet possible de suivre ultérieurement des offres de formation plus exigeantes, de passer de la formation professionnelle à des études dans une haute école ou de changer d'activité durant sa vie professionnelle sans perdre de temps pour autant. L'offre de formation continue est riche à tous les niveaux.

Les formations proposées sont axées à la fois sur les qualifications professionnelles effectivement recherchées et sur les possibilités d'embauche existantes. Ce lien direct avec le monde du travail permet à la Suisse d'afficher l'un des taux de chômage des jeunes les plus bas d'Europe. Un diplôme de la formation professionnelle offre de meilleurs débouchés sur le marché du travail. En Suisse, à l'heure actuelle, près de 95 % des jeunes sont détenteurs d'un diplôme du degré secondaire II.

La formation professionnelle est une tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail dans le cadre du partenariat de la formation professionnelle. Ces trois partenaires associent leurs efforts en faveur d'une formation professionnelle de qualité et d'une offre suffisante en places d'apprentissage et en formation continue. Le principe du partenariat de la formation professionnelle et les responsabilités des partenaires sont réglés dans la loi fédérale sur la formation professionnelle dans l'ordonnance afférente.

L'APPRENTISSAGE AU ROYAUME-UNI

Le taux de chômage des jeunes au Royaume Uni est 18.4 %, en dessous de la moyenne de l'Union Européenne.

En 2012, Le pourcentage des garçons et des filles dans l'enseignement secondaire inscrits en formation professionnelle initiale était de 38,6 %, bien en dessous de la moyenne de l'Union Européenne (55,7 %).

En 2008, 271.000 jeunes étaient en apprentissage en Angleterre. Cela revient à 11 apprentis pour 1000 employés. En 2013, le nombre de jeunes en apprentissage a augmenté à 495.000.

Le système de formation professionnelle initiale au Royaume Uni est dans un processus de réforme en profondeur qui a été présenté en Octobre 2013. Ce plan de réforme donne aux employeurs :

- Plus de pouvoirs pour contribuer/ contrôler l'élaboration des programmes de formation en apprentissage ;

- Un contrôle des fonds pour la formation externe de leurs apprentis afin de s'assurer de la qualité et de la pertinence des formations.

Conception et organisation de l'apprentissage

Avant 2012, l'apprentissage était essentiellement sous forme de contrat entre le gouvernement et le centre de formation et n'aboutissait pas à une carrière. Cela a commencé a changé et les chefs d'entreprises peuvent maintenant sélectionner les compétences et qualifications appropriées que l'apprenti doit acquérir. Ce système a été testé dans 8 secteurs : aérospatiale, automobile, industrie digitale, ingénierie électrique, énergie, services financiers, industrie alimentaire et sciences industrielles. L'apprentissage se déroule 4 jours en entreprises et un

jour à l'école : ce qui favorise l'acquisition de compétences pratiques au lieu de théoriques.

Financement

Dans l'ancien système, le gouvernement finançait la majorité ou toutes les formations en apprentissage de base. Les nouveaux principes de financement ont qui ont été mis en place impliquent un co-investissement entre l'apprenti/ l'employeur et le gouvernement : les coûts sont partagés entre les trois parties. L'employeur est devenu le client le prestataire de formation reçoit son financement des employeurs et non plus d'une agence publique ce qui accroît sa motivation à répondre aux besoins des employeurs. Le prix pour chaque formation est déterminé par une négociation entre les prestataires de formation et les employeurs. Le gouvernement soutiendra l'apprentissage pour les jeunes âgés de 16 à 17 en contribuant aux coûts additionnels que les employeurs auraient à payer et en apportant un soutien supplémentaire pour les petites et moyennes entreprises.

Sensibilisation/Image

Les écoles sont responsables de l'orientation et de la diffusion de l'information sur l'apprentissage mais la majorité des écoles n'est pas préparée à ce type de tâche. L'innovation de ce dispositif d'orientation est en cours de discussion. Actuellement, les jeunes âgés entre 17 et 18 ans, au cours de la recherche d'une inscription en université, remplissent un formulaire et reçoivent des informations complètes sur le cursus choisi ainsi que la proposition d'une université. Un système identique d'orientation pour l'apprentissage devrait être offert. Cela obligerait les écoles à être informées des options professionnelles et les perspectives qu'elles offrent.

Synthèse des exemples

Les exemples présentés démontrent que le dispositif de l'apprentissage est performant avec des entreprises au cœur de celui-ci, à savoir quand :

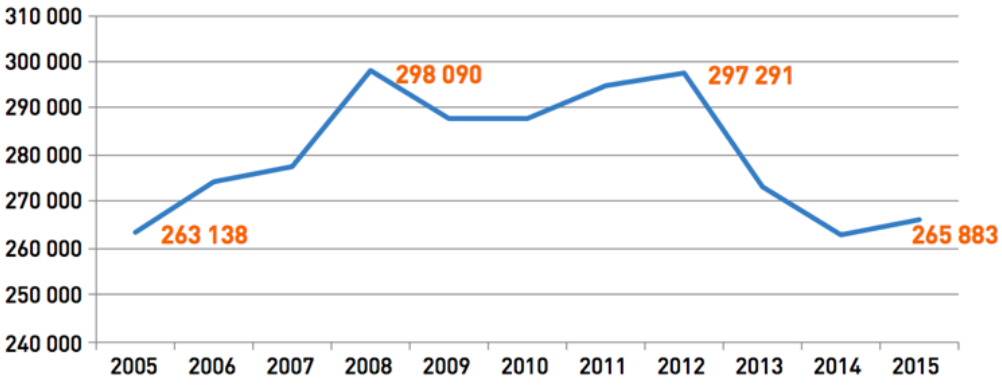
- **Les entreprises ont le choix de l'établissement ;**
- **Les entreprises sont partie prenante dans la construction des diplômes ;**
- **Les entreprises ont la maîtrise du financement. L'organisation des flux financiers les met en effet, en responsabilité de déploiement, d'ajustement et de réactivité.**

Sources :

- Le modèle dual allemand, Caractéristiques et évolution de l'apprentissage en Allemagne, Document d'études DARES n°185, septembre 2014 ;
- La formation professionnelle en Suisse, Faits et chiffres 2015, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche ;
- *GAN « Global Apprenticeship Network » : Skills for Business/Jobs for Youth. (November,2014) ;*
- *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur le système d'apprentissage en Allemagne et en Autriche, Sénat, 30 septembre 2015.*

ANNEXES

LES CHIFFRES DE L'APPRENTISSAGE EN FRANCE



2015, troisième année du déclin de l'apprentissage en France… Fin décembre 2015, les entrées en contrats d'apprentissage atteignent péniblement leur niveau de 2005 (265 000 entrées). Après une forte progression entre 2007 et 2012, l'apprentissage français n'en finit plus de dégringoler année après année. Sur 3 ans, c'est une baisse historique de plus de **11 points qu'il nous faut enregistrer.**

Qu'augure 2016 ? Les premiers éléments chiffrés de ce début d'année, nous incite encore à une très grande vigilance, pour le mois de janvier 2016, la tendance est encore à la baisse (-1.3 %).

Ces chiffres devront bien entendu être confirmés les mois prochains, toutefois les chiffres fortement en hausse des contrats d'apprentissage dans la fonction publique (+125 % par rapport à janvier 2015) laissent dubitatifs. Les effectifs sont certes beaucoup plus faibles (830) mais ont été presque multipliés par 3 par rapport à l'année précédente. La perte subie par le secteur privé (-164 entrées) est largement compensée par la hausse dans le secteur public (+453 entrées)…

Les emplois d'avenir repartent à la hausse sur cette même période : +4.1 % par rapport à janvier 2015 ; alors même que les enquêtes qualitatives annuelles existantes montrent que les secteurs dans lesquels les contrats d'avenir sont les plus nombreux sont ceux qui enregistrent les plus fortes baisses de l'apprentissage…

Enfin, les contrats de professionnalisation continuent leur progression et voient l'année 2015 se conclure par une hausse de +5.6 % par rapport à décembre 2014, même si, là encore, les enquêtes qualitatives nous indiquent que la durée de ces contrats est à la baisse.

Entrées cumulées mois par mois *(Source DARES, Mars 2016)*

	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Contrats d'apprentissage												
2012	22 845	36 896	44 984	49 659	53 213	58 136	76 470	100 200	154 417	224 980	272 026	297 295
2013	17 855	26 861	31 755	35 591	38 283	43 857	63 830	86 425	139 972	205 317	247 274	272 993
2014	15 293	22 635	27 207	30 388	32 403	36 843	55 900	77 680	136 885	201 685	237 624	262 996
2015	12 706	19 636	23 784	26 541	28 325	33 497	52 431	77 446	137 218	199 004	239 702	265 883
2016	12 542	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Evolution mois N/ mois N-1 en %	-1,3	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

ÉDUQUER MIEUX FORMER TOUJOURS

www.eduquerformer.fr

@EduquerFormer

MEDEF