

Annexe 4

Contribution écrite du Sgen-CFDT au rapport de la mission Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (Stranes)

Avertissement

Ce document constitue un complément aux éléments fournis lors de l'audition de la délégation Sgen-CFDT par la mission Stranes. Il n'a pas vocation à rassembler l'ensemble des positions et propositions du Sgen-CFDT pour l'Enseignement supérieur et la Recherche. Le propos est centré sur les questions institutionnelles et de pilotage de l'enseignement supérieur, aspects qui méritaient plus de développement et de précision que ce que nous avons pu exprimer lors de l'audition.

Introduction

Le Sgen-CFDT a souhaité qu'une telle stratégie nationale de l'Enseignement supérieur voie le jour. Elle ne pourra être efficiente que si, au-delà de la phase de consultation pour en établir les bases qui fait l'objet de l'actuelle consultation, une structure pérenne permet de poursuivre ce débat, de mesurer sa réalisation et d'établir les rapports biennaux prévus par la loi.

Le Sgen-CFDT demande donc que des éléments sur la pérennité de cette réflexion et la constitution de la structure chargée de la faire vivre soient fournis, puisque rien de tel n'est inscrit dans la loi, à contrario de ce qui est prévu pour la Stratégie nationale de la recherche. Il demande aussi que le cadre de la consultation et la participation des différents partenaires, et notamment les organisations syndicales, soient définis en même temps que la structuration. Le Sgen-CFDT est favorable à une stratégie visant à conduire une proportion plus importante d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur, mais ce ne peut être un objectif abstrait en soi : cela a pour conséquences une réflexion sur les cursus antérieurs et les objectifs qui leur sont assignés, les moyens pour permettre aux établissements publics de remplir cette mission et aussi une analyse plus complète du devenir de tous les diplômés de l'enseignement supérieur.

1. Liens avec l'amont et l'aval

1.1. Quels bacheliers ?

La question d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur est structurellement liée à une réflexion sur les cursus en amont du baccalauréat. Il est impossible de concevoir une stratégie indépendamment du flux de bacheliers en nombre et en qualité.

Le Sgen-CFDT a déjà formulé des revendications pour une évolution conséquente des cursus en lycée. La situation actuelle en termes de bacheliers semble être le fruit de choix erratiques et conduit à une situation qui ne peut trouver de solutions satisfaisantes dans l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui :

- seul un bachelier sur deux est titulaire d'un bac général, le nombre de bacheliers professionnels étant supérieur à celui des bacheliers technologiques dans la seconde moitié;
- la proportion d'une classe d'âge ayant un bac général atteint à peine en 2013 ce qu'elle était en 1995, soit 20 ans plus tôt;
- la proportion d'une classe d'âge ayant un bac technologique est en baisse depuis la même période;
- seule la proportion d'une classe d'âge ayant le bac professionnel a augmenté lors de ces vingt dernières années.

De plus, aucune donnée n'est fournie en termes d'évolutions des grands secteurs tant pour les bacheliers technologiques que professionnels : secteur industriel, secteur tertiaire et secteur des services à la personne par exemple. Il est indispensable que des données sur leurs évolutions soient disponibles.

Dans le même temps, les études montrent que :

- le choix entre les différents types de bac est très corrélé au milieu social (cf. EESR Ø 7, page 25) : trois fois plus de titulaires du bac professionnel que du bac général chez les ouvriers, et le rapport inverse chez les cadres;
- bien que le système français d'enseignement supérieur et sa diversité de filières soient parmi les plus performants de l'OCDE (seuls 19 % des entrants sortent sans diplôme, cf. NI du MESR n° 13-10), cette proportion de sortants sans diplôme varie entre 9 % pour les bacheliers généraux et 55 % pour les bacheliers professionnels dont pourtant seulement un peu moins de la moitié poursuit à ce jour des études.

Ce taux massif d'échec des bacheliers professionnels ne peut laisser indifférent et les seules mesures de quotas ne résoudront ni la question de la réussite, ni l'injustice sociale qu'il constitue, ni le recul d'une réelle démocratisation que traduisent ces constats et les analyses plus fines qu'il faut poursuivre. Pour augmenter la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur, il est impératif de donner des objectifs au niveau pré-bac.

Pour qu'une stratégie de l'enseignement supérieur ait des chances de réussite, il faut d'abord fixer des objectifs en termes de types de bacheliers formés et certainement aboutir à une augmentation des bacheliers généraux au profit des classes sociales qui en sont aujourd'hui les plus exclues, mais aussi au sein de chacune des familles de bac, fixer des objectifs plus fins en trois ou quatre catégories, en tenant compte à la fois des débouchés pour les bacs professionnels et, pour tous, des difficultés de réussite (par exemple le taux d'échec des STI est inférieur de 15 points à celui des STG, cf. note précitée).

Il est également nécessaire de changer la nature du bac. Celui-ci n'est plus considéré comme un diplôme du supérieur, ni par les établissements sélectifs qui recrutent essentiellement sur la base du livret scolaire, ni par les universités qui le considèrent souvent comme une obligation pesante – celle d'accueillir tous les bacheliers, sans considération des capacités de réussite ni du projet d'orientation.

Mais par ailleurs, le baccalauréat garde une importante fonction de pilotage de la scolarité et du travail en lycée, pour les professeurs comme pour les élèves. Malheureusement, cet examen est aujourd'hui trop « scolaro-centré », il est organisé comme une validation des études secondaires, et est donc redondant avec le livret scolaire. En revanche, il ne dit pas grand-chose sur les capacités à poursuivre des études, ni sur l'adéquation entre les études secondaires suivies et les études supérieures envisagées.

Il paraît donc nécessaire de passer d'un examen « barrière », qui régule les flux par l'échec, mais sans réelle efficacité, à un examen « passeport » qui sanctionne un projet d'orientation à mi-parcours du « bac-3/bac+3 ». Ce baccalauréat rénové devrait être non pas récapitulatif, mais modulaire, l'élève accumulant des unités d'enseignement – quelles que soient les modalités de validation – pour s'ouvrir des possibilités d'orientation dans le supérieur et pour s'y préparer. Sans entrer dans le détail de ce que pourrait être un tel examen, le Sgen-CFDT souligne qu'il aurait l'avantage de mieux coordonner l'enseignement sur les deux rives du baccalauréat, à qui il permettrait de parler un même langage, et qu'il serait de nature à faciliter l'orientation et la réussite des étudiants.

1.2. Orientation et liens lycées – établissements du supérieur

La loi ESR de juillet 2013 reste très timide sur les actions partagées entre lycées publics et EPSCP ; d'ailleurs les décrets d'application en cours de publication ne portent que sur la seule poursuite d'études des CPGE ou BTS et c'est amplement insuffisant.

Le Sgen-CFDT demande qu'un cadre réglementaire favorise des échanges plus importants entre les deux types d'institutions autour de plusieurs thèmes : information et orientation des lycéens, échanges (croisés ou non) d'enseignants dans un cadre institutionnel, partage de plateformes technologiques, partenariat sur les diplômes...

La question de l'orientation et du travail entre les services académiques et universitaires dédiés est cruciale et devrait subir des évolutions suite à l'évolution des textes sur le service public d'orientation : il est indispensable de clarifier cette évolution, car l'orientation reste un maillon primordial de la réussite de toute politique. Les incertitudes actuelles sur le devenir du service public d'orientation sont très contreproductives.

1.3. Le devenir des diplômés

Il est indispensable qu'un suivi quantitatif et qualitatif des diplômés puisse être assuré et consolidé au niveau national. Les diplômés de DUT, LP et M font l'objet d'une enquête, mais elle doit encore être remaniée, car, à l'exclusion de celle des DUT, l'enquête ministérielle ne concerne que les diplômés âgés de moins de 30 ans, de nationalité française, qui ne sont pas sous un régime de formation continue... Initialement conçue dans le but essentiel d'être un des critères de financement des universités (objectif heureusement abandonné depuis), elle avait volontairement ignoré une partie parfois très majoritaire des publics. Par contre, elle a permis aux établissements de se mobiliser et se structurer avec un cadre unique (enquête à 30 mois) pour suivre au plus près le devenir des diplômés.

D'autres expériences, plus ou moins harmonisées, existent par exemple pour la Commission du titre d'ingénieurs.

Il est indispensable que de telles enquêtes coordonnées au niveau de l'État soient mises en place pour les principaux niveaux de formation : Bac professionnel, BTS, Instituts de Soins infirmiers... La mobilisation des équipes enseignantes et des établissements pour obtenir ces éléments constitue un levier indispensable pour qu'ils s'orientent vers de vraies politiques de formation au niveau de ces structures et la consolidation de ces éléments au niveau des sites est indispensable par exemple à la définition des schémas régionaux de formation.

De plus, ces éléments consolidés au niveau national constitueront là encore un matériau précieux pour fixer des objectifs de bacheliers ou bien pour définir des objectifs en termes de type de formations à développer ou restreindre à l'échelle nationale.

2. La diversité des établissements du supérieur

2.1. Les établissements publics

Bien qu'elles représentent quasiment les deux tiers des étudiants, les universités ne sont pas les seuls établissements concernés et la diversité des tutelles ministérielles (ou des directions au sein d'un même ministère) représente souvent des frontières infranchissables dans les faits. Il est indispensable que la volonté de travail interministériel, amorcée dans la Loi de juillet 2013, soit concrètement mise en œuvre. Cela passe par des cadres de collaboration, des outils prospectifs convergents, voire des outils de politiques ministérielles mieux harmonisés.

Par exemple, actuellement les cartes de formation des lycées sont conçues dans un cadre triennal alors que les établissements du MESR ont un cadre quinquennal : dans ces conditions, il est difficile de conduire une réflexion sur la complémentarité BTS/DUT sur un territoire. De même dans le secteur des services à la personne, on assiste pour le moins à une ignorance entre le MAAF et le MENESR sur les ouvertures de BTS ou BTSA dans ces métiers. On pourrait multiplier les exemples de ce style.

Les contrats quinquennaux de site annoncés dans le cadre de la Loi ESR constituent une avancée intéressante puisque les regroupements d'établissements ont désormais la responsabilité de coordonner l'offre de formation d'un territoire, mais ils ne concernent que les établissements du supérieur sous tutelle MENESR. Les établissements sous autre tutelle et les lycées notamment ne sont pas inclus dans ce périmètre.

Ce qui manque le plus est bien une instance commune d'analyse et de prospective en vue d'élaborer une carte régionale de toutes les formations du supérieur d'un territoire. La Loi récente introduit cette notion, mais n'en définit pas le lieu d'élaboration, ce qui laisse perplexe sur la faisabilité de la mesure. Les commissions post-bac, récemment réactivées (ou simplement activées pour certaines qui n'avaient jamais fonctionné auparavant) seront-elles le lieu de ce travail ? Si oui, il manque pour le moins un cadre réglementaire pour ce travail et encore plus un lieu où les propositions ainsi élaborées sont confrontées avec les différents partenaires : acteurs socioéconomiques, collectivités, organisations représentatives des personnels de l'enseignement supérieur et des étudiants. Les CAEN auraient vocation à jouer ce rôle, mais en l'état actuel ils n'offrent pas les outils adéquats pour ce débat.

2.2. Les établissements privés

Il faut tout d'abord rappeler quelques chiffres : l'enseignement supérieur privé, tous établissements et diplômes confondus, a vu son nombre d'étudiants augmenter de 160 000 entre 2000 et 2012, ce qui représente 70 % de l'évolution sur cette période. Parmi les 2,4 millions d'étudiants, 436 000 (18 %) suivent des études dans des structures privées : écoles d'enseignement supérieur privées (écoles de gestion ou d'ingénieurs pour la plupart), établissements préparant aux diplômes de santé (paramédical), du social, des arts et de la culture, lycées privés avec CPGE ou BTS.

Pour les établissements privés d'enseignement supérieur, plusieurs procédures distinctes et complémentaires coexistent :

- La reconnaissance de l'établissement par l'État qui a pour finalité d'attester que cet établissement apporte un concours utile au service public de l'enseignement supérieur : cela lui permet notamment d'accueillir des étudiants boursiers et autorise ces étudiants à accéder aux services du Crous, mais ne donne par contre aucune reconnaissance sur ses diplômes.
- La capacité à délivrer des diplômes reconnus ou visés par l'État :
 - Pour les diplômes nationaux de type LMD, ces établissements privés doivent passer une convention avec un EPSCP (avec quelques cas particuliers qui aboutissent à des jurys rectoraux) et ces cas doivent désormais être rendus visibles dans le dossier d'accréditation des EPSCP concernés.
 - Pour les diplômes de gestion, c'est la CEFDG (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) qui propose cette reconnaissance et elle est ensuite soumise pour avis au Cneser. Elle a aussi capacité à proposer que ces diplômes confèrent ou non le grade de L ou de M suivant le cas.
 - Pour les diplômes d'ingénieur, c'est la CTI (Commission du titre d'ingénieur) qui a seule la capacité à décider la reconnaissance du diplôme qui confère automatiquement le grade de master (pas de passage au Cneser).
 - Dans certains cas particuliers, les établissements présentent la reconnaissance de diplômes très spécifiques (en général bac +2 ou +3) souvent anciens et liés à des branches professionnelles très particulières.
- La capacité à délivrer des grades L ou M :
 - Pour les titres d'ingénieur ou les diplômes nationaux, l'attribution du grade est automatique.
 - Pour les autres diplômes, il existe depuis peu (janvier 2014) un arrêté qui précise le cahier des charges : c'est une référence réglementaire bienvenue, mais elle ne concerne que le grade.
- Enfin, ces établissements demandent l'inscription de leurs diplômes au RNCP (registre national des certifications professionnelles) par une procédure distincte, dépendant de la seule CNCP placée sous l'autorité du ministre en charge de la formation pro-

fessionnelle. Tous les diplômes nationaux sont désormais inscrits de droit au RNCP ; les autres, tels que ceux des écoles privées, doivent faire une demande au cas par cas. Pour les établissements privés, cette inscription, basée essentiellement sur des critères de besoins du monde socioéconomique, d'insertion professionnelle, de modalités claires de délivrance de la certification et de mise en place de la VAE peut être acquise indépendamment d'une reconnaissance ou non de l'établissement par l'État et indépendamment de toute reconnaissance des diplômes par l'État. Mais cela permet à ces établissements d'afficher légalement que leurs titres sont certifiés par l'État.

Il est donc quasiment impossible pour un futur étudiant de comprendre la subtilité entre ces quatre niveaux de reconnaissance et donc de ce que recouvre la certification affichée dans la communication.

Au-delà des conditions et frais de scolarité qui sont souvent compris entre 5 000 et 10 000 euros par an, c'est bien la notion même d'établissement d'enseignement supérieur qui est questionnée : comment reconnaître des établissements dont le corps professoral permanent est très réduit ? Avec des enseignants n'ayant pas tous un diplôme de niveau master ? Où le nombre de titulaires d'un doctorat peut être très faible ? Où la recherche est faible voire inexistante ? Bien sûr les situations sont contrastées d'un établissement à l'autre, mais l'absence de critères clairement définis ne permet pas une reconnaissance acceptable dans de nombreux cas.

On remarquera enfin une évolution assez récente parmi ces établissements : on voit désormais apparaître sur le « marché de la formation » des groupes qui revendiquent quelques dizaines de milliers d'étudiants en rassemblant leurs différentes écoles. Aux côtés des acteurs plus anciens que sont les établissements confessionnels ou les établissements spécialisés techniques, l'apparition de ces groupes semble relever clairement d'une démarche purement économique. Les demandes de ces écoles qui viennent s'implanter au cœur des grands pôles universitaires (Paris, Lyon, Toulouse, Marseille...) et non pas dans des zones insuffisamment couvertes, sur des diplômes qui de fait sont des diplômes généralistes, même s'ils essaient de montrer bien sûr qu'ils sont très atypiques, leur donnent-elles une place au sein des acteurs pour les missions de service public ?

Il est aussi à noter que tous types confondus, le modèle économique de ces établissements est très souvent fondé sur l'obtention du statut d'apprentissage : lorsque l'on connaît la faible part d'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur public, cela doit interroger les politiques des Régions qui ont pouvoir de décision en la matière, car il s'agit bien là de financement public via l'apprentissage pour ces établissements.

Tout ceci fait ressortir la nécessité de revoir les méthodes et les conditions de la reconnaissance par l'État des établissements, et des diplômes : la distinction entre les différentes procédures a-t-elle encore un sens ? Quels sont les critères pertinents pour une reconnaissance de l'établissement ? Pour la reconnaissance du diplôme ? Doivent-elles être distinctes ? Quelles sont les propositions de l'État sur l'enseignement supérieur privé dans la future Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur ? Comment se projette-t-il dans les secteurs où l'offre publique est historiquement faible et dans ceux où elle semble au contraire suffisante ?

On ne peut se satisfaire d'une politique constatant à posteriori une augmentation totalement incontrôlée de l'enseignement supérieur privé.

S'agissant des établissements de type lycées privés, il existe au moins un cadre unique, celui d'établissement sous contrat. Il est sans doute nécessaire de revoir comment cette notion permet ou non à l'État de s'assurer la politique de ces établissements est conforme aux objectifs nationaux.

Les dispositions introduites dans la loi aux articles L 732-1 à L 732-3 sont très inquiétantes quant à la possibilité de créer des conditions spécifiques pour l'évolution de l'enseignement privé : elles sont contradictoires avec la volonté de regrouper au sein du nouveau Cneser à la fois des préoccupations de formation et de recherche et notamment l'articulation entre les deux stratégies nationales. Le Sgen-CFDT sera très vigilant sur la mise en œuvre de ces articles et sur la non-dissociation du secteur privé des priorités nationales. Les difficultés de financement public actuelles ne doivent pas être un prétexte à la prolifération d'une offre privée, à côté du service public.

2.3. Les passerelles et les outils d'incitation

La réussite globale du système d'enseignement supérieur français dans sa capacité à diplômer les étudiants est certainement due à la diversité des établissements et des formations et à la capacité de certains étudiants à construire des réorientations au sein de ce système. L'État ne semble pas en situation à ce jour de finement analyser quantitativement et qualitativement ces réorientations, cela devient pourtant une nécessité.

Certains textes récents visent à favoriser l'intégration de ces passerelles dans la politique des établissements : c'est une avancée. On peut penser aux parcours de L destinés à l'accueil des diplômés de BTS ou DUT, aux passerelles entre L et LP. Les universités ont depuis longtemps commencé un tel travail : années 0, passerelles en début de cursus L avec d'autres filières, voire dans quelques cas un travail autour des collés de la Paces qui représente toujours un flux important d'étudiants en échec. Les établissements de tous types doivent être encouragés à poursuivre ces efforts, mais il faut dans le même temps inventer de nouveaux critères d'évaluation et donner aux établissements, et plus certainement aux regroupements d'établissements, des outils pour construire et évaluer ces passerelles à l'échelle d'un territoire. Dans la situation actuelle, l'étanchéité des systèmes d'information des établissements et la seule relation bilatérale entre les services ministériels et chacun des établissements ne permettent à aucun d'entre eux de disposer de données sur ces phénomènes dès lors qu'ils dépassent les frontières de leur établissement.

Cela nécessite en parallèle une évolution notable des critères de financement des établissements.

Concernant le passage post-bac, la loi a introduit la notion de quotas fixés par les recteurs : une application stricte ne résoudra aucun problème. La solution passe par des lieux d'analyse et d'échange entre les différents partenaires et par des objectifs pluriannuels tant qualitatifs que quantitatifs : à quoi servirait d'orienter massivement des bacheliers si les établissements ne sont pas en capacité de les faire réussir ? C'est certainement une autre des fonctions de l'instance territoriale évoquée au §2.1

3. Enseignement supérieur et territoire

3.1. Articuler les politiques de sites avec les stratégies nationales

La notion de politique de site introduite par la Loi recouvre en fait 2 réalités : d'une part le contrat quinquennal commun pour les établissements publics du MENESR (mais seulement ceux-là) et d'autre part la question de la carte régionale des formations du supérieur (qui semble recouvrir toutes les formations et tous les établissements) auxquelles se rajoute d'ailleurs la notion de document d'orientation unique (L 718-5). Les instances des Comue ou des établissements têtes de pont des regroupements peuvent-elles jouer ce rôle ? Cela semble en tout cas les mieux à même de le faire, mais encore faut-il clairement et règlementairement leur donner ce rôle.

La seconde question est l'articulation de chacune des politiques territoriales et des stratégies ainsi développées avec les deux stratégies nationales. En dehors de la nécessité de cette articulation, la nouvelle Loi ne prévoit ni les outils ni les lieux pour mesurer cette cohérence ou valider des choix différents en fonction d'une réalité territoriale ou d'une diversité infraterritoriale. Sans propositions sur ce point de l'articulation national/régional, il est à craindre que les stratégies nationales en cours de définition n'aient que peu d'impacts réels. Une incitation peut parvenir à travers les contrats des sites avec les différentes autorités de tutelle, mais encore faudrait-il une action coordonnée des différents départements ministériels, ce qui est aujourd'hui très loin d'être le cas.

3.2. Le cas particulier de l'Ile-de-France

La mise en place compliquée des regroupements en Ile-de-France vient rappeler s'il en était besoin que la situation à l'échelle de ce territoire est spécifique. Le récent dossier Espé a d'ailleurs déjà permis de mesurer la nécessité de mesures spécifiques. La division en trois académies, huit ou neuf regroupements d'établissements du supérieur et la multitude d'écoles et de « grands établissements » au sens de la loi ne peut conduire à des projets cohérents et efficaces que s'ils sont travaillés à l'échelle de la région. Il est indispensable de proposer une organisation de fonctionnement à cette échelle.

Les premières réflexions sur les liens avec les lycées montrent bien que certaines universités intramuros n'envisagent les relations avec les lycées que sous le seul angle des CPGE et encore seulement des plus prestigieuses. Il n'est pas acceptable que s'accroisse sur ce territoire une dichotomie entre établissements prestigieux intramuros et établissements de la périphérie, laissant le soin à certaines universités d'embrasser la totalité des publics et des problématiques.

3.3. La diversité des politiques territoriales : quels outils ?

En supposant que le système évolue et soit en mesure progressivement de construire des politiques cohérentes et ambitieuses en termes de réduction des inégalités, restent posées à la fois la question des indicateurs pour mesurer ce travail et aussi de reconnaissance des avancées effectuées par les établissements.

La question de l'étude fine et de réponses adaptées à chacun des infraterritoires mérite une attention très forte et une évolution significative : depuis plusieurs années, l'action des éta-

blissements dans le maillage territorial n'est pas prise en compte par l'État, ni dans les outils de financement, ni dans les contrats pluriannuels des établissements. La nécessaire responsabilisation des acteurs locaux ne peut se traduire par une absence totale de politique de l'État et les outils tels que Strater développé par le MENESR sont encore loin d'être performants : ils progressent un peu en termes de capacité à faire un état des lieux plus réaliste, mais sont amplement insuffisants pour conduire une politique. Il est donc urgent de définir des outils et une volonté politique affichée de soutenir les établissements qui s'engagent dans une politique de maillage infraterritorial, notamment en les aidant à développer en parallèle des activités de recherche, condition indispensable à une implantation durable.

Par contre, là où de telles politiques totalement volontaristes ont été conduites, on peut mesurer à la fois les réussites et les échecs. Certaines réussites sont clairement à souligner, car elles contribuent à une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ou bien à des activités de recherche originales et fortement liées aux acteurs socioéconomiques. Elles contribuent aussi à un dialogue et une construction concertée avec les collectivités territoriales : il est indispensable que les compétences des différents échelons territoriaux sur l'ESR soient rapidement stabilisées.

3.4. L'international

Le développement international est trop souvent vu uniquement en termes d'implantations d'antennes ou de filiales à l'étranger par certains établissements.

Pour le Sgen-CFDT, trois priorités sont aujourd'hui à définir :

- Une politique d'accueil mieux précisée et notamment la mission de ne pas abandonner par exemple le continent africain au profit de territoires économiquement plus avancés.
- Une facilitation des conditions d'accueil des étudiants concernés (visa pluriannuel...).
- Un très net renforcement des mobilités des étudiants français : cela passe bien entendu par des soutiens financiers renforcés à cette mobilité, mais aussi à un accompagnement de certains publics pour oser quitter leur environnement habituel. Que ce soit dans certains territoires ruraux ou urbains, la démocratisation passe aussi par cet accompagnement des étudiants qui souffrent souvent d'un déficit d'autonomie et de confiance en leurs capacités d'adaptation, pourtant indispensables à leur insertion professionnelle future.

4. Quelques leviers pour la réussite d'une stratégie nationale

4.1. Enseigner est un métier... et les compétences nécessaires se diversifient

La mission d'enseignement dans le supérieur doit enfin être reconnue à la fois dans les choix politiques et budgétaires des établissements et dans la reconnaissance des tâches des différents acteurs, notamment des enseignants-chercheurs. Cette requête formulée depuis de très nombreuses années par le Sgen-CFDT, mais aussi bien d'autres forces, doit enfin commencer à devenir réalité. Cela passe bien entendu par une évolution nette des critères d'évolution des carrières des enseignants-chercheurs et par une reconnaissance pleine et entière des enseignants, ce qui est encore loin d'être une réalité. La récente transformation de la PES en PEDR,

sans aucune évolution envers les fonctions de formation, vient malheureusement confirmer que les évolutions attendues sont toujours en devenir. Sur ce volet là encore l'État doit clairement donner des signaux aux établissements dans sa politique.

Le second levier sur ce point est la question de la nécessaire évolution (révolution?) pédagogique qui passe d'abord par une vraie politique de formation permanente des personnels sur les questions de pédagogie : formation pendant le doctorat, à l'entrée en fonctions, mais aussi tout au long de la carrière.

La question de la réussite des étudiants suppose d'agir à la fois sur :

- Le volet accompagnement de l'étudiant (projet personnel et professionnel, éducation au choix, réorientation...) qui est une tâche nouvelle pour laquelle les intervenants doivent être formés et qui nécessite de travailler en équipes avec les personnels d'orientation, d'ingénierie pédagogique qu'il convient de développer, car encore quasi-inexistants dans les établissements et dans les référentiels métiers.
- La nécessaire diversification des méthodes pédagogiques : méthodes actives telles que les projets, les travaux en groupe, l'apprentissage par projets, l'expérience en milieu professionnel, mais aussi l'utilisation du numérique pour des pédagogies mixant présentiel et travail personnel des étudiants.
- La création de véritables équipes pédagogiques plurielles tant en statuts des personnes impliquées qu'en termes des disciplines concernées : quelques établissements ont entamé un travail novateur, mais de façon totalement volontariste.

La réflexion sur ces aspects d'évolution des méthodes pédagogiques et de leur diversification pour accompagner des étudiants aux profils et compétences diversifiées gagnera certainement à être conduite dans le cadre des regroupements qui permettront de profiter de la diversité des cultures d'établissements. Encore faut-il que des moyens soient identifiés et attribués pour ces politiques.

4.2. L'égalité des chances

La récente publication faite par Eurostat sur les taux de diplomation dans les 30-34 ans rappelle que l'écart femmes-hommes reste important en France : le taux atteint quasiment 50 % chez les femmes, mais reste inférieur à 40 % chez les hommes. Cela nécessite certainement des études complémentaires pour savoir si cet écart très significatif n'est que le reflet d'une différence comparable à l'entrée dans l'enseignement supérieur ou bien s'il est accentué dans le supérieur. Cela nécessite dans tous les cas, et au niveau approprié, une réflexion sur la cause des échecs et sans doute des dispositifs de réduction de ces inégalités qui peuvent avoir des conséquences sur les outils et méthodes pédagogiques utilisées.

Par contre la situation est inversée pour ce qui concerne l'accès à l'emploi de qualité et il est donc nécessaire d'accompagner spécifiquement les femmes et certains publics défavorisés à la fois dans leurs choix d'orientation pendant leur cursus, mais aussi à mieux les préparer à leur insertion professionnelle.

De même l'accès de l'enseignement supérieur aux personnes en situation de handicap reste un point faible de notre système français : il nécessite des moyens appropriés et notamment

dans bien des cas des adaptations conséquentes des locaux et la présence de plus nombreux personnels d'accompagnement ainsi qu'une formation particulière des enseignants.

Enfin, l'augmentation importante du travail salarié parmi les étudiants doit faire l'objet d'une évolution des modalités pédagogiques : selon les informations diffusées dans EESR n° 7, près d'un quart des étudiants a une activité salariée conséquente pendant l'année universitaire et près d'un étudiant sur dix indique qu'elle devient concurrentielle, voire très concurrentielle avec les études. Le statut d'étudiant salarié doit être développé, mais cela ne constituera probablement pas une réponse suffisante à ce phénomène qui s'amplifie. La réflexion sur les modalités de soutien aux étudiants doit proposer de nouvelles pistes.

4.3. La formation tout au long de la vie et le développement de l'alternance

La participation des établissements publics à la FTLV est encore insuffisante, mais elle est freinée par deux éléments importants : la nécessité de former les acteurs à ces nouveaux publics, à leurs demandes (accompagner un candidat en VAE relève d'une démarche spécifique et d'une vraie réflexion sur l'articulation connaissances/compétences), mais aussi une vraie incitation de l'État. Il est paradoxal que dans le modèle actuel la prise en compte de tels publics soit faible, voire inexistante dans certains cas : il s'agit pourtant d'une vraie mission de service public. Pourtant ces établissements semblent les mieux à même de produire des formations de qualité en exploitant au mieux les liens intrinsèques entre formation et recherche et leur capacité à produire et accompagner l'évolution des savoirs et des technologies.

Il en est de même pour l'apprentissage dans le supérieur qui a pris beaucoup de retard et qui reste aujourd'hui très inégalement réparti alors qu'il cumule plusieurs avantages :

- La possibilité de développer des formes différentes d'accès aux diplômes, donc intéressantes dans une logique de diversification des publics.
- Des innovations pédagogiques qui peuvent diffuser sur l'ensemble des cursus.
- Un renforcement du lien entre établissements et secteurs professionnels : il peut notamment constituer un premier échange avec des PME ou PMI permettant de poursuivre ensuite sur d'autres types de coopération (transfert de technologie, diffusion des avancées de la recherche...).

Aujourd'hui, parmi les 122 000 apprentis dans le supérieur, plus de 55 000 sont en BTS ou BTSA (cf. EESR n° 7). Les autres diplômes de niveaux III et II sont nettement sous-représentés. De même au niveau I, si les formations d'ingénieur ont progressivement augmenté leur offre de formation par apprentissage, la part des masters est nettement déficitaire. Enfin, les femmes restent elles aussi nettement sous-représentées dans cette population.

Il importe donc que des objectifs soient fixés pour une diversification des formations concernées et l'État a les moyens de fixer de tels objectifs au travers de ses conventionnements avec les Régions. Il est aussi nécessaire que l'augmentation annoncée de ces publics bénéficie aux établissements publics, aujourd'hui massivement sous-représentés. Il importe enfin que l'État redéfinisse les financements qu'il apporte en soutien des politiques des établissements puisqu'à ce jour les apprentis sont totalement neutralisés dans l'attribution des moyens ce qui est un signal peu encourageant, voire négatif, pour les établissements.

4.4. L'évolution du master

Alors que les niveaux L et D ont été l'objet d'attentions spécifiques depuis la mise en place du LMD il y a désormais 12 ans, les textes sur le Master n'ont pas évolué et sont aujourd'hui complètement en contradiction avec les discours sur les cursus de formation. Il est urgent de réformer ce texte, de supprimer la sélection en milieu de cursus et d'étudier des modalités nouvelles d'orientation entre les cycles L et M. Cela passe nécessairement par une analyse quantifiée de la situation actuelle des flux d'étudiants et doit tirer profit de la rénovation des nomenclatures de mentions et du nouveau cadre national des formations.

4.5. Les moyens de l'enseignement supérieur

Le financement de l'enseignement supérieur et de la recherche en France reste nettement en deçà de la moyenne de l'OCDE. Une des solutions pour augmenter ces financements réside certainement dans une réforme du Crédit Impôt recherche pour qu'il bénéficie plus aux établissements. De la même façon il faut durablement et dans une vision pluriannuelle stabilisée à la fois réorienter une partie des financements sur projets au profit de financements plus critérisés et donc permettant d'engager des évolutions durables des politiques des établissements et des organismes de recherche. Pour les établissements, le passage brutal et non préparé aux RCE les fragilise et compromet une évolution à court terme de leurs politiques : il est indispensable qu'un modèle d'actualisation de la masse salariale qui représente le plus souvent 75 à 80 % de leur budget soit défini et réellement assuré par l'Etat : pour exemple la compensation théorique (car non effective dans bien des cas) du sous-encadrement à raison de 25 K€ par emploi est une mascarade.

Le MENESR a annoncé la mise en chantier d'une rénovation du modèle d'allocation des moyens, mais les concertations prévues avec les organisations représentatives n'ayant pas encore eu lieu, le Sgen-CFDT est dans l'incapacité de se prononcer. La crainte que ce ne soit qu'une réforme de quelques critères à la marge et que la profonde évolution pour que le modèle permette à la fois un réel lien entre les sommes issues du modèle et les budgets effectivement affectés, mais aussi une véritable rénovation des critères utilisés reste donc entière.

La part des financements extrabudgétaires est élevée et l'État doit avoir un discours clair et cohérent : il ne peut parler, comme le CGI le fait, de sommes dédiées à soutenir un nombre limité de projets dits d'excellence sur lesquels il demande des engagements complémentaires d'établissements déjà au bord de l'asphyxie budgétaire, et d'autre part, via le ministère, expliquer que le financement des établissements est global et qu'il compensera par les contrats ou autres outils les sites moins bien dotés. La responsabilité budgétaire exigée par les RCE ne peut se satisfaire d'injonctions contradictoires de l'État. Les récentes annonces de l'État visant à définir deux types d'établissements (les universités dites de recherche et les autres) sont inacceptables pour le Sgen-CFDT : les missions sont certes déjà diversifiées, mais il ne saurait être question d'accentuer encore cet état de fait. Le Sgen-CFDT demande que le mode de financement des établissements inclue la totalité des financements et qu'il fasse l'objet d'une large concertation, ce qui n'est absolument pas le cas aujourd'hui.

De même la politique de site que le Sgen-CFDT soutient, car elle marque une vraie rupture avec la logique de mise en concurrence qui prévalait antérieurement, doit se traduire dans les

grands axes de politique budgétaire et singulièrement d'accompagnement en personnels titulaires et en budget des Comue naissantes, lorsque c'est ce mode d'organisation qui est retenu : elles doivent devenir rapidement des EPSCP disposant de personnels titulaires.

Il faut enfin réduire les effets néfastes des financements sur projets qui ont conduit à une augmentation vertigineuse de la précarité des jeunes chercheurs et personnels : cela constitue une impasse sociale inacceptable.

4.6. Le lien avec la recherche

Le Sgen-CFDT tient à rappeler la nécessité d'articuler les deux stratégies nationales d'enseignement supérieur et de recherche, mais aussi ces deux missions indissociables au sein des établissements, y compris pour les établissements privés qui seraient reconnus selon des procédures entièrement rénovées et qui ne peuvent dépasser cette obligation d'activité de recherche.

La nécessaire rénovation des modes de financement ne peut complètement dissocier ces deux volets, même si des critères ou financements spécifiques sont envisageables.

Enfin, la politique de site qui se met en place doit être l'occasion d'un partenariat rénové entre établissements et organismes de recherche. Cela passe nécessairement par des volets territoriaux des politiques de ces organismes qui doivent être discutés avec les regroupements concernés.