

ÉDUQUER, FORMER, INTÉGRER

Hippolyte d'Albis
Dylan Ayissi
Frédérique Alexandre-Bailly
Jean-Michel Blanquer
Ryan Burgess
Laurent Champaney
Eric Charbonnier

Laura Chaubard
Monique Canto-Sperber
Cathy Collart Geiger
Pascale Cossart
Steven Daines
François Dubet
Pierre Dubuc

Alice Guilhon
Marc Gurgand
Xavier Huillard
Elyès Jouini
Emmanuelle Larroque
Olivier Lenel
Marion Oury

Muriel Pénicaud
Sébastien Petithuguenin
Patrick Pouyanné
François Taddei
Florence Verzelen
Louis Vogel



Monique Canto-Sperber



Pierre Dubuc



Florence Verzelen



Laura Chaubard



Dylan Ayissi



Xavier Huillard



À propos de *Sociétal*

Créé en 1996, sous l'impulsion de l'économiste Albert Merlin et l'inspiration de Bertrand de Jouvenel, *Sociétal* est la revue de l'Institut de l'Entreprise, qui a pour vocation d'analyser les grands enjeux économiques et sociaux en rassemblant des réflexions d'universitaires, de praticiens de l'entreprise et de dirigeants.

Il poursuit un triple objectif :

1. proposer les meilleurs décryptages des enjeux de l'économie et de la société, présents et à venir ;
2. permettre des échanges nourris entre les mondes académiques et de l'entreprise ;
3. faire progresser dans le débat public la compréhension d'une économie de marché équilibrée et pragmatique.

Aujourd'hui *Sociétal* nourrit la mission de l'Institut de l'Entreprise, mieux comprendre et valoriser le rôle de l'entreprise au cœur de la société ; et contribue à sa raison d'être : rapprocher les Français de l'entreprise.

Les opinions exprimées dans la présente publication sont celles des auteurs. Elles ne prétendent pas refléter les positions de l'Institut de l'Entreprise ou de ses adhérents.

Comité éditorial

PRÉSIDENT

Jean-Marc Daniel

COMITÉ

Michel Pébereau, président d'honneur de l'Institut de l'Entreprise et membre de l'Académie des sciences morales et politiques

Hippolyte d'Albis, professeur à l'École d'économie de Paris

Emmanuel Cugny, président de l'AJEF

Flora Donsimoni, directrice générale de l'Institut de l'Entreprise et directrice de la rédaction

Vincenzo Esposito Vinzi, directeur général de l'ESSEC

Louis Lalanne, président de Meet My Mentor et de Connexio

Emmanuel Lechypre, éditorialiste à BFM TV et BFM Business

Laurent Marquet de Vasselot, directeur général de CMS Francis Lefebvre

Jean-Luc Placet, administrateur indépendant

Philippe Plassart, vice-président de l'AJEF, rédacteur en chef au *Nouvel économiste*

Bernard Sananès, président d'Elabe

Blanche Segrestin, professeure en sciences du Management, Mines ParisTech, PSL Research University

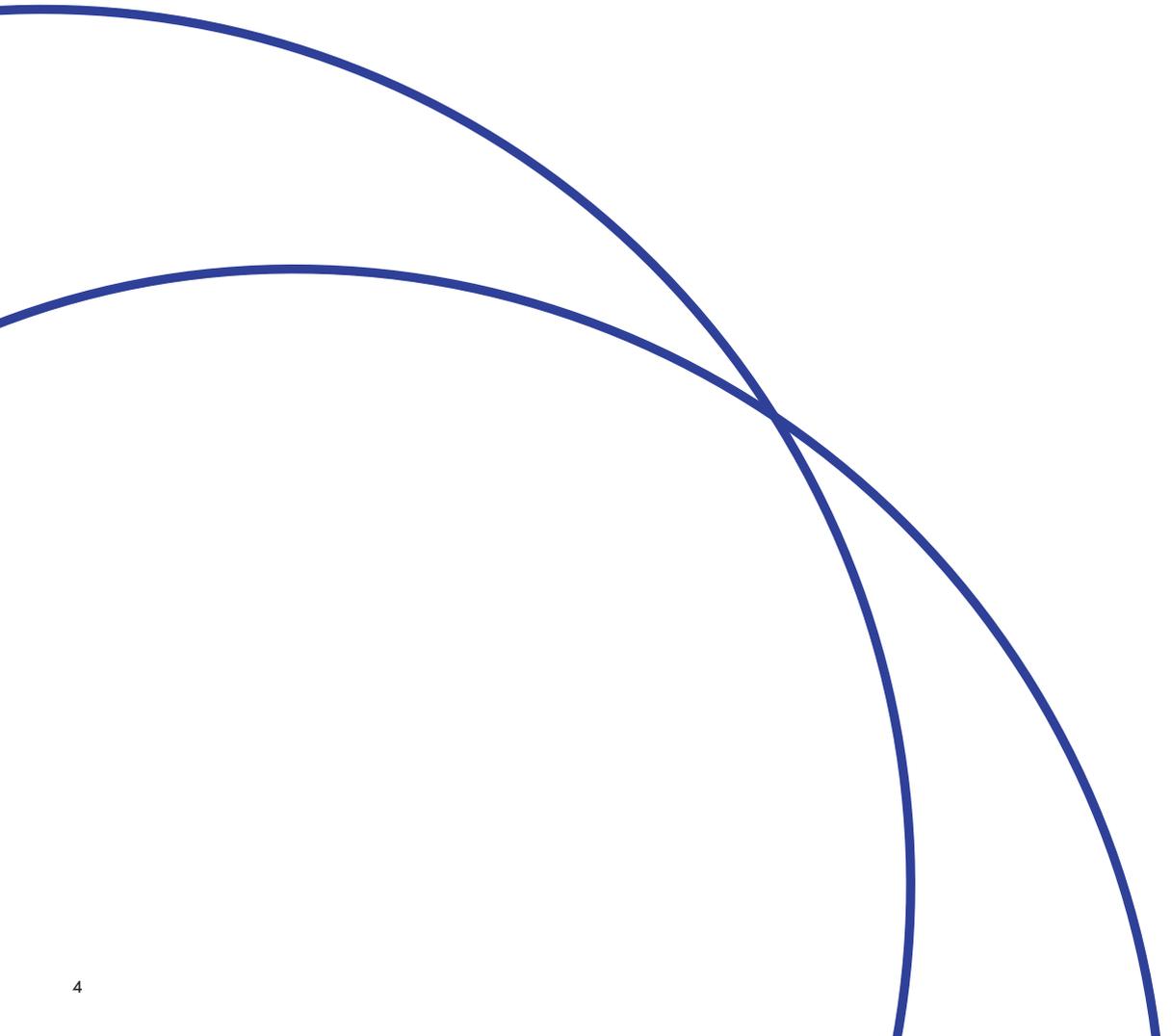
Nicolas Tcheng, responsable relations institutionnelles, Projets stratégiques France de Renault Group

Jean-Marc Vittori, éditorialiste, *Les Échos*

ÉQUIPE

Hortense Chadapaux, directrice de l'Agora de l'Institut de l'Entreprise

Nathalie Garroux, responsable de programmes de l'Agora de l'Institut de l'Entreprise





Édito

Pierre-André de Chalendar

La mobilité sociale est l'un de ces thèmes fondamentaux qui interpellent tant les responsables d'entreprises que les décideurs politiques, les économistes, les acteurs sociaux. Aussi leur avons-nous donné la parole dans ce nouveau numéro de *Sociétal*, afin de témoigner de la manière dont l'école, l'enseignement secondaire, le lycée professionnel puis l'accès au marché du travail et la possibilité d'y progresser représentent des occasions d'amélioration des conditions de vie de chaque enfant, de chaque adulte en devenir.

À travers ces pages, nous vous proposons une réflexion sur les différents leviers de l'intégration sociale des premiers pas à l'école primaire jusqu'à la formation continue au sein de l'entreprise. Des constats de l'enquête PISA aux remèdes nécessaires à l'acquisition des savoirs fondamentaux dès l'école primaire, en passant par la complexité de l'orientation, la nécessité d'intégrer les parents à l'école, de mettre en place des critères positifs de sélection vers la filière professionnelle, de donner plus d'autonomie aux établissements, de promouvoir les carrières scientifiques des filles, de cultiver l'excellence en classes préparatoires comme à l'Université ; les auteurs évoquent autant les qualités individuelles nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie – curiosité et persévérance – que les besoins de changements structurels de notre système.

L'éducation, première étape sur le chemin de l'intégration, occupe une place centrale dans ce numéro mais aussi dans les préoccupations de l'Institut de l'Entreprise. L'école primaire, le lycée, le lycée professionnel, les grandes écoles et les universités sont le terreau fertile où se développent les compétences, mais aussi les valeurs et les aptitudes sociales et émotionnelles qui feront la différence dans le monde professionnel. L'intégration sociale ne saurait pourtant se limiter à l'enceinte académique. Dans le monde de l'entreprise se joue une grande partie de ce processus. Les entreprises ont un rôle majeur à jouer dans l'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux talents, quel que soit leur parcours.

Aussi nous vous invitons à suivre ce triptyque : Éduquer, Former, Intégrer, à travers le témoignage, l'analyse et le partage d'expériences de personnalités marquantes et d'horizons divers.

En tant que dirigeant d'entreprise, je suis convaincu que notre responsabilité ne se limite pas à la performance économique. C'est d'ailleurs la raison d'être de l'Institut de l'Entreprise. Nous, entreprises, avons dans le prolongement du système éducatif un devoir envers la société dans son ensemble, en contribuant à ouvrir les portes de l'emploi et de l'ascension sociale à tous ceux et celles qui en ont le désir et le mérite.

SOMMAIRE

EDITO Pierre-André de Chalendar	5
LE REGARD DE... Éduquer, éduquer Jean-Marc Daniel	9
LE GRAND TÉMOIN Éduquer, c'est, au sens étymologique, mettre sur la bonne voie Monique Canto-Sperber	10

ÉDUQUER

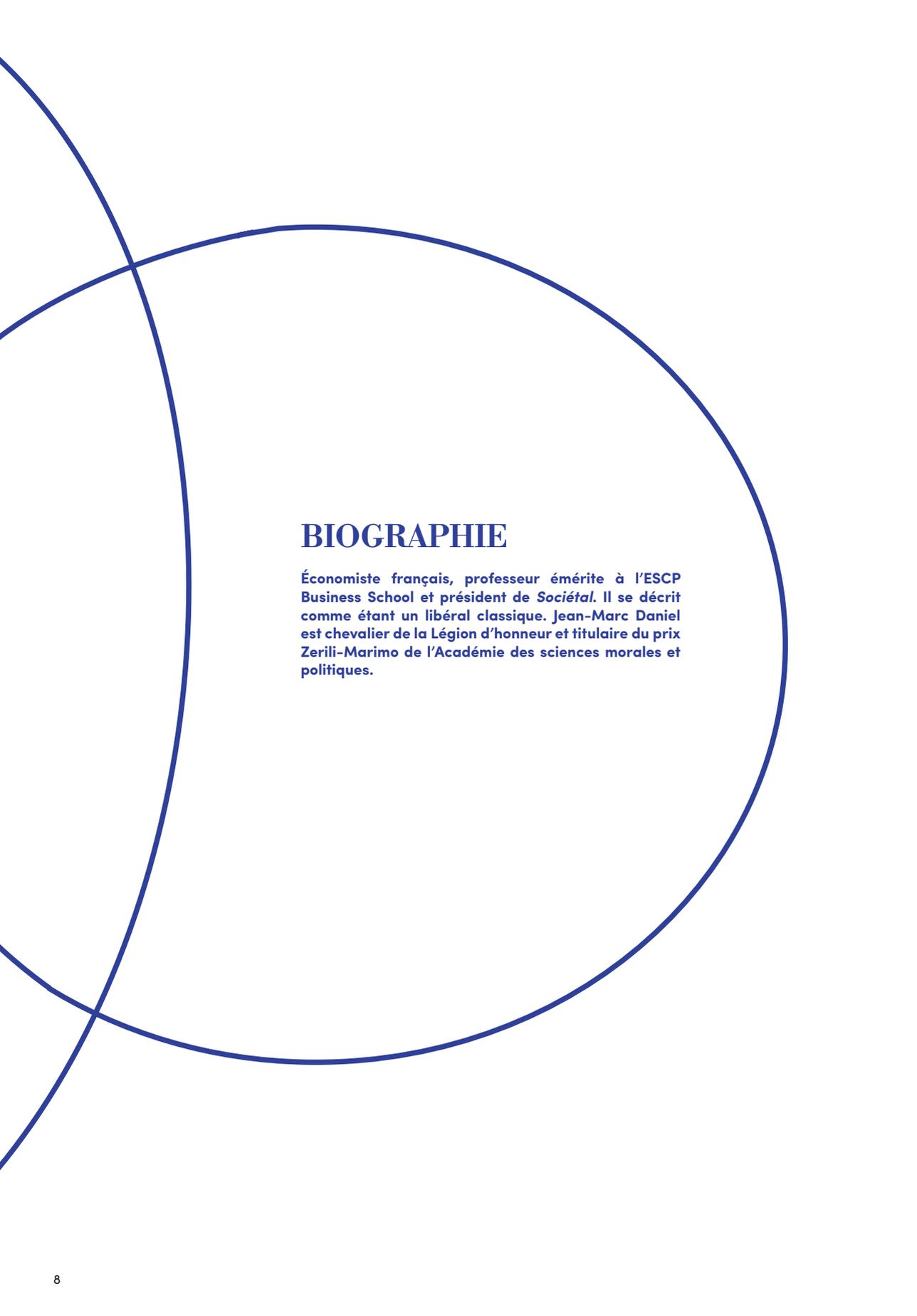
Les inégalités scolaires restent le problème majeur de l'éducation en France Eric Charbonnier	18
<i>Whole-child learning to improve holistic and academic outcomes</i> Ryan Burgess	22
L'éducation holistique, condition du déploiement du plein potentiel de l'enfant Ryan Burgess	28
Les chemins du rebond français pour l'acquisition des savoirs fondamentaux par les enfants Jean-Michel Blanquer	34
Créer de la confiance réciproque entre les parents et l'école Marc Gurgand	40
Cette période de la massification de l'école, ouverte en 1958, est en train de se clore François Dubet	46
La réforme Affelnet de 2021 à Paris : un grand désordre et quelques leçons Marion Oury	50
Nous avons besoin de projections équilibrées en genre des métiers scientifiques et du numérique Laura Chaubard et Florence Verzelen	54
L'éducation à l'orientation, clef de l'égalité des chances Frédérique Alexandre-Bailly	60

FORMER

Si l'on évolue moins vite que son environnement, on finit par être obsolète avant de s'en rendre compte	68
Muriel Pénicaud et François Taddei	
Pendant longtemps le monde académique et le monde économique se sont ignorés	74
Louis Vogel	
Le modèle pédagogique des classes préparatoires n'est pas la sélection, mais l'émulation !	78
Alice Guilhon et Laurent Champaney	
Le lycée professionnel n'est pas uniquement un sujet éducatif ou d'emploi. C'est aussi un sujet social	84
Dylan Ayissi	
Engagés, ensemble, pour la jeunesse	88
Patrick Pouyanné	
Sciences : on perd la moitié des cerveaux quand on perd les femmes	92
Pascale Cossart et Elyès Jouini	
Les femmes et les métiers d'avenir numériques et techniques : de la formation continue à l'insertion	98
Emmanuelle Larroque	

INTÉGRER

Il y avait très peu de diplômés pendant les Trente Glorieuses	106
Hippolyte d'Albis	
La formation à distance, un levier puissant d'accès à l'éducation à tous les stades de la vie	110
Pierre Dubuc	
Nous passons un contrat de confiance avec les jeunes diplômés	116
Olivier Lenel	
Accor : un accélérateur d'opportunités de carrière dans l'industrie de l'hospitalité	120
Steven Daines	
L'image d'ascenseur social de la grande distribution n'est pas le fruit du hasard !	124
Cathy Collart Geiger	
Paprec promeut ces autodidactes qui se hissent à des niveaux d'excellence dans l'entreprise	128
Sébastien Petithuguenin	
L'entreprise est une entité au service de son corps social	132
Xavier Huillard	

The page features a decorative graphic consisting of several overlapping blue circles of varying sizes, creating a modern, abstract design. The circles are positioned on the left and top-left sides of the page, with one large circle dominating the right half of the page.

BIOGRAPHIE

Économiste français, professeur émérite à l'ESCP Business School et président de *Sociétal*. Il se décrit comme étant un libéral classique. Jean-Marc Daniel est chevalier de la Légion d'honneur et titulaire du prix Zerili-Marimo de l'Académie des sciences morales et politiques.



Crédit : André Caty

Éduquer, éduquer

Le regard de Jean-Marc Daniel

En juin 1871, Michel Chevalier, économiste de référence de l'époque, prononce en tant que professeur d'économie au Collège de France sa nouvelle leçon inaugurale. Vu les circonstances, il présente dans ce cadre un programme de redressement du pays après la calamiteuse guerre de 1870 qui vient de se conclure par le traité de Francfort signé le 10 mai précédent. Il termine son propos par les phrases suivantes :

« Ce programme succinct, qui semble emprunté au bon sens de la rue et que pourtant beaucoup d'individus, et quelquefois les peuples, même les plus civilisés, sont sujets à méconnaître et à oublier, contient toute l'économie politique. La substance de cette science c'est qu'une nation parvient infailliblement à la prospérité si elle adopte pour base de son économie le programme que je viens d'esquisser en quelques lignes et qui se résume en ces mots : le travail, l'épargne, l'instruction, la liberté. »

Si la France d'aujourd'hui n'est heureusement pas dans une situation totalement comparable à celle de 1871, les maîtres-mots de son redressement économique, alors que la dette publique y est désormais supérieure en poids de PIB à celle de 1872, restent ceux de Michel Chevalier ; sachant que la liberté pour un économiste est largement assimilable à la logique de l'économie de marché et donc à la promotion systématique de la concurrence.

De fait, à l'instar de la France de 1871, celle d'aujourd'hui a besoin de travailler davantage, de se rendre compte que ses déficits extérieurs traduisent un manque d'épargne globale du pays, et de généraliser la concurrence, notamment en arrêtant de fantasmer au nom de sa souveraineté sur un repli protectionniste qui ne peut être qu'assassin. Elle a également à s'interroger sur ce que Michel Chevalier appelle « l'instruction » et qu'en langage moderne nous appelons « la formation ».

1 - Michel Chevalier, « Comment une nation rétablit sa prospérité », conférence au Collège de France le 14 juin 1871, accessible sur le site Gallica de la BnF.

On peut évidemment se réjouir de ce que, conformément aux recommandations de Michel Chevalier, la formation soit devenue une référence permanente de nos dirigeants, en particulier la formation initiale sous forme d'éducation scolaire. Cette éducation scolaire est une priorité budgétaire que chaque gouvernement se fait un devoir de répéter et de reconduire, se fixant des objectifs toujours plus ambitieux en termes de généralisation de l'obtention de diplômes. Résultat, ce que les statisticiens appellent la « dépense intérieure d'éducation » ne cesse d'augmenter. Elle est passée entre 1980 et aujourd'hui, en euros constants, de 4 970 euros à 9 000 euros par élève.

Pourtant, malgré cet effort significatif, les doutes se font de plus en plus sentir sur la façon dont est géré le problème de l'éducation. Les évaluations faites par l'OCDE du niveau des élèves de ses membres dans le cadre du programme PISA (acronyme de *Program for International Student Assessment*) sont pour la France de plus en plus inquiétantes. Recevant à l'occasion de la rentrée scolaire de 2022 les recteurs d'académie, le président Emmanuel Macron en admettait le constat, déclarant d'abord dans son discours à propos du système scolaire français :

« Il nous faut toutefois être lucides. Malgré le travail exceptionnel des enseignants, des chefs d'établissement, des directrices et directeurs, de toute la communauté éducative, de vous toutes et tous, il y a, certains appellent cela "un malheur français", d'autres diraient "un trouble", certains un malaise. Force est de constater que tout ne va pas bien dans le meilleur des mondes. »

Puis, s'interrogeant sur la façon de corriger les défauts de ce système, constatant qu'il était manifestement de plus en plus onéreux, il s'interrogeait sur la nécessité d'augmenter encore les crédits consacrés à l'éducation :

« Plus de moyens, nous l'avons déjà fait plein de fois dans notre histoire. Quand le système est mal organisé, [a] mal fonctionné, qu'il repose sur trop de défiance, qu'il est perclus de combats, de doctrines parfois d'arrière-garde : il ne fonctionne pas mieux. »

Emmanuel Macron concluait par une forme d'appel à une véritable « révolution culturelle ». Il ouvrait ainsi le débat sur le contenu de cette « révolution culturelle » à propos duquel une forme d'unanimité semble se faire jour. Il paraît clair en effet qu'il faut éviter que la volonté de démocratisation de l'enseignement ne se réduise à une massification associée à la baisse du niveau général des connaissances.

Le présent numéro de *Sociétal* se donne comme objectif de participer à ce débat sur les contours de la future « révolution culturelle » éducative, contours dont on peut penser que leur définition réclame une approche plus en qualité et moins en quantité, plus en exigence sur les savoir-faire et moins en distribution quasi automatique de titres et de diplômes.



Éduquer, c'est, au sens étymologique, mettre sur la bonne voie



Monique Canto-Sperber

Philosophe

Entretien réalisé par Philippe Plassart

Pour l'ancienne directrice de l'École normale supérieure et l'ancienne présidente de l'université Paris Sciences et Lettres, l'idéal éducatif est d'amener l'enfant à la découverte de ce qu'il est au plus profond pour lui permettre de déployer son potentiel de la façon la plus riche et la plus authentique. Elle prône également une plus grande autonomie des établissements permettant la formation d'une communauté éducative ambitieuse comme remède à l'échec scolaire et aux inégalités.

Les philosophes réservent une grande place au rôle de l'éducation pour la réalisation du potentiel d'un individu et de son « être en puissance » comme dit Aristote. Qu'est-ce que l'éduquer ?

Au sens étymologique, éduquer c'est conduire, mettre sur la bonne voie, apprendre à être son propre maître et devenir autonome. C'est une démarche résolument volontariste dont le but est de guider l'enfant lors de son développement, alors que sans cela l'enfant resterait à l'état d'enfant sauvage. Et c'est aussi une forme de pari. Formulé très tôt dès l'Antiquité, l'idéal de l'éducation est d'amener l'enfant vers ce qu'il est lui-même, et cela en le détachant de ses habitudes et de son environnement et en le nourrissant d'autres apports, d'autres réalités ou expériences. Ces apports proviennent de sources variées, d'une culture qui n'est pas nécessairement la sienne, d'une langue qui peut être étrangère, et de techniques formelles comme les mathématiques auxquelles on n'a pas directement accès dans la vie ordinaire. Tous ces éléments qui exposent l'enfant à une forme d'altérité vont progressivement lui permettre de découvrir ce qu'il est vraiment, ce qu'il désire au plus profond de lui-même, et de déployer son potentiel de la façon la plus riche et la plus authentique. En somme, ces apports extérieurs vont lui permettre de donner le meilleur de lui-même. L'éducation, c'est cette gageure qui consiste à amener l'enfant à se retrouver véritablement lui-même en intériorisant par absorption un considérable apport extérieur, historique, culturel, scientifique, produit par des siècles de transmission, mais aussi par les découvertes les plus récentes. L'éducation repose finalement

sur un paradoxe, c'est pour cela qu'elle intéresse d'ailleurs tant les philosophes : Pour savoir ce que l'on est soi-même, il ne faut pas rester replié sur soi mais au contraire absorber le plus d'éléments extérieurs. C'est ce que Joachim Du Bellay a appelé « l'innutrition » : se nourrir soi-même par apports culturels et scientifiques.

La vision d'Aristote du devenir de l'être en puissance reste-t-elle pertinente de nos jours ?

À l'époque d'Aristote, l'être en puissance devenait pleinement lui-même selon un chemin déjà tracé en grande partie. Aujourd'hui ce n'est plus le cas : Par rapport à ce qu'était l'environnement d'un jeune grec du IV^e siècle avant l'ère chrétienne, les enfants d'aujourd'hui sont considérablement sollicités, et de multiples façons ; ils sont confrontés à une très grande variété de modèles de vie et à une très grande diversité de sources d'information. Tout cela ouvre le champ des développements possibles. D'autant plus que l'éducation, basée sur l'acquisition des savoirs fondamentaux pouvant servir dans de multiples contextes, ne prescrit pas à l'enfant tel ou tel choix de vie. Pour autant, le type d'enseignement que nous pratiquons dans notre pays laisse largement de côté le développement physique et artistique des enfants – seulement quelques heures par semaine y sont consacrées, et elles relèvent plus du défoulement que d'un véritable apprentissage. Il est évidemment regrettable que l'institution scolaire se concentre autant exclusivement sur la formation intellectuelle générale abstraite laissant aux familles le soin d'ouvrir leurs enfants au sport et aux arts.



Avec l'avènement de la civilisation urbaine à partir du VIII^e siècle, le besoin de personnes sachant lire et écrire est devenu de plus en plus pressant, et c'est bien la possibilité d'un tel débouché économique qui a favorisé l'alphabétisation et la diffusion de la culture écrite, dont la mission était de former des individus capables d'assurer l'administration de la société et la circulation des informations.

Quels sont les leviers de déploiement du plein potentiel d'un élève ?

Le premier levier est la curiosité, l'aspiration de l'être humain à savoir, à découvrir, à explorer et à partir à la conquête de son environnement. C'est la démarche du tout jeune enfant qui, sauf affections psychologiques ou neurologiques particulières, n'est en rien replié sur lui-même, mais très intéressé par le monde extérieur. Partant à la découverte du monde, il touche tout ce qu'il peut, fixe du regard les choses et les êtres, donnant l'impression de chercher à comprendre ce qui se passe autour de lui. L'autre levier est la nécessité de s'adapter à l'environnement ainsi que la stimulation venant des autres, notamment des éducateurs, les enfants comprenant vite ce qu'on attend d'eux et comment se faire aimer pour être protégés. Dans nos civilisations de l'écriture, cela depuis 2500 ans, l'apprentissage de l'écrit et de la lecture est fondamental. D'où notre éducation qui passe essentiellement par la transmission écrite alors qu'à l'époque des cultures orales, l'éducation relevait de l'imitation, ce qui exigeait une puissante mémoire et une capacité intellectuelle que nous avons largement perdues. Beaucoup de textes très importants, par exemple l'*Odyssée* d'Homère, ont d'abord été transmis et répétés par voie orale avant d'être fixés par écrit. Mais seul l'écrit permet d'avoir accès au passé, de pouvoir résoudre, par des opérations sophistiquées de calcul, des équations de grande complexité. Les premiers écrits de la civilisation humaine étaient souvent des textes de nature juridique ou administrative, de mesure et d'arpentage qui servaient à établir par exemple une fiscalité foncière, qu'il est difficile de présenter sans se servir de l'écriture. Mais l'avertissement de Platon dans son dialogue *Phèdre* prédisant que la diffusion de l'écrit nous fera perdre la mémoire s'est en partie vérifié. Plus besoin de nos jours d'apprendre par cœur puisque, point extrême de cette évolution, il suffit de recourir à un moteur de recherche sur Internet pour accéder à ce que l'on veut savoir.

Comment l'institution scolaire a-t-elle répondu à ce besoin d'éducation ?

L'importance plus ou moins grande de l'éducation est liée historiquement à la nature des sociétés. Dans les

sociétés agricoles anciennes à l'habitat dispersé, la population n'était pas incitée à apprendre à lire, faute d'en avoir besoin. De même, la religion juive a-t-elle connu une période de déclin notable à partir du IV^e siècle avant notre ère car l'obligation d'éducation du fils aîné qu'elle formulait, pour permettre à ce dernier d'accéder aux textes sacrés, représentait un coût très élevé pour les familles et n'avait aucun débouché économique dans une société telle celle de la Mésopotamie restée jusqu'au VII^e siècle essentiellement agricole, où la plupart des gens étaient illettrés. Mais avec l'avènement de la civilisation urbaine à partir du VIII^e siècle, le besoin de personnes sachant lire et écrire est devenu de plus en plus pressant, et c'est bien la possibilité d'un tel débouché économique qui a favorisé l'alphabétisation et la diffusion de la culture écrite, dont la mission était de former des individus capables d'assurer l'administration de la société et la circulation des informations. Dans l'Égypte ancienne existaient déjà des salles de classes avec de jeunes scribes apprenant à écrire, ainsi qu'en Grèce antique où un enseignement mathématique était aussi dispensé en plus de l'apprentissage de l'écriture.

Et par la suite ?

Peu après leur arrivée en Nouvelle-Angleterre, les premiers émigrés ont compris qu'il leur fallait des institutions d'éducation pour former les cadres de leur communauté : C'est ainsi que fut créé le premier collège de Harvard au XVII^e siècle pour former les futurs dirigeants qui allaient œuvrer dans la société. Au fil du temps, les raisons qui rendent nécessaire l'éducation sont restées les mêmes : communiquer, progresser ensemble, échanger les idées et, grâce à la sophistication croissante des savoirs, éduquer les esprits à des techniques plus élaborées. Dans les civilisations où domine l'écrit, les analphabètes et tous ceux qui maîtrisent mal la *litteracy*, en étant incapables ne serait-ce que de lire un mode d'emploi, sont assez perdus. Aujourd'hui la situation est critique. Nous faisons face à un effet de ciseau avec, d'un côté des technologies qui progressent – songeons aux performances de l'IA générative – et de l'autre côté une éducation dont les résultats sont en



Aujourd'hui la situation est critique. Nous faisons face à un effet de ciseau avec, d'un côté des technologies qui progressent – songeons aux performances de l'IA générative – et de l'autre côté une éducation dont les résultats sont en baisse alors que nous aurions plus que jamais besoin d'une éducation encore plus efficace pour pouvoir utiliser de façon optimale ces nouvelles technologies.

baisse alors que nous aurions plus que jamais besoin d'une éducation encore plus efficace pour pouvoir utiliser de façon optimale ces nouvelles technologies. Les outils liés à l'IA sont d'autant plus intéressants qu'ils sont utilisés par des esprits très bien formés qui peuvent s'en servir de manière critique, raisonnée et en vérifiant les contenus. La priorité devrait donc être de former de manière encore plus exigeante des esprits capables de dominer ces nouvelles technologies. Or malheureusement beaucoup d'individus choisissent d'y recourir par facilité pour ne plus avoir précisément... à se former. Une erreur majeure qui les met en situation de soumission vis-à-vis de ces procédés.

Les déterminismes sociaux et familiaux ne pèsent-ils tout de même pas énormément dans de tels comportements ?



Il faudrait un engagement très fort des parents en faveur de l'éducation, une ferme application des principes d'autorité disposant de moyens pour les faire respecter, et enfin une plus grande autonomie laissée aux établissements.

Il est certain que l'enfant apprend d'abord par mimétisme, qui reste la base des premiers apprentissages. Si on le stimule à la maison, par exemple en lui parlant avec un riche vocabulaire, il s'exprimera à son tour de la même façon. À l'inverse, les enfants qui ne bénéficient pas de l'attention de leurs parents ou qui sont abandonnés devant les écrans n'ont pas les mêmes chances pour bien démarrer dans la vie. L'éducation est en réalité donnée conjointement par l'école et par la famille. L'école qui est obligatoire depuis le milieu du XIX^e siècle, et qui fut par la suite gratuite, a certes permis de remédier à l'illettrisme, mais on ne peut se contenter de ce résultat. Car si les enfants issus de milieux sociaux favorisés bénéficient d'un bien meilleur capital culturel, qui va au-delà du fait d'aller au musée ou de beaucoup voyager, l'école ne peut guère fournir l'équivalent aux enfants issus de milieux modestes et ne corrige qu'à la marge cet état de fait. L'idéal d'émancipation par l'école est une spécificité française née au début de la III^e République. Il s'agissait alors d'affranchir les individus de leur religion et de leurs appartenances régionales. Mission totalement accomplie puisqu'en imposant la langue française à tous les habitants, les langues locales ont disparu en une dizaine d'années au tournant du XX^e siècle – une éradication plus ou moins bien vécue selon les endroits, plutôt très mal en Bretagne solidement attachée à sa culture régionale. À cette période l'école s'apparentait

à une entreprise missionnaire tant sur le plan politique, intellectuel, et même spirituel et civilisationnel. Mais aujourd'hui on ne croit pas à la mission civilisatrice de l'école, sauf les enseignants sans doute et heureusement. Il faut bien admettre qu'une telle mission a un sens bien vague dans une société comme la nôtre, tandis qu'autrefois la société était bien plus homogène et l'autorité des maîtres était respectée.

Comment, en dépassant la nostalgie de l'école d'hier, répondre aux défis du jour ?

Il est d'abord impératif de prendre l'école au sérieux. La priorité est de renouer avec l'idéal d'une école de la transmission des savoirs par le biais de programmes

ambitieux et une pédagogie rigoureuse. Et que l'on cesse de dire que tous les enfants n'en sont pas capables ! Les enfants nés dans des familles défavorisées y aspirent tout autant que les autres. Il est

vrai que nombre de professeurs sont confrontés à des problèmes de discipline et d'acceptation de l'autorité scolaire. Pour remédier à cette situation, il faudrait un engagement très fort des parents en faveur de l'éducation, une ferme application des principes d'autorité disposant de moyens pour les faire respecter, et enfin une plus grande autonomie laissée aux établissements.

Quels seraient les bénéfices de cette autonomie ?

Il s'agirait d'une autonomie responsable. Après avoir passé un contrat avec l'État et la collectivité territoriale concernée, contrat qui définit les objectifs et les moyens, l'établissement aurait une réelle autonomie pour gérer sa communauté d'élèves. Bien évidemment des contrôles réguliers devraient avoir lieu, mais ils seraient réalisés a posteriori. Le plus étonnant à propos du récent projet de mise en place des groupes de niveau, au-delà de la dissension des premiers jours entre le Premier ministre et la ministre de l'Éducation, est que l'on n'ait pas demandé l'avis des chefs d'établissements et des professeurs. Or, s'il y a très certainement des classes pour lesquelles les groupes de niveau sont une excellente idée, il y en a d'autres où compte tenu de la sociologie et du niveau des élèves ils n'ont guère de sens ; il faudrait d'abord savoir quelle est la nature des lacunes des plus faibles pour trouver le moyen le plus



Il s'agirait d'une autonomie responsable. Après avoir passé un contrat avec l'État et la collectivité territoriale concernée, contrat qui définit les objectifs et les moyens, l'établissement aurait une réelle autonomie pour gérer sa communauté d'élèves.

efficace d'y remédier. Cet exemple illustre l'absurdité de chercher à appliquer une solution unique à tout le monde alors que la diversité des situations est très grande. Il ne s'agit pas bien sûr d'imposer l'autonomie à tous les établissements, certains d'entre eux préféreront rester sous la supervision du ministère. Mais l'idée forte de l'autonomie est de fonder une véritable communauté éducative qui, avec le chef d'établissement et les enseignants, décide de définir un projet éducatif ambitieux. Le recrutement des enseignants se ferait, à l'échelon régional, sur la base de ce projet. Cette solution d'autonomie mérite selon moi d'être expérimentée pour deux raisons : D'abord parce que toutes les autres tentatives de réformes menées jusqu'ici ont en partie échoué – il n'y

qu'à regarder les piètres résultats de notre système scolaire pour s'en convaincre –, ensuite parce que le bon sens plaide pour construire des stratégies éducatives spécifiques tenant compte de l'environnement social et culturel

des élèves et des établissements – particulièrement pour les moins favorisés d'entre eux, ce que l'uniformisation actuelle n'autorise pas. Bien sûr les objectifs de formation resteraient les mêmes pour tous et seraient définis par l'État, mais la stratégie des moyens pourrait être différente d'un établissement à l'autre. Aucun chef d'entreprise n'impose à ses différentes usines le même management. En France, on est très attaché à l'égalité scolaire et l'on considère que tout élément de différenciation est source d'inégalités majeures. Mais dans les faits, nous cumulons et la standardisation des moyens et les inégalités dans les résultats. L'autonomie des établissements a fait ses preuves à l'étranger. Les charter schools aux États-Unis, les free schools en Angleterre ont de très bons résultats, et lorsque certains de ces établissements autonomes ont des résultats décevants comme ce fut parfois le cas en Suède, on sait expliquer ces échecs grâce à l'analyse effectuée sur trente années d'expérience. Le plus étonnant est de constater que lorsque les fondements de notre système scolaire furent définis en France, au début de la III^e République, notamment avec la grande réforme du lycée moderne en 1902, celui qui était alors ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, semblait avoir reconnu la valeur de ce principe d'autonomie puisque, dans ses directives, il accordait une grande liberté



En France, on est très attaché à l'égalité scolaire et l'on considère que tout élément de différenciation est source d'inégalités majeures. Mais dans les faits, nous cumulons et la standardisation des moyens et les inégalités dans les résultats.

aux professeurs pour organiser leurs enseignements. Cette orientation libérale n'a pas résisté à la massification scolaire des années soixante et suivantes, ce qui allait conduire après la crise de 1968 au renforcement de la centralisation, de l'uniformisation et de la bureaucratisation.

Le port de l'uniforme va être expérimenté dans un certain nombre d'établissements. Y êtes-vous favorable ?

Une telle mesure ne me paraît pas prioritaire, mais pourquoi pas ? L'uniforme scolaire se porte dans beaucoup de pays. Il peut donner un esprit de corps,

une fierté d'appartenance à l'école. C'est une condition peut-être nécessaire pour améliorer l'adhésion à un projet éducatif, mais sûrement pas suffisante. En tout état de cause, le coût d'une telle disposition devrait être financé par

l'État, et cette mesure doit relever du choix de l'établissement dans le cadre de son autonomie et ne pas être imposée.

Éduquer les jeunes, c'est aussi, dites-vous, leur inculquer optimisme et confiance en l'avenir. En quoi l'école peut-elle y contribuer ?

Pour que l'éducation puisse donner confiance aux jeunes – d'abord en eux-mêmes, puis dans la certitude qu'ils ont un avenir –, il faut avant tout qu'ils soient les premiers convaincus de la valeur de leur éducation. Quand un jeune sait qu'il est bien formé et bien éduqué, il est sûr de lui, il ne craint pas l'avenir. Face à son futur employeur, il peut revendiquer d'occuper tel ou tel poste, car il sait qu'il pourra prouver sa compétence. C'est une source de grande confiance, comparativement au sentiment de n'avoir pas été assez bien formé et à la peur de se retrouver à découvert. Une bonne éducation donne des cartes, des atouts à jouer. Avoir un diplôme est décisif pour les jeunes, à condition que ce diplôme corresponde à une formation solide. Les études sont un bien appartenant en propre aux individus qui ne peut leur être enlevé car il leur est définitivement acquis. Avoir une solide formation de base est un atout considérable dont on bénéficie



Les études sont un bien appartenant en propre aux individus qui ne peut leur être enlevé car il leur est définitivement acquis.

tout au long de sa vie professionnelle, en particulier si l'on doit amorcer une reconversion. Il n'y a pas meilleur investissement pour avoir confiance en soi.

Dans notre monde en perpétuel changement, quelles sont les facultés à mettre au programme de la formation des esprits ?

Le paradoxe est que plus le monde évolue vite, plus la formation intellectuelle de base doit être solide. Ce qui est essentiel pour aborder une vie active, qui durera peut-être une cinquantaine d'années, c'est, au-delà de l'acquisition de connaissances qui deviendront sans doute obsolètes au cours de plusieurs décennies de carrière professionnelle, la formation fondamentale : Savoir comment aborder un problème, réagir à la nouveauté, appliquer les connaissances apprises ; autant d'aptitudes qui ne cessent de se cumuler et de se sédimenter tout au long de la vie. La professionnalisation des études de plus en plus tôt dans des métiers dont on n'est pas certain qu'ils existeront encore dans une vingtaine d'années est peut-être nécessaire pour trouver des débouchés immédiats, mais elle ne doit pas être faite au détriment de la formation générale.



Le paradoxe est que plus le monde évolue vite, plus la formation intellectuelle de base doit être solide.

Que signifie « professer » aujourd'hui ? Quelle est la relation maître/élève encore possible ?

« Professer » vient du latin *profiteri*, qui signifie « promettre ». Cela s'apparente à une déclaration de foi. Par une alchimie assez mystérieuse, un enfant finira, au cours de ses études, par se révéler à lui-même à travers la mise à jour de son potentiel. À cet égard, l'apprentissage des disciplines comme le français, les langues anciennes, les langues étrangères, les mathématiques, etc., éduque incontestablement l'esprit. Par-delà leur contenu, ces matières sont des stratégies de développement de l'esprit. Ainsi l'histoire : Au-delà de savoir ce qui s'est passé, son enseignement permet d'acquérir petit à petit un sens historique, c'est-à-dire

la capacité de mettre les choses en perspective temporelle. Aujourd'hui, certains jeunes sont incapables de se représenter que l'on ait pu vivre par le passé différemment d'aujourd'hui et, pour la majorité des élèves, l'histoire commence à la Seconde Guerre mondiale, celle-ci ayant été précédée par un long Moyen Âge d'une durée indéfinie. D'où les aberrations actuelles qui circulent sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, on ne peut que regretter l'amointrissement de l'autorité des maîtres et l'affaiblissement de la qualité de leur formation qui les met parfois en situation de vulnérabilité. Les élèves ayant souvent glané toutes sortes d'informations un peu partout ne s'en laissent pas conter et prétendent en savoir plus que le maître.

Quant aux familles, elles sont souvent prêtes à partir au combat contre les enseignants. Un tableau si désolant appelle des mesures urgentes car si l'on

n'y remédie pas les fractures au sein de la société ne pourront que croître.

Finalement, vous paraissez plutôt pessimiste ...

Il est difficile d'être optimiste quand un quart des enfants qui entrent au collège ne maîtrise pas la lecture et l'écriture. Avec de telles carences, ces jeunes vont traverser leurs études en grande difficulté. On les fait parfois redoubler mais cela ne permettra pas de redresser la situation si on ne les aide pas à remédier de façon ciblée à leurs lacunes. Un faux-semblant total ! Le plus désespérant est qu'il y a sûrement parmi eux des enfants talentueux. Certains arrivent à s'en sortir, mais c'est assez rare. Il faudrait un suivi individualisé, l'individualisation de l'enseignement allant de pair avec l'autonomie des établissements que j'appelle de mes vœux. Une équipe pédagogique autonome, soucieuse d'avoir de bons résultats, accordera une attention plus soutenue et des moyens pédagogiques supplémentaires aux enfants qu'il faut aider. Le problème de l'uniformisation est qu'elle applique la même méthode d'enseignement à tous les élèves de façon indifférenciée. Il faudrait sortir de ce carcan.

BIOGRAPHIE

Monique Canto-Sperber a dirigé l'École normale supérieure (ENS) de 2005 à 2012 puis a créé et présidé l'université Paris Sciences et Lettres (PSL) de 2012 à 2014.

Elle est membre du Comité national d'éthique et présidente du think-tank GenerationLibre. Elle a travaillé la pensée grecque, la philosophie morale, l'éthique des relations internationales et le renouveau de la pensée libérale. Elle a publié une vingtaine d'ouvrages dont *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (1996), *Éthiques grecques* (2001), *Pour une morale internationale*, Paris, (2010), *L'oligarchie de l'excellence* (2017), *La fin des libertés* (2019), *Sauver la liberté d'expression* (2021) et *Une école qui peut mieux faire* (2022).



ÉDUQUER

Les inégalités scolaires restent le problème majeur de l'éducation en France Eric Charbonnier	18
<i>Whole-child learning to improve holistic and academic outcomes</i> Ryan Burgess	22
L'éducation holistique, condition du déploiement du plein potentiel de l'enfant Ryan Burgess	28
Les chemins du rebond français pour l'acquisition des savoirs fondamentaux par les enfants Jean-Michel Blanquer	34
Créer de la confiance réciproque entre les parents et l'école Marc Gurgand	40
Cette période de la massification de l'école, ouverte en 1958, est en train de se clore François Dubet	46
La réforme Affelnet de 2021 à Paris : un grand désordre et quelques leçons Marion Oury	50
Nous avons besoin de projections équilibrées en genre des métiers scientifiques et du numérique Laura Chaubard et Florence Verzelen	54
L'éducation à l'orientation, clef de l'égalité des chances Frédérique Alexandre-Bailly	60



Les inégalités scolaires restent le problème majeur de l'éducation en France



Eric Charbonnier

Analyste Éducation à l'OCDE
Propos recueillis par Benoît Georges

Eric Charbonnier est analyste, expert en éducation depuis 1997 à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au sein de la Direction de l'éducation et des compétences. Il participe à la publication annuelle de Regards sur l'éducation, dont il est l'un des rédacteurs, et publie tous les trois ans les résultats de l'étude PISA. Son regard quantitatif et distancié dans le temps et la géographie nous permet de faire un état des lieux objectif de la situation de la France en matière d'éducation, d'attractivité du métier d'enseignant, d'impact des politiques publiques.

Vous travaillez à la Direction de l'éducation de l'OCDE, qui publie plusieurs des études statistiques les plus médiatisées sur l'état de l'enseignement dans le monde. Quel regard portez-vous sur la situation française ?

La France fait partie des pays où l'intérêt de la population pour l'éducation est particulièrement fort. Tout le monde, à commencer par le personnel politique, a un avis sur le sujet. Au cours des vingt-cinq dernières années, j'ai aussi constaté une évolution dans la façon dont on parle de l'éducation en France : les performances ont assez peu évolué, les élèves français étaient dans la moyenne en 2000, lorsque la première étude PISA a été menée, et ils le sont toujours aujourd'hui, mais le discours ambiant sur le système éducatif est devenu beaucoup plus négatif. Dans les premiers temps, les résultats de PISA ont été très contestés, parce que l'idée générale était que la France avait l'un des meilleurs systèmes d'éducation au monde. Aujourd'hui, à l'inverse, on a l'impression que tout est catastrophique, ce qui n'est pas vrai non plus. Dans ce débat sur l'éducation, le rôle de l'OCDE est d'essayer de prendre de la hauteur et de mettre en avant les points qui marchent plutôt bien et les points de vigilance qui sont les mêmes depuis vingt ans. C'est notamment le cas des inégalités scolaires.

Quelles sont les spécificités françaises dans ce domaine ?

La France a un système un peu dichotomique. Soit on est un bon élève et on a une trajectoire qui se passe très bien jusqu'aux études supérieures et à l'insertion

dans le monde professionnel, soit on est un élève en difficulté, or le système français a toujours eu du mal à prendre en charge les élèves en difficulté. Ce que montrent les études PISA, c'est que la France a souvent été au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour la proportion d'élèves qui s'en sortent très bien. Mais elle a aussi beaucoup plus d'élèves en difficulté. Cela a été mis en avant dès les premières études internationales, au début des années 2000. L'Allemagne, qui était dans une situation comparable à la France sur ce point, a réagi beaucoup plus vite.

Cela vient contredire le récit, encore très présent, d'une école républicaine donnant la même chance à tous...

« **Ce que montrent les études PISA, c'est que la France a souvent été au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour la proportion d'élèves qui s'en sortent très bien. Mais elle a aussi beaucoup plus d'élèves en difficulté.**

La France vit avec ce mythe de l'égalité des chances, qui figure dans notre devise Liberté, Égalité, Fraternité.

Mais nous sommes aussi très influencés par la période de Napoléon. Nous avons un système très élitiste, qui reste très attaché à ses filières prestigieuses. Les grandes écoles, par exemple, n'existent qu'en France, alors que dans les autres pays les filières les plus prestigieuses se trouvent à l'université. Le statut d'enseignants « haut de gamme », les agrégés, est aussi une particularité française. D'ailleurs, en France, quand on communique sur la baisse de niveau des meilleurs élèves, l'écho médiatique est très fort, alors que quand on parle des inégalités scolaires, le niveau d'inquiétude n'est pas le même.

En raison de cet élitisme, la France a sans doute oublié d'investir dans les autres aspects : elle dépense

beaucoup pour le système éducatif dans son ensemble, mais relativement peu pour les premières années de scolarité – la maternelle et l’élémentaire – par rapport au secondaire. Or toutes les recherches internationales montrent que les inégalités de niveau débutent en fait dès le plus jeune âge.

Ces inégalités de niveau scolaire viennent reproduire des inégalités sociales : le parcours et le niveau d’éducation des parents sont un prédictif particulièrement fort du niveau scolaire des élèves...

Oui, et cela se constate même avant l’entrée à l’école. Il y a un déficit de crèches dans les zones les plus défavorisées, et les enfants qui vont en crèche ont souvent des parents plus éduqués et qui ont des revenus plus élevés que les autres. Cela se poursuit tout au long de la scolarité. Au-delà des indicateurs de l’OCDE, on le voit très bien dans les évaluations nationales qui sont faites en CP, en CE1 ou à l’entrée au collège. Les inégalités commencent dès le plus jeune âge, et s’accroissent tout au long de la scolarité. C’est pour cela que, même si l’étude PISA se concentre sur les élèves de 15 ans, nos recommandations sont d’investir le plus tôt possible. En France, on a tendance à trop faire porter à l’Éducation la responsabilité de problèmes beaucoup plus larges de reproduction des inégalités, d’accès à l’information, de différences entre les grandes villes et les zones rurales... Or la lutte contre ces inégalités n’est pas seulement la responsabilité de l’école : les endroits qui s’en sortent le mieux, chez nous comme à l’international, sont ceux qui mettent en place des politiques plus inclusives, en associant les acteurs de l’éducation, les municipalités, les services sociaux, les familles...

Quelles mesures concrètes, à l’international ou en France, permettent de lutter efficacement contre ces inégalités sociales ?

Il faut créer de la mixité sociale entre les établissements, pour éviter que les élèves défavorisés ne se retrouvent tous scolarisés ensemble. C’est ce qu’a réussi la ville de Toulouse, en fermant certaines écoles enclavées et en développant le transport scolaire pour permettre aux élèves d’être mélangés : cela s’est traduit par une amélioration des résultats, notamment un meilleur taux de réussite au brevet. Il faut aussi impliquer les parents dans la lutte contre l’échec scolaire et dans la maîtrise des savoirs fondamentaux, avec l’appui des acteurs sociaux. Cela a très bien fonctionné au Portugal, qui a mis en œuvre une grande réforme multifactorielle : les enseignants ont été formés à mieux repérer les élèves en difficulté et à mettre en place un enseignement différencié, les municipalités ont rapproché les acteurs sociaux des enseignants, des incitations financières ont permis aux écoles en difficulté de bénéficier des enseignants les mieux formés... Un autre aspect intéres-

sant est que le Portugal a voulu mesurer les progrès. Or quand une réforme est votée, la mise en œuvre, l’appropriation par les enseignants et l’évaluation des progrès font toute la différence. Cela évite que l’on revienne en arrière quelques années plus tard.

Vous évoquez l’importance d’agir dès le plus jeune âge pour lutter contre les inégalités scolaires. Quels seraient les principaux leviers d’amélioration ?

En France, la scolarisation universelle a lieu dès l’âge de 3 ans, ce qui est positif, mais nous avons aussi la taille des classes la plus élevée des pays de l’OCDE, avec 23 élèves par classe de maternelle contre 14 en moyenne. Cela peut nuire à la mise en place d’une pédagogie un peu plus différenciée, en passant plus de temps avec les élèves qui ont besoin d’aide pour l’entrée dans la lecture. Les études internationales montrent que la taille des classes n’est pas le facteur premier dans le secondaire, mais qu’elle est très importante chez les plus jeunes. Un autre problème, qui n’est pas spécifique à la France, est la difficulté à recruter des enseignants : il y a une perte de la qualité d’enseignement parce que le métier souffre d’une trop faible attractivité.

Dans ce domaine, comment la France se situe-t-elle quant à la rémunération des enseignants par rapport aux autres pays de l’OCDE ?

La situation s’est améliorée depuis 2015, sauf pour les enseignants en milieu de carrière. Si l’on compare la situation de la France et de l’Allemagne, la rémunération varie environ du simple au double, quelle que soit l’ancienneté. En dehors de l’Allemagne, le salaire des enseignants français en début de carrière est assez proche de la moyenne de l’OCDE, mais la progression est très lente : un enseignant en milieu de carrière gagne environ 20 % de moins. Cela joue sur l’attractivité, mais ce n’est pas l’unique levier. La valorisation du métier, les questions de sécurité, la faible mobilité des carrières constituent également un frein par rapport à d’autres secteurs.

Le métier d’enseignant semble aussi avoir peu évolué d’un point de vue technologique, alors que de nouveaux outils, comme les tablettes numériques, sont parfois présentés comme pouvant aider les apprentissages. Est-ce le cas ?

Il y a deux aspects. D’un côté, l’addiction aux écrans devient un véritable problème, notamment avec les plus petits. La Suède, où tous les manuels scolaires étaient proposés sur des tablettes, vient de revenir aux manuels sur papier dans les écoles élémentaires après avoir constaté que le numérique pouvait avoir des effets négatifs, notamment sur la concentra-

tion. L'étude PISA montre aussi qu'à l'âge de 15 ans, le mieux est d'avoir une utilisation du numérique modérée. Cela demande aussi un savoir-faire des enseignants, car certaines méthodes sont plus efficaces que d'autres pour travailler avec les outils numériques. Dans le même temps, les tablettes ou les ordinateurs peuvent être utiles, par exemple pour faire travailler plusieurs groupes de la classe séparément, mais ils ne remplaceront jamais les enseignants. Le numérique doit être un outil parmi d'autres.

« **Les endroits qui s'en sortent le mieux, chez nous comme à l'international, sont ceux qui mettent en place des politiques plus inclusives, en associant les acteurs de l'éducation, les municipalités, les services sociaux, les familles...**

Au cours des quinze dernières années, la France a multiplié les grandes réformes de l'Éducation, mais sans résultats probants – et même parfois avec un effet inverse sur les résultats des élèves. Est-ce que l'Éducation nationale souffre de trop d'instabilité ?

Ce que l'on constate, c'est un manque de cohérence dans ces réformes, et une approche très quantitative des mesures mises en place. Souvent, on a l'impression qu'il suffit d'augmenter le nombre d'heures de mathématiques, de réduire la taille des classes ou de passer de cinq à quatre matinées d'école dans l'élémentaire pour que le système éducatif s'améliore. Sur le fond, cela peut y contribuer, mais à condition d'y associer des mesures qualitatives. Comment va-t-on travailler avec les élèves dans des classes plus réduites ? Comme éviter une surcharge cognitive et privilégier une approche personnalisée si on augmente les heures de maths ? Ces aspects sont souvent absents de la réflexion...

Récemment, l'attention s'est beaucoup portée sur la création de groupes de niveau, au collège et au lycée, pour améliorer les résultats et réduire les inégalités. Est-ce une approche qui a fait ses preuves dans d'autres pays ?

Il est toujours délicat de comparer des systèmes éducatifs différents, mais il y a quand même une recherche internationale sur le sujet et quelques résultats dans les études PISA. Le regroupement par niveau est une pratique assez courante, notamment dans le monde anglo-saxon, et ce que l'on constate, c'est que quand ces groupes de niveau sont concentrés sur quelques matières, les élèves regroupés par niveau ne montrent pas un niveau de performance inférieur aux autres. En revanche, tout l'enjeu est que ces groupes ne soient pas stigmatisants, et surtout qu'ils soient très flexibles, avec la possibilité de changer rapidement la composition des groupes selon les sujets ou les progrès des élèves. Ce qui est surtout problématique dans la réforme française, c'est que l'on ne passe pas d'abord

par une phase d'expérimentation, au niveau d'une académie ou dans des établissements volontaires, afin d'évaluer ses effets avant de la généraliser. En France, on brûle souvent les étapes sans prendre le temps d'évaluer et de corriger une réforme. On l'avait déjà vu avec les rythmes scolaires dans

les années 2010.

La dernière étude PISA a suscité beaucoup d'inquiétude à propos du recul du niveau en mathématiques. Comment l'expliquer et y remédier ?

L'écho médiatique était en partie lié au fait que, sur cette édition, les mathématiques étaient le domaine majeur, et que c'est un sujet très sensible en France. Pour autant, le déclin observé dans la plupart des pays de l'OCDE par rapport à 2018 était prévisible, notamment en raison de l'épidémie de Covid-19. Et, dans le cas de la France, d'autres études internationales, comme TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) au niveau CM1, faisaient le même constat depuis une dizaine d'années, donc ce n'est pas une surprise de le retrouver chez les élèves de 15 ans. D'autres pays ont réussi à limiter la chute de niveau, comme le Japon, la Corée du Sud, la Suisse ou l'Estonie. Souvent, on constate que ce sont des pays où les élèves ont eu le sentiment d'être soutenus par leurs enseignants, et de bénéficier d'une aide personnalisée. Le rapport entre élèves et enseignants joue beaucoup sur les résultats et la confiance en soi, or en France, les élèves se sentent davantage pénalisés pour leurs erreurs.

La dernière édition de l'étude *Regards sur l'éducation* de l'OCDE, consacrée à l'enseignement professionnel, notait que l'alternance emploi-études au niveau du lycée est bien moins répandue en France que dans la moyenne des autres pays. La réforme qui vient d'être annoncée peut-elle y remédier ?

Elle marque une volonté de réformer et de valoriser les filières professionnelles, et dans ce domaine la France part en effet de très loin. Cette réforme cherche aussi faire coopérer le monde de l'éducation avec celui de l'entreprise, ce qui est une bonne chose. Pendant trop longtemps, ces filières ont constitué une sorte de sélection par l'échec, avec beaucoup de jeunes issus de milieux défavorisés. Souvent, elles ne permettent ni de trouver un emploi à la sortie, ni de se réorienter vers des études supérieures, contrairement à ce qui se passe en Suisse, en Autriche ou en Allemagne, où les élèves sont rémunérés pendant leurs études et peuvent poursuivre jusqu'au niveau du master.

Près d'un quart de siècle après les premières études PISA, y a-t-il des points où la situation française s'est améliorée ?

Oui. Le niveau des inégalités reste certes très élevé, mais il a cessé de s'aggraver depuis une douzaine d'années, alors qu'entre 2000 et 2010, notre pays était de plus en plus inégalitaire. En ce qui concerne le bien-être, les élèves français se disent plus heureux et satisfaits de leur vie et de l'école que la moyenne des pays de l'OCDE, à l'opposé des pays d'Asie où les performances sont meilleures mais le niveau de bien-être moins élevé. Les élèves français se disent moins anxieux qu'il y a vingt ans, et ils redoublent également

moins souvent. Autre point qui s'est amélioré, le besoin d'investir dans les premières années de la vie scolaire fait désormais consensus.

Enfin, et c'est peut-être le plus notable, la France a réussi à réduire fortement le décrochage scolaire : on est passé de 150 000 élèves sortant du système sans diplôme en 2008 à moins de 100 000 aujourd'hui. Cela représente environ 9 % des 18-24 ans, et c'est inférieur à la moyenne européenne. Malgré les difficultés et les inégalités, la France a réussi à faire en sorte que davantage de jeunes sortent avec un diplôme, ce qui va leur permettre de s'insérer dans la vie professionnelle.

BIOGRAPHIE

Titulaire d'un master en économie et en statistiques, Eric Charbonnier est, depuis juin 1997, analyste à la division des indicateurs et des analyses, au sein de la direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE. Plus précisément, la direction dans laquelle il travaille, publie chaque année *Regards sur l'éducation* et tous les trois ans les résultats de l'étude PISA sur les élèves de 15 ans.

Eric Charbonnier participe activement à la communication avec les médias francophones sur toutes les questions d'éducation.

Il a dirigé pendant plusieurs années le Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'OCDE qui fournit des données sur la performance des systèmes d'éducation des 38 pays membres de l'OCDE et d'un ensemble de pays partenaires.

Il travaille actuellement à l'élaboration de nouveaux indicateurs pour évaluer l'équité des systèmes éducatifs et la qualité des filières professionnelles du secondaire.

Il a coordonné en 2020 et 2021 les études de l'OCDE sur la réponse éducative des pays face à la crise du Covid-19.

Convaincu qu'« une statistique est souvent plus fiable qu'une idée reçue », il a animé de 2012 à 2019 un blog du journal *Le Monde* intitulé « L'Éducation déchiffrée ».

Il est membre depuis 2020 du Conseil d'évaluation de l'École.



Whole-child learning to improve holistic and academic outcomes



Ryan Burgess

Founder and Managing Principal
of Whole Child Advisors

(Original version)

Ryan Burgess is an international expert on whole child development, this approach is currently widely shared among international education researchers as the most relevant to face a growingly fragmented and yet ultra connected world. While Sociétal focuses mainly on analyzing France and its challenges, Ryan here helps us take a step back and places education as the center of society.

There is growing recognition globally of the importance of integrating a whole-child approach in education systems. A whole-child approach considers all aspects of a child's development, particularly their social, emotional, cognitive, physical, and moral development. A holistic approach acknowledges the interconnected nature of these different areas, as well as the impact a child's environment and experiences can have on their learning, well-being, and ability to thrive.

Several drivers contribute to this shift towards holistic learning globally. Key drivers include the changing demands for skills in the workplace, where there are skill gaps in critical thinking, problem-solving, social skills, leadership, and adaptability¹. Technological innovations, such as Artificial Intelligence (AI), are leading to higher demand for social, emotional, and digital skills in jobs with greater exposure to AI². In addition, there are multiple crises taking place simultaneously, such as the effects of the pandemic, increased displacement, and increased mental health problems children and youth face. More specifically, 250 million children are out of school globally; up to 70% of 10-year-olds in low and middle-income countries are unable to read a simple sentence; 13% of 10 to 19-year-olds globally experience a mental disorder; a sense of belonging in schools has dramatically decreased since the pandemic; and teachers experience high levels of stress in their job³. Considering that all these issues affect children's well-being and given the changing labor market

demands, integrating whole-child approaches in education systems is paramount.

WHOLE CHILD APPROACHES IN EDUCATION

The foundations of a whole-child approach are firmly grounded in research from fields such as neuroscience, psychology, sociology, and learning sciences. There is clear evidence regarding the interconnectedness of social, emotional, and cognitive development and academic results. These areas work together to improve learning. Children learn best when they feel emotionally engaged in their learning; are in a physically and emotionally safe space; are supported by adults and caregivers; are motivated to learn; and are appropriately challenged⁴. A whole-child approach considers these different factors that can affect a child's ability to do well in school and considers the needs and interests of children. These holistic approaches contribute to improving attendance rates, decreasing absenteeism, and improving academic results. In addition, effective holistic approaches contribute to lifelong positive outcomes including in employment, health, education, relationships, and mental health⁵.

In the past 15 years, important progress has been made toward integrating holistic learning in education. Notable examples include the following: In 2007, the Association for Supervision and Curriculum Deve-

1 - OECD (2017). Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>.

2 - Green, A. (2024). «Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market», OECD Artificial Intelligence Papers, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>.

3 - UNESCO. (2024). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389119>.

4 - ASCD Whole Child Network. (2020). The Learning Compact Renewed: Whole Child for the Whole World. <https://files.ascd.org/pdfs/programs/WholeChildNetwork/2020-whole-child-network-learning-compact-renewed.pdf>

5 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.

lopment (ASCD) established its Whole Child Initiative to shift education from a primarily academic focus to one that emphasizes a child's holistic development. By 2018, 12 U.S. states integrated ASCD's Whole Child approach into their education system⁶. In 2014, ASCD and the Center for Disease Control (CDC) in the U.S. developed the Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC) initiative. WSCC brought issues of health and well-being together with education and strengthened the linkages between health and learning⁷. In 2015, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) developed the Learning Compass 2030 as part of their Future of Education and Skills 2030 project. The Learning Compass 2030 is a framework that incorporates a holistic approach to learning focusing on defined skills, attitudes, knowledge, and values. The framework emphasizes the competencies children need for academic success, positive child well-being, and children's contributions to the well-being of others and society⁸. Most recently, in 2024, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) developed the 'Happy Schools' initiative, which recognizes the importance of happiness and positive development approaches for student learning and well-being⁹. In addition, in a study analyzing education policies, more than two-thirds of the education policies of participating cities and countries reflected a desire to integrate whole-child approaches in the education system¹⁰. These initiatives shift education approaches to better align with how children learn and increase the relevance of education for life and work.

LEARNING IN ADVERSITY AND CRISIS

Millions of children around the world face crises, trauma, and adversity. The pandemic alone led to over 8 million children losing a parent or caregiver¹¹, while dis-

placement spiked by 20 million, with climate incidents like flooding as a major cause¹². Millions more grapple with poverty, malnutrition, violence, exploitation, or mental health challenges. These overwhelming circumstances can lead to «toxic stress» that disrupts brain functioning and undermines children's capacity to learn.

When children face multiple adversities regularly, it can also lead to toxic stress. Examples of chronic negative experiences children experience can include verbal, physical, or sexual abuse; neglect from a caregiver; or other ongoing adversities. As a result, children can experience negative lifelong mental, emotional, and physical effects. These effects can include difficulty managing emotions or anger, feeling anxiety, or being unable to maintain positive relationships. Toxic stress can also lead to negative health problems such as a poor immune system. These consequences directly impact a child's ability to succeed in school.

While whole-child approaches benefit all children, adopting these approaches is imperative for those children affected by neglect, abuse, or other adversities. Holistic approaches in education can serve as an antidote and minimize the potential negative effects of chronic adversities, as well as help to overcome barriers to learning and improve a child's well-being. Schools can create supportive school environments attentive to students' comprehensive needs. They can also establish stable, positive relationships and provide rich learning experiences that neuroscience shows are vital for healthy development when experiencing adversities.

Many studies confirm the relationship between positive emotional and social support and academic

6 - ASCD Whole Child Network. (2020).

7 - ASCD & CDC. (2014). Whole School, Whole Community, Whole Child: A Collaborative Approach to Learning and Health. https://www.cdc.gov/healthyschools/wsc/wscmodel_update_508tagged.pdf.

8 - OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

9 - UNESCO. (2024).

10 - ACER. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=monitoring_learning

11 - Imperial College London. Covid-19 Orphanhood. 2023.

12 - UNHCR. Global Trends: Forced displacement in 2022. 2023.

performance, particularly for children facing greater challenges. For example, in 2020, the OECD conducted a study on social and emotional skills. Data on school performance in reading, mathematics, and science were collected, in addition to cognitive tests. Social and emotional skills of students proved to be strong predictors of academic performance, regardless of context. The skills that were the strongest predictors of academic performance were persistence and intellectual curiosity¹⁴.

Another key predictor of academic performance is whether a child has a growth or fixed mindset. A growth mindset is when they believe they can continue learning and develop their intelligence. However, a fixed mindset is when they believe their intelligence and growth are limited. Results from the OECD 2018 PISA study showed that a child's mindset was a stronger predictor of academic performance compared to their socioeconomic status. Having a growth mindset, especially for those in adversity, can lead to significant positive results. The same study identified increasing equality in schools, providing schools with needed resources, and nourishing a growth mindset in students as key approaches that contribute to better student academic performance, including for those in greatest need¹⁵.

For those children experiencing toxic stress, participating in schooling with a positive learning environment that creates positive relationships among students and school staff, and fosters students' social, emotional, cognitive, and physical development, can mitigate the potential negative effects of their stressful experiences and strengthen their academic results and well-being¹⁶.

BENEFITS TO SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT

Whole-child approaches in education have advantages that go beyond strengthening academic results.

There is compelling evidence that holistic learning approaches yield long-term benefits for individuals and societies. Having high levels of motivation, self-regulation, and self-control, for example, contributes to preventing or decreasing adolescent pregnancy, drug or alcohol abuse, or other risky behaviors that can lead to high personal and societal costs¹⁷.

From an economic perspective, employers often struggle to hire employees with the skills and competencies required. They consistently identify gaps in cognitive, social, and emotional skills, such as critical thinking, creativity, and collaboration among graduates¹⁸. If these and other holistic skills were developed, analysts estimate it could generate \$8 trillion in increased global productivity by 2030¹⁹.

Investing in whole-child education can also alleviate strains on healthcare and social systems. Not addressing the potential negative effects of trauma and adversity children encounter can increase risks of depression, anxiety, or addiction, which can, in turn, lead to further health problems. Ultimately, it can lead to higher unemployment rates, lost productivity, disabilities, or other challenges that drive up costs to society²⁰. However, if holistic approaches are integrated in education, it can contribute to greater productivity and positive results to children, communities, and society.

EDUCATION TRENDS IN OECD COUNTRIES

There are encouraging signs that initiatives oriented around whole child principles are gaining momentum across OECD countries. From a policy perspective, in 76 out of 102 countries analyzed, official education policy documents highlight the importance of developing skills that lead to success in life and positive well-being. The skills most often cited in the policy documents are communication, creativity, critical thinking, and pro-



Results from the OECD 2018 PISA study showed that a child's mindset was a stronger predictor of academic performance compared to their socioeconomic status. Having a growth mindset, especially for those in adversity, can lead to significant positive results.

13 - UNICEF. (n.d.). What is toxic stress? Learn what to look for and when to seek help. Retrieved from <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-toxic-stress#:~:text=Toxic%20stress%20can%20occur%20when,cared%20for%20by%20supportive%20adults>.

14 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.

15 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09. OECD. (2021). PISA 2018: Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>. PISA is the OECD's Program for International Student Assessment.

16 - Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>.

17 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Botvin, G. (2000). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, evidence of effectiveness, and implementation issues. Improving Prevention Effectiveness. Greensboro, NC: Tanglewood Research, 141-154. Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.

18 - Anderson, C., & Gantz, J. F. (2016). Keys to the future: Align workforce readiness skills to ensure student success (IDC White Paper). International Data Corporation.

19 - World Economic Forum. (2022). Reskilling Revolution: Leaders Preparing 1 Billion People for Tomorrow's Economy. <https://www.weforum.org/press/2022/05/reskilling-revolution-leaders-preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy/>

20 - Birnbaum, H. G., Kessler, R. C., Kelley, D., Ben-Hamadi, R., Joish, V. N., & Greenberg, P. E. (2010). Employer burden of mild, moderate, and severe major depressive disorder: Mental health services utilization and costs, and work performance. *Depression and Anxiety*, 27(1), 78-89.

21 - Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2016). Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Brookings Institution.

blem-solving²¹. The experience of the Covid-19 pandemic also elevated the importance of holistic learning. While places such as Portugal, Washington, DC (USA) and several U.S. states, and Finland have made progress towards whole-child approaches, translating policies that incorporate holistic learning into practice remains a challenge in most cases. In a subsequent study that included 29 cities and countries, Ministries of Education stated that they would like to have evidence in three key areas before investing further in whole child development and learning. These areas include evidence that investing in holistic approaches will increase academic results, lead to higher secondary education completion rates, and improve student well-being²². This type of evidence continues to strengthen showing the relationship between cognitive, social, and emotional development and academic outcomes.

Similar to other countries, after the pandemic, academic performance of students in France declined. While in the 2018 PISA results, France performed slightly above average; in the 2022 PISA results, France performed below the OECD average²³. A more significant issue is related to the results of disadvantaged students. They were 5 times less likely to achieve the minimum threshold expected in reading compared to more advantaged students. These students are also overrepresented in technical and vocational education institutions. While addressing the negative effects of social and economic inequalities has been a priority in France's education policy since 1981, providing greater support to these students who face greater adversities is important.

In an OECD study, a few key challenges of the education system in France were identified. These were related to student discipline in the classroom, ensuring that all students have an equal opportunity to succeed, including disadvantaged students, and that the teaching profession is less attractive²⁴. While actions were taken to strive to address some of these issues, such as decreasing the teacher-to-student ratio, strengthening language learning, and supporting students facing challenges²⁵, integrating holistic learning approaches could contribute to further positive results within the system.

Integrating a whole-child approach within a school or education system requires purposeful actions, and the participation of key stakeholders in the system, especially children, the school, family, community, and those in policy. There are several key steps to transition to a whole-child approach within an education system. For example, it's important to create a whole-child vision in collaboration with key stakeholders to ensure ownership among those involved at different system levels. Within schools, identifying potential changes required to create a safe, engaging learning environment that fosters positive relationships among students, teachers, and other school leaders and staff is critical. Reviewing curriculum and pedagogical practices is helpful to foster rich learning experiences that engage students. Ensuring the well-being of teachers is critical as well. Teachers have a significant influence on the success of students and how connected students feel to the school.

Those students who feel a stronger sense of belonging in school tend to perform better in school, have greater motivation, and have more positive interactions with peers. To increase the relevance of teacher professional development opportunities, and consider student needs for success, education systems can emphasize improving classroom management and ways to strengthen teacher-student relationships as part of teacher professional development. In addition, these opportunities can provide a mechanism for teachers to collaborate in identifying students' challenges, strengths, and needs for their academic, social, emotional, cognitive, and physical development. These are interconnected areas that work together for positive results. Increasing school autonomy for decisions related to the context and unique challenges some schools may be encountering can also lead to improved results at the school level²⁶.

While there is no single approach to transition to a whole-child education system, there are key areas to consider and incorporate as part of the transition. Engaging families, teachers, students, and school leaders and fostering positive relationships is a key element of a shift toward holistic learning.

« **Having high levels of motivation, self-regulation, and self-control, for example, contributes to preventing or decreasing adolescent pregnancy, drug or alcohol abuse, or other risky behaviors that can lead to high personal and societal costs.** »

22 - ACER. (2020).

23 - OCDE. (2022). Résultats du PISA 2022 Préparer les élèves à un monde en pleine mutation. <https://www.oecd.org/publication/resultats-du-pisa-2022/>.

24 - OECD. (2020). Education policy outlook: France. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-france-2020.pdf>.

25 - Ibid.

CONCLUSION

The complex and interconnected challenges that children and families are facing require a fundamental change in the approach to education. Narrow approaches that strictly emphasize academic results without considering the students' needs for success or the skills in demand by the labor market fail to foster appropriate growth and development of students, especially those encountering chronic crises and adversities. Fostering holistic skills and strengthening student resilience is required for success.

The amount of evidence from multiple disciplines that is available illuminates both the powerful learning advantages of a whole-child approach, and the long-term benefits to personal development, social progress, and economic growth. By creating nurturing school environments that apply approaches based on the science of learning, we can foster students' intellectual curiosity, self-regulation, and motivation to thrive even amidst adversities.

While there is some progress towards whole-child education, realizing system-level transformation toward holistic learning, including in pedagogy, assessment, the school environment, and relationships, to name a few, requires commitment and active engagement from students, families, communities, and those in policy. This transition can contribute to significant positive outcomes for children, families, communities, and society.

Multiple global conditions hasten the need to shift towards more holistic learning in education. These include the technological advances, changes in the types of skills required in the labor market, the multiple crises children and families experience. By integrating whole-child approaches in education, which foster social, emotional, cognitive, and physical development of children; and considering the context and experiences of children that can affect their learning, more positive results in their holistic development and academic results can be achieved. Doing so contributes to more positive long-term results to the children as well as to society.

BIOGRAPHY

Dr. Ryan Burgess is the Founder and Managing Principal of Whole Child Advisors. He brings extensive experience in systems change for children in crisis working with stakeholders at local and global levels. He has an established network at different system levels across regions. In the past 20+ years, he collaborated with Ministries of Education, foundations, and international and local organizations to strengthen education systems from early childhood to secondary education, including technical and vocational education, in over 12 programs valued at over \$1b. He has experience in Latin America and the Caribbean, Africa, Asia, Middle East, Europe and Caucasus. Dr. Burgess has a doctorate in International Educational Development from Teachers College at Columbia University.

REFERENCES

1. ACER. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=monitoring_learning.
2. Anderson, C., & Gantz, J. F. (2016). Keys to the future: Align workforce readiness skills to ensure student success (IDC White Paper). International Data Corporation.
3. ASCD Whole Child Network. (2020). The Learning Compact Renewed: Whole Child for the Whole World. <https://files.ascd.org/pdfs/programs/WholeChild-Network/2020-whole-child-network-learning-compact-renewed.pdf>.
4. ASCD & CDC. (2014). Whole School, Whole Community, Whole Child: A Collaborative Approach to Learning and Health. https://www.cdc.gov/healthyschools/wsc/WSCmodel_update_508tagged.pdf.
5. Birnbaum, H. G., Kessler, R. C., Kelley, D., Ben-Hamadi, R., Joish, V. N., & Greenberg, P. E. (2010). Employer burden of mild, moderate, and severe major depressive disorder: Mental health services utilization and costs, and work performance. *Depression and Anxiety*, 27(1), 78–89.
6. Botvin, G. (2000). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, evidence of effectiveness, and implementation issues. *Improving Prevention Effectiveness*. Greensboro, NC: Tanglewood Research, 141–154.
7. Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2016). Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Brookings Institution.
8. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>.
9. Green, A. (2024). «Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market», OECD Artificial Intelligence Papers, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>.
10. Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
11. Imperial College London. Covid-19 Orphanhood. 2023.
12. Learning Policy Institute. (n.d.). Whole Child Policy Toolkit. <https://www.wholechildpolicy.org/>.
13. OECD. (2022). PISA 2022 Results: Preparing students for a changing world. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>.
14. OECD. (2021). PISA 2018: Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>. PISA is the OECD's Program for International Student Assessment.
15. OECD. (2020). Education policy outlook: France. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>.
16. OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
17. OECD (2017), Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>.
18. O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.
19. UNESCO. (2024). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389119>.
20. UNHCR. (2023). Global Trends: Forced displacement in 2022.
21. UNICEF. (n.d.). What is toxic stress? Learn what to look for and when to seek help. Retrieved from <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-toxic-stress#:~:text=Toxic%20stress%20can%20occur%20when,cared%20for%20by%20supportive%20adults>.
22. World Economic Forum. (2022). Reskilling Revolution: Leaders Preparing 1 Billion People for Tomorrow's Economy. <https://www.weforum.org/press/2022/05/reskilling-revolution-leaders-preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy/>.



L'éducation holistique, condition du déploiement du plein potentiel de l'enfant



Ryan Burgess

Fondateur The Whole Child Advisors

Ryan Burgess est un expert international du développement holistique de l'enfant ; cette approche est actuellement largement partagée par les chercheurs internationaux en éducation comme étant la plus pertinente pour faire face à un monde de plus en plus fragmenté et pourtant ultraconnecté. Alors que Sociétal se concentre principalement sur l'analyse de la France et de ses défis, Ryan Burgess nous invite ici à prendre du recul et à placer l'éducation au centre de la société.

L'importance de l'intégration d'une approche holistique de l'enfant dans les systèmes éducatifs est de plus en plus reconnue au niveau mondial. Cette approche prend en compte tous les aspects du développement de l'enfant, en particulier son développement social, émotionnel, cognitif, physique et moral. Une approche holistique reconnaît la nature interconnectée de ces différents domaines, ainsi que l'impact que l'environnement et les expériences d'un enfant peuvent avoir sur son apprentissage, son bien-être et sa capacité à s'épanouir.

Plusieurs facteurs contribuent à cette évolution vers l'apprentissage holistique à l'échelle mondiale. Parmi les principaux facteurs, citons l'évolution de la demande de compétences professionnelles, où l'on constate des lacunes en matière de réflexion critique, de résolution de problèmes, de compétences sociales, de leadership et d'adaptabilité¹. Les innovations technologiques, telle que l'intelligence artificielle (IA), entraînent une demande accrue de compétences sociales, émotionnelles et numériques dans les emplois où l'exposition à l'IA est plus importante². En outre, les enfants et les jeunes sont confrontés à la multiplication de crises se produisant simultanément, comme les effets de la pandémie, l'augmentation des déplacements et les problèmes de santé mentale. Plus précisément, 250 millions d'enfants ne sont pas scolarisés dans le monde ; jusqu'à 70 % des enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou intermédiaire sont incapables de lire une phrase simple ; 13 % des jeunes de 10 à 19

ans dans le monde souffrent de troubles mentaux ; le sentiment d'appartenance à l'école a considérablement diminué depuis la pandémie ; et les enseignants subissent des niveaux élevés de stress dans leur travail³. Étant donné que toutes ces questions affectent le bien-être des enfants et que les exigences du marché du travail évoluent, il est primordial d'intégrer des approches globales de l'enfant dans les systèmes éducatifs.

UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L'ENFANT DANS L'ÉDUCATION

Les fondements d'une approche globale de l'enfant reposent sur des recherches menées dans des domaines telles que les neurosciences, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'apprentissage. Des preuves évidentes de l'interconnexion entre le développement social, émotionnel et cognitif et les résultats scolaires existent. Ces domaines travaillent ensemble pour améliorer l'apprentissage. Les enfants apprennent mieux lorsqu'ils se sentent émotionnellement engagés dans leur apprentissage, qu'ils se trouvent dans un espace physiquement et émotionnellement sûr, qu'ils sont soutenus par les adultes et les personnes qui s'occupent d'eux, qu'ils sont motivés pour apprendre et qu'ils sont stimulés de manière appropriée⁴. Ces approches holistiques permettent d'améliorer les taux d'assiduité et les résultats scolaires, et de diminuer l'absentéisme. En outre, des approches holistiques efficaces contribuent à apporter

1 - OCDE (2017), Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>.

2 - Green, A. (2024), «Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market», OECD Artificial Intelligence Papers, n° 14, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>.

3 - UNESCO. (2024). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389119>.

4 - ASCD Whole Child Network. (2020). The Learning Compact Renewed: Whole Child for the Whole World. <https://files.ascd.org/pdfs/programs/WholeChildNetwork/2020-whole-child-network-learning-compact-renewed.pdf>

des résultats positifs tout au long de la vie, notamment en matière d'emploi, de santé, d'éducation, de relations et de santé mentale⁵.

Au cours des quinze dernières années, d'importants progrès ont été réalisés pour intégrer l'apprentissage holistique dans l'éducation. En voici quelques exemples notables. En 2007, l'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) a lancé l'initiative « Whole Child » (l'Enfant dans sa globalité) pour promouvoir le passage d'une approche principalement académique de l'éducation à une approche mettant l'accent sur le développement holistique de l'enfant. En 2018, 12 États américains ont intégré l'approche « Whole Child » de l'ASCD dans leur système éducatif⁶. En 2014, l'ASCD et le Center for Disease Control (CDC) aux États-Unis ont développé l'initiative « Whole School, Whole Community, Whole Child » (WSCC). Le WSCC a rapproché les questions de santé et de bien-être de l'éducation et a renforcé les liens entre la santé et l'apprentissage⁷. En 2015, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a élaboré « la boussole de l'apprentissage » dans le cadre de son projet Le Futur de l'éducation et des compétences. La boussole de l'apprentissage 2030 est un cadre qui intègre une approche holistique de l'apprentissage axée sur les compétences, les attitudes, les connaissances et les valeurs. Ce cadre met l'accent sur les compétences dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, sur leur bien-être positif et sur la contribution des enfants au bien-être des autres et de la société⁸. Plus récemment, en 2024, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a lancé l'initiative « Écoles heureuses », qui reconnaît l'importance du bonheur et des approches de développement positif pour l'apprentissage et le bien-être des élèves⁹.

D'autre part, une étude analysant les politiques éducatives a révélé que plus des deux tiers de ces politiques des villes et des pays participants reflétaient un désir d'intégrer des approches globales de l'enfant dans le système éducatif¹⁰. Ces initiatives modifient les approches éducatives afin de mieux s'aligner sur la façon dont les enfants apprennent, et d'accroître la pertinence de l'éducation dans la vie et le travail.

L'APPRENTISSAGE DANS L'ADVERSITÉ ET LA CRISE

Des millions d'enfants dans le monde sont confrontés à des crises, à des traumatismes et à l'adversité. À elle seule, la pandémie a entraîné la perte d'un parent ou d'une personne s'occupant d'un enfant pour plus de 8 millions d'entre eux, tandis que les déplacements de population ont augmenté de 20 millions, les incidents climatiques telles que les inondations en étant une cause majeure¹², et que des millions d'autres sont confrontés à la pauvreté, à la malnutrition, à la violence, à l'exploitation ou à des problèmes de santé mentale. Ces circonstances accablantes peuvent entraîner un « stress toxique » qui perturbe le fonctionnement du cerveau et nuit à la capacité d'apprentissage des enfants.

Lorsque les enfants sont régulièrement confrontés à de multiples adversités, cela peut également conduire à un stress toxique. Parmi les exemples d'expériences négatives chroniques vécues par les enfants, on peut citer les violences verbales, physiques ou sexuelles, la négligence de la part d'une personne qui s'occupe d'eux ou d'autres adversités permanentes. En conséquence, les enfants peuvent subir des effets mentaux, émotionnels et physiques négatifs tout au long de leur vie. Ces effets peuvent inclure des difficultés à gérer

5 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.

6 - ASCD Whole Child Network. (2020).

7 - ASCD & CDC. (2014). Whole School, Whole Community, Whole Child: A Collaborative Approach to Learning and Health. https://www.cdc.gov/healthyschools/wsc/WSCCmodel_update_508tagged.pdf.

8 - OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

9 - UNESCO. (2024).

10 - ACER. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=monitoring_learning

11 - Imperial College London. Covid-19 Orphanhood. 2023.

12 - UNHCR. Global Trends: Forced displacement in 2022. 2023.

les émotions ou la colère, des sentiments d'anxiété ou l'incapacité à entretenir des relations positives. Le stress toxique peut également entraîner des problèmes de santé tels qu'un système immunitaire déficient¹³. Ces conséquences ont un impact direct sur la capacité de l'enfant à réussir à l'école.

Si les approches globales de l'enfant profitent à tous les enfants, il est impératif d'adopter ces approches pour les enfants victimes de négligence, de maltraitance ou d'autres formes d'adversité. Les approches holistiques de l'éducation peuvent servir d'antidote et minimiser les effets négatifs potentiels de l'adversité chronique, tout en aidant à surmonter les obstacles à l'apprentissage et à améliorer le bien-être de l'enfant. Les écoles peuvent créer des environnements scolaires favorables et attentifs aux besoins globaux des élèves. Elles peuvent également établir des relations stables et positives, et offrir des expériences d'apprentissage riches qui, selon les neurosciences, sont vitales pour un développement sain en cas d'adversité.

De nombreuses études confirment la relation entre un soutien émotionnel et social positif et les résultats scolaires, en particulier pour les enfants confrontés à des défis plus importants. Par exemple, en 2020, l'OCDE a mené une étude sur les compétences sociales et émotionnelles. Des données sur les résultats scolaires en lecture, en mathématiques et en sciences ont été recueillies, en plus de tests cognitifs. Les compétences sociales et émotionnelles des élèves se sont révélées être de puissants prédicteurs des résultats scolaires, quel que soit le contexte. La persévérance et la curiosité intellectuelle sont les compétences qui permettent le mieux de prédire les résultats scolaires¹⁴.

Un autre indicateur clé des résultats scolaires est la question de savoir si l'enfant a un état d'esprit de croissance ou un état d'esprit fixe. On parle d'état d'esprit de croissance lorsque l'enfant croit qu'il peut continuer à apprendre et à développer son intelli-

gence. En revanche, il a un état d'esprit fixe lorsqu'il pense que son intelligence et son développement sont limités. Les résultats de l'étude PISA 2018 de l'OCDE ont montré que l'état d'esprit d'un enfant était un meilleur prédicteur de ses résultats scolaires que son statut socio-économique. Avoir un état d'esprit de croissance, en particulier pour ceux qui sont dans l'adversité, peut conduire à des résultats positifs significatifs. La même étude a identifié le renforcement de l'égalité dans les écoles, la mise à disposition dans les écoles des ressources nécessaires et le développement d'un état d'esprit de croissance chez les élèves comme des approches essentielles contribuant à l'amélioration des résultats scolaires, y compris pour ceux qui sont le plus dans le besoin¹⁵.

Pour ces enfants qui subissent un stress toxique, la participation à une scolarité dont l'environnement d'apprentissage est positif, qui crée des relations positives entre les élèves et le personnel de l'école et favorise le développement social, émotionnel, cognitif et physique des élèves, peut atténuer les effets négatifs potentiels de leurs expériences stressantes, et renforcer leurs résultats scolaires et leur bien-être¹⁶.

LES AVANTAGES POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉCONOMIQUE

Les approches globales de l'éducation présentent des avantages qui vont au-delà de l'amélioration des résultats scolaires. Il existe des preuves irréfutables que les approches holistiques de l'apprentissage produisent des avantages à long terme pour les indi-

vidus et la société. Des niveaux élevés de motivation, d'autorégulation et de maîtrise de soi, par exemple, contribuent à prévenir ou à réduire les grossesses chez les adolescentes, l'abus de drogues ou d'alcool, ou d'autres comportements à risque qui peuvent entraîner des coûts personnels et sociétaux élevés¹⁷.

D'un point de vue économique, les employeurs ont souvent du mal à recruter des employés possédant les aptitudes et les compétences requises. Ils identifient



Les résultats de l'étude PISA 2018 de l'OCDE ont montré que l'état d'esprit d'un enfant était un meilleur prédicteur de ses résultats scolaires que son statut socio-économique. Avoir un état d'esprit de croissance, en particulier pour ceux qui sont dans l'adversité, peut conduire à des résultats positifs significatifs.

13 - UNICEF. (n.d.). What is toxic stress? Learn what to look for and when to seek help. Retrieved from <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-toxic-stress#:~:text=Toxic%20stress%20can%20occur%20when,cared%20for%20by%20supportive%20adults>.

14 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.

15 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09. OECD. (2021). PISA 2018: Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>. PISA is the OECD's Program for International Student Assessment.

16 - Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>.

17 - O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Botvin, G. (2000). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, evidence of effectiveness, and implementation issues. Improving Prevention Effectiveness. Greensboro, NC: Tanglewood Research, 141-154. Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.18 - Anderson, C., & Gantz, J. F. (2016). Keys to the future: Align workforce readiness skills to ensure student success (IDC White Paper). International Data Corporation.

19 - World Economic Forum. (2022). Reskilling Revolution: Leaders Preparing 1 Billion People for Tomorrow's Economy. <https://www.weforum.org/press/2022/05/reskilling-revolution-leaders-preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy/>

régulièrement des lacunes dans les compétences cognitives, sociales et émotionnelles, telles que la pensée critique, la créativité et la collaboration chez les diplômés¹⁹. Si ces compétences holistiques et d'autres étaient développées, les analystes estiment que cela pourrait générer une augmentation de la productivité mondiale de 8 000 milliards de dollars d'ici à 2030¹⁹.

Investir dans l'éducation de l'enfant dans sa globalité peut également alléger les contraintes qui pèsent sur les systèmes sociaux et de santé. Ne pas prendre en compte les effets négatifs potentiels des traumatismes et de l'adversité auxquels les enfants sont confrontés peut accroître les risques de dépression, d'anxiété ou d'addiction, ce qui peut à son tour entraîner d'autres problèmes de santé. En fin de compte, cela peut engendrer des taux de chômage plus élevés, une perte de productivité, des handicaps ou d'autres problèmes qui augmentent les coûts pour la société²⁰. Cependant, si des approches holistiques sont intégrées dans l'éducation, cela peut contribuer à une plus grande productivité et à des résultats positifs pour les enfants, les communautés et la société.

« Des niveaux élevés de motivation, d'autorégulation et de maîtrise de soi, par exemple, contribuent à prévenir ou à réduire les grossesses chez les adolescentes, l'abus de drogues ou d'alcool, ou d'autres comportements à risque qui peuvent entraîner des coûts personnels et sociétaux élevés.

ÉDUCATION : LES TENDANCES DANS LES PAYS DE L'OCDE

Des signes encourageants montrent que les initiatives axées sur les principes de l'enfant dans sa globalité gagnent du terrain dans les pays de l'OCDE. D'un point de vue politique, dans 76 des 102 pays analysés, les documents officiels de politique éducative soulignent l'importance de développer des compétences qui mènent à la réussite dans la vie et à un bien-être positif. Les compétences les plus souvent citées dans ces documents sont la communication, la créativité, la pensée critique et la résolution de problèmes²¹. L'expérience de la pandémie de Covid-19 a également mis en évidence l'importance de l'apprentissage holistique. Bien que des pays comme le Portugal, les États-Unis (Washington D.C. et plusieurs États américains) et la Finlande aient progressé dans l'adoption d'une approche globale de l'enfant, la mise en pratique de politiques intégrant l'apprentissage holistique reste un défi dans la plupart des cas. Dans une étude ultérieure portant sur 29 villes et pays, les ministères de l'Éducation ont déclaré qu'ils aimeraient disposer de preuves dans trois domaines clés avant d'investir davantage dans le développement et l'apprentissage de l'enfant dans sa globalité. Il s'agit notamment de prouver que

l'investissement dans des approches holistiques augmentera les résultats scolaires, conduira à des taux d'achèvement de l'enseignement secondaire plus élevés et améliorera le bien-être des élèves²². Ce type de preuves continue de se renforcer, montrant la relation entre le développement cognitif, social et émotionnel, et les résultats scolaires.

Comme dans d'autres pays, les résultats scolaires des élèves français ont baissé après la pandémie. Alors que dans les résultats PISA 2018, la France se situait légèrement au-dessus de la moyenne, elle se plaçait en dessous de la moyenne de l'OCDE dans les résultats PISA 2022²³. Un problème plus important est lié aux résultats des élèves défavorisés. Ils étaient cinq fois moins susceptibles d'atteindre le seuil minimum attendu en lecture que les élèves plus favorisés. Ces élèves sont également surreprésentés dans les établissements d'enseignement technique et professionnel. Alors que la lutte contre les effets négatifs des inégalités sociales et économiques est une priorité de la politique éducative de la France depuis 1981, il est important d'apporter un soutien plus important à ces élèves qui font face à de plus grandes difficultés.

Une étude de l'OCDE a identifié quelques défis majeurs du système éducatif français. Il s'agit de la discipline des élèves en classe, de l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves, y compris les élèves défavorisés, et du manque d'attractivité de la profession d'enseignant²⁴. Bien que des mesures aient été prises pour tenter de résoudre certains de ces problèmes, comme la réduction du ratio enseignant/élèves, le renforcement de l'apprentissage des langues et le soutien aux élèves confrontés à des difficultés²⁵, l'intégration d'approches holistiques de l'apprentissage pourrait contribuer à obtenir d'autres résultats positifs au sein du système.

L'intégration d'une approche globale de l'enfant au sein d'une école ou d'un système éducatif nécessite des actions ciblées et la participation des principaux acteurs du système, en particulier les enfants, l'école, la famille, la communauté et les responsables politiques. La transition vers une approche globale de l'enfant au sein d'un système éducatif comporte plusieurs étapes clés. Par exemple, il est important de créer une vision de l'enfant dans sa globalité en colla-

20 - Birnbaum, H. G., Kessler, R. C., Kelley, D., Ben-Hamadi, R., Joish, V. N., & Greenberg, P. E. (2010). Employer burden of mild, moderate, and severe major depressive disorder: Mental health services utilization and costs, and work performance. *Depression and Anxiety*, 27(1), 78-89.

21 - Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2016). Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Brookings Institution.

22 - ACER. (2020).

23 - OCDE. (2022). Résultats du PISA 2022 Préparer les élèves à un monde en pleine mutation. <https://www.oecd.org/publication/resultats-du-pisa-2022/>.

24 - OCDE. (2020). Education policy outlook: France. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>.

25 - Ibid.

boration avec les principales parties prenantes afin de garantir l'appropriation par les personnes impliquées à différents niveaux du système. Dans les écoles, il est essentiel d'identifier les changements potentiels nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage sûr et stimulant qui favorise des relations positives entre les élèves, les enseignants, et les autres responsables et membres du personnel de l'école.

L'examen des programmes et des pratiques pédagogiques est utile pour favoriser des expériences d'apprentissage riches qui engagent les élèves. Il est également essentiel de veiller au bien-être des enseignants. Les enseignants ont une influence significative sur la réussite des élèves et sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Les élèves ayant un sentiment d'appartenance à l'école plus fort ont tendance à mieux réussir à

l'école, à être plus motivés et à avoir des interactions plus positives avec leurs pairs. Afin d'accroître la pertinence des opportunités de développement professionnel des enseignants et de prendre en compte les besoins des élèves en matière de réussite, les systèmes éducatifs peuvent mettre l'accent sur l'amélioration de la gestion de la classe et sur les moyens de renforcer les relations entre enseignants et élèves dans le cadre du développement professionnel des enseignants. En outre, ces opportunités peuvent fournir un mécanisme permettant aux enseignants de collaborer à l'identification des défis, des forces et des besoins des élèves en matière de développement scolaire, social, émotionnel, cognitif et physique. Il s'agit de domaines interconnectés qui travaillent ensemble pour obtenir des résultats positifs.

Accroître l'autonomie des écoles en ce qui concerne les décisions liées au contexte et aux défis uniques que certaines écoles peuvent rencontrer peut également conduire à de meilleurs résultats au niveau de l'école²⁶. Bien qu'il n'existe pas d'approche unique pour passer à un système d'éducation de l'enfant dans sa globalité, il y a des domaines clés à prendre en compte et à intégrer dans le cadre de la transition. L'engagement des familles, des enseignants, des élèves et des chefs d'établissement, ainsi que le développement de relations positives, sont des éléments cruciaux d'une transition vers l'apprentissage holistique.

CONCLUSION

Les défis complexes et interconnectés auxquels sont confrontés les enfants et les familles exigent un changement fondamental dans l'approche de l'éducation. Les approches étroites qui mettent strictement l'accent sur les résultats scolaires sans tenir compte des besoins des élèves pour réussir ou des compétences demandées par le marché du travail ne favorisent pas la croissance et le développement appropriés des élèves, en particulier de ceux qui sont confrontés à des crises chroniques et à l'adversité. La réussite passe par la promotion de compétences holistiques et le renforcement de la résilience des élèves.

La quantité de données disponibles, issues de disciplines multiples, met en lumière les puissants avantages d'une approche globale de l'enfant en matière d'apprentissage, ainsi que les bénéfices à long terme pour le développement personnel, le progrès social et la croissance économique. En créant des environnements scolaires stimulants qui appliquent des approches fondées sur la science de l'apprentissage, nous pouvons favoriser la curiosité intellectuelle, l'autorégulation et la motivation des élèves pour qu'ils s'épanouissent même dans l'adversité.

prentissage, ainsi que les bénéfices à long terme pour le développement personnel, le progrès social et la croissance économique. En créant des environnements scolaires stimulants qui appliquent des approches fondées sur la science de l'apprentissage, nous pouvons favoriser la curiosité intellectuelle, l'autorégulation et la motivation des élèves pour qu'ils s'épanouissent même dans l'adversité.

Bien que des progrès aient été accomplis dans le sens d'une éducation de l'enfant dans sa globalité, la transformation du système vers un apprentissage holistique, notamment en matière de pédagogie, d'évaluation, d'environnement scolaire et de relations, pour ne citer que quelques thèmes de réflexion, exige un engagement et une participation active de la part des élèves, des familles, des communautés et des responsables politiques. Cette transition peut contribuer à des résultats positifs significatifs pour les enfants, les familles, les communautés et la société.

De multiples conditions mondiales accélèrent la nécessité de passer à un apprentissage plus holistique dans l'éducation. Il s'agit notamment des avancées technologiques, des changements dans les types de compétences requises sur le marché du travail et des multiples crises que traversent les enfants et les familles. En intégrant des approches globales de l'enfant dans l'éducation, qui favorisent le développement social, émotionnel, cognitif et physique des enfants, et en tenant compte du contexte et des expériences des enfants qui peuvent affecter leur apprentissage, il est possible d'obtenir des résultats plus positifs dans leur développement holistique et dans leurs résultats scolaires. Cette approche contribue à des résultats plus positifs à long terme pour les enfants et la société.

26 - Learning Policy Institute, (n.d.). Whole Child Policy Toolkit. <https://www.wholechildpolicy.org/>.

RÉFÉRENCES

1. ACER. (2020). Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=monitoring_learning.
2. Anderson, C., & Gantz, J. F. (2016). Keys to the future: Align workforce readiness skills to ensure student success (IDC White Paper). International Data Corporation.
3. ASCD Whole Child Network. (2020). The Learning Compact Renewed: Whole Child for the Whole World. <https://files.ascd.org/pdfs/programs/WholeChild-Network/2020-whole-child-network-learning-compact-renewed.pdf>.
4. ASCD & CDC. (2014). Whole School, Whole Community, Whole Child: A Collaborative Approach to Learning and Health. https://www.cdc.gov/healthyschools/wssc/WSCCmodel_update_508tagged.pdf.
5. Birnbaum, H. G., Kessler, R. C., Kelley, D., Ben-Hamadi, R., Joish, V. N., & Greenberg, P. E. (2010). Employer burden of mild, moderate, and severe major depressive disorder: Mental health services utilization and costs, and work performance. *Depression and Anxiety*, 27(1), 78–89.
6. Botvin, G. (2000). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, evidence of effectiveness, and implementation issues. *Improving Prevention Effectiveness*. Greensboro, NC: Tanglewood Research, 141–154.
7. Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2016). Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Brookings Institution.
8. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>.
9. Green, A. (2024), « Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market », OECD Artificial Intelligence Papers, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>.
10. Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
11. Imperial College London. Covid-19 Orphanhood. 2023.
12. Learning Policy Institute. (n.d.). Whole Child Policy Toolkit. <https://www.wholechildpolicy.org/>.
13. OECD. (2022). PISA 2022 Results: Preparing students for a changing world. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>.
14. OECD. (2021). PISA 2018: Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>. PISA is the OECD's Program for International Student Assessment.
15. OECD. (2020). Education policy outlook: France. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>.
16. OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
17. OECD (2017), Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>.
18. O'Malley, E. & Burgess, R. (2024). Holistic Learning: Education Systems Must Apply Learning Approaches Based on How Children Learn. In NORRAG Special Issues 09.
19. UNESCO. (2024). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389119>.
20. UNHCR. (2023). Global Trends: Forced displacement in 2022.
21. UNICEF. (n.d.). What is toxic stress? Learn what to look for and when to seek help. Retrieved from <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-toxic-stress#:~:text=Toxic%20stress%20can%20occur%20when,cared%20for%20by%20supportive%20adults>.
22. World Economic Forum. (2022). Reskilling Revolution: Leaders Preparing 1 Billion People for Tomorrow's Economy. <https://www.weforum.org/press/2022/05/reskilling-revolution-leaders-preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy/>.

BIOGRAPHIE

Ryan Burgess est le fondateur et directeur général de Whole Child Advisors. Il dispose d'une vaste expérience dans le changement des systèmes pour les enfants en crise en travaillant avec les parties prenantes aux niveaux local et mondial et a établi un réseau à différents niveaux du système dans le monde entier. Au cours des vingt dernières années, il a collaboré avec des ministères de l'Éducation, des fondations et des organisations internationales et locales pour renforcer les systèmes éducatifs de la petite enfance à l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique et professionnel, dans plus de 12 programmes évalués à plus d'un milliard de dollars. Il a enrichi son expérience en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Afrique, en Asie, au Moyen-Orient, en Europe et dans le Caucase. Ryan Burgess est titulaire d'un doctorat en développement de l'éducation internationale du Teachers College de l'université Columbia.



Les chemins du rebond français pour l'acquisition des savoirs fondamentaux par les enfants



Jean-Michel Blanquer

Ancien ministre de l'Éducation nationale, président de Terra Academia

Expliquer les objectifs (hausser le niveau général des élèves et réduire les inégalités) et le chemin pour les atteindre permettra, selon Jean-Michel Blanquer, de « retrouver l'expression d'une plus grande confiance de la société française dans son école et dans ses acteurs ». Aussi l'ancien ministre de l'Éducation nationale revient-il ici sur les différentes mesures prises lors du précédent quinquennat, détaillant les facteurs de progrès à la fois intrinsèques (évolution de la pédagogie notamment) et extrinsèques (formation initiale des professeurs, relation parents-écoles entre autres), ainsi que la mesure de ces progrès permise par leur évaluation.

La politique de l'Éducation nationale suivie de 2017 à 2022 avait deux objectifs martelés tout au long des cinq années : hausser le niveau général et réduire les inégalités. Ces deux dimensions sont étroitement liées tant l'enjeu était de « tirer tout le monde vers le haut », comme le montre en particulier l'exemple des politiques menées à l'école primaire.

Le choix a été de donner la priorité absolue aux savoirs fondamentaux à l'école maternelle comme à l'école élémentaire.

Cette stratégie passait par plusieurs mesures. Les plus importantes ont été de nature pédagogique. Il s'est agi d'un changement de paradigme pour installer le principe d'une éducation structurée, explicite et exigeante (1^{re} partie). Cela s'est accompagné de mesures qui ont fait évoluer aussi le contexte et le cadre de la vie de l'école et des élèves (2^e partie).

I. UN NOUVEAU PARADIGME PÉDAGOGIQUE REPOSANT SUR TROIS PILIERS

1. Les évaluations de début d'année : un levier essentiel

Il ne peut y avoir un suivi personnalisé de chaque élève et un pilotage collectif sans des évaluations précises des compétences des élèves. Dès septembre 2017, en s'appuyant sur le Conseil scientifique de l'éducation nationale, créé au même moment avec à sa tête le professeur Stanislas Dehaene, les premières évaluations de début d'année étaient mises en place pour connaître le niveau en français et en mathématiques de chaque élève de France à l'entrée en CE1. Ces éva-

luations se sont précisées et déployées tout au long des années suivantes pour concerner désormais les élèves en début de CP, à mi-CP, en début de CE1, en début de CM1, en début de sixième, en début de quatrième et en début de seconde.

Cet outil est devenu extrêmement précieux pour le rebond du niveau de nos élèves en matière de savoirs fondamentaux.

En effet il permet :

- Une connaissance fine du niveau de chaque élève en début d'année. Par exemple, la compréhension de phrases à l'oral, la connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent en français ou encore le placement d'un nombre sur une ligne graduée, l'écriture des nombres entiers en mathématiques. De la sorte, le professeur a un portrait fiable du niveau de chaque élève de sa classe et peut développer une personnalisation de sa pédagogie.
- Une communication bien meilleure entre le professeur et les parents. En effet, chaque parent d'élève reçoit le bilan réalisé. Ceci peut être la base d'une discussion pour une alliance parents-professeur sur le renforcement de certaines compétences.
- Une plus grande logique d'équipe. Le travail de chaque école pour étudier les résultats permet aux professeurs de se réunir, de voir les forces et faiblesses et d'y remédier. Par exemple, si un élève a un vocabulaire très faible en début de CP, c'est l'occasion d'une analyse partagée entre les acteurs de l'école maternelle d'où il provient et ceux de l'école élémentaire où il arrive.



Il ne peut y avoir un suivi personnalisé de chaque élève et un pilotage collectif sans des évaluations précises des compétences des élèves.

- Une meilleure pertinence de la formation continue. Lorsque des faiblesses dans un domaine donné (par exemple, la géométrie en mathématiques) sont constatées dans une école, une formation continue ciblée peut être demandée et enclenchée pour donner des outils aux professeurs concernés.
- Un pilotage territorial renforcé. Les inspecteurs de l'Éducation nationale ont un portrait des écoles et établissements de leur ressort qui permet d'adapter le pilotage pédagogique. Des comparaisons peuvent être faites entre circonscriptions, départements, académies. Tout cela favorise la contagion des bonnes pratiques.
- Une vision nationale du niveau des élèves. La France est désormais le seul pays au monde à pouvoir connaître aussi précisément le niveau de ses élèves. Les conséquences dans la durée sont considérables. Au moment de la crise sanitaire, cela a été d'une très grande utilité pour mesurer les effets du confinement et organiser les remédiations nécessaires. On pouvait ainsi analyser l'évolution d'un élève à partir de son entrée en CP en septembre 2019, puis à mi-CP en février 2020 puis à son arrivée en CE1 en septembre 2020. Cela a permis de voir que les progrès enregistrés en 2018-2019 avaient été effacés par le premier confinement. Il y avait une bonne et une mauvaise nouvelle. La mauvaise était que, comme prévu, l'arrêt de l'école avait créé un recul du niveau des élèves. La bonne était que ce recul avait été modéré et mesuré. En 2020-2021, la marche vers le progrès reprenait.

Cette nouvelle capacité française d'évaluer à toutes les échelles et de piloter avec des critères qualitatifs est le socle de toute stratégie présente et future de renforcement des savoirs fondamentaux.

2. Le « plan français » et le « plan mathématiques »

Dès 2017-2018, un rapport et des préconisations étaient demandés aux deux mathématiciens Charles Torossian et Cédric Villani. Leurs propositions débouchaient sur un « plan mathématiques » en vingt et une mesures mises en œuvre à partir de 2018. Il s'agissait en particulier d'insister sur les compétences mathématiques dès l'école maternelle avec un apprentissage fondé sur la manipulation et l'expérimentation, la verbalisation, l'abstraction. À l'image de l'ensemble de la vision pédagogique, l'accent était mis sur un cours structuré et sa trace écrite, sur la notion de preuve et sur les apprentissages explicites. L'exigence était aussi soulignée : en particulier, cultiver le sens de quatre opérations dès le CP. L'enseignement effectif des grandeurs et des mesures venait soutenir dès l'école primaire le sens des nombres et des opérations. Il était aussi demandé aux professeurs de développer les automatismes de calcul à tous les âges par des pratiques rituelles (répétition, calcul mental et intelligent, etc.) pour favoriser la mémorisation et libérer l'esprit des élèves en vue de la résolution des problèmes. Tout ceci s'alimentait des

recherches internationales les plus en pointe, notamment en sciences cognitives, à commencer par celles de Stanislas Dehaene sur les mécanismes d'acquisition des concepts mathématiques par l'être humain dès le plus jeune âge. Des fascicules à destination des enseignants étaient élaborés et constituent aujourd'hui un corpus incontournable pour la pédagogie pratiquée dans toute la France.

Un aspect essentiel du plan mathématiques a été le développement d'une nouvelle approche de la formation continue, beaucoup plus centrée sur les besoins concrets des professeurs et sur leurs attentes. Cette nouvelle méthode « sur-mesure » est passée par la création de « laboratoires de mathématiques » dans les académies et par une formation « en constellation » permettant un travail d'équipe et un progrès collectif à l'échelle de chaque territoire. Alors même que 95 % des enseignants de l'école primaire n'ont pas un cursus de mathématiques ou de sciences, l'objectif a été de redonner à chacun confiance et outils pour une pédagogie structurée et efficace adaptée à chaque âge. En mathématiques comme en français, ceci s'est accompagné de la définition de points de repère annuels correspondant à autant de crans et d'attentes claires quant aux compétences attendues des élèves à chaque âge. Les résultats ont commencé à se voir dans la durée. En quatre ans, de 2020 à 2024, on voit ainsi, au travers des évaluations de mi-CP, une progression de 5,8 points en résolution de problèmes ; 3,3 points pour additionner ; 4,5 points pour soustraire. Ces augmentations sont extrêmement significatives et disent quelque chose d'un progrès qui s'est installé dans la durée.

Le « plan français » a suivi exactement la même philosophie : une approche structurée, exigeante et efficace. Ainsi, la grammaire a été remise au centre des apprentissages, au service du sens logique de l'enfant en particulier par la pratique de la grammaire de phrase. Les objectifs en matière d'orthographe ont été précisément définis et mesurés par les évaluations. Les fascicules et les plans de formation ont permis de changer le paradigme de référence des enseignants. Aux antipodes des approches « constructivistes » des décennies précédentes, à l'origine de la baisse du niveau, et qui consistaient notamment à attendre de l'enfant une découverte par lui-même des chemins de connaissance, la nouvelle approche explicite conduit au contraire à une structuration beaucoup plus nette des étapes que l'élève doit franchir. Ainsi, l'apprentissage de la lecture a banni les approches globales. L'association graphèmes-phonèmes (dite « méthode syllabique ») a été consacrée, en raison de son efficacité démontrée. La fluence de lecture est devenue un enjeu mesuré dès le CP. Il s'agit de s'assurer de la capacité d'automatisation du décodage des mots par l'élève en vérifiant régulièrement sa vitesse de lecture. Cette automatisation du décodage est au service de

la compréhension du texte qui reste le grand enjeu de la lecture. Le système français est sorti d'une vision qui opposait les deux dimensions (décodage vs compréhension) pour au contraire les allier. De même que la connaissance automatisée des quatre opérations est au socle de la capacité de résolution de problèmes en mathématiques, la capacité à déchiffrer automatiquement les syllabes puis les mots, alliée à la richesse du vocabulaire cultivée dès l'école maternelle, est à la base de la compréhension des textes par les jeunes lecteurs.

La méthode des « constellations » en formation continue a aussi été appliquée pour le plan français à l'image de ce qui avait été fait pour le plan mathématiques.

Au total, plus de 500 000 professeurs ont bénéficié de ces deux plans de formation. L'impact sur la vie quotidienne pédagogique aura été considérable.

3. Le dédoublement des classes de grande section de maternelle, CP et CE1 en éducation prioritaire

Le dédoublement des classes en réseau d'éducation prioritaire a été la mesure la plus emblématique du quinquennat. Elle concerne aujourd'hui 400 000 élèves par an. Son impact est de grande ampleur tant pour l'élévation du niveau que pour la réduction des inégalités.

L'idée de départ reposait sur des expérimentations qui avaient montré l'efficacité non pas de la diminution d'un petit nombre d'élèves par classe mais d'une diminution dras-

tique. En effet, cela allait de pair avec un changement pédagogique : une plus grande personnalisation et la garantie d'une évolution structurée qui « crante » le niveau des élèves les plus défavorisés à l'âge fatidique de l'acquisition de la lecture et des autres compétences fondamentales.

Dès septembre 2017, la mesure, qui avait suscité scepticisme et critiques quant à sa faisabilité juste après l'élection du président de la République, entrait en vigueur pour les classes de CP de REP +. En septembre 2018, elle concernait les CP de REP et les CE1 de REP +. Puis, en septembre 2019, les CE1 de REP. Après la crise des Gilets jaunes, il fut décidé d'étendre la mesure à toutes les classes de grande section de maternelle de l'éducation prioritaire, ce qui fut réalisé tout au long des années suivantes.

Le premier effet a été psychologique : dans les territoires concernés, urbains surtout mais aussi ruraux, les professeurs et les parents d'élèves ont vu venir un changement de considération qui allait avec le changement de paradigme. Les parents ont vu la différence de résultats dès les premiers mois, par comparaison avec les générations précédentes.

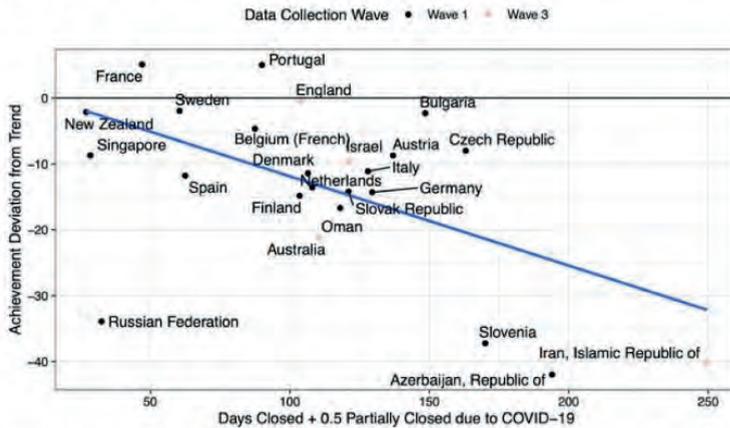
Le deuxième effet a été pédagogique. Une formation et une animation spécifique des enseignants concernés ont été mises en place. Il y a eu une très grande différence visible dès les premières années entre les écoles où l'accompagnement pédagogique avait tenu compte du changement et celles où le changement quantitatif n'avait été suivi d'aucune évolution des méthodes. Dans le premier cas, cela signifiait par exemple une attention très volontariste quant à la fluence des élèves au cours des premiers temps de l'apprentissage en s'assurant pour le passage de CP en CE1 que l'enfant avait bien acquis les bases essentielles. C'est ainsi que certaines écoles de REP + ont pu atteindre le niveau d'écoles de non-REP (par exemple, des écoles de la Goutte-d'Or ont atteint le niveau d'écoles du VII^e arrondissement de Paris). Ces cas les meilleurs ont pu servir de modèles et de locomotives pour ceux qui ont trop peu progressé. En moyenne, les premiers résultats sont très encourageants. En particulier, l'écart entre REP + et REP s'est très fortement atténué. La France n'est plus, loin de là, le pays le plus inégalitaire de l'OCDE. C'est évidemment, dans la durée, dès lors que se maintiendra le volontarisme pédagogique et donc de l'exigence, que l'on obtiendra les effets profonds permettant d'atteindre une égalité des chances réelle entre tous les enfants de France. Le chemin est pris.

Cela s'est accompagné d'une série de mesures pour changer le contexte des réseaux d'éducation prioritaire.

En particulier, la prime annuelle de 3 000 euros pour les professeurs en REP + a produit une stabilité inédite des effectifs et même une attractivité pour les postes concernés. Cette stabilité est un facteur clé des évolutions positives futures.

Ces trois catégories de mesures pédagogiques ont été les leviers les plus importants du rebond de l'école primaire en France au cours des dernières années. Ce progrès est mesurable au travers des évaluations nationales. Celles-ci permettent de voir aussi des « trous d'air » ou des stagnations comme en 2020 et 2023. Elles doivent être confirmées par les évaluations internationales. La plus célèbre est PISA mais celle-ci concerne les élèves de 15 ans et n'indique donc rien sur l'évolution récente de l'école primaire. En revanche, les évaluations PIRLS et TIMSS, respectivement en lecture et en mathématiques, qui concernent des élèves de l'âge du CM1 sont à regarder particulièrement. L'étude TIMSS sera disponible fin 2024 (effectuée début 2023). L'étude PIRLS (niveau de lecture des enfants de 8 ans à l'échelle mondiale) est disponible depuis mai 2023. Son enseignement est édifiant, comme on le voit dans le graphique ci-contre. Celui-ci vise à démontrer une corrélation et, ce faisant, permet de dégager deux enseignements.

Fig. A2 Relationship between School Closure Duration and Deviations from Country-Specific Trends



Note: Achievement deviation from the trend is calculated as the difference between the extrapolated linear trend prior to PIRLS 2021 for a country and the actual observed point in PIRLS 2021.

En premier lieu, l'évaluation PIRLS montre une corrélation forte entre le nombre de jours de fermeture de l'école pendant la crise sanitaire (en abscisse) et le niveau où se trouve le pays (situation en 2021 en valeur relative de là où devrait être le pays au regard des résultats de 2016). Sans surprise, la France est en position d'être l'un des pays ayant le moins fermé les écoles et fait donc partie des pays ayant traversé la crise sans dommage rédhibitoire (rappelons que certains pays ont connu des fermetures totales ou très nombreuses de l'école pendant deux ans, ce qui est à l'origine d'une catastrophe éducative mondiale aboutissant à des régressions très graves, par exemple quant à la scolarisation des petites filles).

En second lieu, le graphique illustre un phénomène majeur : la France est le seul pays, avec le Portugal, à se situer au-dessus d'une ligne zéro. En d'autres termes, elle n'a pas seulement évité une chute, elle a connu un progrès. Cela signifie que la politique de priorité absolue à l'ouverture des écoles pendant la crise n'est pas le seul facteur explicatif mais que l'ensemble des mesures prises pour l'école primaire a favorisé son évolution (qui aurait été évidemment meilleure encore sans le premier confinement).

II. L'ÉVOLUTION DES RÈGLES, DU CADRE ET DU CONTEXTE DE L'ÉCOLE

Les facteurs de progrès de l'école primaire sont bien identifiés. Ils sont d'abord intrinsèques notamment au travers de l'évolution de la pédagogie, mais aussi extrinsèques avec en particulier les enjeux de la formation initiale des professeurs et de la relation parents-écoles. Le cadre de l'école et ce qui se passe pour l'enfant en dehors de l'école sont aussi des éléments de la plus haute importance.

1. L'instruction obligatoire à 3 ans

Par la Loi pour l'école de la confiance de 2019, l'instruction obligatoire a été portée à 3 ans. Depuis la loi Ferry de 1881, ce seuil était défini à 6 ans. Au moment de l'adoption de la loi à la fin du XIX^e siècle, 93 % des enfants fréquentaient déjà l'école élémentaire. Pour les 7 % qui n'y allaient pas, ce fut une mesure essentielle. Mais, en réalité, le message allait bien au-delà : c'était celui de l'universalité de l'éducation qui allait de pair avec son caractère gratuit et obligatoire.

Mutatis mutandis, l'enjeu était comparable en 2019, cette fois à l'égard de l'école maternelle. 97 % des enfants y allaient déjà. La mesure était importante pour tous ceux qui n'y allaient pas (environ 20 000 enfants par an, pour la plupart issus de milieux très défavorisés). Elle était aussi un message fondamental au sujet de l'école maternelle. Elle indiquait à tout le pays qu'il fallait prendre très au sérieux cette première étape du parcours scolaire. Les premières années de la vie de l'enfant étant décisives sur le plan cognitif, ce qui se passe à l'école maternelle pour l'épanouissement de l'enfant, sa sociabilisation et sa préparation à l'acquisition des savoirs fondamentaux (notamment l'acquisition d'un vocabulaire riche) est crucial pour la réussite de la suite de son parcours.

2. La direction d'école

La direction d'école était un autre sujet de blocage dans le système scolaire français. En effet, jusque récemment, le directeur (ou la directrice) d'école n'était pas le supérieur hiérarchique de ses collègues. C'était l'inspecteur de l'Éducation nationale qui était dans ce rôle à l'échelle d'une circonscription, généralement assez vague. Cela créait une forme d'infantilisation ou d'anarchie pour la prise de décision au quotidien. Par exemple, la question de savoir en début d'année à qui on confie les classes de CP ne relevait pas d'une décision du directeur. Une personne inexpérimentée pouvait donc prendre cette fonction dans certaines circonstances. Ce schéma était âprement défendu par certains secteurs syndicaux même si beaucoup de directeurs d'école sur le terrain en voyaient les limites. Un très long et profond travail de concertation et de conviction pendant plusieurs années a mené à l'adoption de la loi Rilhac en 2021 créant la fonction de directeur d'école et conférant ainsi une « autorité

fonctionnelle » à ceux qui exercent cette charge. Les bienfaits à attendre de ce changement dans la durée sont importants car ils se traduiront par une responsabilisation et une considération plus grandes pour les acteurs de terrain.

3. La formation initiale des professeurs

La formation des professeurs a connu une évolution importante avec la Loi pour l'école de la confiance qui a eu notamment pour conséquences que les maquettes de formation consacrent au moins 50 % de leur contenu aux savoirs fondamentaux et que 35 % des intervenants dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) soient des personnes restant à temps partiel devant élèves afin d'avoir ainsi une expérience de terrain actualisée en permanence.

Dans le même temps étaient créées les classes préparatoires au professorat des écoles (CPPE) dont le principe, reprenant le modèle exigeant des classes préparatoires, était de recruter les étudiants dès après le baccalauréat pour les former pendant trois ans à l'enseignement des savoirs fondamentaux et aux meilleures pratiques pédagogiques. Il s'agissait de renouer, de façon modernisée, avec la bonne tradition des écoles normales qui permettaient de susciter des vocations dès 18 ans et d'accompagner très tôt le parcours aboutissant à un grand professionnalisme des instituteurs et institutrices.

Ces CPPE servent aujourd'hui de modèle aux éventuelles nouvelles réformes envisagées.

4. L'évolution du contexte périscolaire

Il faut souligner enfin le rôle primordial du contexte éducatif que connaît l'enfant en dehors de l'école. Dès 2017, le « plan mercredi » était conçu pour aider les communes à offrir des activités périscolaires aux enfants. Peu après, le ministère de l'Éducation nationale conçut avec le ministère de la Ville les « cités éducatives » dont le principe était de doter une autorité locale de moyens supplémentaires sur un territoire donné pour contribuer à des activités éducatives pour les enfants dans le temps périscolaire et extrascolaire (cours de musique, classes vertes, etc.). Ensuite, avec le

ministère de la Culture, le « pass Culture » put concerner les élèves dès l'âge du collège non seulement sur une base individuelle (achats de biens culturels) mais aussi collective (financement de visites de lieux culturels, etc.). Enfin, avec le ministère des Affaires sociales, fut élaboré un plan pour les petits déjeuners gratuits qui permettait de faire face à un enjeu de santé et d'éducation très concret pour de nombreux enfants en apprentissage.

Au total, une politique de l'enfance et de la jeunesse fut conçue, grâce au fait d'être devenu un ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. C'est ainsi que, à partir de l'été 2020, fut élaboré le système des « vacances apprenantes » qui a permis d'offrir des

vacances épanouissantes et instructives à un grand nombre d'enfants. Le sport connu également une nouvelle étape d'articulation avec l'école grâce en particulier à l'action « 30 minutes d'activité physique par jour » se généralisant

dans toutes les écoles primaires à l'occasion de la dynamique créée par l'organisation en France des jeux Olympiques. Ce dispositif a été conçu pour être un des grands legs des JO après 2024 pour la société française.

Le rebond français de l'école primaire doit se concevoir évidemment dans la durée. On n'efface pas du jour au lendemain trente ans de déclin. C'est pourquoi il est essentiel de prolonger et de creuser les sillons entamés. Bien des choses peuvent accentuer et compléter ce qui précède, notamment au titre de la formation des professeurs. Des progrès importants pourront résulter d'une nouvelle approche de la question des manuels scolaires : chaque élève de l'école primaire doit en disposer et leur qualité doit être garantie par un système approprié. Le Conseil scientifique de l'éducation nationale, désormais garant d'une vision à long terme aux assises rationnelles et fermes des politiques éducatives suivies, est porteur de préconisations pertinentes en la matière. Enfin, toutes les mesures techniques peuvent être annihilées si elles ne sont pas accompagnées d'un état d'esprit général constructif. C'est pourquoi l'un des grands enjeux, par l'explicitation des objectifs et du chemin pour les atteindre, est de retrouver l'expression d'une plus grande confiance de la société française dans son école et dans ses acteurs.



Les facteurs de progrès de l'école primaire sont bien identifiés. Ils sont d'abord intrinsèques notamment au travers de l'évolution de la pédagogie, mais aussi extrinsèques avec en particulier les enjeux de la formation initiale des professeurs et de la relation parents-écoles.

BIOGRAPHIE

Agrégé de droit public, docteur en droit, titulaire d'une maîtrise de philosophie, ancien élève de Sciences Po et « special student » de Harvard, Jean-Michel Blanquer a enseigné dans cinq universités françaises.

Il est recteur entre 2004 et 2010 (académies de Guyane et de Créteil). En 2010, il devient directeur général de l'enseignement scolaire.

Il est directeur général du groupe ESSEC de 2013 à 2017.

Jean-Michel Blanquer est ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de 2017 à 2022. De 2020 à 2022, il est également ministre en charge des Sports.

Il est aujourd'hui professeur de droit à l'université Paris-II Panthéon-Assas, avocat inscrit au barreau de Paris et président du think-tank Le Laboratoire de la République.

Jean-Michel Blanquer préside, depuis juillet 2023, l'association Terra Academia, école et accélérateur de la transformation écologique.



Créer de la confiance réciproque entre les parents et l'école



Marc Gurgand

Professeur titulaire d'une chaire à PSE
et directeur de recherche au CNRS

Entretien réalisé par *Sociétal*

Codirigé par Esther Duflo, Prix Nobel d'économie en 2019, et fondé en 2003 au sein du Massachusetts Institute of Technology, le Poverty Action Lab, ou J-PAL, est un laboratoire de pointe dans l'évaluation randomisée des politiques publiques à grande échelle et dans la conception de programmes éclairés par la science.

Devenu un réseau de chercheurs d'envergure mondiale, ses travaux en Europe, en matière d'éducation, s'attachent notamment à l'amélioration de l'accès pour le plus grand nombre à une instruction primaire et post-primaire de qualité. Marc Gurgand est directeur scientifique du J-Pal Europe et l'un des animateurs principaux de cette branche de recherche. À ce titre, il nous recevait pour faire le point sur les liens entre recherche scientifique et politique éducative.

Il y a dix ans, vous apportiez une importante contribution à la réflexion autour de l'implication des parents dans l'école¹ : Vous constatiez qu'il y avait là un levier à actionner pour faciliter le suivi du collège et réduire le décrochage. Quel a été le point de départ de cette réflexion pour vous ?

Le point de départ de ce travail reposait sur une donnée sociologique simple et reconnue, qui est que le contexte familial est un paramètre totalement décisif dans le développement des jeunes enfants, puis, lorsqu'ils sont plus grands, à l'adolescence notamment, dans leur réussite.

Ce déterminisme, l'école a pour mission de le dépasser et, à ce titre, elle peut se considérer comme un lieu de compensation ou de neutralisation de l'influence familiale. En conséquence, une vision possible est d'en faire le lieu où l'on sépare l'élève de cette influence, pour le plonger dans le bain positif de l'école.

Le modèle extrême de cette conception est l'internat d'excellence de Sourdu, créé par Nicolas Sarkozy en 2009. Le pari qui a été tenu avec cet internat, toujours aujourd'hui en fonction, est de considérer que ce qui marche le mieux pour contrer un déterminisme familial ou social, c'est précisément d'extraire un enfant de cet environnement, parce que ce milieu est l'une des causes premières de ses difficultés. Par conséquent, à

Sourdu, l'élève est placé, durant ses années de collège et de lycée, dans un contexte strictement scolaire, avec des pairs différents, qui sont cependant tous animés par une même envie de réussir, et qui ont envie d'échapper, justement, à une prédestination sociale. Ils dorment sur place, on les fait travailler. C'est une perspective où l'école n'est pas fermée à la société en général, mais où elle compense celle-ci en délimitant une frontière nette.

Cette idée de l'internat comme outil de rupture avec le contexte familial n'est pas neuve en soi, mais ce qui fait sa particularité à Sourdu, par rapport à des internats classiques, c'est qu'ici un objectif social seconde

le projet pédagogique.

À ma connaissance, ce type d'initiative ne connaissait et ne connaît encore aujourd'hui que deux modèles très anciens, peu courants, et qui ont surtout été employés

dans des situations très différentes. Le premier modèle, c'est celui des écoles de l'élite anglaise, dont l'esprit est en partie le même. Pour ces écoles d'élites, il s'agit de sortir les enfants de leur milieu, non pas parce que celui-ci est défavorisé, mais bien parce qu'il faut les extraire de l'influence protectrice du cocon familial pour en faire de futurs dirigeants du pays.

L'autre modèle, qui est un modèle beaucoup plus malheureux, a vu le jour aux États-Unis au début du XIX^e siècle, où des internats pour les enfants natis américains



Ce déterminisme, l'école a pour mission de le dépasser et, à ce titre, elle peut se considérer comme un lieu de compensation ou de neutralisation de l'influence familiale.

1 - Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools.

cains avaient été mis en place, dans le but de les acculturer et d'en faire des Américains. Il s'agissait là de doubler un projet pédagogique d'un objectif culturel et éducatif.

On avait donc comme précédents au moment de la création de Sourdu des contextes très différents, avec des intentions très distinctes, mais c'est toujours ce même esprit de l'école qui se substitue à la famille pour contrer les déterminismes qui la traversent, qu'ils soient sociaux ou culturels.

Dans le cas de Sourdu, l'expérience s'avère réussie, offrant des effets positifs très spectaculaires. L'expérience randomisée que nous avons menée permet de démontrer que par rapport à des jeunes strictement comparables, ceux qui sont passés par Sourdu obtiennent beaucoup plus souvent le bac et, in fine, sont plus fréquemment diplômés de l'enseignement supérieur : dans la population cible de l'internat, 27 % obtiennent un tel diplôme, mais cette proportion passe à 43 % parmi les anciens élèves de l'internat.



Nous avons cherché à savoir comment l'école, par des interventions, des réunions, pouvait gommer certains aspects du déterminisme social en associant mieux les parents à la scolarité de leurs enfants.

Et qu'est-ce qui empêche la duplication de Sourdu ?

Le principal problème, c'est qu'un internat comme Sourdu, demande un degré d'investissement, à la fois en matière de ressources humaines, de matériel, de budget par élève, d'investissement politique aussi – car il faut que cela soit porté, ce qui nécessite beaucoup de ressources pédagogiques et d'accompagnement individuel – qui rend ce modèle très difficilement reproductible.

Et avant Sourdu, il n'y avait pas eu d'autres manières de penser le rapport entre l'école et la famille ?

À partir des années 1970, un rôle formel est donné aux parents dans l'institution scolaire, en leur permettant d'entrer dans les différents conseils. Il s'agissait là, et

c'était novateur, de reconnaître les parents officiellement comme des partenaires de la « communauté éducative », pour utiliser un terme de la loi Haby, repris dans la loi Jospin de 1989.

Par ces moyens, la loi souhaitait donner une voix plus officielle aux parents, que l'on peut, dans le contexte de l'époque, interpréter soit comme la prise en compte d'une certaine évolution sociale qui se dessinait et qui était ainsi formalisée, soit au contraire comme une action politique pour la susciter ou la renforcer de façon quelque peu volontariste.

Mais cette initiative n'a pas de lien direct avec la lutte contre les déterminismes sociaux. Il faudrait voir exactement comment sont constituées les associations de

représentants de parents, car celles-ci portent très probablement leur part de biais social. Quand nous avons travaillé sur le sujet, nous avons remarqué ce que nous pouvions

soupçonner : les mécanismes institutionnels pour ouvrir l'école aux familles, notamment aux plus modestes d'entre elles, étaient faiblement mobilisés, et n'avaient été que peu approfondis en France jusqu'ici.

Vos travaux se sont focalisés notamment sur les enjeux du passage au collège et de l'orientation en fin de troisième. Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour faire avancer la réflexion sur les possibilités ouvertes par l'implication des familles dans l'école si les mesures prises jusque-là ne relevaient que du symbole ?

Pour nos travaux, nous sommes repartis non pas du sujet de l'implication des parents dans l'école, mais de la question de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, en visant le problème de l'inégalité sociale puisque l'on sait que cette implication est beaucoup plus fréquente dans des familles aisées.

Nous ne nous sommes pas interrogés sur le fait de savoir s'il y a un meilleur fonctionnement possible de l'école en tant qu'institution, notamment pour apporter une place plus définie aux parents, mais nous avons cherché à savoir comment l'école, par des interventions, des réunions, pouvait gommer certains aspects du déterminisme social en associant mieux les parents à la scolarité de leurs enfants.

Le programme était peu coûteux, car assumé par le chef d'établissement sur son temps de travail, et nécessitait peu de ressources (appels téléphoniques pour convier les parents, documents imprimés remis durant ladite réunion). C'est également pour cela qu'il représentait un intérêt.

Quels types de programmes avez-vous mis en place et évalués ?

Il y a eu deux expérimentations : « la Mallette des parents », projet lancé en 2008 au sein de l'académie de Créteil auprès de classes de sixième, puis un autre programme lancé en 2010 auprès de classes de troisième de l'académie de Versailles, centré sur la question de l'orientation en fin de troisième. Dans les deux cas il s'agissait d'établissements situés en zone d'éducation prioritaire, qui y participaient sur la base du volontariat.

Concernant la Mallette des parents, le dispositif était vraiment très simple. Il consistait, pour des parents d'élèves du groupe test, à participer à trois réunions animées par le chef d'établissement ou le proviseur ou par une personne située en haut de la hiérarchie de l'établissement. C'est-à-dire un intervenant ayant une autorité symbolique forte. Ces trois réunions, d'une heure chacune, avec des parents volontaires, transmettaient des informations sur le collège, expliquaient comment fonctionne l'établissement, les règles de scolarité, et enfin encourageaient les parents à parler avec les enfants de leur journée, à avoir un petit mot pour les inciter à faire leurs devoirs sans nécessairement intervenir directement. Des choses assez simples au fond, mais qui permettent de créer de la confiance entre les parents et l'établissement, et réciproquement. Les parents pouvaient également échanger entre eux, partager ensemble les difficultés éventuelles rencontrées par leurs enfants.

Nous avons comparé les effets sur la scolarité, l'absentéisme, le comportement des enfants dans les classes tirées au sort pour mettre en œuvre le programme expérimental et ceux dans les classes qui n'avaient pas été retenues. Et ce que l'on a constaté, c'est que si cela ne change que très marginalement les choses sur les résultats scolaires, il y a en revanche des ajustements assez forts sur l'implication des enfants dont les parents ont participé aux réunions : l'absentéisme a chuté, ainsi que les sanctions, pour les enfants dont les parents sont venus à ces réunions. Et ce que l'on a remarqué également, ce sont les effets d'influence : les enfants non concernés par l'intervention, mais partageant la même classe que les enfants dont les parents ont été mobilisés, ont également ajusté leur comportement scolaire.

Pour l'autre expérimentation portant sur l'orientation en fin de classe de troisième, le dispositif de départ était

assez similaire, avec deux réunions prévues auprès de classes test (là aussi tirées au sort) sur l'enjeu de l'orientation, et notamment la valorisation des orientations professionnalisantes. Les réunions ciblaient les parents dont les enfants étaient à la fois les plus faibles sur le plan

scolaire et les plus susceptibles de décrocher. Là aussi, elles étaient assurées par des chefs d'établissement, et étaient accompagnées de témoignages de jeunes qui ont choisi la voie professionnelle, d'explications sur le fonctionnement de l'orientation en fin de collège, qui est complexe et souvent mal identifiée, et d'un encouragement général à ne pas subir ce moment de l'orientation. Là également, on a relevé des effets indéniables, notamment sur le décrochage. On a observé que les élèves dont les familles ont été invitées à ces réunions ont été moins nombreux à choisir de redoubler leur classe de troisième dans l'espoir d'accéder au lycée général, ce qui est une option qui se pratique habituellement, et souvent en pure perte car elle se solde par le décrochage à l'issue de cette troisième.

Nous avons poursuivi la mesure un an puis deux ans plus tard, et nous avons vu que ces élèves ont eu tendance à poursuivre leurs études par rapport à ceux qui n'avaient pas eu accès à ces réunions et qui avaient fait le choix de redoubler pour rester sur la voie générale. J'insiste sur ce point, car il a son importance : cette implication des parents a permis de réduire le décrochage, et non

de déplacer de la voie générale vers la voie professionnelle les meilleurs élèves. Et, comme pour l'expérimentation menée en sixième, on a pu constater aussi un effet d'influence sur les adolescents en contact avec ceux dont les parents avaient participé à ce programme.

Vous aviez présenté les conclusions de cette recherche en audition à l'Assemblée nationale, dans le cadre d'une mission d'information sur les relations entre l'école et les parents, qui par la suite a donné lieu à un rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents, portée par la députée Valérie Corre. Vous émettiez l'idée qu'en matière d'implication des parents, des mesures peu onéreuses pouvaient avoir des bénéfices forts, et qu'elles pouvaient être concentrées pour lutter contre le décrochage scolaire². Avez-vous le sentiment que l'on a pris aujourd'hui la mesure du potentiel de ce levier ?

La réponse est nuancée. Si l'on prend le dispositif déployé pour les parents des élèves de sixième, la Mallette des parents, celui-ci a été assez rapidement promu dans les collèges d'éducation prioritaire. Puis il y a eu une circulaire prise par le ministre de l'Éducation nationale pour renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, qui engageait tous les établissements à appliquer ce dispositif. La réalité de ce déploiement, à ma connaissance, n'a pas été chiffrée, mais le ministère a communiqué quant à sa mise en œuvre. Je pense que la conclusion que l'on peut en tirer, c'est que cette mesure a en tout cas été encouragée et assumée. Sur le temps long, je pense que la résolution s'est en partie évaporée, mais pour des raisons que l'on comprend bien et qui sont que les politiques scolaires ont leur propre instabilité, et que de nouvelles mesures chaque année sont proposées. Mais c'est une initiative qui a convaincu et qui a été soutenue.

Concernant l'expérimentation en classe de troisième portant sur l'orientation, la donne a été très différente. Le ministère n'a pas donné suite à cette opération, car il craignait que le message politique de la mesure soit perçu comme une réduction des ambitions scolaires. Même si au fond, transformer du décrochage par de la formation professionnelle était une bonne chose.

Mais aujourd'hui, est-ce que le tabou ne pourrait pas être levé, compte tenu de la réforme du lycée professionnel et du constat grandissant du manque de main-d'œuvre technique sur le marché du travail ?

J'ai l'impression que non. Je pense que c'est une initiative qui, du point de vue du ministère, a été très vite oubliée. C'est typiquement une mesure qui est à la fois raisonnable, mais aussi politiquement difficile à vendre. Il y a encore le sujet du regard porté sur la voie professionnelle qui est à changer, et qui bloque l'action politique et éducative, alors qu'elle représente plus d'un quart de nos effectifs au lycée : nous avons aujourd'hui 600 000 élèves en lycée professionnel, et 1 600 000 élèves dans les voies générales et technologiques.

Dans votre réflexion pour favoriser l'implication des parents, vous placez les responsables d'établissement en première ligne. Pourquoi sont-ils les bons interlocuteurs pour jouer ce rôle ?

Il y a une forme d'autorité et de reconnaissance des chefs d'établissement qui font qu'ils sont les mieux placés pour intervenir face aux familles. Avec les enseignants, cela peut être plus compliqué : Il y a plus facilement, avec la

« Il y a encore le sujet du regard porté sur la voie professionnelle qui est à changer, et qui bloque l'action politique et éducative, alors qu'elle représente plus d'un quart de nos effectifs au lycée : nous avons aujourd'hui 600 000 élèves en lycée professionnel, et 1 600 000 élèves dans les voies générales et technologiques.

relation quotidienne (les notes de l'enfant, son lien au professeur en question), des sujets qui peuvent faire dériver les discussions. Il nous semble donc que, par sa position, le chef d'établissement a plus de recul.

Maintenant, un autre point qu'il faut prendre en compte aujourd'hui, c'est que si la mise en place de ces mesures est peu coûteuse pour le ministère en général, elle l'est beaucoup plus pour le directeur d'établissement. Certes, ce ne sont que trois heures à mobiliser, mais il faut les identifier, les préparer, il faut inviter les familles et les relancer par téléphone (les courriers ne fonctionnent pas), dans un contexte où celui-ci a déjà énormément de responsabilités. Le coût marginal de la mesure peut donc être élevé pour l'individu. Une autre possibilité pourrait être de faire passer ce type de programmes par les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), mais ceux-ci sont peu nombreux, mal identifiés, et donc disposent peut-être d'une autorité moindre pour le faire.

C'est pourquoi notre expérimentation n'avait pu fonctionner que sur la base du volontariat, et aujourd'hui ce type de mesures ne peut s'installer dans la durée sans une politique de priorité. Il y a un sujet de ressources rares qui doit être pris en compte. Aujourd'hui, la priorité pour les chefs d'établissement, c'est de constituer des groupes de niveaux. Il est difficile de leur demander en plus d'organiser des réunions régulières avec tous les parents volontaires.

Surtout que, depuis, il n'y a pas eu d'études randomisées qui ont permis d'étendre la mesure pour appuyer ce type d'initiatives ?

Tout à fait. C'est également ce qui rend difficile la décision politique en matière d'éducation en règle générale.

Ceci n'est pas une spécificité française, et sur ce sujet, la dynamique est positive, les pouvoirs publics ont compris l'intérêt de l'expérimentation et de sa mesure. Le J-PAL a reçu notamment un équipement structurant pour la recherche (EquipEx), c'est-à-dire un financement pour promouvoir et soutenir l'expérimentation sur l'éducation à travers son programme Innovations, Données et Expérimentations en Éducation (IDEE).

Grâce à cela, nous pouvons favoriser la mesure de méthodes expérimentales implantées, essayer de susciter également d'autres expérimentations. Cela ne va évidemment pas tout transformer du jour au lendemain, notamment parce qu'en matière de recherche sur l'éducation, la mesure se fait sur un temps long, mais le sujet attire l'intérêt de beaucoup de décideurs publics et de recteurs.

Est-ce que depuis ce financement le J-PAL a produit des études randomisées qui évaluent ces différents leviers, que ce soit l'implication des parents ou le rôle des chefs d'établissement ?

Pas directement. Ce qui se rapproche le plus de cette réflexion, ce sont les travaux conduits par ma collègue Élise Huillery sur le programme Énergie Jeunes, qui déploie des projets pédagogiques très innovants pour des élèves de CM2 jusqu'à la troisième, dans des territoires défavorisés. Là, elle a pu mener une étude sur cinq années qui prouve l'impact d'un programme de coaching des élèves sur les comportements et les résultats

scolaires. Nous avons eu également un projet sur l'apprentissage de la citoyenneté au collège. Mais il reste ensuite la question des ressources et celle du contexte politique.

Et concernant le sujet plus direct de l'implication des parents, depuis la Mallette des parents, je n'ai pas connaissance d'initiatives similaires qui ont pu être engagées et que nous aurions donc pu évaluer.

Ce sont en réalité beaucoup de paramètres à réunir : Il faut des initiatives, un soutien politique continu, une mesure sur le temps long ; tout cela dans un domaine où les idées ne manquent pas et où les priorités changent régulièrement.

Est-ce que le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CESEN), institué en 2018, peut favoriser une plus grande stabilité des initiatives prises, notamment grâce au rapprochement entre décision politique et recherche ?

Il y a un constat de départ qui est que les pouvoirs publics ne se saisissent pas suffisamment des résultats de la recherche. Ce constat reste vrai, notamment si



Il y a un constat de départ qui est que les pouvoirs publics ne se saisissent pas suffisamment des résultats de la recherche. Ce constat reste vrai. (...) Il est à noter cependant que le CESEN a marqué une avancée.

l'on prend dernièrement ce qui a pu se passer sur le redoublement, où il y avait de manière flagrante un écart entre la décision politique et la connaissance scientifique. De même, sur le « choc des savoirs », la consultation officielle du CESEN n'a pas été menée.

Mais il faut se garder d'avoir un discours uniquement négatif. En la matière, il faut avoir en tête que les données de la recherche sont extrêmement lourdes (coûteuses et lentes) à produire, surtout par rapport à un temps politique qui est très rapide. Il est à noter cependant que le CESEN a marqué une avancée. Il y a maintenant une écoute des scientifiques par les politiques, certes pas systématique et parfois informelle ; mais il ne faut pas non plus instituer un mode de gouvernement uniquement scientifique de l'école. Ce serait une vision trop « technicienne » de l'éducation.

C'est un phénomène d'acculturation, et si l'on suit le mouvement général, la dynamique est positive et doit permettre dans le temps d'éclairer la décision politique en matière d'éducation.

BIOGRAPHIE

Marc Gurgand est ancien élève de l'École normale supérieure et docteur en économie de l'École des hautes études en sciences sociales. Il est directeur de recherche au CNRS, professeur à l'École d'économie de Paris et directeur du département d'économie de l'École normale supérieure-PSL. Il est également directeur scientifique de J-PAL Europe.

Ses domaines de recherche portent sur les politiques sociales et l'économie de l'éducation, principalement au travers d'expérimentations sociales randomisées. Il a publié de nombreux articles en économie du travail et en économie de l'éducation dans les revues académiques internationales.

Il préside le comité scientifique du Plan d'investissement dans les compétences et anime l'Équipement structurant pour la recherche IDEE. Il est par ailleurs membre du Conseil scientifique de l'Éducation nationale. De 2009 à 2013, il a présidé le Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Il a également co-présidé la mission de préfiguration de la Garantie Jeunes.



Cette période de la massification de l'école, ouverte en 1958, est en train de se clore



François Dubet

Sociologue et professeur émérite
à l'université de Bordeaux
Propos recueillis par Frank Niedercorn

Spécialiste de l'éducation, le sociologue François Dubet, professeur émérite à l'université de Bordeaux, fait le constat d'un décalage croissant entre la promesse d'égalité portée par notre système scolaire et la réalité d'une école parmi les plus inégalitaires du monde. La solution est à trouver selon lui dans plusieurs chantiers dont celui de la réforme de la formation au métier d'enseignants et dans la lutte contre le séparatisme scolaire grâce à des efforts en faveur de la mixité sociale. Plus profondément, il prône une évolution de notre historique modèle scolaire de l'école républicaine pour aller vers un système plus ouvert, plus démocratique, aux enseignements plus variés.

Le slogan « l'école, mère de nos batailles » a été utilisé par Gabriel Attal, comme il l'avait été par Jean-Michel Blanquer. Pourquoi l'école est-elle un sujet si éruptif avec un débat qui semble se répéter sans cesse ?

Il faut faire un peu d'histoire et remonter à la création de cette école républicaine, celle de Jules Ferry, qui n'a pas vraiment changé de nature jusque dans les années soixante et engendre toujours aujourd'hui une formidable nostalgie. Cette école a été construite comme un projet moral et politique pour « fabriquer » des citoyens comme l'Église « fabrique » des croyants. Elle est née pour transmettre la foi dans le progrès, la nation et la science avec des enseignants, notamment les instituteurs, qui avaient une vocation et incarnaient ces principes. Cette école est restée sanctuarisée à l'abri des passions sociales et a été érigée comme un vecteur de la construction de la République. Il faut tout de même rappeler que c'était une école de classe dans laquelle l'origine sociale jouait un rôle primordial. Dans les années cinquante encore, un enfant d'ouvrier très doué avait beaucoup moins de chance d'entrer au lycée que celui jugé médiocre d'une famille de cadres. Tout a été bouleversé à partir des années soixante avec un changement de modèle scolaire et un processus de massification qui se met en place, grâce auquel chacun entre dans la même école et se destine naturellement à rejoindre le lycée puis l'université. Le changement est considérable ; il conduit à une multiplication par huit du nombre de bacheliers en soixante ans qui représentent désormais 80% d'une classe d'âge contre seulement 11 % en 1960.



On n'entre plus à l'école pour avoir une culture commune mais pour recevoir, à la fin, le diplôme le plus efficace sur le marché du travail. Avec la massification, on assiste à une généralisation de l'emprise des diplômes. Et les familles, qui ont intériorisé le fait que le destin social de leur enfant se joue d'abord à l'école, ont mis en place des stratégies plutôt inégalitaires.

Ce phénomène de massification a-t-il permis de supprimer les inégalités scolaires ?

Non et c'est même une énorme déception. En France comme ailleurs cet idéal selon lequel tout le monde intègre la même école afin que le parcours scolaire ne dépende que du mérite et non de l'origine sociale ne s'est pas concrétisé. Globalement, ce sont toujours les mêmes qui sont admis dans les grandes écoles et toujours les mêmes qui suivent les parcours professionnels. Avec une différence de taille puisque cette inégalité n'est plus la conséquence d'un destin de classe mais le résultat d'un tri scolaire. Autrement dit, le parcours scolaire a remplacé le destin social.

Certes, globalement ce système qui accueille tout le monde est moins inégalitaire que le précédent. Notamment pour les filles qui sont les grandes gagnantes de la massification puisqu'elles sont 50 % à quitter l'école avec un diplôme supérieur contre 39 % des garçons. Malgré cela les inégalités perdurent et c'est désormais l'école qui les entretient par le biais d'un mécanisme involontaire constitué d'une agrégation de petites inégalités liées au quartier, à l'école de secteur, à l'orientation, etc. L'autre grande évolution est celle du rapport, de plus en plus instrumental, que l'on a aux études. On n'entre plus à l'école pour avoir une culture commune mais pour recevoir, à la fin, le diplôme le plus efficace sur le marché du travail. Avec la massification, on assiste à une généralisation de l'emprise des diplômes. Et les familles, qui ont intériorisé le fait que le destin social de leur

enfant se joue d'abord à l'école, ont mis en place des stratégies plutôt inégalitaires. Finalement les débats animés actuels autour de l'enseignement privé, des sessions scolaires, des établissements pour riches, des ghettos qui se créent dans les quartiers pauvres sont la conséquence directe des inégalités sociales mais aussi du choix des familles. Nous connaissons tous des gens qui font l'éloge de l'égalité scolaire mais qui préfèrent pour leur enfant un établissement chic. C'est l'un des paradoxes de nos sociétés démocratiques. Nous avons des pratiques individuelles qui n'ont certes rien de scandaleux mais dont nous condamnons pourtant les conséquences collectives.

Tout de même l'évolution de la société n'a-t-elle pas aussi joué un rôle ?

C'est l'autre phénomène marquant : la perte du monopole scolaire sur la culture. Ce constat est d'abord lié à la déchéance du statut de l'instituteur qui avait la même autorité que le prêtre. C'est aussi plus largement dû à l'ouverture au monde dont disposent les jeunes aujourd'hui. À mon époque, l'enfant que j'étais n'avait que l'école pour s'ouvrir et comprendre le monde dans lequel il vivait. Aujourd'hui n'importe quel enfant de douze ans passe beaucoup plus de temps devant ses écrans que devant le tableau de sa classe. Cela joue sur la désaffection du métier d'enseignant. Ce n'est évidemment pas uniquement un phénomène français : Même dans des pays qui rémunèrent très bien le corps enseignant, comme en Allemagne ou en Suède, on observe les mêmes difficultés à recruter. De plus, l'institution s'est elle-même fragilisée face à des élèves qui discutent, qui ont des niveaux très hétérogènes, et à des parents qui s'en mêlent. On l'oublie souvent, mais la création du collège unique a eu pour conséquence de faire entrer l'adolescence à l'école. Et tout enseignant peut vous dire que les jeunes ont bien d'autres préoccupations, légitimes d'ailleurs, que l'intérêt scolaire.

La création de ce collège unique a-t-elle entraîné une baisse du niveau scolaire comme on l'entend souvent ?

Une partie des difficultés du système tient en effet à une contradiction dont on a du mal à sortir et qui apparaît dès la naissance de ce collège unique en 1975. Dans son discours, très intéressant par ailleurs, le ministre de l'époque, René Haby, explique que le collège unique est le premier cycle du lycée avec des professeurs et non plus des instituteurs, des programmes ambitieux dont l'objectif final est d'entrer à l'université. Mais René Haby dit aussi que ce collège unique est l'héritier de l'école élémentaire et son prolongement jusqu'à l'âge de seize ans. On fait déjà du « en même temps » avec des formules comme « l'élitisme pour tous » qui est d'ailleurs défendu par les syndicats. On n'est jamais sorti de cette ambiguïté, sauf en 2004 avec la commission Thélot qui veut dessiner « l'école du futur » et confirme que le collège unique est le premier cycle du lycée mais définit tout de même un « socle commun »

de connaissances que l'on doit à tous les élèves, quel que soit leur niveau. Cela s'est enlisé, ce socle commun est devenu une sorte de sous-programme et les inégalités ont continué de se creuser. Certains collèges, plutôt dans le privé, fonctionnent comme de petits lycées, tandis que d'autres sont les héritiers de l'école élémentaire. Avec une hétérogénéité extraordinaire puisque aujourd'hui un bon élève de sixième a un niveau en mathématiques supérieur à celui d'un élève faible de troisième. Face à ce paradoxe français, il est intéressant de regarder ce qui a été appliqué à l'étranger où l'on constate souvent qu'un choix clair a été fait en faveur du collège pour tous, quel que soit le niveau des élèves et sans sélection jusqu'à seize ans. Le principe étant que l'on doit à toute une classe d'âge une culture et des compétences communes. En France, les ministres de gauche, je pense à Najat Vallaud-Belkacem notamment, ont essayé de jouer le collège pour tous plutôt que le petit lycée. Ils se sont heurtés aux classes moyennes supérieures, attachées aux sections de latin ou d'allemand et aux filières européennes. Je note que cela évolue car, à ma grande surprise, face à la proposition de Gabriel Attal de recréer les groupes de niveau, les syndicats majoritaires ont réagi négativement. C'est peut-être le signe d'un changement qui consisterait à dire que, dans un système de masse, tous les élèves doivent avoir la garantie de recevoir les connaissances auxquelles ils ont droit. Toutefois, vous ne pouvez pas le faire dans un collège qui continue à mettre en place un système de tri tout en prônant une culture commune. Cette ambiguïté qui n'a jamais disparu depuis la création du collège unique explique en partie la faiblesse des résultats scolaires que la France obtient par rapport à d'autres pays et plus encore les inégalités entre les élèves dans l'école française.

Pourquoi notre débat public ne cesse-t-il de tourner autour du « c'était mieux avant » ?

Il existe en France un sentiment particulièrement fort autour de cette école républicaine, une sorte de nostalgie, alors que tout a changé. Et des enquêtes internationales le montrent. La France, ce pays de l'école républicaine universelle qui doit sauver la nation, est aussi celui dans lequel les élèves ont très peu confiance en eux et où les inégalités scolaires sont plus élevées que ne le laisseraient supposer les seules inégalités sociales. Il faut ainsi noter que d'autres pays s'en sortent mieux de ce point de vue. L'exemple du Canada est intéressant. C'est un pays plus inégalitaire, avec beaucoup d'immigrés, mais l'école est moins inégalitaire qu'en France et beaucoup plus accueillante.

Pourquoi les résultats des enquêtes que vous évoquez, et notamment PISA, qui montrent en effet de mauvais résultats n'ont-ils pas été pris en compte ?

L'enquête PISA est arrivée à la fin des années 1990, à l'époque de Claude Allègre, et a d'abord été dénigrée. Petit à petit, les résultats PISA se sont imposés et

comme ils sont peu flatteurs pour la France, ils ont suscité beaucoup de réactions dont le rituel se reproduit toutefois chaque année. Lors de leur publication en fin d'année, ces résultats génèrent de multiples débats dans les médias et l'on évoque alors une catastrophe nationale. Puis le sujet disparaît de lui-même au bout de quelques semaines. Il faut noter que d'autres pays ont vécu une sorte de « choc PISA » et ont pris les résultats très au sérieux. Je pense par exemple à la Pologne qui, constatant qu'elle était en difficulté, a réformé son système éducatif en insistant sur l'enseignement et la formation des professeurs et a ainsi réussi à améliorer la situation. Il y a quelques années, le parangon de toutes les vertus était la Finlande avec un système peu inégalitaire, les élèves ayant de bons résultats dans une école sympathique et accueillante. Aujourd'hui la référence est Singapour mais je ne suis pas certain que les gens veuillent que leur enfant soit éduqué comme un petit singapourien dans un système ultra-compétitif avec un contrôle social extraordinaire.

Face à ces enjeux, comment réformer un système et cette énorme machine qu'est l'Éducation nationale et qui semble être condamnée au statu quo ?

On se trouve face à deux problèmes de nature sociologique mais différents. Le premier c'est de savoir s'il est raisonnable de continuer à gérer l'Éducation nationale selon cette organisation bureaucratique homogène qui produit un système parmi les plus inégalitaires du monde et à l'opposé de ce qu'il devrait être. Dans une telle machine, avec ses règles abstraites et universelles, l'enseignant sous l'autorité d'un ministre et d'un inspecteur qu'il ne voit quasi jamais est plus autonome que s'il dépendait d'un chef d'établissement ou de ses collègues. La seconde difficulté est peut-être encore plus délicate à surmonter car dans notre système il existe des gagnants et des perdants. Politiquement, il est très difficile de se mettre à dos ces gagnants du système que sont les catégories moyennes supérieures. Si vous leur enlevez les grandes écoles, les classes préparatoires, vous supprimez ce qui leur permet de se reproduire. Car aujourd'hui, à l'exception des catégories les plus fortunées, la reproduction familiale passe bien davantage par le diplôme que par l'héritage du pavillon de banlieue. Donc qu'a-t-on fait en France ? On a créé des dispositifs. Et je le constate sans critiquer les responsables politiques car il suffit de se mettre une minute à leur place pour comprendre que c'est difficile. On a mis par exemple plus d'argent dans les établissements défavorisés ou bien on a créé des filières spéciales. Pour quels résultats ? Les études du ministère montrent que, malgré les zones d'éducation prioritaire REP et REP +, les mécanismes de ségrégation scolaire sont toujours à l'œuvre. Le ministère de l'Éducation nationale fait en effet preuve d'une grande transparence avec le souci de s'évaluer en permanence. Et les conclusions de ces évaluations disent en substance : « Au fond cela n'a pas changé grand-chose, mais sans cela ce serait pire. » Au niveau politique, on a des déclarations très volontaristes, comme celle sur

le « choc des savoirs », mais elles ne produisent pas de réel changement. Cela donne donc un sentiment de piétinement finalement assez déprimant, notamment pour les professeurs qui n'ont pas le moral et on peut les comprendre.

On entend souvent qu'il faudrait investir davantage alors que les enquêtes, comme celle de l'Institut Moli-nari publiée en fin d'année dernière¹, montrent que la France investit beaucoup avec un quasi-doublement des dépenses par élève de 1985 à 2022, mais qu'elle le fait mal et gaspille énormément. Dans ces conditions, que faudrait-il faire ?

La France, quoi qu'on en pense, investit en effet de plus en plus dans l'école. Le coût de l'année scolaire pour un élève de l'école élémentaire ou du collège a augmenté. On peut évidemment soutenir qu'il faudrait dépenser davantage, mais la question fondamentale n'est pas là et c'est d'ailleurs un reproche que l'on peut faire aux syndicats. Il faut d'abord se demander pourquoi dépenser plus. On pourrait par exemple décider de faire baisser la moyenne des élèves de 30 à 27 individus par classe. Cela coûterait des milliards d'euros, mais si la pédagogie n'évolue pas rien ne changera. Certes, il faut plus de moyens, notamment parce que les enseignants sont mal payés, mais cela ne suffira pas. Notre problème récurrent reste l'absence de réel débat sur ce sujet fondamental de l'école. Ce fut le cas durant la dernière campagne présidentielle que j'ai suivie de façon très attentive. À droite on demandait l'examen à l'entrée en sixième, le retour de l'autorité ou de l'uniforme - qui n'a d'ailleurs jamais existé. Et à gauche on réclamait une augmentation des moyens pour continuer à faire ce qui ne marche pas. Que faire donc ? Le projet de la grande réforme globale de l'Éducation nationale, qui concernerait plus d'un million de fonctionnaires et des dizaines de millions d'élèves, est à mon avis un fantasme. On peut en revanche définir des chantiers. J'en vois trois. Le premier sujet, essentiel, reste celui de la formation des enseignants. Le métier n'est plus celui qu'il était, il suppose de travailler en équipe, de faire évoluer la pédagogie. Les pays qui s'en sortent le mieux ont organisé un système de recrutement et de formation professionnelle. Il est à l'opposé de notre système à la française dans lequel on part d'un niveau académique complété de quelques stages puis d'un apprentissage qui s'effectue en réalité sur le tas. Or, cet enseignement professionnalisant est indispensable. Enseigner c'est un métier et cela s'apprend. J'insiste sur un aspect que tout le monde a pu observer dans sa vie, c'est « l'effet prof », ce fait du hasard par lequel un élève tombe sur un bon ou un moins bon instituteur en CP et qui est décisif pour la suite de son parcours scolaire. Plus les enseignants seront tenus pour des professionnels, plus ils pourront mettre en œuvre les méthodes les plus efficaces là où ils sont ; plus ils travailleront ensemble, plus les établissements auront une marge d'autonomie sans que l'unité de l'école soit menacée ; en tous cas sans qu'elle soit plus menacée qu'elle ne l'est aujourd'hui.

1 - « Éducation, la France peut mieux faire - Évaluation de l'efficacité du système d'éducation et de formation en France » Institut économique Molinari

Un autre sujet est, selon vous, celui de la mixité scolaire dont vous dites qu'elle recule alors qu'il faudrait la faire avancer.

Oui, cette lutte contre le séparatisme scolaire constitue à mon avis le deuxième chantier indispensable à mener si l'on veut lutter contre les inégalités scolaires qui augmentent et les écarts qui se creusent avec d'un côté l'entre-soi des riches et de l'autre la ghettoïsation des plus pauvres. On observe ainsi que 10 % des collèves accueillent l'immense majorité des élèves d'origine sociale très favorisée tandis qu'à l'opposé 10 % des collèves concentrent la plupart des enfants d'ouvriers ou de parents au chômage. Cette situation n'est acceptable ni sur le plan scolaire ni sur le plan civique. Si l'on arrive à une situation dans laquelle les jeunes ne se croisent jamais plus sur les bancs de l'école, je nous prédis de grandes déconvenues. Les évaluations de ces politiques favorisant la mixité montrent pourtant deux choses. La première c'est que le niveau des plus forts ne baisse pas au contact des plus faibles. C'est primordial car les parents sont toujours terrorisés à cette idée. La seconde c'est que le niveau des élèves en difficulté progresse un peu et surtout, qu'en vivant ensemble, le climat scolaire s'en trouve grandement amélioré. Najat Vallaud-Belkacem, quand elle était ministre, avait mené une expérimentation sur 82 territoires. Celle-ci avait montré qu'il était possible d'atténuer ces inégalités en agissant sur la mixité des établissements, sur le financement des institutions privées, en trouvant des modes de régulation. L'approche consiste à confier aux territoires et aux acteurs locaux le soin de trouver les meilleures solutions pour construire cette mixité. Il faut surtout renoncer à l'idée que la Rue de Grenelle peut édicter une solution applicable partout. Le troisième problème, qui est peut-être un peu philosophique, est de se demander s'il est bon que l'école ait le monopole de la définition du mérite et donc du tri des individus. J'ai de ce point de vue beaucoup aimé le premier confinement qui a permis de découvrir que les routiers, les éboueurs, les caissières, les infirmières, etc., ces gens pas nécessairement très qualifiés scolairement, étaient plus utiles que les premiers de la classe. Il y a donc peut-être à imaginer pour l'école des systèmes de formation avec d'autres acteurs conduisant à ce que la totalité d'un destin ne se joue pas forcément à l'école. On peut avoir d'autres qualités que celles requises au niveau scolaire et qui ne sont pas moins nécessaires au bien commun. Dans la culture française, il y a toujours

ce retour à une théologie républicaine. Avec pour modèle « l'élitisme pour tous » qui porte en lui l'idée que la réussite scolaire est plus légitime et que la réussite professionnelle est insupportable. Cet idéal affirme que tout le monde a le droit d'accéder à l'élite mais la question qui se pose est de savoir ce qu'on fait de ceux qui n'y accèdent pas.

Dans l'un de vos ouvrages vous parlez d'un désenchantement de l'école. Comment faudrait-il donc la réenchanter ?

Tout d'abord il faut être conscient que cela ne se décrète pas. Cela dit, je pense qu'il faut passer de l'école républicaine, dominée par de grands principes qui tombent un peu sur la tête des élèves comme les dix Commandements, à l'école démocratique, dans laquelle les individus se forment dans un espace démocratique de débats, de discussions, d'expérience, etc. Quand je dis cela, on me rétorque que je suis favorable à la fin des savoirs et de la culture. Ce n'est évidemment pas le cas, mais je suis intimement convaincu que les formes de transmission ont complètement changé de nature. Je suis favorable à une école dans laquelle on apprend en faisant les choses. J'interrogeais des lycéens il y a quelques années, par ailleurs très bons, qui me disaient : « Ce qui est terrible au lycée c'est qu'on ne fait jamais rien. » En effet on apprend, on fait des exercices, par exemple des exercices scientifiques, et puis on récite, mais on ne pratique pas les sciences. Une nouvelle approche est pourtant d'autant plus impérative que l'école se trouve face à un redoutable défi avec le numérique et l'intelligence artificielle. Je rencontre des enseignants qui trouvent que ChatGPT rédige après tout de bonnes dissertations et pas simplement pour le niveau de seconde. Il va falloir que l'école soit plus éducative, quitte à renoncer à cette idée qu'elle incarne la seule institution capable d'éduquer, d'élever et de « trier » les gens. Il faudrait élargir les modes d'apprentissage. De ce point de vue, il y a toutefois de bonnes nouvelles avec la multiplication des formations en alternance qui sont plutôt prisées des élèves. Je pense que cela va se faire naturellement car l'écart grandissant entre l'idéal de cette promesse de justice sociale et la réalité est tel que plus personne n'est vraiment dupe. Tout le monde prend conscience de ces contradictions et l'on arrive au bout d'une histoire. Je crois que cette période qui s'est ouverte en 1958 avec la massification de l'école est en train de se clore.

BIOGRAPHIE

François Dubet est sociologue, professeur émérite à l'université de Bordeaux, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales. Il est l'auteur ou a participé à une quarantaine d'ouvrages sur les mouvements sociaux et l'éducation. Il a publié avec Marie Duru-Bellat, *L'École peut-elle sauver la démocratie ?* Paris, Seuil, 2020. Son dernier ouvrage a été écrit avec Najat Vallaud-Belkacem, *Le Ghetto scolaire*, Paris, Seuil, *La République des Idées*, 2024.



La réforme Affelnet de 2021 à Paris : un grand désordre et quelques leçons



Marion Oury

Maître de conférences en économie
à l'Université Paris-Dauphine

Maître de conférences en économie à l'université Paris-Dauphine, Marion Oury porte ici le débat sur la création d'Affelnet et les lacunes – voire les risques – de cette réforme. Elle pointe notamment la philosophie sous-jacente de la réforme, à laquelle elle reproche de privilégier la « mixité scolaire » à la « mixité sociale ». Et de poser cette question : l'algorithme Affelnet est-il un élément symptomatique des maux plus généraux de notre système éducatif ?

Le rectorat de l'académie de Paris a engagé en 2021 une profonde réforme de la procédure informatisée (la procédure « Affelnet ») qu'il utilise pour l'affectation des collégiens de troisième dans ses différents lycées publics. Un véritable chamboule-tout, pour lequel il a donné, dans sa communication, deux objectifs essentiels : d'une part l'augmentation de la mixité sociale et, de l'autre, le développement de la mixité scolaire.

« La mixité scolaire » : Arrêtons-nous un instant sur cette expression nouvelle. Elle signifie « la mixité des niveaux scolaires ». Ainsi, pour le dire dans des termes plus clairs, il s'agit – et tout à fait explicitement ! – de baisser le niveau moyen des « bons » lycées parisiens. Les médias ont sans doute insuffisamment relevé et interrogé le caractère pour le moins curieux de ce second objectif. En effet, si un positionnement critique vis-à-vis de la notion de « lycée de niveau » est bien sûr permis in abstracto, il demeure certain que dans le contexte très spécifique de la capitale (c'est-à-dire compte-tenu de la présence d'un enseignement privé à la fois très développé et très attractif) une politique cherchant à « déconstruire » les grands lycées parisiens n'est finalement rien d'autre qu'une tactique visant (en creux) à donner à l'enseignement privé le monopole de l'exigence et de l'excellence.

La présente synthèse expose dans un premier temps la réforme et ses conséquences. Puis, dans un second temps, elle essaie de tirer de cet épisode (encore en cours, comme nous le verrons) quelques leçons plus générales sur la situation du système éducatif français.

I. LE CONTENU DE LA RÉFORME

La réforme Affelnet de 2021 repose sur deux nouveautés essentielles : la création d'un « bonus IPS » d'une part et la restriction du « critère géographique » d'autre part.

La création d'un bonus IPS : En s'appuyant sur l'indice de position sociale (IPS) moyen de chaque établissement, les collèges sont répartis en trois catégories selon leur composition sociale (favorisé, intermédiaire, défavorisé) et chaque élève reçoit un bonus qui est fonction du collège fréquenté en troisième. Un collège favorisé ne donne aucun bonus, un collège intermédiaire attribue un bonus de 600 points, et un collège défavorisé octroie 1200 points. Pour avoir un ordre de grandeur du caractère disproportionné du bonus IPS par rapport au poids des résultats scolaires, il suffit de savoir que la différence entre un élève ayant 10 de moyenne et un élève ayant 20 de moyenne est seulement de 345 points. Le bonus IPS est donc déterminant : 345 points versus 600 points (ou 1200).

La restriction du critère géographique : Avant la réforme, l'académie de Paris était découpée en quatre districts d'affectation ; les élèves domiciliés à l'intérieur de chaque district étant prioritaires sur les élèves des trois autres districts. À présent, à chaque collège sont attribués seulement cinq lycées « de secteur 1 » pensés pour être « d'attractivité » variée (c'est-à-dire, dans un langage plus clair, « de niveau » hétérogène). Un « secteur 2 » et un « secteur 3 » existent également mais ont en réalité peu d'importance : aucun des 18¹ « lycées de niveau », à savoir les 18 lycées ayant obtenu plus de 79 % de mentions au baccalauréat 2022, n'est en effet accessible hors « secteur 1 ». Il faut souligner que cette restriction dans le choix des familles est tout à fait délibérée ; il s'agit en effet d'augmenter « la mixité scolaire », avec l'idée suivante : un bon élève issu d'un collège « favorisé » (donc sans bonus) n'aura accès, s'il n'obtient pas le premier vœu (ou les deux premiers vœux) de « son secteur 1 » (et le caractère crucial du bonus IPS peut facilement conduire à ce type d'échec) à aucun « lycée de niveau ».

1 - Les lycées Henri-IV et Louis-le-Grand qui font l'objet d'un traitement spécifique ne sont pas pris en compte dans le présent article.

Les deux nouveautés qui précèdent s'inscrivant dans un cadre plus large et plus ancien, il est nécessaire, pour la clarté de la vision d'ensemble, de présenter maintenant quelques autres particularités du système Affelnet sans pouvoir cependant être exhaustif, faute de place. Il faut aussi garder en tête que les bizarreries qui suivent sont valables à l'échelle nationale, c'est-à-dire pour toutes les académies qui utilisent dans leur système d'affectation les résultats scolaires.

La règle « 15=20 » : Pour chaque trimestre et chaque matière, les notes du bulletin scolaire sont classées par palier de 5 points. Autrement dit, un 15 vaut un 20, un 10 vaut un 14,9, etc.

Le « socle commun » : L'évaluation des résultats scolaires ne s'appuie pas uniquement sur les notes des bulletins scolaires mais aussi sur l'appréciation des huit « compétences » du socle commun aux intitulés ésotériques (« méthodes et outils pour apprendre », « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps », « formation de la personne et du citoyen ») et dont l'évaluation est aussi opaque qu'arbitraire. Gabriel Attal, quand il était ministre de l'Éducation nationale, a pris la décision de supprimer ce socle du barème du brevet. Mais cette étrangeté occupe encore dans l'algorithme Affelnet une place centrale : Le passage de la mention « satisfaisant » à « très satisfaisant » dans une « compétence » rapporte 120 points, soit environ 3 fois plus de points que le passage d'un 10 de moyenne à un 20 de moyenne en mathématiques sur l'ensemble de l'année.

II. LA SITUATION CRITIQUE DES COLLÈGES SANS BONUS

Comme il était malheureusement prévisible, la disproportion extraordinaire du bonus IPS en comparaison des résultats scolaires a engendré de profondes injustices vis-à-vis des collèves dits « favorisés ». Le lecteur pourra trouver, s'il le souhaite, plus de détails et quelques chiffres précis dans l'étude que nous avons réalisée pour la Fondapol (section I). Nous nous contentons simplement ici de souligner deux points :

D'une part, ni le rectorat ni le « scientifique indépendant » Julien Grenet en charge du comité de suivi de la réforme n'ont jamais rendu publics les différents seuils d'admission associés à chaque lycée public parisien. Aussi, le chiffre précis de la situation aurait été entièrement impossible sans le travail réalisé par Frédéric Gaume, simple parent d'élève, qui a mis en commun via son site les « fiches barème » des parents d'élèves².

D'autre part, le désordre est à l'heure actuelle tel que le rectorat est obligé de contourner son propre algorithme. *Le Canard Enchaîné* a ainsi révélé en octobre

dernier que ce dernier avait décidé, pour la session de 2023, de faire passer « manuellement » – et en toute discrétion ! – 9 élèves du collège Condorcet vers le lycée du même nom (ce lycée leur étant à l'heure actuelle « mathématiquement » inaccessible – c'est-à-dire même avec 20 de moyenne – pour les collégiens sans bonus IPS). Une telle situation ne peut bien sûr pas durer.

III. UN « CAS D'ÉCOLE » PROBLÉMATIQUE EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

Un des mérites hélas non négligeables d'une grande révolution algorithmique est qu'il est possible, pour l'administration qui l'entreprend, de dissimuler, dans l'avalanche et la complexité des données, les effets réels. Gommer le négatif donc, et mettre en avant le positif, voire parfois l'inventer. La réforme Affelnet de 2021 constitue à cet égard un cas d'école qui doit alerter.

Le rectorat a fait valoir toutes sortes de statistiques erronées ou trompeuses. Ainsi, pour donner un exemple parmi beaucoup d'autres, la page du site de l'académie de Paris dédiée au bilan de la réforme vante « des lycées plus accessibles » : « le barème scolaire du dernier entrant a baissé dans tous les lycées parisiens. » Une affirmation bien sûr dénuée de sens puisqu'en raison des bonus IPS, il n'existe plus un barème scolaire du dernier entrant, mais bel et bien trois barèmes radicalement différents, comme nous l'avons vu, pour les trois catégories de collève.

Julien Grenet, le « scientifique indépendant » qui préside le comité de suivi de la réforme, s'est également livré, sous couvert d'évaluation, à un véritable travail de promotion. Il s'est agi, d'une part, d'invisibiliser le désordre (et en particulier, comme nous l'avons déjà souligné, la situation critique des collèves sans bonus IPS), mais aussi, d'autre part, de gonfler, à l'aide de statistiques trompeuses, les effets obtenus en termes de mixité. Ainsi, en février 2023, une note de l'Institut des politiques publiques³ consacrée à la réforme Affelnet et appuyée par une vaste campagne médiatique, a fait valoir que la réforme était parvenue à « diminuer de 39 % la ségrégation sociale ». 39 % : le citoyen ordinaire ne peut bien sûr comprendre ce que signifie réellement cette baisse en pourcentage de l'indice complexe utilisé – « l'indice de ségrégation sociale » est un ratio de variances. Mais on le somme de croire, sans lui donner plus d'informations, que le bouleversement est profond. Dans une émission radiophonique⁴, le président du comité de suivi dira qu'un pareil changement « ne se voit pas tous les quatre matins ». Le tableau est cependant bien différent quand on regarde les évolutions des IPS lycée par lycée. Comme l'a montré notre note (section III),

2 - Les « fiches barème » sont des fiches d'information que les familles peuvent demander au rectorat une fois la procédure Affelnet achevée et qui permettent de comprendre l'affectation de l'élève. Elles contiennent, entre autres, les seuils d'admission des différents lycées demandés.

3 - Note IPP n°88, février 2023.

4 - *Le téléphone sonne*, France Inter, 13 février 2023.

sur les 44 lycées parisiens concernés par la réforme, 7 lycées, et seulement 7, ont réalisé des progrès tangibles en termes de « mixité sociale ». Et il faut ajouter que parmi ces 7 lycées figurent 3 lycées de niveau (Fénelon, Condorcet, Charlemagne) pour lesquels les progrès réalisés en termes de mixité sociale sont inséparables de ceux, tout à fait critiquables comme nous l'avons dit dans l'introduction de cet article, réalisés en termes de mixité scolaire. Le lecteur intéressé par ce sujet un peu technique pourra trouver dans l'étude Fondapol une explication du tour de passe-passe mathématique que constitue la statistique des 39%. On se contentera ici de conclure que ce type de manipulation arithmétique doit, de notre point de vue, susciter une attention particulière, car il risque de prendre de l'ampleur dans l'avenir, si aucune vigilance n'est à ce sujet mise en place.

IV. QUEL AVENIR POUR LA RÉFORME ?

La construction du rectorat s'est à présent effondrée comme un château de cartes. Dans sa présentation de mars 2024, Julien Grenet a proposé toutes sortes de modifications : supprimer la règle « 15=20 », réduire ou supprimer le socle de compétences, lisser les bonus IPS (afin de faire disparaître les effets de seuil) ... Le problème de discrimination à l'égard des collèges sans bonus est plus épineux car cette discrimination est, comme nous l'avons brièvement vu, le carburant de la réforme. Le président du comité de suivi a proposé à ce sujet de mettre en place « la garantie » suivante : que tous les collégiens ayant obtenu le barème maximal puissent accéder au lycée de leur choix, si ce dernier fait partie bien sûr des 5 lycées de leur « secteur 1 ». Une garantie étrange, puisqu'il faut pour en bénéficier avoir réalisé un parcours sans faute. Un engagement d'autant plus surprenant encore, puisque si la règle « 15=20 » est effectivement abolie (ce qu'on peut souhaiter) un tel parcours ne sera pas seulement très difficile (comme déjà c'est le cas aujourd'hui) mais quasi miraculeux. Bref, la concession réalisée n'en est pas une. Quant à l'avenir, à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous savons simplement que nous ne savons pas. Il faut sans doute espérer que le nouveau recteur de l'académie de Paris, qui vient d'être nommé après la démission récente de Christophe Kerrero, aura le courage, dans le travail hélas nécessaire qui va consister à reprendre l'ouvrage à zéro, de remettre en cause la philosophie d'ensemble de ce dernier, c'est-à-dire d'interroger le principe qui consiste à augmenter non seulement la mixité sociale (objectif souhaitable d'une manière incontestable) mais également la mixité scolaire.

V. QUELQUES LEÇONS

La réforme Affelnet a bien sûr toutes sortes de particularités propres. Cependant, il est également possible d'y voir une sorte de miroir grossissant de maux plus généraux de notre système éducatif. Et donc d'essayer d'en déduire quelques directions dans lesquelles il se-

rait souhaitable d'avancer. C'est ce que tente de réaliser la dernière partie de cet article.

Leçon n°1 : En finir avec l'opacité au ministère de l'Éducation nationale

En matière d'opacité, la réforme Affelnet en constitue sans aucun doute une illustration frappante. Cependant, ce problème ne se limite malheureusement pas à l'académie de Paris ; il représente au sein de l'Éducation nationale un enjeu bien plus ample et toutes sortes de statistiques manquantes faussent aujourd'hui le débat démocratique. Donnons cet exemple : chacun sait que les notes à l'épreuve de spécialité mathématiques du baccalauréat sont anormalement élevées. Une tribune collective parue sur le site de Marianne en janvier 2023 a ainsi précisé que « dans une académie, le pourcentage d'élèves ayant obtenu 18, 19 ou 20 à l'épreuve de spécialité mathématiques du bac 2022 a dépassé les 30 % ». Cependant, à l'heure actuelle, personne ne connaît avec exactitude l'ampleur de ce désordre, puisque la DEPP ne donne sur ce sujet aucune sorte d'information, pas même une moyenne ou une médiane. Cette opacité délibérée n'est pourtant pas sans conséquence, puisqu'elle a pour effet d'empêcher une véritable réflexion sur la question de l'anonymisation des lycées d'origine dans la procédure Parcoursup.

Leçon n°2 : Réhabiliter la notion d'évaluation

L'étrangeté de la règle « 15=20 » ou les intitulés hermétiques des « compétences » du socle commun peuvent, pour le moins, étonner. Mais ici encore, la réforme Affelnet ne constitue malheureusement pas un cas à part. Pour s'en convaincre, il suffit, par exemple, de se rendre quelques instants sur le site du Conseil scientifique de l'Éducation nationale. On pourra y trouver, dans la rubrique intitulée « la métacognition : bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation », ces propos au sujet de la « motivation extrinsèque » (sic) qu'est la note : « Noter les élèves, c'est les hiérarchiser selon leurs résultats. Cette notation favorise automatiquement la compétition entre les élèves, au détriment de leur solidarité et de leur coopération. Les bonnes notes accordent la visibilité positive de quelques-uns, et l'invisibilité ou la visibilité négative de la plupart. Le but de visibilité positive ne peut être qu'inégalitaire. Des notes moyennes ou mauvaises, en revanche, rendent douloureux le moment du rendu des devoirs, et, par anticipation, le moment du passage de l'évaluation. Elles découragent ainsi l'effort ultérieur. » Disons-le : un point de vue aussi tranché paraît plus relever du dogme que de la science.

Leçon n°3 : Réhabiliter la notion de « sélection » (et interroger celle – nouvelle – de « mixité scolaire »)

Compte-tenu du caractère à la fois très développé et très attractif de l'enseignement privé à Paris, la mixité scolaire (c'est-à-dire, rappelons-le, la mixité des niveaux scolaires) constitue dans le cas de la réforme Af-

felnet un objectif particulièrement étrange. Mais l'aura de cette expression toute récente et son caractère magique sont bien plus étendus, comme le montre, par exemple, l'intitulé du plan Pap Ndiaye de mai 2023 : « mobilisation en faveur de la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement. »

La raison de ce dogmatisme nouveau est sans doute la suivante : les notions de mixité sociale et de mixité scolaire sont très liées en termes statistiques. Par conséquent, toute opération de sélection sur la base des résultats scolaires est indéniablement et mécaniquement aussi une forme de « tri social » involontaire (sauf à mettre en place des politiques de quotas). Et on peut dès lors être tenté

de limiter aussi drastiquement que possible, à chaque étape du parcours scolaire, les moyens qu'ont les différentes institutions de réaliser ces opérations. Une telle approche, centrée sur la mixité, n'est pas entièrement infondée pour diminuer le déterminisme scolaire, qui est, c'est vrai, particulièrement élevé en France. Elle est néanmoins dangereuse car en cherchant à brouiller les cartes de cette manière, on œuvre en même temps – sans le vouloir – contre la possibilité même de l'ascension sociale par l'école. Puisqu'on casse en quelque sorte les barreaux de l'échelle qu'il s'agit de monter. Sans compter qu'à trop focaliser sur la mixité, on s'expose à créer une école plus inefficace, et donc plus injuste, car davantage reproductrice d'inégalités.

Il semble donc nécessaire de renouer avec la notion de sélection, et ce dans un cadre aussi clair et rationnel que possible. Une étape qui nous paraît essentielle dans cette direction consisterait sans doute à reconstruire un véritable baccalauréat. Nous n'entendons pas par là le fait de baisser drastiquement les taux de réussite mais plutôt de redonner aux notes une signification réelle qui puisse dès lors constituer un point d'appui objectif et fiable pour la sélection dans l'enseignement supérieur.

Leçon n°4 : Donner un cadre plus clair et plus strict aux expérimentations de mixité ainsi qu'à leur évaluation

Le principal objectif du plan Pap Ndiaye de 2023 est de « réduire la ségrégation sociale des établissements scolaires publics de 20 % d'ici à 2027 ». Cet objectif, notons-le au passage, n'en est pas un puisqu'on ignore le maillage (académique ? régional ? national ?) qui prévaudra pour la construction de « l'indice de ségrégation sociale » qui sera utilisé. Qu'importe : il est certain que le plan Pap Ndiaye, même défini de cette manière floue, va encourager et engendrer différentes expérimentations de mixité sur l'ensemble du territoire. La question de la manière dont ces expérimentations à venir seront construites et évaluées est donc cruciale. Julien Grenet propose d'ailleurs, dans la conclusion de

sa note de 2023 pour l'Institut des politiques publiques, d'étendre la réforme Affelnet à certaines grandes villes, comme Bordeaux, Lyon ou Strasbourg. Il n'est pas interdit d'espérer que le désordre parisien, à présent pleinement visible, aura tout au moins le mérite de conduire les rectorats concernés à réfléchir avant de s'engager à leur tour dans des chamboule-tout similaires. Cependant le problème d'évaluation que nous avons brièvement pointé ne se réduit malheureusement pas aux grands bouleversements algorithmiques. Et il nous semble dès lors important d'ouvrir

une réflexion sur les garde-fous à mettre en œuvre pour éviter dans l'avenir ce type d'évaluation biaisée. En effet, comme l'a montré la réforme Affelnet, l'asymétrie d'informations qu'engendre une réforme entre d'un côté le décideur et de l'autre le simple citoyen crée pour le premier une tentation très grande : celle de « prendre des risques » et de réaliser, afin de se mettre en valeur, de grandes révolutions dont il pourra invisibiliser ensuite, par un habile jeu de chiffres, les aspects négatifs – qu'il s'agisse des injustices ou du désordre. Il faut ajouter qu'une tentation similaire peut également exister pour l'évaluateur, puisque montrer le grand succès d'une expérimentation permet d'en réaliser ensuite d'autres du même type : il y a là sans doute une nouvelle forme de conflit d'intérêt. La mise en place d'un protocole aussi strict et transparent que possible, dans lequel les aspects qualitatifs auraient la place centrale qu'ils méritent, constitue donc à nos yeux un enjeu central.

BIOGRAPHIE

Maître de conférences en économie à l'Université Paris-Dauphine. Ancienne élève d'HEC-Paris, Marion Oury a obtenu un doctorat en économie et en gestion et s'est spécialisée en théorie des jeux. Elle est l'auteure d'une récente étude publiée par la Fondation pour l'Innovation Politique (Fondapol) : « La réforme Affelnet à Paris : un voyage au pays où 15=20 ».



Florence Verzelen

Nous avons besoin de projections équilibrées en genre des métiers scientifiques et du numérique



Laura Chaubard, directrice générale de l'École polytechnique

Florence Verzelen, directrice générale adjointe, Industries, Marketing & Développement durable de Dassault Systèmes

Entretien réalisé par Frank Niedercorn



Laura Chaubard

Si les écoles d'ingénieurs françaises forment des professionnels parmi les meilleurs dans le monde, il est désormais indispensable d'augmenter leur nombre pour répondre à la demande qui devrait exploser dans une industrie en transition. C'est le message que nous ont livré Florence Verzelen, directrice générale adjointe de Dassault Systèmes, et Laura Chaubard, directrice générale de l'École polytechnique. L'un des principaux leviers pour y parvenir sera, selon elles, d'augmenter le nombre de femmes s'orientant vers ces carrières, le verrou le plus urgent à débloquer restant le manque d'attrait des jeunes femmes pour les mathématiques.

La France fait désormais le constat qu'elle manque d'ingénieurs et que cela pose un problème pour son industrie et sa croissance. Pourquoi ce phénomène ? Forme-t-on moins d'ingénieurs qu'avant ?

Florence Verzelen : Au contraire, nous formons plutôt davantage d'ingénieurs avec une progression de 13,2 % en cinq ans des inscriptions d'étudiants dans les cursus scientifiques. En revanche, les besoins de l'industrie augmentent considérablement sous l'effet de la double transition numérique et climatique qui exige de nouvelles solutions industrielles et technologiques.

Certaines filières naissantes ou renaissantes, comme l'hydrogène ou le nucléaire, ont de grands besoins en ingénieurs. Ainsi, pour l'hydrogène, 5 000 ingénieurs par an sont nécessaires. Pour le nucléaire, industrie d'avenir avec les projets d'EPR mais aussi de SMR (small modular reactor), il y a un besoin de 10 000 ingénieurs par an. Idem pour la transformation liée au New Space et aux nouvelles mobilités aériennes de demain comme l'avion électrique ou à hydrogène. Si hier la formation de 38 000 ingénieurs par an s'avérait suffisante, cela ne l'est désormais plus pour permettre à la France de créer des entreprises leaders dans ces domaines. C'est cette phase d'adaptation qu'il faut engager pour former 60 000 voire 70 000 ingénieurs par an. Cela est d'autant plus important que

nous vivons dans un contexte où d'autres pays augmentent massivement le nombre d'ingénieurs formés chaque année : 1,3 million en Chine ; 1,5 million en Inde ; 450 000 en Russie ou 250 000 aux États-Unis.

Laura Chaubard : Il faut préciser que le métier d'ingénieur recouvre des réalités assez différentes d'un pays

et même d'un continent à l'autre. La formation à la française est assez spécifique et forme des professionnels de haut niveau par rapport à ce qui se fait partout dans le monde. À ma connaissance le profil d'ingénieur français n'a pas d'équivalent et c'est ce qui fait qu'il est tellement recherché par les employeurs.

Florence Verzelen

Florence Verzelen : Chez Dassault Systèmes, nous travaillons avec 23 000 collaborateurs de 136 nationalités différentes dont une forte majorité d'ingénieurs. Je peux témoigner de la grande polyvalence et du profil très innovant des Français à la fois créatifs et adaptables. Ils sont, de ce fait, très recherchés par les très grandes entreprises comme Google ou IBM et, de fait,

10 % des ingénieurs français partent à l'étranger souvent de façon durable.

Laura Chaubard : L'École polytechnique est d'ailleurs dans le top 10 des écoles préférées des entreprises qui recrutent des ingénieurs. C'est notamment dû à cette formation qui combine une profondeur scientifique pluridisciplinaire avec une largeur de spectre permettant d'adresser les défis systémiques complexes de la transition environnementale ou de l'autonomie stratégique des secteurs clés.

Observez-vous toutefois une baisse du niveau des écoles d'ingénieurs, comme le faisait remarquer le président de la Conférence des grandes écoles d'ingénieurs ou le directeur du CNAM ?

Laura Chaubard : On nous a beaucoup interrogés depuis la réforme du bac sur la baisse de niveau et je peux affirmer qu'il n'y a pas d'impact sur le niveau du concours de l'X et sur le recrutement. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'inquiétude. C'est le cas devant la forte proportion de jeunes femmes qui ne choisissent pas les mathématiques au lycée. Si le choix d'une première scientifique n'était pas discriminant en genre, celui des mathématiques l'est. Et face au choix des maths on observe que beaucoup de jeunes femmes ont des stratégies d'évitement. Même si les écoles d'ingénieurs s'ouvrent à des recrutements pour des jeunes particulièrement doués n'ayant pas privilégié les mathématiques, cette discipline reste un critère de sélection pour les filières d'excellence. Il y a donc un grand sujet de préoccupation devant le fait que beaucoup de jeunes, et notamment les filles, se détournent ainsi de filières très gratifiantes et dont l'industrie française a un grand besoin.

Comment changer les choses ?

Florence Verzelen : Nous avons besoin de modèles pour attirer des jeunes femmes vers les études scientifiques pour qu'elles puissent s'imaginer faire carrière dans ces milieux très masculins. Il serait aussi utile de mettre en lumière des femmes parfois moins visibles mais performantes et avec des métiers à fort impact. C'est ce que nous faisons chez Dassault Systèmes en participant à

des événements comme Sitemic qui valorisent des rôles modèles féminins et donnent envie aux jeunes femmes d'aller vers des études STEM (science, technology, engineering and mathematics, NDLR). En cela, j'ai été très heureuse de la nomination de Laura Chaubard comme directrice générale de l'École polytechnique. Il faut nous aider dans ce combat et continuer à évangéliser sur l'intérêt de ces matières en montrant des femmes ayant des carrières brillantes dans ces métiers.

Sylvie Retailleau, physicienne et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, raconte qu'elle doit son orientation à son prof de maths qui a persuadé ses parents de l'orienter vers les sciences. Elle raconte aussi avoir dû faire ses preuves, davantage qu'un homme. Avez-vous vécu quelque chose de similaire dans votre histoire personnelle ?

Florence Verzelen : En ce qui me concerne, cela a été le cas puisque, après Polytechnique, j'ai été la seule femme de mon école à entrer au corps des mines en 2001. Auparavant, le système ne m'avait pas particulièrement poussée, et ne portait pas une ambition démesurée pour les jeunes filles. Le message que je porte pour toutes les plus jeunes, mais aussi pour leurs parents, c'est qu'il faut justement oser avoir une ambition démesurée.

Laura Chaubard

Laura Chaubard : Je rejoins Florence sur l'importance d'avoir des repères de proximité. Notamment pour ce métier d'ingénieur qui offre une variété de parcours mais peut sembler abstrait si l'on n'a pas dans son entourage des personnes qui l'incarnent. Lors de ma scolarité nous étions 10 % de femmes à l'École polytechnique. Elles sont désormais 20 % et cela va créer un effet d'entraînement sur la capacité des jeunes femmes à se projeter vers ces métiers. En ce qui concerne mon parcours, j'ai fait du numérique et je suis militaire. Je suis donc passée par plusieurs goulots d'étranglement et j'ai vécu dans des environnements peu féminisés dans lesquels les femmes sont plus observées. C'est positif et source d'opportunité si le regard est bienveillant mais cela peut aussi être toxique. C'est ce qu'évoque Sylvie Retailleau quand elle dit : « J'ai dû faire mes preuves. » Car on est davantage

exposées qu'on ne devrait l'être dans un milieu naturellement mixte en genre. La situation dans le domaine du numérique est particulièrement préoccupante. Il y a eu un basculement lors de l'émergence du PC qui a été marketé comme un instrument de puissance et de virilité. Et l'on a vu à ce moment beaucoup de jeunes femmes se détourner de ces métiers de l'informatique devenus très genrés et peu accueillants pour elles. On a donc besoin de projections équilibrées en genre de ces métiers scientifiques et du numérique sur lesquels va se dessiner la souveraineté de demain avec, par exemple, la façon dont l'intelligence artificielle s'utilisera en confiance.

Florence Verzelen, quelle place occupent les femmes chez Dassault Systèmes, une entreprise du numérique ?

Florence Verzelen : Nous avons 28,79 % de collaborateurs qui sont des collaboratrices et nous visons 30 % de femmes dans nos effectifs et à des fonctions managériales d'ici à 2027. Nous sommes donc tout près mais devons aller plus loin. Nous avons aussi 50 % de femmes au conseil d'administration et 38,5 % au comité exécutif. Nous nous appuyons sur notre réseau WIN (Woman INitiative) pour promouvoir la mixité en interne comme en externe, notamment pour aider les femmes à progresser. De plus, nous sommes partenaires d'associations comme Elles Bougent, avec lesquelles nous communiquons sur les carrières d'ingénieurs tout le long de leur scolarité, dès le primaire, puis au collège et au lycée. Nous sommes aussi investis dans d'autres associations comme Femmes Ingénieurs, qui font la promotion de ces métiers. Aujourd'hui, nous investissons dans des partenariats avec 30 000 écoles et universités. En Inde par exemple, nous organisons des concours destinés aux étudiants qui inventent des solutions pour l'industrie durable sur nos logiciels. Sur les 25 000 étudiants participants, nous portons une attention particulière à ce qu'une forte proportion de femmes soit représentée.

À l'École polytechnique vous avez également des actions de sensibilisation à l'égard des jeunes ?

Laura Chaubard : Nous agissons beaucoup en amont de notre recrutement dans les collèges et les lycées. Nous touchons environ 25 000 jeunes chaque année dans plusieurs centaines d'établissements scolaires. Nous menons aussi des actions de tutorat et de mentorat, en ligne ou sur le campus pendant toute la durée du lycée, afin d'aider les élèves à se projeter vers les sciences. Nous travaillons sur les enseignements mais

nous insistons d'abord sur la confiance en soi car c'est souvent l'élément déterminant pour réaliser un choix d'orientation ambitieux.

Revenons sur les mathématiques et cet apparent paradoxe avec d'un côté une école française de mathématiques qui excelle et de l'autre des résultats scolaires médiocres mis en lumière chaque année par l'étude PISA. À quoi est-ce dû ?

Florence Verzelen : En regardant avec précision les résultats PISA, nous analysons un décrochage entre les résultats des écoles des bons quartiers dans lesquelles il y a un toujours un très bon niveau et ceux des zones plus défavorisées. C'est triste car cela signifie que l'école de la République n'est plus exactement celle de Jules Ferry

avec la même éducation pour tous. Cela explique la polarité entre d'un côté notre maintien au plus haut niveau académique, avec ces médailles Fields, et à l'autre extrême un niveau scolaire moyen qui baisse. L'enjeu est de réinvestir les écoles des quartiers les moins favorisés, mais peut-être aussi

de sortir de l'Île-de-France. Je pense que si nous regardons l'origine des polytechniciens, la région parisienne prédomine parce que, dans certaines régions, l'orientation vers les prépas est moins facile.

Laura Chaubard : Une étude montre en effet que 20 % à 25 % des étudiants entrant dans une grande école au sens large, c'est-à-dire en incluant les écoles de commerce, ont passé leur bac en Île-de-France. C'est préoccupant. Pour les classes prépas, il faut nuancer. On observe en effet une forte concentration des meilleurs élèves dans les prépas parisiennes, quand il y a vingt-cinq ans la mobilité géographique vers Paris s'effectuait au moment d'intégrer une école d'ingénieurs. Aujourd'hui on assiste à un phénomène d'aspiration des prépas parisiennes dans lesquelles il y a beaucoup de provinciaux. L'effet collatéral est qu'il y a moins de têtes de classes dans les lycées de province et donc moins d'émulation pour intégrer les meilleures écoles. Cette mobilité géographique post-bac a aussi des effets sociaux puisque cela suppose un effort financier des familles.

L'enseignement des sciences n'est-il pas aussi en cause avec une approche trop abstraite et par ailleurs peu encourageante pour les élèves ?

Florence Verzelen : Laurent Champaney, le directeur de l'École nationale supérieure des arts et métiers, rappel-

lait récemment tout l'intérêt qu'il y a à moduler la note et la sanction. C'est vrai pour les sciences mais aussi pour toutes les matières dans un système français qui a tendance à pénaliser l'erreur au lieu de valoriser la réussite. Il y a donc un enjeu à transformer le système en donnant plus l'envie des sciences aux enfants. Ce qui est passionnant dans les sciences, c'est l'expérience : voir la réaction chimique, regarder les résultats d'une équation physique et la reproduire en constatant que cela fonctionne. En France, nous restons encore un peu conceptuels. C'est sur ce plan, je pense, que le digital peut changer bien des choses. Grâce au virtuel, l'expérience, par exemple en chimie ou en physique, peut devenir accessible à tous et être répétée de nombreuses fois. Si l'école était capable de s'équiper de ces outils d'expérience virtuelle, cela permettrait de faire découvrir la magie des expériences de physique, de chimie, de biologie à toute une génération.

Laura Chaubard : Dans les disciplines artistiques, cela fait longtemps que l'on fait un mix entre l'étude des œuvres d'art et la pratique artistique individuelle. Pour les mathématiques cela devrait être pareil. L'enseignement est resté focalisé sur l'assimilation de la recherche passée sans aborder cette notion de chemin déductif, le chemin de la preuve. Il faut attendre après le bac pour refaire ce parcours du raisonnement qui constitue l'attrait et la dimension créative des maths. J'insiste sur ce mot parce que dans les représentations que l'on a des mathématiques le terme de créativité n'est pas suffisamment présent.



La situation dans le domaine du numérique est particulièrement préoccupante. Il y a eu un basculement lors de l'émergence du PC qui a été marketé comme un instrument de puissance et de virilité. Et l'on a vu à ce moment beaucoup de jeunes femmes se détourner de ces métiers de l'informatique devenus très genrés et peu accueillants pour elles. On a donc besoin de projections équilibrées en genre de ces métiers scientifiques et du numérique sur lesquels va se dessiner la souveraineté de demain avec, par exemple, la façon dont l'intelligence artificielle s'utilisera en confiance.

Laura Chaubard

Certains évoquent aussi le fait que trop peu d'enseignants du primaire soient passés par les sciences. Partagez-vous ce constat ?

Laura Chaubard : Je pense que les biais culturels et sociétaux vis-à-vis des mathématiques et des sciences se retrouvent aussi dans la population enseignante. On demande aux professeurs des écoles d'enseigner différentes matières, je pense aux langues, sans qu'ils aient eu forcément une formation suffisante. Le constat est un peu le même pour les maths. Il ne s'agit pas forcément d'une question de niveau. Si chacun maîtrise l'addition et la soustraction, tout le monde n'a peut-être pas le recul pour aborder ces matières différemment, en sachant les rendre ludiques, en les mettant en perspective et en les reliant à l'activité de recherche.

Dans une récente interview, les performances de notre système éducatif, notamment dans l'enseignement des sciences, faisaient craindre au Prix Nobel d'économie Jean Tirole un risque de déclassement du pays. Êtes-vous aussi alarmiste que lui ?

Florence Verzelen : Je ne suis pas aussi alarmiste. Chez Dassault Systèmes, nous avons des collaborateurs venant de 142 pays et répartis sur 194 sites sur les 5 continents, et notre plus grand centre de R&D est en France. Ce n'est pas seulement parce que nous sommes une entreprise française mais aussi parce que les ingénieurs français sont les plus innovants. En revanche, je suis inquiète du trop faible nombre d'ingénieurs que fournit notre système éducatif français. Pour moi, la question est de savoir comment en attirer et en former davantage. En cela, je trouve très intéressant que Polytechnique et d'autres grandes écoles s'ouvrent à d'autres publics avec des programmes de bachelor, des formations arrivant plus tard, voire des formations continues. Un enjeu supplémentaire sera de garder nos doctorants et nos chercheurs en France. Et pour avoir deux frères chercheurs, je suis très inquiète de l'état et du manque de moyens de la recherche publique française.

Laura Chaubard : Je suis évidemment préoccupée par la nécessité de répondre aux besoins de l'industrie. J'ai aussi un autre sujet d'inquiétude liée à la place particulière de la démarche scientifique dans la construction de la République française. Ce n'est pas un hasard si Polytechnique a été créée

au lendemain de la Révolution avec l'idée de faire émerger une classe de cadres scientifiques de haut niveau, issue de la méritocratie par opposition à l'aristocratie précédente. C'était donc une promesse républicaine très forte. Aujourd'hui on est dans une sorte de paradoxe vis-à-vis de la science. Elle est à la fois omniprésente et on lui demande de résoudre tous les problèmes du monde et notamment ceux de la transition environnementale. Et face à cela on voit aussi une grande défiance émerger vis-à-vis de la démarche scientifique, relayée par les théories complotistes et les réalités « alternatives ». Ce qui conduit certains à penser que la parole scientifique en vaut une autre. Cette situation, avec une remise en cause de la démarche scientifique qui était au cœur de nos valeurs républicaines et de notre démocratie, couplée avec une éducation publique scientifique de haut niveau qui

ne permet plus l'ascension sociale pour laquelle elle a été pensée, me fait craindre un risque de clivage et de morcellement de la société.

Si l'on revient au manque d'ingénieurs, certains font le constat qu'une partie des ingénieurs ne se tournent plus vers l'industrie. Cela pose-t-il un problème ?

Laura Chaubard : Ce n'est pas le constat que je fais à l'École polytechnique puisque 30 % des élèves poursuivent par une thèse quand ils étaient moins de 10 % il y a vingt-cinq ans. C'est aussi le signe de la valeur du doctorat et de la valeur que les employeurs lui accordent en recrutant beaucoup de PhD. Il y a des années, les filières du conseil de la banque et de l'assurance étaient considérées comme des voies royales. Ce n'est pas ce que j'observe chez les jeunes diplômés polytechniciens qui sont souvent en quête d'un premier emploi de terrain, notamment sur la transition environnementale, et qui cherchent aussi le meilleur moyen de s'engager dans la sphère publique, dans l'entreprise, dans l'associatif.

Florence Verzelen : Je pense qu'il y a en effet une grande recherche de sens chez les jeunes ingénieurs aujourd'hui et cela nous donne d'ailleurs beaucoup d'espoir pour l'avenir. Même si cette tendance est moins marquée que lorsque je suis sortie de Polytechnique en 2001 et que Polytechnique est sans doute un cas à part, je note tout de même que 12 % des jeunes ingénieurs choisissent de rejoindre les cabinets de conseil. Chez Dassault Systèmes, nous accueillons des collaborateurs qui après quelques années dans le conseil sont très heureux de s'inscrire dans la durée dans une entreprise où ils pourront avoir de l'impact.

On parle beaucoup de réindustrialisation et de la nécessité d'innover. Pensez-vous que notre système de formation puisse répondre à cette double injonction ?

Florence Verzelen : Nous manquons d'ingénieurs. Il faut continuer à évangéliser sur l'intérêt de ces carrières car le monde de demain ne sera possible et durable que si l'on a créé une industrie durable. Il faut aussi mettre sur pied des capacités de formation car nos écoles sont pleines et les besoins énormes.

Laura Chaubard : Dans cette perspective du défi de la réindustrialisation post-décarbonation, à forte dose d'innovations technologiques, la capacité de formation de la France est plutôt un atout en termes de qualité. Il faut en effet penser la quantité, la diversité des cursus mais aussi des recrutements. Je pense aussi qu'il faut résorber ce fossé, très français, entre les sciences de la vie et les maths et la physique. Aujourd'hui les défis technologiques se trouvent à l'intersection du numérique et de la biologie, de la santé et de la physique des particules. L'une des nouvelles frontières est d'arriver à réconcilier l'ensemble de la formation scientifique. Cela a été fait à l'université mais reste encore trop fragmenté dans nos écoles d'ingénieurs. En revanche depuis les années 2000 ces écoles ont fait beaucoup de chemin pour se transformer et créer un écosystème autour de l'entrepreneuriat et de l'innovation. Avec un enseignement à la démarche entrepreneuriale, le transfert et la valorisation de ce qui sort de nos labos et enfin un système de financement. En précisant que l'univers de l'innovation s'est aussi transformé. Il est aujourd'hui basé sur de la deeptech, ce qui bat en brèche l'idée que l'innovation survient dans un garage sans lien avec la recherche fondamentale. Les start-up les plus prometteuses démentent cela et l'on voit apparaître une nouvelle génération d'entrepreneurs à plus haute intensité scientifique et pour lesquels l'écosystème des écoles d'ingénieurs est fertile.

Aujourd'hui, face à ce monde très mouvant et qui reste plein d'incertitudes, vous restez donc optimistes ?

Laura Chaubard : Nous sommes en effet dans une phase d'accélération rapide, à la fois sociétale et technologique, dans laquelle la France et l'Europe ont des atouts et sont en mouvement. Je suis assez optimiste quand j'évolue au contact de mes étudiants et quand je vois leur soif d'agir pour l'intérêt général.

Florence Verzelen : C'est de l'incertitude que naissent les opportunités. La double transition environnementale et numérique et le modèle pluridisciplinaire de formation de nos ingénieurs permettent d'être au cœur de cette double transition. Je suis donc optimiste.

BIOGRAPHIES

LAURA CHAUBARD

Laura Chaubard, ancienne élève de l'École polytechnique (promotion 1999), est ingénieure générale de l'armement. Elle a été nommée directrice générale de l'École polytechnique le 5 octobre 2022, sur décision du Conseil des ministres. Le 13 septembre 2023, elle est également devenue présidente par intérim et directrice générale de cette institution, par arrêté ministériel. Laura Chaubard est aussi membre du comité exécutif de l'Institut polytechnique de Paris, regroupant plusieurs grandes écoles.

Après ses études à l'École polytechnique, elle a intégré le corps de l'armement et a réalisé un doctorat d'algorithmique à l'université Paris-Diderot, de 2002 à 2006, spécialisée dans la théorie des langages formels. En septembre 2006, elle rejoint la direction générale de l'Armement où elle a exercé en tant qu'experte du big data et de l'intelligence artificielle, et a occupé ce poste pendant six ans. Entre 2013 et 2016, elle dirige le bureau des PME stratégiques, soutenant 600 PME d'intérêt pour la Défense. De janvier à août 2017, elle est responsable de la programmation budgétaire à la DGA, participant à la préparation de la Loi de programmation militaire pour 2018-2022.

En août 2017, elle est nommée conseillère pour l'innovation et le numérique au cabinet de la ministre des Armées, Florence Parly, contribuant à la création de l'agence innovation défense, du fonds d'investissement « Definvest », et de la direction générale du numérique.

Elle devient directrice générale de l'Établissement public du parc et de la grande halle de la Villette en octobre 2019, gérant la coordination des acteurs et la programmation artistique du site.

Laura Chaubard est chevalier de l'ordre national du Mérite et chevalier de la Légion d'honneur.

FLORENCE VERZELEN

Florence Verzelen est directrice générale adjointe de Dassault Systèmes depuis 2018. Elle est en charge des offres industrielles, des services, du marketing et du développement durable. Son rôle est de développer le portefeuille de solutions et d'accroître le chiffre d'affaires de Dassault Systèmes. Elle a également créé la fonction de développement durable au sein du groupe. Dans ce cadre, elle s'est engagée à ce que Dassault Systèmes devienne neutre en carbone et que 70% de son chiffre d'affaires de Dassault Systèmes soit fait sur la base de solutions logiciel « durables », i.e. permettant aux industries de réduire considérablement leur empreinte carbone. Précédemment Florence Verzelen a travaillé dix ans chez Engie où elle a occupé différents postes : vice-présidente du développement commercial, directrice générale d'Engie Qatar, vice-présidente en charge du plan de performance et enfin directrice des opérations d'Engie Europe. Florence possède une vaste expérience dans les secteurs public et privé, ayant occupé différents postes à la Commission européenne et dans l'administration française. Elle est actuellement membres des conseils d'administration du CNES et de l'Institut Montaigne. Florence Verzelen est diplômée de l'École polytechnique / corps des mines.



L'éducation à l'orientation, clef de l'égalité des chances



Frédérique Alexandre-Bailly
Directrice générale de l'ONISEP

Frédérique Alexandre-Bailly, docteure en philosophie et management, ancienne doyenne de l'ESCP, ancienne rectrice de l'académie de Dijon est actuellement directrice générale de l'Onisep ; organisme d'état chargé d'informer et d'accompagner les jeunes français dans leur orientation. Son profil hybride et son expérience transversale font d'elle un témoin privilégié des enjeux de l'orientation, cette charnière par excellence entre la formation initiale et l'insertion dans la vie professionnelle.

Jusqu'à très récemment on parlait d'orientation principalement à la voix passive pour évoquer le cas des élèves de troisième qui, ne pouvant pas poursuivre dans la voie générale et technologique, étaient orientés vers la voie professionnelle. Depuis que Parcoursup existe, l'orientation évoque également ce moment particulier pendant lequel les lycéens de terminale ont l'impression que se joue leur avenir une fois pour toutes et qu'ils n'ont que peu de maîtrise sur les réponses des formations auxquelles ils ont candidaté. Cette impression de subir plutôt que de choisir est parfaitement compréhensible car ces élèves n'ont pas reçu d'éducation à l'orientation. Ils sont parfois accompagnés dans leurs choix, mais ils n'ont pas conscience de l'ensemble des compétences nécessaires pour pouvoir les faire par eux-mêmes.

Cet article vise à exposer pourquoi une éducation à l'orientation est nécessaire pour que les jeunes acquièrent la capacité à faire des choix qui les mèneront à la réussite. Il part des visions actuelles de l'orientation pour revenir vers les questions fondamentales que se posent les jeunes et leur famille à chaque moment clé et se termine par la proposition d'une éducation à l'orientation permettant d'adresser ces questions.

DEUX VISIONS CLIVÉES DE L'ORIENTATION

Lorsqu'un élève n'a pas de notes assez bonnes pour aller en seconde générale et technologique, son collègue ou ses parents lui proposent de rencontrer un psychologue de l'Éducation nationale pour le faire réfléchir à ses intérêts et à ses aptitudes et pour l'aider à trouver l'orientation professionnelle qui lui conviendra. Le fait de parler alors d'orientation à la voix passive, alors même que les acteurs éducatifs essaient d'aider le jeune à faire des choix, révèle qu'être orienté signifie pour ce jeune sortir de la voie principale, celle où l'on a

le droit de continuer tout droit, sans se poser de questions sur ce que l'on veut faire.

Pourtant très rapidement, tous les élèves doivent faire des choix. Arrivés en seconde, ils doivent opter dès janvier soit pour l'une des filières technologiques soit pour trois enseignements de spécialités de la voie générale.

Ainsi, tous les élèves français sont aujourd'hui obligés de choisir leur voie d'études très tôt, vers 14 ou 15 ans. Ce n'est pas une totale nouveauté, mais le fait de demander aux lycéens généraux de choisir leur combinaison d'enseignements de spécialités plutôt que de prendre un menu tout prêt comme c'était le cas auparavant avec les filières L, ES et S, met en avant la difficulté qu'il y a à choisir ses études sans avoir été formé pour cela et sans être pleinement informé des conséquences possibles en termes de limitations des choix futurs.

Cette situation nouvelle appelle une réflexion sur ce qu'il faut fournir aux élèves et à leur famille pour leur permettre de faire ces choix sereinement.

Or, en matière d'orientation, de nombreuses idées fausses circulent qui n'aident pas les jeunes à avancer : par exemple, les tests proposés par les psychologues de l'Éducation nationale ou par toutes sortes de sites et de coachs privés tendent à faire penser qu'on est forcément fait pour quelque chose en particulier et que l'important est de trouver au fond de soi quelle est vraiment sa vocation, comme si chacun en avait forcément une.

D'autre part, les élèves et leurs familles sont souvent partagés entre deux visions de l'orientation : celle qui, s'appuyant sur ce mythe de la vocation, aurait ten-

dance à pousser le jeune uniquement vers ce qui lui plaît et lui permettra de s'épanouir, et celle qui, plus réaliste, viserait à lui faire choisir un secteur où l'emploi se développe, où les besoins sont forts et où il pourra trouver une trajectoire un peu plus certaine. Ainsi, certains proposent de choisir d'étudier les matières qui plaisent le plus aux élèves, tandis que les familles les plus informées de la compétition universitaire poussent leurs enfants à faire des choix utiles.

Comment choisir entre ces deux visions ? Faut-il aller vers les métiers en tension aujourd'hui ou bien se diriger vers les disciplines que l'on aime et où l'on a plus de chances de réussir ? Faut-il aller vers l'utilité alors que tous ont entendu mille fois que l'on n'est plus certain de rien et que chacun sera amené à changer plusieurs fois de métier ? Alors à quoi vaut-il mieux se former pour être prêt à s'adapter ? Comment le savoir ? Comment choisir ? Les choix sont-ils du même ordre à chaque étape et peuvent-ils être rationnels quand on sait qu'ils embarquent des enjeux psychologiques très forts ?

ENJEUX PERSONNELS ET FAMILIAUX LIÉS À L'ORIENTATION

Chaque choix d'orientation, qu'il intervienne au collège, au lycée ou dans l'enseignement supérieur, s'intègre dans une continuité plus ou moins consciente selon les personnes et leur milieu d'origine.

Chacun sait qu'à un moment les études s'arrêteront et qu'il faudra devenir adulte, travailler, gagner sa vie d'une façon ou d'une autre et chacun ressent que chaque palier d'orientation peut impacter les suivants.

À chaque étape de choix, les enfants et les adolescents se posent deux sortes de questions, le plus souvent confusément, en se concentrant sur la première, mais en étant très influencés par les réponses réelles ou supposées à la seconde :

- Qu'est-ce que je voudrais devenir, réaliser plus tard ?
- Que m'est-il permis d'espérer ? Quelle place aurai-je dans la société ? Sera-t-elle la même que celle de mes parents, meilleure ou moins bonne ? Est-ce que cela dépend de moi ou pas ? Quels efforts puis-je ou dois-je

fournir, pour quels résultats possibles ? Est-ce que je réussirai à atteindre mon objectif ?

À ce moment de l'exposé, il faut préciser ce que toutes les recherches sur l'éducation en France montrent : le devenir de chaque enfant est lié à son milieu social d'origine. L'école ne parvient pas à atteindre son objectif d'égalité des chances et contribue plutôt à une reproduction sociale plus forte qu'ailleurs comme l'indiquent les résultats de l'enquête PISA.

Cette réalité est connue des familles et des enseignants, pas toujours de façon consciente, et impacte les choix d'orientation : un jeune issu d'un milieu social défavorisé sait qu'il va devoir déployer plus d'énergie qu'un autre pour réussir et peut manifester moins d'ambition que son niveau scolaire indiquerait. Au contraire, une famille aisée sait qu'elle a les moyens de soutenir mieux son enfant pour qu'il ne perde pas en statut social et suive une trajectoire qui lui permettra de le maintenir ou de ne pas trop le diminuer même s'il n'a pas les notes qui conviennent dans l'enseignement secondaire.

FAIRE DÉCOUVRIR DES MÉTIERS

Depuis 2021, l'Éducation nationale a décidé de préparer les futurs choix d'orientation en amont, pour tous les élèves, dès la cinquième, en présentant aux élèves régulièrement une variété de métiers afin d'élargir le nombre de ceux qu'ils connaissent. Le nouveau stage de seconde entre également dans cette logique.

Cette politique éducative, appelée « découverte des métiers », est en cours de généralisation et vise explicitement à améliorer l'adéquation entre les choix des élèves et une offre de formation, en seconde, mais aussi dans l'enseignement supérieur, ajustée aux besoins de main-d'œuvre de la nation. Elle se positionne du côté « économique » de l'orientation, tout en espérant que la découverte d'un métier en tension entraînera une envie de l'exercer. En parallèle, les évolutions de l'offre de formation tant au lycée professionnel que dans l'enseignement supérieur s'accroissent, s'appuyant sur des financements du programme France 2030. L'ensemble vise à former la main-d'œuvre dont

le pays a besoin pour répondre aux grands défis de l'époque, qu'il s'agisse des nouvelles énergies, des biomédicaments ou de l'agriculture pour ne prendre que trois exemples parlants.

La vision sous-jacente de la découverte des métiers est que lorsque les jeunes auront élargi leurs horizons de dix métiers connus en moyenne actuellement à la cinquantaine visée en sortie de troisième, la main invisible fonctionnera mieux qu'aujourd'hui : ils se dirigeront plus spontanément vers des formations inséparables, pourront alors gagner correctement leur vie et contribuer à la prospérité nationale.

« Choisir un secteur d'activité ou un métier c'est souvent choisir l'univers dans lequel on pourra contribuer à façonner le monde tel qu'on le souhaite : aider les autres, réparer la planète, inventer de nouveaux médicaments... Ces éléments sont extrêmement moteurs et sont souvent personnifiés par un *role model* sur qui le jeune doit pouvoir se projeter.

Or, la découverte des métiers me semble inopérante si elle s'insère dans cette vision d'un homo economicus sans épaisseur psychologique et sociale. Il me semble nécessaire, plutôt que de supposer qu'il suffit de donner à voir pour élargir les choix et orienter vers des métiers d'avenir, d'intégrer cette découverte à un accompagnement soigné qui permette au collégien de comprendre ce qui lui plaît ou lui déplaît dans le métier présenté et pour quelles raisons. Certains seront attirés par le geste technique, d'autres par les conditions d'exercice, d'autres encore par la position sociale ou par le salaire. Dans tous les cas, il faut prendre en compte les facteurs qui vont permettre à l'adolescent de se projeter vers le métier qu'il découvre ou vont au contraire le lui interdire.

« La socialisation de l'adolescence et l'impact des choix et de leur acceptation sur le regard porté sur soi et par les autres : être accepté quelque part serait la preuve que l'on vaut quelque chose, indépendamment de l'envie réelle que l'on a de ce poste ou de cette formation.

S'il est en effet difficile pour un adolescent de choisir une formation qui mène à un métier qu'il ne connaît pas ou sur lequel il a des stéréotypes négatifs, la projection vers des métiers mieux connus révèle bien autre chose que l'attrait que ce métier exerce réellement sur le jeune. Si l'on revient aux deux questions fondamentales exprimées plus haut (« que veux-je devenir ? » et « que puis-je réussir ? »), regardons ce qui entre en compte pour y répondre. Je citerai quatre éléments d'une importance variable selon les personnes :

- Les valeurs et idéaux de vie du jeune : choisir un secteur d'activité ou un métier c'est souvent choisir l'univers dans lequel on pourra contribuer à façonner le monde tel qu'on le souhaite : aider les autres, réparer

la planète, inventer de nouveaux médicaments... Ces éléments sont extrêmement moteurs et sont souvent personnifiés par un *role model* sur qui le jeune doit pouvoir se projeter.

- Les attentes et interdits des parents : « je ne peux pas coûter de l'argent à mes parents en choisissant une formation longue ou éloignée de chez nous », « je ne peux pas décevoir ma mère qui attend de moi que je devienne tel type de personne », « je n'ai pas le droit d'aller vers tel métier honni dans ma famille, ou pas assez distingué »...

Pour faire face à cela, le rôle de l'Éducation nationale est de donner aux

jeunes la capacité à reconnaître ces attentes et ces interdits et à dialoguer avec leurs parents pour s'assurer qu'ils sont bien réels et voir dans quelle mesure ils peuvent être remplacées par leurs propres attentes et projections. C'est l'un des sujets pour lesquels une éducation à l'orientation est nécessaire, qui, comme toute éducation, vise à émanciper le jeune pour lui permettre de faire ses propres choix. C'est aussi pour cette raison que le mentorat ou toute forme de soutien du jeune dans ses projets est extrêmement utile.

- Les indications positives ou négatives des enseignants : telle remarque d'un professeur peut générer une motivation très forte ou au contraire plonger l'élève dans un sentiment qu'il ne pourra pas aller aussi haut que ce qu'il vise. C'est pour cette raison qu'il me semble nécessaire de

mieux former les enseignants aux gestes professionnels liés à l'orientation, notamment dans le domaine de l'égalité d'accès à ses rêves, selon le genre et l'origine sociale. Soutenir les filles dans leur intérêt pour les sciences relève par exemple d'efforts dans la formation des enseignants.

- La socialisation de l'adolescence et l'impact des choix et de leur acceptation sur le regard porté sur soi et par les autres : être accepté quelque part serait la preuve que l'on vaut quelque chose, indépendamment de l'envie réelle que l'on a de ce poste ou de cette formation. C'est ce qui explique par exemple que de nombreux lyc-

céens gardent jusqu'au bout des vœux en attente sur Parcoursup alors qu'ils ont reçu une offre pour leur choix de cœur : ils ont besoin de voir s'ils ont été pris dans telle ou telle autre double licence pour se mesurer aux autres. En ce sens, le parcours scolaire est souvent perçu comme une preuve du niveau d'intelligence de l'élève, source d'orgueil ou de blessure tant pour la personne concernée que pour ses parents. C'est pour cette raison qu'il est important de recentrer les jeunes et leurs parents sur une réflexion les concernant eux et pas uniquement l'image qu'ils vont projeter.

Ces différents éléments doivent être pris en compte par une véritable éducation à l'orientation qui permette d'abord à l'élève de prendre peu à peu conscience de ce qui est important pour lui, qui lui donne les outils pour analyser les métiers qu'on lui présente ou qu'il va explorer par lui-même, et qui lui présente les chemins de formations possibles pour accéder à ces univers professionnels qui l'attirent.

Au centre de cette éducation se tient l'éducation au choix qui permettra de prendre en compte l'ensemble des dimensions liées à un choix et qui ne donne pas l'impression que chacun de ces choix engage dans un chemin unique et irréversible.

En effet, l'un des mythes inconscients que les Français partagent sur l'orientation est celui du parcours idéal et unique vers une position projetée comme l'a bien montré Frédérique Weixler dans son ouvrage sur l'orientation et ses mythes en 2020. Ce mythe est doublement faux : d'une part parce qu'il y a plusieurs chemins pour arriver à la même position et d'autre part parce que de nombreux actifs exercent un métier qui n'a pas de rapport avec leur formation initiale.

Autrement dit, le fait de viser une position donnée sert d'idée directrice, mais il faut y ajouter d'autres éléments :

- Une même formation peut être vécue différemment par différentes personnes, tout dépend ce qu'elles en font : une formation n'est pas un objet unique, c'est une coproduction entre le système de la formation et les élèves. Les stages notamment et les personnes et secteurs qu'elles permettent de rencontrer font une énorme différence.
- La sérendipité est un élément essentiel de la vie (Frédérique Weixler, *L'Orientation scolaire : Paradoxes, mythes et défis*, Berger-Levrault, 2020) et il faut savoir s'en saisir et délaissier sa boussole un instant. Parfois, c'est le job d'appoint qui va devenir le centre du projet

à un moment où il existe une possibilité de s'y investir plus.

- Dans certains secteurs professionnels, les opportunités de formation continue sont plus grandes et mieux reconnues que dans d'autres. Cela peut changer fortement une trajectoire.
- C'est d'autant plus vrai que les entreprises, par réalisme et par plus grande ouverture internationale, s'intéressent de plus en plus à ce que la personne peut faire plutôt qu'à son diplôme initial.

Prendre en compte l'ensemble de ces éléments, et d'autres encore, permet de plus de diminuer le niveau d'angoisse des élèves et de leur famille aux moments des choix, alors moins perçus comme producteurs d'une trajectoire déterminante. Il y a fort à parier qu'un choix réalisé dans une atmosphère moins anxio-gène pourra être plus objectif et plus efficace in fine.

UNE ÉDUCATION À L'ORIENTATION POUR ALLER AU-DELÀ DU CLIVAGE ENTRE ÉMANCIPATION ET ADÉQUATION

Comment dès lors proposer un accompagnement à ces choix qui permette d'améliorer leur qualité tant pour la personne concerné que pour la société et son besoin combiné de personnes qualifiées pour la faire tourner, de citoyens éclairés pour la faire avancer ensemble et de personnes heureuses de leur vie ?

Le degré d'ambition de ces questions est élevé mais il s'agit tout simplement de reconnaître que l'orientation embarque beaucoup plus que la question de l'adéquation entre les personnes formées et les besoins de l'économie. Elle porte également, et nous avons vu cela en évoquant les questions qui se posent aux jeunes quand on parle d'orientation, sur la place de chacun dans la société et sur le sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction lié à cette place et à ses évolutions possibles.

Pour évoquer un autre mythe fondateur de notre système scolaire, la place atteinte par chaque élève aujourd'hui ne relève pas de son mérite personnel mais de la capacité des adultes de sa famille, de ses écoles, et de la société en général, à l'accompagner vers sa réussite.

Jusqu'à présent, l'orientation a été par beaucoup vécue comme un système de tri social qui élimine progressivement les moins bons pour faire monter les meilleurs, produisant d'un même mouvement, une armée de personnes à faible estime de soi et une élite persuadée

de sa grande valeur individuelle, pas toujours capable de dialogue avec l'armée des sans-grade considérés comme responsables de la place qu'ils occupent.

Ainsi, et c'est à mon sens extrêmement important, l'éducation à l'orientation vise à rétablir une égalité des chances plus grande non seulement au moment des choix en accompagnant chaque jeune, notamment ceux qui ne le sont pas assez par leur famille, mais aussi plus tard en rendant les membres de l'élite plus sensibles au fait que ceux qui n'ont eu pas la chance de suivre les mêmes formations qu'eux n'en ont pas moins de valeur, mais peuvent tout simplement avoir fait d'autres choix.

Cette éducation devrait reposer sur une connaissance mieux partagée par les élèves, les enseignants et leurs parents, de ce qui constitue un choix de bonne qualité et sur des exercices réguliers permettant d'améliorer cette qualité.

Sur la base de l'ikigai japonais, l'Onisep propose un modèle de choix qui permet de résoudre le clivage entre épanouissement et adéquation. Il repose sur la confrontation régulière de quatre sphères :

- La sphère de la connaissance de soi, de ses envies et de ses préférences.
- La sphère de son profil de connaissances et de compétences constituée non seulement de ses notes mais aussi d'une meilleure reconnaissance des compétences qu'il a développées dans sa famille et dans ses activités personnelles et qui seront utiles tout au long de sa vie, par exemple sa capacité à coopérer avec les autres, à s'organiser dans un temps contraint ou long, à communiquer, à être créatif...
- La sphère des attentes et des besoins de la société en termes de niveau scolaires et de compétences mais aussi de nombre de places dans les formations et dans les organisations de travail.

- La sphère de ses valeurs et des projets qui lui tiennent à cœur, en particulier ceux liés à la préservation de la planète.

« La compétence à s'orienter est un savoir-devenir.

Enseigner à chaque jeune à explorer ces quatre sphères, à les mettre en résonance, peut se faire si on développe leurs compétences à s'orienter.

La compétence à s'orienter est un savoir-devenir, quatrième composante qui vient compléter le savoir, le savoir-faire et le savoir-être et qui permet de rester compétent au fil du temps en étant capable d'actualiser son profil.

C'est cela qu'il faut enseigner aux jeunes, cette capacité à savoir devenir, pour pouvoir s'orienter tout au long de la vie. À chaque moment de choix, s'assurer que l'on prend en compte ses propres qualités et aspirations pour piloter soi-même sa trajectoire en fonction de l'étape de vie où l'on se trouve et des possibilités et besoins actuels et projetés de l'économie là où l'on souhaite vivre, c'est une garantie de meilleure réussite et de plus grande satisfaction.

Une équipe de recherche de l'université Paris-Cité, dirigée par Laurent Sovet, a construit avec des élèves et des équipes éducatives un référentiel de quinze compétences à s'orienter qui sert de base à l'ensemble des dispositifs pédagogiques mis à disposition des enseignants sur la plateforme Avenir(s). Ces quinze compétences se rangent en trois familles : s'informer et se repérer dans la société de l'information, se découvrir et cultiver ses ambitions, se construire et se projeter dans un monde incertain.

Apprendre progressivement à déployer ces compétences, c'est se doter de la capacité à faire des choix plus éclairés, moins angoissants, et plus efficaces. Enseigner explicitement ces compétences à tous les élèves, c'est rétablir une égalité des chances et s'assurer que chacun saura mieux trouver sa place dans la société.

BIOGRAPHIE

Ancienne élève d'HEC, Frédérique Alexandre-Bailly est aussi titulaire d'un DEA d'histoire de la philosophie et docteure en gestion.

Spécialiste de l'autonomie au travail, elle a été professeure de gestion des ressources humaines à l'ESCP de 1998 à 2016. Elle en a également été la doyenne du corps professoral et y a piloté la filière apprentissage et la politique d'égalité des chances.

Elle a ensuite rejoint le service public pour être rectrice de l'académie de Dijon de 2016 à 2019, puis prendre la direction générale de l'Onisep en 2019.

Sa contribution principale lors de son mandat à Dijon a été de créer l'académie apprenante : un système de pilotage stratégique co-construit par l'intelligence collective de l'ensemble des acteurs et appuyé sur la rigueur et la pertinence de la recherche.

À l'Onisep, elle a conduit la restructuration de l'opérateur suite à la mise en œuvre de la Loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel et coordonne le programme Avenir(s), investissement de 30 millions d'euros dans l'éducation à l'orientation, qui est un programme France 2030, opéré par l'Agence nationale de la recherche.

Elle est l'une des auteurs du manuel *Comportements humains et management* dont la septième édition est sortie en 2023 chez Pearson.

Elle est chevalier de la Légion d'honneur et du Mérite agricole, officier de l'ordre national du Mérite et commandeur des Palmes académiques.



FORMER

Si l'on évolue moins vite que son environnement, on finit par être obsolète avant de s'en rendre compte Muriel Pénicaud et François Taddei	68
Pendant longtemps le monde académique et le monde économique se sont ignorés Louis Vogel	74
Le modèle pédagogique des classes préparatoires n'est pas la sélection, mais l'émulation ! Alice Guilhon et Laurent Champaney	78
Le lycée professionnel n'est pas uniquement un sujet éducatif ou d'emploi. C'est aussi un sujet social Dylan Ayissi	84
Engagés, ensemble, pour la jeunesse Patrick Pouyanné	88
Sciences : on perd la moitié des cerveaux quand on perd les femmes Pascale Cossart et Elyès Jouini	92
Les femmes et les métiers d'avenir numériques et techniques : de la formation continue à l'insertion Emmanuelle Larroque	98



Crédit : Gorilla Photographie

Si l'on évolue moins vite que son environnement, on finit par être obsolète avant de s'en rendre compte



Muriel Pénicaud, Ancienne ministre du Travail et administratrice de sociétés

François Taddei, Fondateur et président du Learning Planet Institute

Propos recueillis par Hélène Lemoyne

Intelligence artificielle, pression démographique, transition écologique. Rarement les compétences auront été à ce point bousculées face à la nécessité de se réinventer. Certains experts annoncent même que 50 à 80 % des emplois vont être profondément transformés, détruits ou créés dans les dix prochaines années. Pour répondre à ces défis, Muriel Pénicaud, ancienne ministre du Travail et François Taddei, président du Learning Planet Institute plaident pour une formation tout au long de la vie et misent sur notre intelligence collective.

Vous êtes tous les deux des observateurs éclairés du monde du travail. À quels défis est-il confronté ? Muriel Pénicaud, vous parlez d'un « tsunami » qui s'approche...

Muriel Pénicaud : Mon but n'est pas d'effrayer mais de mobiliser, pour que l'on anticipe les quatre vagues d'une ampleur et d'une rapidité inédites, auxquelles le monde du travail va faire face au niveau mondial.

La première vague, c'est l'intelligence artificielle, dont nous reparlons par la suite.

La deuxième, c'est la transition écologique, qui va bouleverser les chaînes de valeur et les compétences dans les domaines de l'agriculture, du BTP, de l'industrie et des transports.

Un grand nombre d'emplois ne vont plus être localisés au même endroit et il faudra de nouvelles compétences. Dans le secteur de l'énergie, en Inde ou en Pologne, vous n'allez pas transformer du jour au lendemain les salariés qui travaillent dans les mines de charbon, combustible fossile qui représente 80 % de l'énergie de ces deux pays, pour qu'ils deviennent des techniciens de maintenance nucléaire ou des réparateurs de panneaux solaires. Ce sera donc un énorme bouleversement.

La troisième vague, c'est la démographie. Le sujet de la baisse de la natalité émerge en France mais il touche tous les pays du Nord du globe, de l'Amérique du Nord au Japon en passant par l'Europe, la Russie et la Chine. En France, beaucoup moins de jeunes arrivent sur le marché du travail : 760 000 par an aujourd'hui



Crédit : Quentin Chevrier

contre 900 000 auparavant. La population vieillit, et on va avoir besoin d'emplois dans le secteur sanitaire et social car 30 % des Français auront plus de 60 ans en 2030. Ce qui m'inquiète, c'est qu'aujourd'hui, en

France, on investit deux fois plus sur les retraites que sur l'éducation alors que la jeunesse devrait être notre priorité collective ! Parallèlement, dans une grande partie des

pays de l'hémisphère Sud, notamment en Afrique ou en Inde, la population augmente très fortement. Un Africain sur deux a moins de 20 ans. Dans ces pays, il y a un immense besoin d'éducation pour offrir un avenir aux jeunes alors qu'au Nord, il y a une pénurie de main-d'œuvre. La pression migratoire est donc inévitable. Malheureusement, dans les débats, cette question est abordée sous un angle idéologique. On sous-estime le fait qu'avec la baisse du chômage, les jeunes seront demain une ressource rare et auront donc le pouvoir de choisir leur emploi sur le marché du travail.

Muriel Pénicaud

« **Ce qui m'inquiète, c'est qu'aujourd'hui, en France, on investit deux fois plus sur les retraites que sur l'éducation alors que la jeunesse devrait être notre priorité collective !**

Enfin, la quatrième vague concerne le rapport au travail. C'est un phénomène international, que le Covid-19 a amplifié et accéléré pour tous les salariés, jeunes ou non, cadres ou non : ils mettent en avant une quête de sens dans leur travail. Le *greenwashing* ou

le *socialwashing* ne passent plus du tout. L'impact sociétal de l'entreprise fait partie de la valeur travail. Par ailleurs, le souci de l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle gagne tous les salariés. Par exemple, le Mexique connaît des conflits sociaux où des ouvriers revendiquent une flexibilité du temps choisi, au regard des cadres qui eux peuvent télétravailler. Les attentes vis à vis du management changent aussi. Les salariés ne veulent plus un « petit chef » mais un coach qui les aide à grandir et à apprendre. D'autant que les chefs vont perdre l'autorité du savoir car les connaissances évoluent à une vitesse folle.

« L'une des meilleures manières de consolider les apprentissages, c'est d'être réflexif, c'est-à-dire attentif à soi-même, pour voir comment on apprend, ce qu'on apprend et pourquoi. »

François Taddei

Quelle est la plus forte de ces quatre vagues ?

Muriel Pénicaud : Pour moi, c'est vraiment la combinaison des quatre qui crée la force de ce tsunami. C'est pour cela qu'il y a deux grandes actions à mener : se former tout au long de la vie et imaginer de nouveaux modes d'organisation du travail.

François Taddei, partagez-vous ce constat ?

François Taddei : Il est évident que ces quatre vagues se combinent et créent des attentes encore plus fortes. Cela nous oblige, en tant que société, voire en tant qu'espèce, à repenser nos manières d'aborder et de résoudre ces différents défis. Aujourd'hui, plus personne ne croit que les solutions viennent d'en haut et que Jupiter a une baguette magique. Il faut donc reconsidérer la manière de se former. Et si l'on n'a pas appris à apprendre, on a peu de chances d'y arriver.

Pour vous, qui êtes un pur produit du système éducatif français, polytechnicien, docteur en biologie moléculaire, comment notre système éducatif peut-il relever le défi de la formation tout au long de la vie ?

François Taddei : Pour le biologiste de l'évolution que je suis aussi, si on évolue moins vite que son environnement, on finit par être obsolète avant de s'en rendre compte. Les systèmes de formation, à tous les âges de la vie, qu'on parle de l'école ou de la formation continue, évoluent trop lentement par rapport aux défis que Muriel Pénicaud a listés. Par exemple, l'intelligence artificielle doit-elle ou non entrer à l'école ? Et,

si oui, comment ? Il est urgent d'en débattre car on doit structurer une réponse collective. Tous les grands ministères et tous les grands secteurs d'activité ont un budget de recherche et développement (R&D), sauf l'Éducation nationale – ou presque pas. Cela montre que nous avons longtemps été persuadés que nous avions le meilleur système du monde et qu'il ne fallait pas le changer, avec comme principe que les générations précédentes ont acquis la connaissance et qu'elles ont juste à la transmettre à la génération montante. Dans un monde statique, cela peut plus ou moins fonctionner. Dans un monde qui évolue toujours plus vite, cela conduit à l'obsolescence.

Muriel Pénicaud, vous voulez apporter une précision.

Muriel Pénicaud : Depuis 1987, l'OCDE évalue la durée de viabilité des compétences professionnelles acquises dans l'enseignement initial. En 1987, une compétence était valable trente ans. On pouvait donc faire toute sa vie professionnelle avec son capital initial et quelques évolutions à la fin. En 2023, cette viabilité est tombée à deux ans, et même à huit mois dans la tech ! « Apprendre à apprendre », comme dit François Taddei, est donc vital. Ce n'est pas seulement une question d'adaptation. Il faut transformer le modèle pour pouvoir en permanence apprendre, individuellement et collectivement.

François Taddei, le concept « apprendre à apprendre » est au cœur de votre réflexion sur les modèles d'apprentissage. Que se cache-t-il derrière la formule ?

François Taddei : L'une des meilleures manières de consolider les apprentissages, c'est d'être réflexif, c'est-à-dire attentif à soi-même, pour voir comment on apprend, ce qu'on apprend et pourquoi. Comprendre que si l'on ne dort pas assez, on apprend moins bien. Que si l'on est trop stressé, on ne va pas être capable d'apprendre. Pour l'individu, ce temps de réflexion, c'est comme la R&D pour un État ou une entreprise. Dans le monde des connaissances, le « Connais-toi toi-même » de Socrate est vieux comme le monde mais savoir où l'on est, où l'on doit aller et quels sont les meilleurs chemins pour se diriger vers

l'endroit où l'on aura une valeur ajoutée sociétale, personnelle et professionnelle est un défi face auquel, aujourd'hui, nous n'avons pas les bons outils.

Un de ces outils est l'intelligence artificielle. Pour vous, Muriel Pénicaud, est-elle un danger ou une chance quand on voit qu'une étude de la banque Goldman Sachs dit que l'IA générative va détruire trois cents millions d'emplois mais aussi générer de la croissance ?

Muriel Pénicaud : Très clairement les deux. La plupart des experts s'accordent pour dire que 50 à 80 % des emplois vont être profondément transformés, créés ou détruits dans les dix prochaines années sous la triple influence de l'intelligence artificielle, de la transition écologique et de la démographie. Voilà le tsunami. En revanche, personne ne prédit la fin du travail. Le sujet est donc de savoir comment nous allons collectivement accompagner ces changements. Il y a des domaines où l'IA, dont l'évolution très rapide surprend même les spécialistes, va bouleverser les choses. Dans le secteur médical, par exemple les radiologues travaillent déjà en pensant que 90 % de leur activité sera réalisée grâce à l'IA et que leur valeur ajoutée portera sur une partie plus humaine. Tous les emplois de ceux qu'on appelle les « cols blancs » vont être très touchés. D'où ce débat philosophique et technique : Qui est le serviteur et qui est le maître ? Est-ce que l'IA est un compagnon, un maître ou un serviteur ? « Apprendre à apprendre », pour les dirigeants, c'est aussi « apprendre à manager l'incertitude », parce que l'incertitude est la nouvelle normalité. Edgar Morin a très bien dit : « Vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaillera. » L'IA est à la fois pleine d'opportunités et pleine de risques. Aux entreprises d'investir dans la formation de leurs salariés pour les aider à se transformer. Par exemple, le groupe Danone vient d'annoncer la création du fonds Dan'Skills pour former 100 000 collaborateurs, des ouvriers aux dirigeants, aux métiers de demain, partout dans le monde. Il faut aussi apprendre à apprendre « d'une autre façon », comme le dit François Taddei. Prenons Michelin : Dans cette entreprise, toute expérience de travail est une occasion d'apprendre. Qu'une équipe réussisse, innove ou commette des erreurs, c'est source d'apprentissage.

On le voit, François Taddei, l'IA révolutionne les méthodes d'apprentissage. Pour vous, c'est un outil ou un danger ?

François Taddei : Les questions éthiques sont capitales car si l'intelligence prend le pas sur l'éthique, ça se ter-

mine mal ! Comme nous avons besoin de plus d'intelligence, et non de moins, comment notre intelligence collective peut-elle évoluer, avec l'IA venue des machines, dans une attitude plus éthique ? C'est la question majeure pour les décennies à venir. Typiquement, pour la radiologue, son empathie vis-à-vis des patients va devenir essentielle car la machine n'a pas cette capacité. Cela veut dire aussi développer chez les humains les capacités que les machines n'ont pas.

Muriel Pénicaud, vous distinguez plusieurs formes d'intelligence ?

Muriel Pénicaud : Il y en a trois : l'intelligence intellectuelle ou analytique, l'intelligence émotionnelle, et l'intelligence créative. L'IA va être un formidable com-

« Il y a trois formes d'intelligence : l'intelligence intellectuelle ou analytique, l'intelligence émotionnelle, et l'intelligence créative. L'IA va être un formidable compagnon pour l'intelligence analytique. C'est donc le bon moment pour redécouvrir que les autres formes d'intelligence apportent une valeur énorme à la société et aux individus. »

Muriel Pénicaud

pagnon pour l'intelligence analytique. C'est donc le bon moment pour redécouvrir que les autres formes d'intelligence apportent une valeur énorme à la société et aux individus.

Vous venez du monde de l'entreprise et vous avez été au cœur de l'État. Est-ce que la France a la capacité de répondre au défi d'un apprentissage tout au long de sa vie ?

Muriel Pénicaud : Pour moi, il y a trois principaux acteurs : la sphère publique, l'entreprise et l'individu, et il faut se mettre d'accord sur qui finance la formation et l'éducation. Les deux tiers des emplois sont dans les PME, qui ne peuvent pas seules faire ces investissements. Il y a donc un énorme travail de R&D à mener, qui doit être participatif et inclure les entreprises, les enseignants, les parents et les collectivités locales. Et aussi les jeunes car ils ont soif d'apprendre et c'est de leur avenir qu'il s'agit. Quand mon fils était en sixième, il est rentré un soir de l'école en me disant : « J'ai appris quelque chose de formidable : qu'on pouvait apprendre des choses à l'école. » Jusque-là, cela ne lui avait pas traversé l'esprit ! Autre point important : il faut arrêter de croire que la sphère publique doit répondre à tous les besoins de formation des entreprises. Si les entreprises ne fabriquent pas des compétences, elles seront fichues. Regardez Boeing : ils ont perdu des dizaines de milliers de compétences en se séparant d'un très grand nombre de personnes au moment du Covid-19. Depuis, ils ne les retrouvent pas. Or il faut dix ou vingt ans pour « fabriquer » un avionneur.

Pour réussir durablement, les entreprises doivent intégrer dans leur stratégie cette logique de formation tout au long de la vie des salariés, pour elles et pour leur écosystème : il n'est pas possible qu'un sous-traitant n'avance pas au même rythme que le donneur

d'ordres. Il faut aussi imaginer des co-investissements à moyen et à long terme avec les pouvoirs publics, notamment sur la formation des jeunes. Demain, ce sera la clé de la compétitivité des entreprises. Quand en 2018 j'ai mené la réforme de l'apprentissage, qui permet désormais à un million de jeunes de bâtir la vie professionnelle de leur choix, et du compte personnel de formation (CPF) en euros accessible à tous, on m'a dit que seuls les cadres allaient se former. Or, en trois ans, sept millions de Français se sont formés grâce au CPF, dont 80 % d'ouvriers ou employés, 50 % de femmes et 20 % de seniors, qui auparavant accédaient très peu à la formation. Aussi suis-je un peu en colère quand le gouvernement met un reste à charge sur le CPF parce que ce sont les plus modestes qui renonceraient à se former. N'oublions pas ce que disait Abraham Lincoln : « Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance. »

François Taddei, qui est le mieux placé pour répondre au défi de la société apprenante, l'État ou l'entreprise ?

François Taddei : Traditionnellement, l'État est responsable de l'éducation et de la formation continue. Mais quand les compétences deviennent obsolètes quinze fois plus vite qu'il y a trente-cinq ans, on ne peut pas se contenter de structures de formation qui datent des années 1980. C'est donc au plus haut niveau qu'il faut réfléchir à ces questions transversales. Au Learning Planet Institute, nous travaillons avec l'UNESCO pour créer des universités planétaires car les enjeux sont à cette échelle.

La France est-elle armée pour faire face à ces enjeux ?

François Taddei : Il y a des pays qui ont plus investi sur ces sujets de R&D, d'éducation et d'information que d'autres. La France n'est pas organisée pour cela. Dans les années 1960, nous avons créé l'Inserm pour faire de la recherche biomédicale, après le CEA pour la recherche atomique et, enfin, l'Inria pour l'informatique. Nous n'avons pas d'équivalent pour la formation et l'éducation. On manque d'une capacité collective pour financer cette R&D sur nos méthodes d'apprentissage. En Scandinavie, on forme jeunes et moins jeunes à résoudre des défis pour apprendre à faire face à tout type de situation. Cela permet d'inventer les solutions de demain. C'est cela, l'intelligence collective. On l'a fait pour le Covid-19, pour avancer très vite. Mais c'était plus facile car, dans le domaine biomédical, la recherche et le développement ont toujours bénéficié de budgets historiques et des réseaux de collaborations internationales, comme l'Institut Pasteur, existent depuis le XIX^e siècle. Il faudrait un Institut Pasteur de la connaissance et des apprentissages.

Quelle compétence est la plus essentielle à vos yeux ?

François Taddei : Une des compétences cardinales est la curiosité ! En France, c'est un vilain défaut ! Je me suis investi dans l'éducation quand on a dit à mon fils qu'il était charmant mais qu'il posait trop de questions. Pourtant, apprendre est un plaisir. Cela libère dans notre cerveau des substances qui nous font du bien. La curiosité donne aussi la capacité d'inventer le monde de demain. Les métiers les plus demandés aujourd'hui n'existaient pas hier et ceux qui seront les plus demandés demain n'existent pas encore. Donc il faut trouver où les inventer car l'entreprise exploite des solutions qui marchent jusqu'à ce qu'elles ne marchent plus.

Et pour vous, Muriel Pénicaud ?

Muriel Pénicaud : Je crois que la peur est en train de changer de camp. Il y avait parfois la peur d'apprendre. Maintenant, il y a la peur de ne pas apprendre. Mon dernier déplacement ministériel était à Drancy, dans une association où j'ai rencontré une vingtaine de femmes sans diplôme qui passaient leur permis de conduire grâce à leur compte personnel de formation. Avant, elles perdaient quatre heures par jour dans les transports en

commun pour aller faire le ménage à Roissy. Avec le permis, leur trajet s'est réduit à trente minutes de voiture. Ce succès leur a ouvert d'autres perspectives. L'une d'elles m'a dit : « Maintenant que j'ai mon permis, je vais choisir ma vie et devenir assistante maternelle. » Une autre a pris confiance en elle et a décidé de préparer le concours de conductrice de tram. Il faut continuer à cultiver son jardin et garder toute sa vie sa curiosité et ce désir d'apprendre, qui passe par l'expérimentation.

François Taddei, vous voulez apporter une précision.

François Taddei : Quand on apprend à marcher, on tombe 2 000 fois en moyenne. Cela veut dire qu'on s'est relevé autant de fois. C'est normal d'échouer. Ce qui compte est de persévérer et de continuer à avoir envie d'avancer. C'est cela qui nous fait apprendre à marcher. Il faut retrouver notre âme d'enfant, et suivre ce que nous dit Nietzsche, pour qui l'âge de l'enfant est le niveau le plus élevé de la sagesse.

« Traditionnellement, l'État est responsable de l'éducation et de la formation continue. Mais quand les compétences deviennent obsolètes quinze fois plus vite qu'il y a trente-cinq ans, on ne peut pas se contenter de structures de formation qui datent des années 1980. »

François Taddei

BIOGRAPHIES

MURIEL PÉNICAUD

Muriel Pénicaud est dirigeante d'entreprise, femme politique, photographe et auteure. Elle a été ministre du Travail (2017-2020), où elle a mené les réformes du Code du travail et la Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (apprentissage, égalité femmes-hommes, formation, inclusion), contribuant à une forte baisse du taux de chômage. Lors de la crise COVID, elle a généralisé l'activité partielle.

Depuis 2022, Muriel Pénicaud est membre des conseils d'administration de ManPower Group, Galileo Global Education et Positiv', et senior advisor chez Bain Capital. Elle est membre du conseil d'orientation du Global Summit of Women.

Elle a été ambassadrice et représentante permanente de la France auprès de l'OCDE (2020-2022), ambassadrice aux investissements internationaux et directrice générale de Business France (2014-2017), directrice générale des Ressources Humaines du groupe Danone et présidente du fonds Danone Ecosystem (2008-2014), et directrice générale adjointe de Dassault Systèmes (2002-2008). Elle a également été membre des conseils d'administration d'Orange, SNCF et Aéroports de Paris.

Elle a présidé le conseil d'administration d'AgroParisTech et a été vice-présidente de l'École de droit et de management des universités de Paris Panthéon-Assas. Elle a commencé son parcours professionnel dans les collectivités territoriales et le secteur associatif.

Muriel Pénicaud est fondatrice (2012), mécène et présidente de la Fondation Sakura qui soutient des artistes émergents engagés sur les enjeux sociétaux. Son dernier ouvrage s'intitule *Engagée* (Humensis, 2023).

Ses expositions photographiques se sont tenues à Paris, Tokyo, Pékin, dans le Vaucluse et en Haute-Marne.

FRANÇOIS TADDEI

Fondateur et président du Learning Planet Institute (anciennement Centre de recherches interdisciplinaires – CRI), François Taddei, polytechnicien, est ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts. Titulaire d'un doctorat en génétique moléculaire et cellulaire et chercheur de renommée internationale à l'Inserm, il se dédie désormais aux sciences de l'apprentissage et en particulier à la notion de Planetizen afin de permettre à chacun d'entre nous d'apprendre à prendre soin de soi, des autres et de la planète.

François Taddei plaide pour une collaboration à grande échelle afin de construire – avec le soutien, notamment, de l'UNESCO – une planète apprenante et le développement de communautés d'apprentissage travaillant ensemble, pour trouver des solutions durables dans les secteurs de l'éducation et de la santé, ainsi que dans l'atteinte des Objectifs de développement durable (ODD). Depuis 2014, il est d'ailleurs co-responsable de la Chaire UNESCO "Sciences de l'apprendre", rattachée à université Paris-Cité, qui a pour objectif de promouvoir un système intégré d'activités de recherche, de formation, d'information et de documentation dans le domaine des sciences de l'éducation, de la recherche et de la prospective en éducation.



Crédit : Gorilla Photographie

Pendant longtemps le monde académique et le monde économique se sont ignorés



Louis Vogel

Membre de l'Académie
des sciences morales et politiques

L'ancien président de l'université Paris-Panthéon-Assas et de France Universités appelle à une réforme de l'université française afin de lui permettre de mieux s'intégrer dans la compétition internationale et d'accompagner l'économie française. En mettant l'accent sur une meilleure intégration des universités dans le tissu économique par une relation plus étroite entre celles-ci et les entreprises notamment, ainsi que sur la rétention des chercheurs de talent, Louis Vogel appelle à une refonte du système universitaire. Il insiste également sur l'importance de fournir une formation de qualité tout au long de la vie, auprès d'un public d'étudiants plus expérimentés.

L'Université vit un moment crucial.

Après l'électrochoc des premiers classements internationaux au début des années 2000 qui illustraient le décrochage que nous refusions peut-être de voir de notre système d'enseignement supérieur, l'Université a entrepris de se moderniser.

Sur les vingt dernières années, beaucoup de choses ont été faites : le processus de Bologne et la réforme LMD¹, la création de l'ANR² en 2005, des PRES³ en 2006, la Loi sur l'autonomie des universités en 2007, les ordonnances de 2018 sur l'expérimentation, la Loi de programmation de la recherche de 2020...

Mais sans être pessimiste, cela ne va pas assez vite.

Cela ne va pas assez vite parce que le monde, lui, va plus vite et que nos concurrents mondiaux ont bien compris que la formation, la recherche, la connaissance et l'innovation sont les fondements d'un soft power international et les clés de l'adaptation de nos sociétés aux défis qui les attendent.

Cela ne va pas assez vite parce que nos dirigeants, dont la plupart ne sont pas issus des universités, n'ont sans doute pas véritablement pris conscience à ce jour de l'importance du sujet et surtout, de l'urgence de la situation.

Tout d'abord, malgré les efforts récents, nos universités connaissent un problème chronique de financement : notre pays consacre 2,2 % de son PIB à la recherche contre 2,84 % pour les États-Unis, 3 % pour l'Allemagne ou 3,37 % pour la Suisse.

Ensuite, bien que nous comptions parmi les dix plus grands producteurs de recherche en volume de publications, notre poids relatif ne cesse de diminuer et surtout nos publications perdent en visibilité et en impact car elles ne se font pas dans les secteurs les plus porteurs : les sciences de la vie, la santé, les sciences des données, les systèmes complexes ou encore les secteurs qui dépendent de la modélisation et de la puissance de calcul, les biotechnologies, l'intelligence artificielle et la robotique.

Par ailleurs, la fuite des cerveaux nous frappe de plein fouet : la faible attractivité des rémunérations constitue évidemment un facteur déterminant, mais, les études le démontrent, le salaire n'est ni la seule ni la principale raison du départ. Le manque d'équipements de pointe et d'assistants pour les soutenir, le manque de garantie quant à la pérennité de leurs travaux de recherche sur le long terme ou encore le trop-plein de tâches administratives sont des questions qui pèsent lourd dans le choix d'expatriation de nos chercheurs.

Pour ne citer que les exemples le plus emblématiques, Esther Duflo, Prix Nobel d'économie en 2019, a effectué toutes ses recherches au MIT ; Emmanuelle Charpentier, Prix Nobel de chimie en 2020, est directrice du centre de recherche de l'institut Max-Planck de Berlin ; Anne L'Huillier, Prix Nobel de physique en 2023, est professeure à l'université de Lund...

Enfin, plus fondamentalement, notre organisation du système d'enseignement supérieur, qui oppose grands organismes de recherche, grandes écoles et universités, et qui ne responsabilise pas suffisamment ces dernières et les coupe encore trop du monde économique, est profondément déficiente. Cela représente un facteur de coût et d'inefficacité qui nous empêche

1 - Licence-master-doctorat, NDLR

2 - Agence nationale de la recherche, NDLR

3 - Pôles de recherche et d'enseignement supérieur, NDLR

de promouvoir notre potentiel et d'offrir les meilleures chances de réussite à nos étudiants.

Nous voici amenés à la question essentielle : le moment est venu de changer le cadre.

Nous avons d'excellents laboratoires, des enseignants-chercheurs reconnus, de très bons étudiants, des entreprises prêtes à investir dans l'Université... Mais il faut réorganiser le système pour le rendre plus efficace : il faut reconstruire l'Université avant même d'y injecter de nouveaux moyens. Comment ? En la rendant plus diverse, plus autonome et plus ouverte.

I. DIVERSIFIER

Pour que l'Université joue pleinement son rôle et réponde à toutes les attentes, il faut différencier les modèles d'universités, diversifier les parcours de formation et démultiplier les sources de financement.

A. Différencier les modèles d'universités

1. Universités intensives de recherche

Dans le monde concurrentiel déjà décrit, il nous faut évidemment de grandes universités intensives de recherche à l'image de Paris-Saclay : c'est le modèle international qui crée de l'attractivité pour l'ensemble du système universitaire. Pour autant, la recherche continue d'être partagée entre organismes de recherche et universités au sein même des universités.

Il faut définitivement rapprocher le monde de la recherche et celui des universités.

Un premier pas a été accompli grâce à la création des unités mixtes de recherche. Elles sont désormais plus de 1 000 qui associent équipes du CNRS et équipes universitaires.

Mais, concrètement, cela signifie que le vice-président chargé de la recherche au sein de l'université doit composer avec les représentants des organismes pour définir la stratégie de recherche : cette bicéphalie est complètement inefficace et doit prendre fin.

Ces universités de recherche doivent aussi être adossées à de véritables campus d'innovation permettant des relations directes entre monde économique et monde

académique sur le modèle du campus de l'EPFL en Suisse qui reçoit de nombreux centres de recherche privés, ou de Station F en France qui héberge une zone de start-up de plus de 3 000 stations de travail.

2. Grands établissements

À côté des universités intensives de recherche, il y a place, notamment dans le domaine des SHS⁴, pour de grands établissements, permettant de rapprocher grandes écoles et universités. C'est la voie choisie par l'université Panthéon-Assas qui intègre, sur un modèle interdisciplinaire, quatre écoles de premier plan reconnues dans leur domaine d'expertise.

3. Universités de territoire

Enfin, à côté des universités de recherche, il faut développer des universités de territoire qui s'inscrivent dans un bassin économique et social déterminé et constituent de véritables ascenseurs sociaux.

Ces universités ne sont pas, et ne doivent pas, devenir des universités de second ordre, mais peuvent parfaitement comprendre des laboratoires ou des filières d'excellence, comme c'est le cas à La Rochelle avec les laboratoires de géosciences et de géophysique, ou à Melun avec le master 2 en droit et stratégie de la sécurité réalisé en partenariat avec l'École des officiers de la gendarmerie nationale.

B. Diversifier les parcours

Pour lutter contre l'échec en premier cycle, il faut bien sûr renforcer l'orientation dès le lycée, mais surtout, mettre en place, à côté des licences générales, beaucoup plus de formations courtes et professionnalisantes, tout en assurant la fluidité entre les deux types de formations.

En principe, dans les pays développés, un tiers des étudiants s'inscrivent dans les filières générales, deux tiers dans les formations supérieures courtes. En France, c'est l'inverse.

Cette situation entraîne un taux d'échec pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel général en premier cycle de licence générale qui s'élève à 80 %, le taux de réussite en licence étant depuis plusieurs années stabilisé autour de 40 %.

Au sein même des licences générales, il faut démultiplier les parcours en prévoyant, bien sûr, toujours des passerelles pour passer d'une filière à l'autre.

C'est ce qui a été fait à Panthéon-Assas avec le Collège de droit et l'École de droit – qui permettent de décloisonner la formation et d'ouvrir les meilleurs étudiants à d'autres matières que la matière principale – ou à l'Université Panthéon-Sorbonne avec l'École de droit de la Sorbonne.

L'un des objectifs essentiels de ces parcours différenciés est de créer de la pluridisciplinarité afin de rendre les études plus attractives et de faciliter l'orientation, sur le modèle des collèges anglo-saxons, à l'instar du premier cycle innovant créé par l'université Paris Sciences et Lettres qui associe l'ENS et les classes préparatoires du lycée Henri-IV.

C. Démultiplier les financements

Si l'on compare les budgets par étudiant entre les pays de l'OCDE, la France est tout juste dans la moyenne (derrière les États-Unis, la Suisse, le Royaume-Uni). Mais surtout, la majeure partie du financement des universités (entre 60 % et 80 % selon les universités) provient chaque année de la subvention pour charges de service public versée par l'État et les ressources propres sont aujourd'hui très limitées (formation continue, appels à projet...).

Au vu des enjeux de compétition internationale et de l'ambition que l'on peut légitimement porter pour nos universités, il n'est pas raisonnable de se satisfaire d'un effort financier qui soit simplement dans la moyenne de l'OCDE.

Cependant, il n'est pas non plus raisonnable de demander un effort supplémentaire à l'État.

Nous n'avons donc pas d'autre choix que de diversifier les sources de financement, notamment en recourant aux réseaux d'alumni et aux fondations comme cela se pratique très régulièrement à l'étranger et comme le font depuis peu la Fondation Panthéon-Assas, ou la Fondation Paris 1 Panthéon-Sorbonne créée dès 2017, qui non seulement ont pour objet de mobiliser des fonds mais aussi, comme le précisent les statuts, de renforcer les liens avec le monde économique.

Enfin, je crois que le moment est venu de changer le modèle économique de l'Université (frais d'inscription bas/aides publiques conséquentes) en mettant en

place des frais d'inscription différenciés et proportionnels aux revenus, comme le pratiquent déjà certains établissements. Cela permettrait de compléter les ressources des universités et de redistribuer les ressources des étudiants les plus avantagés vers les étudiants les moins avantagés : c'est à mes yeux le seul moyen d'augmenter rapidement le financement, de traiter la précarité étudiante et de remédier à un système de bourses notoirement insuffisant.

II. AUTONOMISER

Beaucoup a été fait dans le sens d'une plus grande autonomie des établissements, mais beaucoup reste à faire.

Le contrôle de l'État, même s'il s'est allégé, demeure encore trop tatillon et insuffisamment stratégique.

À titre d'exemple, pour être accréditées, les formations doivent répondre à une multitude de critères – même si l'accréditation est désormais délivrée à l'établissement et non à chaque diplôme pris individuellement – et la marge de manœuvre des universités est très réduite ; le financement de l'État repose encore largement sur l'attribution

« Les universitaires se méfiaient des entreprises privées, craignant qu'elles ne leur imposent des recherches à courte vue guidées par le profit immédiat, et les entreprises soupçonnaient les enseignants-chercheurs d'être déconnectés de la réalité et de ne pas se préoccuper suffisamment d'applications concrètes. Pourtant, les relations entre les universités et les entreprises conditionnent aujourd'hui la compétitivité au niveau mondial.

d'une subvention définie proportionnellement aux effectifs étudiants, critère quantitatif complètement dépassé ; les conseils d'administration des universités, sauf dérogation, demeurent encore très fermés à l'égard de l'extérieur ; le logement, la restauration, la santé, sans

même parler de l'immobilier, ne sont toujours pas gérés par les universités.

Il faut d'urgence remédier à cette situation en utilisant les résultats sur le devenir des étudiants pour faire évoluer les filières ; en instituant des contrats d'objectifs et de moyens liant les moyens aux objectifs ; en ouvrant nos conseils d'administration à des enseignants d'autres universités, notamment étrangères, à des chercheurs reconnus, à des chefs d'entreprise français et étrangers ; en donnant aux universités la possibilité de piloter elles-mêmes les variables fondamentales de la vie étudiante que sont le logement, la restauration et les services de santé.

III. OUVRIR

Il est grand temps d'ouvrir les universités sur les entreprises, sur les filières, sur les professions et sur l'Europe.

A. Ouvrir les universités sur les entreprises

Pendant longtemps, le monde académique et le monde économique se sont ignorés.

Les universitaires se méfiaient des entreprises privées, craignant qu'elles ne leur imposent des recherches à courte vue guidées par le profit immédiat, et les entreprises soupçonnaient les enseignants-chercheurs d'être déconnectés de la réalité et de ne pas se préoccuper suffisamment d'applications concrètes.

Pourtant, les relations entre les universités et les entreprises conditionnent aujourd'hui la compétitivité au niveau mondial.



Les actifs en cours de carrière, éprouvent de plus en plus le besoin de retrouver les bancs de l'université : c'est ce qu'on appelle « la formation tout au long de la vie », qui est aussi une mission de l'Université.

Le manque d'interactions entre le monde universitaire et le monde économique explique, en large partie, notre retard sur le terrain de l'innovation et de la propriété intellectuelle, en dépit des efforts importants déjà déployés.

Pour créer plus d'interactions entre le monde universitaire et le monde économique, il faut que nous disposions dans les universités de recherche de véritables campus d'innovation pour que le transfert de connaissances se réalise pleinement et que des échanges se nouent au quotidien et dans la durée. À l'image de Paris-Saclay, il faudra, pour ce faire, souvent s'éloigner des centres-villes pour créer des écosystèmes qui facilitent la collaboration entre chercheurs et départements de recherche-développement des entreprises.

B. Ouvrir les universités sur les professions

En règle générale, nos universités ne valorisent pas suffisamment les expériences que les étudiants réalisent tout au long de leur parcours : stages, associations, projets professionnels, junior-entreprises...

Aux États-Unis, les écoles de droit imposent depuis longtemps à leurs étudiants, au cours de leur formation, de fréquenter des cliniques de droit. L'expérience fait partie intégrante de l'enseignement et est un excellent moyen d'orientation et de réorientation.

Enfin, dans un ordre d'idées complémentaires, les actifs en cours de carrière, éprouvent de plus en plus le besoin de retrouver les bancs de l'université : c'est ce qu'on appelle « la formation tout au long de la vie », qui est aussi une mission de l'Université. Leurs motivations sont multiples : se spécialiser davantage ; progresser dans leur carrière ; changer de voie ou tout simplement satisfaire leur curiosité intellectuelle. C'est une population d'étudiants plus âgés, qui bénéficient déjà d'une solide expérience professionnelle et souvent de responsabilités familiales.

Il faut créer pour eux des programmes et des formations spécifiques.

C. Ouvrir les universités sur l'Europe

À l'heure d'une concurrence accrue venant essentiellement des États-Unis et de l'Asie, il est indispensable que la France fasse émerger, avec ses voisins, des universités européennes.

Le montant des investissements nécessaires pour la recherche dans la science contemporaine dépasse en effet largement les moyens de notre pays pris isolément.

En effet, le budget de l'ANR, qui a pour mission de promouvoir la

recherche et l'innovation dans les universités, s'est élevé pour 2022 à 1,2 milliard d'euros, alors que, au même moment, l'Union européenne adoptait un programme de recherche et d'innovation, Horizon Europe, qui dispose d'un budget de 95,5 milliards d'euros pour 2021-2027. Nous n'avons pas le choix : c'est au niveau européen que le défi doit être relevé.

L'EU (European Universities Initiative) marque une étape en ce sens. Mais là encore, il faut aller plus loin et plus vite.

BIOGRAPHIE

Louis Vogel est membre de l'Institut, professeur agrégé de droit privé et sénateur. Ancien président de Paris-Panthéon-Assas Université (2006-2012) et de France Universités (2010-2012), il est un acteur clé de l'enseignement supérieur français. Il est notamment l'auteur de *L'Université, une chance pour la France* (Puf, « Quadrige », 2010), *Justice Année Zéro* (Ramsay, 2016) et des *Sept péchés capitaux de l'Europe* (Ramsay, 2018).



Le modèle pédagogique des classes préparatoires n'est pas la sélection, mais l'émulation !



Alice Guilhon

Directrice générale et présidente exécutive de SKEMA Business School

Laurent Champaney

Directeur général de l'École nationale supérieure d'Arts et Métiers

Entretien réalisé par Benoît Georges

Crédit : Lora-Barra-Photography

Spécificité de l'enseignement supérieur à la française, le modèle des grandes écoles est parfois critiqué pour son élitisme et pour l'intensité du travail demandé aux élèves. Mais il permet aux futurs cadres d'acquérir des compétences uniques, et il s'est largement ouvert aux classes populaires, notamment par l'apprentissage, expliquent Alice Guilhon, présidente de la Conférence des directeurs des écoles de management, et Laurent Champaney, président de la Conférence des grandes écoles.

Si le terme de « grandes écoles » est connu de tous, il rassemble plus de 200 établissements aux réalités très différentes...

Laurent Champaney : Souvent, les gens ne pensent qu'à Polytechnique, HEC et Sciences Po. En réalité, la Conférence des grandes écoles regroupe près de 250 écoles qui sont en effet très diverses. Plus de la moitié sont des écoles d'ingénieurs, un gros quart concerne des écoles de commerce, et le reste est constitué d'une population très hétérogène : les Sciences Po, les écoles normales supérieures, mais aussi les écoles de l'agriculture (agro, véto), de la défense, de la culture (architecture, design...), etc. Ce qui les rassemble, c'est le fait qu'elles forment des cadres pour des entreprises et des administrations. Leur modèle constitutif est celui de l'entreprise : ce sont plutôt des petites structures qui sont sélectives à l'entrée, à la différence de l'université, qui est un grand modèle ouvert à tout le monde.

Un de nos critères est de former des diplômés de niveau bac + 5, et les questions qui nous animent tournent autour de la formation des cadres, notamment de savoir comment nos élèves, appelés à devenir cadres ou dirigeants d'entreprises et d'organisations, auront un pouvoir de transformation. Par exemple, l'insertion d'étudiants en situation de handicap est certes un moyen de les amener au plus haut niveau, mais il s'agit aussi de former les autres élèves à embaucher et à accueillir des personnes en situation de handicap quand ils seront managers. La question de la diversité sociale s'inscrit dans le même esprit. Tout ce que l'on fait, en



termes de recherche, d'éducation ou de vie collective, est conçu pour avoir un effet de transformation sur les entreprises et les organisations.

Une autre idée préconçue est que les grandes écoles sont privées, chères et lucratives, alors que les deux tiers d'entre elles sont publiques, et que celles qui ne le sont pas sont toutes d'intérêt général. De plus, elles ne sont pas toutes situées à Paris : plus de la moitié de nos écoles ont leur siège en province, y compris dans des petites villes, et même celles qui ont leur direction à Paris ont parfois des campus en régions.

Alice Guilhon : Dans le cas des écoles de management, l'une de leur spécificité est qu'elles ne sont pas sous statut public, il s'agit d'associations ou privé non lucratif, à la différence des écoles d'ingénieurs. Ce qui nous caractérise aussi est notre positionnement très international : On reçoit des étudiants du monde entier, qui peuvent représenter la moitié de l'effectif dans certains établissements, et les parcours à l'international, en stage ou académiques, sont obligatoires. Enfin, nous avons un lien très fort avec les entreprises, qui interviennent à tous les niveaux, que ce soit dans l'élaboration des programmes, dans la gouvernance des écoles, dans les cursus ou dans les stages.

Vous le disiez, la sélection est inhérente au modèle des grandes écoles, mais elle est souvent mal vue en France, car assimilée à de l'élitisme. Pensez-vous que la sélection favorise l'ascenseur social, ou au contraire qu'elle le freine ?

Laurent Champaney : Nous sommes face à un paradoxe. Quand on fait des émissions de télé-réalité pour sélectionner le meilleur chef ou le meilleur pâtissier en éliminant un candidat par semaine, tout le monde trouve cela formidable, on vante la cohésion dans l'équipe, l'excellence, etc. Mais dans le cas des grandes écoles, quand on parle des classes préparatoires et des concours, on nous accuse de tous les maux. Dans les faits, nos concours d'entrée sélectionnent, dans le sens où ils orientent les candidats vers différentes écoles, mais à la fin tout le monde accède à une grande école. Alors que la sélection est beaucoup plus forte, à travers Parcoursup, pour entrer dans les écoles offrant un cursus en cinq ans ou dans les bachelors.

Alice Guilhon : On le constate aussi dans les universités, où la sélection ne se fait pas à l'entrée, mais où elle est très importante entre la licence et le master. Alors que nos élèves sont sélectionnés en amont, mais qu'ensuite 99 % d'entre eux terminent avec un diplôme.

Laurent Champaney : Pour nous, le modèle des classes préparatoires n'est pas un modèle de sélection. C'est un modèle pédagogique, dans lequel on utilise l'émulation par le concours – comme pour les meilleurs pâtissiers ! Effectivement, c'est intense, et cela fait acquérir des compétences spécifiques, une capacité à se mobiliser de manière très forte sur une durée longue, qui selon nous sera importante pour les cadres que l'on veut former. Par ailleurs, nous ne recrutons pas seulement des élèves issus de classes préparatoires.

Cela reste toutefois la « voie royale », ainsi que le mode d'admission majoritaire de vos établissements...

Alice Guilhon : Oui, c'est la voie majoritaire, mais il y a aussi beaucoup d'entrées en admission sur titre selon les établissements (NDR : concours ouverts aux étudiants bac + 2 ou bac + 3). Et pour d'autres programmes, nous sélectionnons sur dossier et entretien dans un grand vivier de candidats, ce qui revient un peu au même.

« **La mobilité géographique, qui se faisait surtout après la prépa au moment de rejoindre une école, a donc désormais lieu juste après le bac. C'est pour cette raison que les 7 ou 8 prépas les plus visibles, parce que leurs élèves accèdent généralement aux meilleures grandes écoles d'ingénieurs comme Polytechnique, peuvent recruter partout en France.**

Laurent Champaney

Le modèle de sélection associant classes prépas et concours a longtemps été présenté comme un symbole de la méritocratie à la française, permettant aux meilleurs élèves de toute origine sociale ou géographique

d'accéder aux meilleures écoles. Est-ce réellement le cas ?

Laurent Champaney : Le système de concours privilégie effectivement les meilleurs, mais quel que soit l'endroit d'où ils viennent. Les classes préparatoires existent sur tout le territoire français, et un peu à l'étranger, au plus près des candidats. Effectivement il y a de grandes prépas, à Paris ou dans de grandes villes, qui vont avoir un recrutement national, mais il faut comprendre que le modèle des classes préparatoires est plus efficace quand vous avez des groupes homogènes, parce que cela permet à l'équipe pédagogique de faire monter en compétences l'ensemble du groupe. C'est pour cela qu'il existe des prépas dites « de proximité », qui permettent d'y accéder gratuitement et près de chez soi, avec de l'internat. Effectivement, on cherche les meilleurs, mais on les cherche partout !

On a pourtant l'impression d'un système à deux vitesses, avec des prépas d'élite, parisiennes pour la

plupart, dont les élèves intégreront ensuite les meilleures écoles...

Laurent Champaney : C'est une apparence. Depuis la mise en place d'APB (NDLR : Admission post-bac, système d'orientation des lycéens, prédécesseur de Parcoursup, de 2009 à 2017) puis de Parcoursup (à partir de 2018), un élève peut postuler dans n'importe quelle prépa, où qu'elle soit, alors qu'auparavant il était beaucoup plus simple de postuler près de chez soi. La mobilité géographique, qui se faisait surtout après la prépa au moment de rejoindre une école, a donc désormais lieu juste après le bac. C'est pour cette raison que les 7 ou 8 prépas les plus visibles, parce que leurs élèves accèdent généralement aux meilleures grandes écoles d'ingénieurs comme Polytechnique, peuvent recruter partout en France.

Alice Guilhon : Il y a une sélection dans les classes préparatoires, comme il y a une sélection dans les grandes écoles, mais on peut toujours parler de méritocratie, parce que certaines classes prépas vont chercher les meilleurs partout en France, au lieu de « s'approvisionner » seulement dans les lycées les plus réputés. Bien sûr, tout le monde voudrait aller à HEC ou à Polytechnique, mais à l'arrivée, même les élèves des classes préparatoires qui sont « en bas de classement » intégreront une grande école de deuxième ou troisième groupe, et feront une belle carrière.

On constate cependant un recul des élèves issus des classes moyennes. Selon les chiffres de L'Observatoire des inégalités, la part des enfants de cadres supérieurs dans les classes préparatoires est passée de 42,1 % en 1980 à 52,1 % en 2019, quand celle des professions intermédiaires a reculé de 18,5 à 12,6 %. Comment l'expliquez-vous ?

Laurent Champaney : Il y a d'abord un effet culturel. L'université forme des médecins, des professeurs, des avocats, donc des professions que les élèves des classes moyennes ont déjà rencontrées ou qu'ils ont pu voir dans les médias. Nous, on forme des managers, des ingénieurs, donc des gens qui travaillent dans l'entreprise, qui est un monde plus fermé. Cela peut faire peur quand on ne vient pas de ce milieu-là.

S'y ajoute tout ce que l'on peut entendre sur « l'enfer des prépas », sur le fait que l'on doit mettre deux ans de sa vie entre parenthèses, ce qui peut effrayer aussi, surtout si personne dans votre entourage ne l'a fait. Se-

lon moi, ce recul est lié aussi au fait qu'aujourd'hui, les gens vont chercher l'information là où elle est la moins pertinente. Si Alice ou moi nous exprimons auprès des jeunes, on nous accusera d'être biaisés, et ce que disent les professeurs a moins de valeur que l'opinion d'un influenceur quelconque qui ne connaît pas le sujet !

Alice Guilhon : Ce qui est paradoxal aussi, c'est que beaucoup a été fait depuis dix ans pour accélérer l'ouverture sociale dans nos établissements, avec de nombreuses initiatives pour informer les lycéens des classes défavorisées. On arrive presque à 25 % de boursiers dans nos établissements, contre 8 à 10 % il y a dix ans.

La proportion d'élèves venus des classes populaires a effectivement progressé, mais les classes moyennes, en revanche, reculent...

Alice Guilhon : Cela va de pair avec un recul du nombre d'inscrits en classes préparatoires ECG (économique et sociale voie générale, NDLR). Pour tenter de l'expliquer, nous avons mené une enquête auprès de 150 familles et étudiants de toutes origines. Ce qui en ressort, c'est que

la classe prépa est toujours vue comme un tremplin pour la réussite, mais aussi qu'il y a une grande méconnaissance de ce parcours. Ces dernières années, on a vu l'émergence de programmes courts et très professionnalisants, des bachelors, ou encore

des formations internationales. Tous ces programmes sont largement médiatisés, alors que l'information sur les classes préparatoires est à la fois moins disponible et moins positive, parce qu'elle n'est pas forcément bien présentée dans les médias. Nous avons donc lancé cette année une grande campagne d'information, intitulée « #préparetoi », en faisant témoigner des élèves, principalement sur les réseaux sociaux, et cela a suscité beaucoup de demandes d'informations. Je pense que la baisse actuelle est assez conjoncturelle.

Laurent Champaney : Ce qui a fait progresser la part des classes populaires dans les écoles d'ingénieurs, c'est la mise en avant de l'apprentissage : les élèves issus des milieux populaires connaissent généralement quelqu'un qui a été apprenti, ce qui n'est pas le cas des classes moyennes ou supérieures. L'apprentissage, qui permet de ne pas payer de droits de scolarité, d'être rémunéré et d'avoir une première expérience de l'entreprise, a beaucoup aidé notre ouverture vers les jeunes issus des milieux populaires. Aujourd'hui, l'apprentissage représente 30 % en moyenne des effectifs, toutes grandes écoles confondues.



Beaucoup a été fait depuis dix ans pour accélérer l'ouverture sociale dans nos établissements, avec de nombreuses initiatives pour informer les lycéens des classes défavorisées. On arrive presque à 25 % de boursiers dans nos établissements, contre 8 à 10 % il y a dix ans.

Alice Guilhon

Alice Guilhon : Dans les écoles de management, nous avons 55 000 apprentis sur 180 000 étudiants.

Le déficit d'attractivité est-il aussi lié à un changement d'état d'esprit dans la société, qui fait que les jeunes ne sont plus prêts à accepter les deux années de « sacrifices » d'une classe préparatoire ?

Laurent Champaney : D'abord, on a des jeunes qui ont du mal à se projeter très loin dans l'avenir, et à envisager leur carrière à long terme. Ensuite, ils disent que leurs loisirs ou leurs choix personnels sont importants pour eux. Les entreprises sont confrontées au même discours...

Alice Guilhon : La communication est importante, notamment pour démystifier le prétendu « sacrifice » de la classe préparatoire, l'idée que cela demande de tout abandonner en dehors du travail. Or les mentalités ont changé, notamment du côté des enseignants. La notion de qualité de vie dans la classe préparatoire devient importante, et c'est un axe de travail important pour nous. Certes, la charge de travail est toujours très élevée en prépa, mais on arrive aujourd'hui à l'équilibrer et à permettre aux élèves de ne pas abandonner leurs pratiques sportives ou culturelles par exemple, ce qui n'était pas forcément le cas il y a vingt ans.

Laurent Champaney : Des enquêtes récentes ont montré que, pour les anciens élèves de nos écoles, les années de prépas ont parfois été leurs meilleures années d'étudiant. L'émulation peut créer des liens très forts entre camarades, et le rôle des professeurs de classes préparatoires ne s'arrête pas aux notes : ce sont aussi des coaches, des accompagnateurs, et cela crée un modèle pédagogique et un rapport avec les élèves très particulier. Même s'il est très engageant en termes de travail, il est aussi très satisfaisant du point de vue des anciens élèves.

La compétition entre formations est de plus en plus internationale. Or le modèle anglo-saxon, beaucoup plus cher, « vend » aussi aux futurs élèves une qualité de vie, une expérience agréable, avant même

l'excellence ou le travail académique. Comment pouvez-vous lutter ?

Laurent Champaney : C'est assez compliqué, car nos écoles, même celles qui sont privées, ont des droits de scolarité très inférieurs à ceux des universités américaines. Nous avons par conséquent du mal à rivaliser en termes d'infrastructures ou de campus. En revanche, nous arrivons à mettre en avant des cursus plus variés, avec des stages, des projets, des expériences à l'étranger, quand le monde universitaire anglo-saxon reste très académique.

Alice Guilhon : Nos établissements, grâce à leurs liens forts avec les entreprises, travaillent aussi depuis longtemps sur l'hybridation des compétences et sur les mutations technologiques, quand l'enseignement anglo-saxon s'y intéresse moins pour partie en raison de la liberté académique absolue qu'il donne aux professeurs qui ne sont pas forcément tous intéressés par l'innovation pédagogique. Nous sommes pour notre

part sans cesse dans des logiques d'adaptation, qu'il s'agisse d'intelligence artificielle ou de transition écologique. Nos professeurs en France sont plutôt très engagés dans ces réflexions. Pour les étudiants, c'est une valeur ajoutée extrêmement forte, qui permet de concurrencer la beauté d'un campus ou la place accordée aux sports.

« **L'émulation peut créer des liens très forts entre camarades, et le rôle des professeurs de classes préparatoires ne s'arrête pas aux notes : ce sont aussi des coaches, des accompagnateurs, et cela crée un modèle pédagogique et un rapport avec les élèves très particulier. Même s'il est très engageant en termes de travail, il est aussi très satisfaisant du point de vue des anciens élèves.**

Laurent Champaney

« **La communication est importante, notamment pour démystifier le prétendu « sacrifice » de la classe préparatoire, l'idée que cela demande de tout abandonner en dehors du travail. Or les mentalités ont changé, notamment du côté des enseignants. La notion de qualité de vie dans la classe préparatoire devient importante, et c'est un axe de travail important pour nous.**

Alice Guilhon

BIOGRAPHIES

ALICE GUILHON

Alice Guilhon, est directrice Générale et présidente exécutive de SKEMA Business School. Elle est également présidente de la Conférence des directeurs et directrices des écoles françaises de management (CDEFM) qu'elle a cofondée en 2021, et présidente de la Fondation Higher Education for Good.

SKEMA est née en novembre 2009 de la fusion du CERAM Sophia Antipolis (1963) et de l'ESC Lille (1892). Ce mouvement stratégique a été pensé avec l'ambition de créer la première école de management véritablement mondiale. Aujourd'hui, l'école est reconnue dans le monde entier pour sa recherche, ses plus de 70 programmes d'excellence et sa structure internationale multisite dans 7 pays : Afrique du Sud, Brésil, Canada, Chine, Émirats arabes unis, États-Unis, France.

Alice Guilhon a commencé sa carrière en 1994 comme professeure à l'université Aix-Marseille (France) et a rejoint le CERAM Business School en 2000 comme doyenne de la Recherche. Elle a été nommée directrice générale du CERAM en 2007 puis directrice générale de SKEMA en 2009. Alice Guilhon est titulaire d'un doctorat en sciences de gestion (1993) de l'université de Montpellier I. Sa thèse, réalisée entre la France et le Canada (dans le cadre de la Chaire Bombardier), portait sur le thème : « Étude de la relation entre le changement organisationnel et l'investissement intellectuel dans les PME ». Elle soutient son HDR (habilitation à diriger les recherches) en sciences de gestion à Montpellier-I en 1998.

Elle est également diplômée de l'Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice et de l'Institut des hautes études de défense nationale.

Alice Guilhon est experte en intelligence économique et a coécrit en 2016 un manuel de référence sur ce sujet : « *Intelligence économique : s'informer, se protéger, influencer* ».

Elle est très impliquée dans les organismes d'accréditations académiques dans le monde (EFMD, AACSB) et en France (CEFDG).

Elle participe aux instances de gouvernance internationales de plusieurs écoles : Luiss Business School et Venice School of Management (Italie), Xi'an Jiaotong University (Chine), Kozminski University (Pologne).

Alice Guilhon a été distinguée par le gouvernement français : chevalier dans l'ordre national du Mérite en janvier 2011 et officier dans l'ordre national du Mérite en décembre 2019.

LAURENT CHAMPANEY

Laurent Champaney, professeur des universités né en 1968, est le directeur général d'Arts et Métiers (École nationale supérieure d'Arts et Métiers) depuis le 27 février 2017 avec un renouvellement de mandat au 14 février 2022.

Il en était le directeur général adjoint aux Formations depuis 2012.

Il a été Vice-Président de la CGE depuis novembre 2018 et en préside la commission Amont depuis juin 2018. Depuis juin 2021, Laurent Champaney est le président de la CGE.

Normalien de l'ENS Paris-Saclay, agrégé en sciences industrielles de l'ingénieur en 1991, titulaire d'un DEA en mécanique des structures de l'UPMC en 1992, Laurent Champaney soutient par la suite un doctorat en calcul des structures à l'ENS Paris-Saclay en 1996, puis une HDR (habilitation à diriger des recherches) en ingénierie mécanique à l'UVSQ (université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines) en 2004.

Laurent Champaney enseigne en tant que professeur agrégé (1996-1998), puis maître de conférences (1998-2005) à l'UVSQ.

De 2005 à 2012, il est professeur des universités et directeur du département de génie mécanique à l'ENS Paris-Saclay.

En 2009, il part un an comme professeur invité à l'université de Californie (Los Angeles).

Il préside le jury de l'agrégation de sciences industrielles de l'ingénieur (option ingénierie mécanique) entre 2016 et 2020.



Le lycée professionnel n'est pas uniquement un sujet éducatif ou d'emploi. C'est aussi un sujet social



Dylan Ayissi

Fondateur d'Une voie pour tous
Propos recueillis par Hélène Lemoigne

En finir avec les préjugés qui touchent les filières professionnelles, symbole des échecs de l'école : c'est le credo de Dylan Ayissi, ancien élève de lycée professionnel, cofondateur de l'association Une voie pour tous. L'objectif de cette structure est que ces filières, qui destinent les jeunes à un métier, soient le résultat d'un parcours de choix alors qu'aujourd'hui un élève sur deux n'a pas voulu cette orientation. C'est pour cela que, selon lui, il est capital de renouer les liens entre ces filières et les entreprises.

Vous êtes président de l'association Une voie pour tous, dont l'ambition est de revaloriser la voie professionnelle. Vous qui êtes un ancien « bac pro », à quels préjugés vous êtes-vous heurtés pour vouloir fonder cette association ?

Les préjugés, c'était d'abord au lycée que je les ai entendus. Mon histoire, c'est un peu l'histoire type de tous les

élèves qui se retrouvent en filière professionnelle. J'ai eu un très mauvais parcours académique avec une fin de collège assez chaotique. Mais j'ai toujours eu un fort intérêt pour les questions d'actualité, ce qui m'a permis de garder en tête que je pouvais rêver d'ailleurs. Malheureusement, la structure éducative n'était pas adaptée à cela. Donc, au collège, j'étais sanctionné par le conseil de discipline et en même temps je montais un club de débat dans l'établissement. Alors en fin de troisième, je n'ai pas eu le brevet et, même si on ne me l'a pas dit, c'était presque écrit que je n'irai pas en filière générale. Résultat, j'ai eu le dernier vœu de ma liste, le lycée Jean-Monnet à Montrouge en gestion-administration. La première année au lycée s'est mal passée. À peu près comme tout le monde, parce qu'on ne voulait pas être là, donc c'était en permanence des conflits avec des enseignants qui doivent aussi s'imposer face à des élèves qui ne sont pas simples !

Un élève de filière professionnelle sur deux n'a pas choisi d'y aller. C'est ce que vous appelez l'orientation subie ?

Exactement ! Le lycée professionnel, dans la culture populaire, c'est « l'école des mauvais ». D'anciens élèves disent que leurs parents ne leur ont plus parlé quand ils ont été orientés dans cette filière, parce que ça marquait un échec alors que tous les autres frères et sœurs étaient allés en filière générale. Autre anecdote, dans certains lycées polyvalents où il y a des voies générales

et des voies professionnelles, les salles de classe des élèves de filière pro sont au sous-sol, les professeurs de ces filières n'ont pas la priorité pour la réservation des salles, ils mangent après les autres à la cantine...



Le lycée professionnel, dans la culture populaire, c'est « l'école des mauvais ».

Heureusement, on a des stages obligatoires, et moi ça m'a permis de rencontrer des gens qui m'ont fait une confiance

folle. Mon dernier stage était dans une agence d'affaires publiques où la directrice m'a dit : « Je vous reçois car votre démarche m'intrigue. » Malgré mes fautes d'orthographe... Dans ma filière, il n'y en a que deux qui ont poursuivi en gestion-administration. Quelques-uns ont continué dans le supérieur. Mais ils ont tous arrêté par la suite, et quand on se voyait, ils nous disaient qu'ils avaient le sentiment de s'être fait avoir.

Vous aviez l'impression d'un déterminisme social – 93 % des élèves venant d'un milieu défavorisé sont orientés en lycée professionnel – et le sentiment d'être « assigné à résidence » ? C'est cela qui explique la dévalorisation de la filière ?

Exactement, et c'est pour cela qu'il fallait poser des constats clairs et lucides sur le lycée professionnel, en se disant que le lycée pro n'est pas uniquement un sujet éducatif, pas seulement un sujet d'emploi, mais aussi un sujet social. L'Éducation nationale a du mal à regarder en face la réalité du lycée professionnel parce qu'il raconte tous ses échecs, et c'est douloureux quand on voit les moyens mis sur l'éducation prioritaire.

Quels échecs ?

L'échec de l'école à donner les mêmes connaissances de base à tout le monde. On a 70 % des élèves en voie professionnelle qui ne maîtrisent pas correctement les

maths, 40 % ont des lacunes en français. Il y a aussi l'incapacité de l'école à donner à ces élèves les moyens de rêver, de s'épanouir dans le cadre scolaire et d'avoir un parcours de mobilité sociale. Le rapport PISA le dit très bien : Il faut six générations en France pour prétendre à une mobilité sociale. C'est terrible !

Autre élément plus surprenant : Alors que la dernière réforme, entrée en vigueur en septembre, prévoit plus de stages, cela semble quasi mission impossible de trouver un stage pour un bac professionnel. Cela veut dire que les bacs professionnels sont persona non grata dans les entreprises ?

Dans les formations, non. Mais les élèves peuvent l'être lors des stages. Notamment parce qu'ils ne maîtrisent pas les compétences de base qu'on peut attendre d'un élève pour un stage qui n'est pas un stage d'observation, mais où il y a des exigences de résultat. Aujourd'hui, 60 % des élèves sont dans les métiers du tertiaire (vente, gestion-administration, etc.), mais 40 % d'entre eux ne maîtrisent pas correctement le français à l'oral et à l'écrit, l'orthographe, les compétences psychosociales ; en clair la façon dont on s'exprime, la ponctualité. Ce qui est naturel pour certains ne l'est pas pour d'autres, et ce n'est pas que de leur faute. Ils en sont les premières victimes. Mais c'est compliqué de demander à des entreprises sous pression d'accorder du temps pour des élèves alors que ces entreprises sont en attente de résultats.

Emmanuel Macron a parlé de « cause nationale » à propos de la dernière réforme du lycée professionnel, mise sur les rails en septembre. Comment faire comprendre aux élèves, aux parents et aux entreprises que la voie professionnelle est « une voie qui doit avoir du sens », comme vous le disiez dans *Le Monde* il y a deux ans ?

Cela passe d'abord peut-être par un ministère de l'Enseignement professionnel. Il n'y a plus de ministre en charge du sujet, c'est un haut-commissaire qui va être

nommé. Cela aurait pu être intéressant de poursuivre l'engagement sur cette cause nationale, d'autant qu'il y a énormément de points positifs dans cette réforme. Ce qui manque, c'est la construction de parcours de choix. En 2014, une expérimentation avait été lancée dans trente collèges où la décision des familles et des élèves l'emportaient quant à l'orientation. Cela a été très positif, car on reconnectait les familles avec les établissements, on leur laissait la capacité d'agir sur les trajectoires de leurs enfants. Idem pour les élèves eux-mêmes. Aujourd'hui, c'est l'administration qui a le dernier mot en cas de désaccord sur l'orientation. L'expérimentation n'a pas été généralisée, car on craint un appel d'air vers la voie générale.

« Dans la majorité des lycées professionnels, c'est du tertiaire, du bureau, du service. Les cinq filières de vente, gestion-administration, commerce, soins à la personne, et logistique concentrent 60 % des lycéens.

Et par conséquent cela valorise ces filières-là ?

Oui, parce qu'un élève qui va en plomberie et qui adore la plomberie va réussir et participer à la valorisation de sa filière. Généralement, quand on parle de la valorisation du bac pro, on prend souvent l'exemple de gens qui font une grande école et puis qui décident après dix années de carrière et trois burn out de faire un CAP de pâtisserie ou de fleuriste. Mais on ne conçoit pas qu'un élève qui a des résultats faibles au collège puisse aller vers la voie générale, et qu'un élève qui a de bons résultats au collège puisse se diriger vers la voie professionnelle. Donc la première chose à faire, c'est de dire qu'on laisse le dernier mot concernant l'orientation aux familles et aux élèves. L'autre enjeu, c'est le rôle de l'école dans la projection économique du pays, et comment on arrive à trouver une adéquation entre les besoins concrets, objectifs, justes et un parcours de choix.

Il y a 300 filières de bacs professionnels. Est-ce que la revalorisation de ces bacs passe aussi par la redéfinition des filières, sachant qu'un bac professionnel destine à un métier ? On dit que 15 % de ces filières doivent être abandonnées ou redéfinies...

Tout à fait. On pense souvent que les bacs pros, ce sont les Compagnons du devoir. Or, dans la majorité

des lycées professionnels, c'est du tertiaire, du bureau, du service. Les cinq filières de vente, gestion-administration, commerce, soins à la personne, et logistique concentrent 60% des lycéens. Ces filières coûtent moins cher car il faut juste des ordinateurs ; quand dans des métiers plus techniques, comme la chaudronnerie, il faut des millions d'investissements en termes de machines. Autre exemple, les métiers du jeu vidéo : C'est une filière qui existe seulement dans le supérieur privé, alors que c'est la première industrie culturelle au monde. Pourquoi n'aurait-on pas une réflexion pour en faire une filière professionnelle ?

Cela étant, on peut avoir les meilleurs intitulés du monde, si on ne donne aucune perspective aux élèves pour envisager une mobilité professionnelle, et donc sociale, cela ne permettra pas une valorisation de la voie professionnelle.

On prend souvent l'exemple de l'Allemagne et de la Suisse, où il y a une orientation plus précoce vers la voie professionnelle avec un système d'alternance quasi automatique. Mais dans ces pays, il y a de la formation continue et il n'y a pas de contradiction entre formation professionnelle et enseignement supérieur. Avec l'équivalent d'un CAP, en Allemagne, il est naturel de voir des gens poursuivre dans des écoles d'ingénieurs. Ce n'est pas le cas en France.

Justement, vous avez créé un « club de pros » dans votre association, quelle en est l'idée ?

Ces dernières années, on a beaucoup mis en avant des parcours de réussite qui étaient surtout des parcours de réussite académique. Donc l'idée c'était de contribuer à créer une génération de *role models* avec des personnes issues d'un bac pro, qui ont continué dans la filière dans laquelle ils ont été formés, et qui ont réussi en restant dans le métier pour lequel ils ont été formés.

Vous dites aussi que le lycée professionnel doit être un laboratoire d'innovation, que ce parcours doit avoir du sens et ne pas être dicté uniquement par l'employabilité. Comment allier les deux ?

Le lycée pro est prisonnier de tous les débats de l'Éducation nationale, y compris celui-là : L'école est-elle une fabrique de citoyens ou une fabrique de travailleurs ? Chez les enseignants, tous n'ont pas le même rapport à l'entreprise. Il y a des professeurs qui viennent du monde de l'entreprise, et qui ont conscience que la majorité des structures privées ne sont pas des grands prédateurs, que les entreprises veulent que leurs salariés soient bien, mais qui attendent aussi des salariés un certain nombre de compétences.

Même si la réforme promeut la mise en adéquation d'un lycée et d'un bassin d'emploi en tension ?

La problématique, ce n'est pas uniquement de faire correspondre des établissements avec des bassins d'emplois et des problématiques locales, c'est de permettre aux élèves des parcours de mobilité. Si on met cela en place, il faut vraiment des solutions de mobilité pour que des élèves qui souhaiteraient suivre des filières qui ne sont pas sur leur territoire puissent le faire. Il y a des tas d'artisans qui n'arrivent plus à recruter et proposent des salaires très attractifs... Mais si les gens ne veulent pas faire ces métiers, personne ne pourra les forcer.

Vous pensez à quels métiers ?

J'ai discuté avec le directeur d'une structure qui installe des éoliennes en mer. Le salaire d'entrée dans sa filière est de 3000 euros net par mois, sans grande exigence de diplôme, et il ne trouve pas. Pareil pour les métiers de la chaudronnerie. Cette filière incarne tout le paradoxe du lycée professionnel : Il y a des perspectives d'embauche, mais en même temps la chaudronnerie a une très mauvaise image. À la base, c'est le métier de la soudure. Mais quand parle aux enfants d'une chaudronnerie, ils pensent à Astérix. Donc ils se disent : « Je vais être toute la journée dans une usine sombre à fabriquer des chaudrons. » C'est une représentation du métier assez terrible, alors qu'on le trouve dans des secteurs de pointe comme le nucléaire.

Comment recréer ces liens entre les entreprises et l'école ?

En créant la rencontre. On l'a fait à Marseille, avec une entreprise qui n'avait pas dans son viseur le lycée professionnel. Et c'était important, car parmi les vingt établissements les plus pauvres en France, cinq sont à Marseille. Les problématiques sont immenses, et les professeurs le disent : « On a mis en place un petit déjeuner car les élèves ne mangent pas chez eux. On est obligés de faire des collectes de vêtements parce que les élèves en manquent, et de se cotiser pour les produits hygiéniques. On a installé des douches. » C'est en cela que, dans un lycée professionnel, la partie académique arrive après. Quand on a une montagne de problèmes sur les épaules, on ne va pas penser : « Est-ce que je vais acheter une calculatrice pour mon contrôle ? »

L'enjeu était donc le suivant : Est-ce qu'une entreprise peut accompagner ces besoins-là ? Si elle a des milliers de salariés, elle peut par exemple mettre un bac à l'accueil de l'entreprise où chacun dépose un tee-shirt qu'il n'utilise plus. Donc l'ambition à Marseille, c'était de créer la connexion. Ensuite, le rapport entre le lycée et l'entreprise doit être souple. Il peut s'agir de stages,

potentiellement d'alternance, mais cela peut être aussi d'accompagner l'établissement sur d'autres enjeux, comme le besoin de coaching ou le manque de matériel informatique pour les élèves, alors que certaines entreprises ont des parcs informatiques sous-utilisés.

Ce qui est également marquant dans votre plaidoyer - et cela correspond à votre démarche pour que les bacheliers professionnels intègrent Sciences Po à Paris, c'est que vous voulez des cours de philosophie comme dans les filières générales ?

Le manuel, c'est aussi de l'intellect et il ne faut pas opposer les deux. Avec Sciences Po, l'idée, comme pour les zones d'éducation prioritaires, est d'avoir un accompagnement individualisé sur le temps long, trois ans au minimum, pour des élèves qui n'ont pas été sélectionnés sur des compétences académiques. Pour Sciences Po, ça a été un effort d'accepter des élèves qui n'étaient pas les premiers de la classe.

Et que dites-vous aux entreprises pour accueillir ces élèves ?

Je dis que c'est presque un devoir. Il y a toute une démarche qui est faite pour la RSE et l'engagement sociétal, et là on a un réel exemple d'un chantier en construction. Accueillir un élève de lycée pro, c'est accueillir quelqu'un qui peut avoir des fragilités et lui permettre de découvrir un nouveau monde.

La question est : « Qu'est-ce qu'on attend du stage de lycée professionnel ? » C'est un moyen de s'engager pour la réussite éducative. Ce sont des élèves pour qui les portes peuvent être fermées. C'est un effort supplémentaire par rapport aux stages de classe de troisième, qui viennent en concurrence en plus avec les élèves de seconde générale qui doivent en faire un à partir de cette année. Or, pour les filières professionnelles, ce stage valide leur cursus avec le coefficient le plus important. L'entreprise joue un rôle capital. Pour moi, cela a été déterminant.

Et si l'entreprise dit : « Mais nous, on a besoin de gens qui sont formés et employables » ?

C'est une réalité, et c'est justifié. Mais cela, c'est après le stage. Là on parle d'élèves de 15 à 17 ans qui ont besoin de reprendre confiance en eux avec des intervenants extérieurs à leur milieu qui leur disent : « Tu as les capacités, des compétences, je suis prêt à te donner du temps, à te montrer que tu es capable de faire des choses intéressantes. » Et ce stage, c'est aussi un moment d'épanouissement et de rencontre avec soi-même.

BIOGRAPHIE

Dylan Ayissi, 22 ans, est co-fondateur de l'association Une voie pour tous. Engagé sur les questions de justice sociale et d'éducation, il fonde cette association, étant lui-même issu de la voie professionnelle, avec d'autres anciens élèves. Son objectif : partir des difficultés rencontrées dans ces établissements pour irriguer au reste du système éducatif.



Crédit : RENAUD Khanh - TotalEnergies

Engagés, ensemble, pour la jeunesse



Patrick Pouyanné

Président-directeur général de TotalEnergies

Selon Patrick Pouyanné, président-directeur général de TotalEnergies, l'engagement de son entreprise en faveur de la jeunesse repose sur une de ses cinq valeurs¹ : la force de la solidarité. Mais elle résulte aussi d'une conviction : il n'y a pas de développement durable collectif sans perspective d'épanouissement pour les jeunes. C'est pourquoi la Fondation d'entreprise TotalEnergies soutient des initiatives qui donnent à ceux qui sont les plus vulnérables les moyens de prendre leur destin en main en acquérant les compétences dont les entreprises ont besoin. Parmi celles-ci, les écoles de production, au développement desquelles la compagnie apporte sa contribution, partout en France, depuis 2018.

En quoi l'enjeu sociétal de la jeunesse vous touche-t-il particulièrement et quels éléments ont forgé et conforté votre engagement ?

Je suis intimement convaincu qu'une entreprise qui réussit dans la globalisation doit partager sa réussite. C'est un acte de responsabilité sociale et économique et cela s'applique bien sûr à TotalEnergies.

Parallèlement, le décrochage scolaire, l'absence de diplôme et le manque de formation professionnelle sont en grande partie responsables du taux de chômage élevé des jeunes, bien souvent premier facteur de pauvreté pour eux.

C'est pourquoi, nous avons choisi de nous mobiliser aux côtés de l'école, partout en France pour leur insertion dans la vie active.

Ces jeunes qui ne se retrouvent pas dans les systèmes classiques sont pourtant loin d'être dépourvus de talents, bien au contraire. Aussi, quand les parcours traditionnels de formation ne donnent pas de résultats, il faut leur offrir d'autres options, les aider à trouver leurs voies.

D'autant que l'exclusion des jeunes sans diplôme ni formation gâche des compétences, alors même que nos entreprises en ont besoin pour se développer et que nombre d'offres d'emplois ne sont pas satisfaites. C'est là tout le paradoxe : l'industrie ne parvient pas à sub-

venir à ses besoins et manque de main-d'œuvre qualifiée. En 2024, 100 000 postes sont à pourvoir dans l'industrie en France.

Dans ce contexte, TotalEnergies a choisi, via sa fondation d'entreprise, de soutenir une initiative vertueuse faisant la jonction entre, d'un côté, des jeunes pour lesquels les parcours traditionnels de formation ne donnent pas de résultats et, de l'autre, des filières industrielles qui recrutent, au plus près des besoins des entreprises.

En quoi le modèle des écoles de production vous semble-t-il particulièrement intéressant ?

« **Face à un enjeu majeur de société, la question n'est pas d'opposer les bonnes volontés mais d'unir les forces pour trouver des solutions collectives. Parce que la puissance publique ne peut pas tout ; parce qu'un engagement de cet ordre fait partie des responsabilités d'une entreprise comme la nôtre envers la société. Le modèle des écoles de production agit comme une troisième voie en offrant une alternative novatrice dans le paysage de l'enseignement, elle vient en complément du travail réalisé par l'Éducation nationale.**

ments généraux sont organisés en fonction des besoins qui apparaissent au gré des activités de production. Il s'agit en quelque sorte d'un modèle intégré, où pratique et théorie se côtoient et se répondent au quotidien, donnant du sens aux apprentissages : le but n'est pas d'obtenir une note, mais de produire des pièces de qualité conformes au cahier des charges et livrées au client dans les délais.

C'est un modèle pédagogique qui repose sur un principe simple mais d'une grande pertinence : « faire pour apprendre ». Les élèves sont formés à un métier en fabriquant des produits qui correspondent à des commandes réelles venant d'entreprises clientes. Ils passent deux tiers de leur temps en atelier et les enseignements

Synonymes de rigueur et d'excellence professionnelle, les écoles de production délivrent des diplômes d'État (CAP, bac professionnel).

Ce qui les caractérisent aussi, c'est qu'elles sont à taille humaine, accueillant 30 à 60 élèves. Elles leur offrent un cadre rassurant pour reprendre confiance en eux. Des maîtres professionnels les accompagnent au quotidien en petit groupe de 8 à 12 jeunes sur le modèle du compagnonnage. Leur rôle est essentiel. Souvent issus de l'industrie (un grand nombre d'entre eux sont des anciens des écoles de production), ils maîtrisent les gestes techniques et sont animés par le souhait de transmettre leur savoir-faire. Ils sont aussi formés pour accompagner des jeunes qui ont souvent eu des parcours compliqués et qui avaient perdu l'envie d'apprendre. D'autres intervenants assurent les enseignements académiques.

Sous l'angle économique, le modèle est également efficace, éprouvé et répliquable pour en démultiplier l'impact partout sur le territoire français. Avec déjà plus de 12 000 jeunes formés avec un emploi à la clé, ces écoles sont au cœur de la réalité des territoires et répondent à des besoins concrets exprimés localement. Elles sont l'une des clés de la vitalité économique des territoires.

D'ailleurs, cette dynamique vertueuse – unique en son genre – repose sur une étroite collaboration entre de multiples acteurs : PME/TPE, institutionnels et collectivités locales, structures associatives dans le champ de l'insertion.

C'est pourquoi la Fondation TotalEnergies, qui a pour priorité l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes, a décidé de soutenir le développement de ces écoles et a noué pour cela un partenariat sur dix ans avec la Fédération nationale des écoles de production. Mobilisant au total 60 millions d'euros, il va contribuer à étendre leur réseau de 25 écoles en 2018, dans 7 régions, à 100 écoles en 2028 dans 13 régions.

Mais ceci amène à une question : est-ce se substituer à l'État ?

Face à un enjeu majeur de société, la question n'est pas d'opposer les bonnes volontés mais d'unir les forces pour trouver des solutions collectives. Parce que la puissance publique ne peut pas tout ; parce qu'un engagement de cet ordre fait partie des responsabilités d'une entreprise comme la nôtre envers la société. Le modèle des écoles de production agit comme une troisième voie en offrant une alternative novatrice dans le paysage de l'enseignement, elle vient en complément du travail réalisé par l'Éducation nationale. Je pense que notre futur passe par un réinvestissement massif dans l'éducation, mais dans une éducation qui soit équitable, pour permettre à l'ascenseur social de fonctionner. Certains profils ont besoin d'autre chose pour s'épanouir et même, parfois, d'un nouveau cadre pour

reprendre pied puis réintégrer ensuite des formations plus classiques.

À quels jeunes s'adressent ces écoles d'un genre nouveau ? Quel accompagnement leur est proposé ?

Les écoles de production accueillent tous les jeunes dès 15 ans.

Elles accompagnent un public diversifié, notamment des jeunes en difficulté en raison de leur situation socio-économique, de leur mobilité empêchée ou du manque d'opportunités dans leurs territoires ruraux. Le seul critère de sélection est la motivation, et il n'y a pas de prérequis scolaire. Un seul mot d'ordre : prendre le jeune au niveau où il se trouve et le faire progresser.

L'accompagnement des élèves vers l'emploi s'opère par un travail quotidien pour acquérir les gestes techniques, avec une mise en situation réelle de production et un travail sur des machines similaires à celles des entreprises qui vont recruter ces jeunes. Il y a un fort accent sur le savoir-être et la sécurité, ce dernier étant crucial car les jeunes de moins de 26 ans sont les premières victimes des accidents de travail. Un jeune en sortie d'école de production peut recevoir jusqu'à cinq ou six offres d'emploi. Les entreprises susceptibles d'embaucher les jeunes sont impliquées dans le projet dès la création de l'école, et il n'est pas rare d'avoir déjà des propositions d'embauche pour toute la promotion dès la création de l'école.

Six ans après le début du partenariat, quels résultats retenez-vous ?

En termes de résultats et de développement du réseau, les écoles de production ont connu une croissance significative, passant depuis 2018 de 25 à 67 écoles, avec une couverture géographique étendue de 18 à 39 départements. Le réseau compte désormais plus de 1 800 élèves, contre 750 il y a six ans. En 2023, le taux de sorties positives était de 93 % et, à l'issue de leur CAP, 65 % des élèves poursuivent leurs études. Certains créent leur propre entreprise et il n'est pas rare que d'anciens élèves deviennent à leur tour maîtres professionnels.

Mais il y a une chose qu'aucun chiffre ne peut exprimer : ces écoles permettent aux jeunes de reprendre confiance en eux, de retrouver le goût d'apprendre et de s'épanouir.

À côté des écoles de production, vous avez également conçu et financé intégralement une initiative innovante de la Fondation TotalEnergies : l'Industreet, le campus des métiers de l'industrie.

En effet, la Fondation TotalEnergies a initié et mis en place, à Stains, en Seine-Saint-Denis, le campus de

L'Industreet dont elle opère à 100 % le fonctionnement. Sa mission est d'accompagner des jeunes de 18 à 30 ans (qui n'ont pas accès aux écoles de production) vers l'emploi grâce à une formation flexible, entièrement gratuite, dédiée à des métiers industriels en tension, avec pour objectif d'accroître les compétences pour favoriser l'insertion professionnelle des apprenants.

L'Industreet propose actuellement dix formations dans cinq filières professionnelles à forte employabilité, telles que la numérisation industrielle, le contrôle et la conformité industriels, la ligne de production automatisée, les terminaux de distribution d'énergie et les multiservices robots assistés. Basées sur des pédagogies alternatives et des expériences immersives en entreprises, toutes sont certifiantes et intègrent un accompagnement global et personnalisé pour favoriser l'insertion dans le monde professionnel.

Mais là encore, la réussite repose sur une collaboration entre de multiples acteurs, qu'il s'agisse du secteur associatif de l'insertion, des missions locales, des entreprises ou des organismes institutionnels.

Dans cet esprit, L'Industreet a signé à l'automne dernier une convention avec L'Agence de l'outre-mer pour la mobilité (LADOM), visant à favoriser la formation de jeunes ultramarins dans des métiers de l'industrie en tension tels que la robotique, le numérique, l'énergie ou l'environnement.

Au final, depuis son ouverture en 2020, notre campus a accueilli 650 jeunes de 18 à 30 ans, dont 300 pour la seule année 2023. Depuis le début de cette année, la résidence Villastreet située juste en face permet également de leur offrir une solution d'hébergement.

Pour vous qui militez depuis dix ans pour un élan collectif en faveur de la jeunesse, y a-t-il encore du chemin à parcourir ?

Chaque jeune possède des talents uniques qui peuvent être révélés et développés en trouvant la bonne voie et en s'investissant pleinement. C'est ainsi que j'avais formulé les choses lors de l'inauguration de l'école

de production Iron Academy, jouxtant L'Industreet, à Stains. L'industrie, confrontée à de nouveaux défis tels que la décarbonation, a besoin de jeunes dotés d'une intelligence pratique pour occuper des postes passionnants et variés dans des domaines tels que l'énergie, les transports, la construction, les biens d'équipement, etc. Il n'existe pas de voie unique pour se former : on peut commencer par un CAP puis poursuivre ses études. Il est important de cultiver la curiosité, de capitaliser sur la motivation et de s'investir dans sa formation.

Ces initiatives, toutes celles que j'ai pu décrire avec vous, si elles se multiplient et se font collectivement, favoriseront l'insertion professionnelle. Notre jeunesse mérite toute notre attention et j'invite toutes les forces vives à prendre des initiatives telles que celles que j'ai décrites pour cette cause formidable. Je forme un rêve : que chaque entreprise du CAC40 soutienne son « Industreet » dans son domaine d'activités. Mobilisons-nous pour que chacun croit en lui et ait toutes les chances de réussir !

BIOGRAPHIE

Patrick Pouyanné, diplômé de l'École polytechnique et ingénieur en chef au corps des mines, a commencé sa carrière en 1989 au ministère de l'Industrie, puis comme conseiller technique auprès du Premier ministre de 1993 à 1995 et directeur de cabinet du ministre des Technologies de l'Information de 1995 à 1996. Il rejoint TotalEnergies en 1997, où il occupe divers postes stratégiques avant de devenir directeur général en 2014 et président du conseil d'administration en 2015. Sous sa direction, il a été réélu en 2018 et 2021. Actif au-delà de TotalEnergies, il préside l'association française des Entreprises pour l'Environnement (EpE) depuis 2022, ainsi que l'Alliance pour l'éducation depuis 2018. Il est également membre des conseils d'administration de Capgemini, de l'École polytechnique, de l'Institut du monde arabe, et de la fondation La France s'engage.

Les écoles de production chiffres clés janvier 2024

67 écoles
dont 45 nouvelles
écoles ouvertes
depuis 2018

1 805 élèves
dont
11% de filles

UN PUBLIC JEUNE, URBAIN, VULNÉRABLE

45% des élèves
qui intègrent une
école de production
ont moins de 16 ans

20% des
élèves étaient
boursiers avant
d'intégrer l'école

14%
sont sous statut
protégé (MNA,
ASE, PJJ)

30%
sont porteurs
d'un handicap

12% des élèves
proviennent d'un
pays hors UE

34% vivent
en zone rurale,
66% en zone
urbaine

16%
vivent en quartier
prioritaire de la
politique de la
ville

7%
en zone de
revitalisation
rurale

LES FILIÈRES DE FORMATION PROPOSÉES

Industrie : 46 %
des effectifs (usinage, chaudronnerie, montage assemblage, etc.)

Réparation automobile : 16 %

Bâtiment (métallerie, électricité, etc.) : 14 %

Métiers du bois (menuiserie, charpente, scierie) : 12 %

Restauration : 7 %

Métiers de la terre : 5 %

LES RÉSULTATS 2023

90% de réussite au CAP

88% de réussite au bac pro

93% de sorties positives (poursuite
d'études ou accès à un emploi)

Les écoles de production sont des établissements techniques reconnus par l'État depuis 2018. Les écoles de production sont soutenues par l'État, les régions et par les entreprises qui contribuent via la passation de commandes et le versement du solde de la taxe d'apprentissage.



Crédit : Brigitte Eymann

Sciences : on perd la moitié des cerveaux quand on perd les femmes



Pascale Cossart

Professeure à l'Institut Pasteur et secrétaire perpétuel honoraire de l'Académie des sciences
Elyès Jouini, Professeur de mathématiques et d'économie à l'université Paris-Dauphine
Propos recueillis par Philippe Plassart



L'académicienne et l'universitaire s'accordent pour déplorer la place minoritaire des filles dans les filières scientifiques, résultat d'un processus qui commence dès l'école primaire en CP. Ils avancent des pistes pour les encourager à s'y engager.

Quelle est l'ampleur de la sous-représentation féminine dans l'univers scientifique ? Comment cette représentation a-t-elle évolué ces dernières années ?

Elyès Jouini : Il y a aujourd'hui plus de filles (59 %) que de garçons dans l'enseignement supérieur mais elles ne sont que 42 % dans les filières scientifiques. Au sein de ces filières scientifiques, il y a une forte disparité entre les filières « santé et sciences de la vie » où elles sont 65 % et les autres filières « ingénierie, physique, chimie » où elles sont bien moins nombreuses. Par ailleurs, elles ne sont que 33 % en prépas scientifiques, et 28 % en école d'ingénieur. Il est à noter que bien que leurs candidatures en prépas ont légèrement augmenté de 35 % à 38 % de 2018 à 2023 – signe que les discours les encourageant à poursuivre dans cette voie ont de l'effet –, cette évolution reste néanmoins sans conséquence pour l'instant sur leurs admissions, preuve que la sélection continue de les écarter pour une raison ou pour une autre. Au degré supérieur, on note au niveau doctoral une régression de 6 % du nombre de doctorantes dans les métiers de la tech entre 2013 et 2020, à rebours de l'augmentation de 19 % constatée à l'échelon de l'Europe. Dans le cadre des filières professionnelles, les femmes représentent 23 % des ingénieurs et des cadres techniques en entreprise. Dans le milieu académique, il y a une mathématicienne pour quatre mathématiciens parmi les enseignants du supérieur et des chercheurs. Enfin, dans le domaine extrêmement pointu de l'intelligence artificielle, elles constituent moins de 5 % des développeurs en IA.

Comment, Pascale Cossart, recevez-vous ce constat qui place clairement les femmes en minorité ? Avec votre parcours d'excellence qui vous a conduit jusqu'à

l'Académie des sciences, êtes-vous l'exception qui confirme la règle ?

Pascale Cossart : Je relève dans ces chiffres précis en premier lieu les différences entre spécialités, par exemple entre les filières de la santé et les filières scientifiques ou l'IA. Faut-il y voir une préférence des femmes à aller vers les sciences de la vie, la biologie, la médecine ? Cela mérite d'être analysé de plus près. Ensuite, quid, derrière les pourcentages, des effectifs en valeur absolue sachant que les cohortes de jeunes filles poursuivant leurs études sont, me semble-t-il, en croissance ? Enfin le désintérêt des carrières scientifiques concerne aussi les hommes soit parce qu'ils trouvent la charge de travail trop lourde et s'en retirent, soit parce qu'ils s'orientent vers des secteurs plus rémunérateurs comme la finance. En ce qui me concerne, je veux bien être considérée comme une exception, mais à ce compte-là il y a beaucoup d'exceptions. Après un début de scolarité comprenant le latin et le grec j'ai découvert la chimie en classe de seconde, et j'ai basculé de la filière littéraire à la filière scientifique, choix confirmé à la faculté. Dans le parcours qui m'a amenée par la suite jusqu'à l'Académie des sciences – mais aussi à la National Academy of Sciences des États-Unis et à la Royal Society britannique – je dois reconnaître que je n'ai pas rencontré beaucoup d'obstacles mais que j'ai eu plutôt énormément

ment de chance, portée par un environnement favorable. Les femmes de la génération du baby-boom à laquelle j'appartiens ont bénéficié d'un contexte porteur au niveau de l'emploi, tout particulièrement en début de carrière, et des premières crèches pour garder les enfants. Pour autant, cela n'a pas été facile, il fallait vraiment « aller au charbon » et travailler dur, faire des sacrifices. De nos jours, les valeurs ne sont peut-être plus tout à fait les mêmes avec le primat souvent donné aux loisirs et à la famille.

Comment s'opère, au fil des études, l'exclusion progressive des filles des filières scientifiques ?

Elyès Jouini : Il suffit d'imaginer un tuyau d'arrosage percé tout du long dont l'eau sort par tous les trous. C'est exactement ce qui se passe avec les filles engagées dans le « pipe » des études. À toutes les étapes, notamment lors des étapes cruciales d'orientation, on perd les filles. Et cela commence extrêmement tôt. Un papier dont les résultats ont été annoncés dans le cadre du colloque de la chaire Femmes et Science montre qu'il y a un décrochage des filles en mathématiques entre le CP et le CE1 ! À l'entrée du CP, elles ont les mêmes compétences que les garçons, et à la fin du CE1, elles sont déjà moins présentes dans le top de la distribution, c'est-à-dire parmi les meilleurs élèves de la classe. Elles se sont détournées des mathématiques pour s'investir plus profondément dans d'autres disciplines. Et cela va continuer tout au long de la scolarité. À chaque fois qu'il y a un choix à effectuer, on perd à nouveau des filles. C'est particulièrement le cas au moment du choix des filières de spécialité au lycée et à l'université. Les raisons de ce phénomène sont extrêmement multiples. Dans l'étude du décrochage des filles dès le début de l'école élémentaire, une multitude de facteurs ont été analysés – que ce soit le niveau socio-professionnel des parents, le type de pédagogie employé (traditionnel, alternatif, etc.), la localisation (urbain, rural). La conclusion est sans appel : il n'y aucun autre facteur explicatif que l'environnement social entendu au sens large, composé des parents, de la

famille, des amis, des enseignants qui tous sont prescripteurs et porteurs, consciemment ou inconsciemment, de valeurs qui vont être absorbées par les petits garçons et les petites filles puis par les adolescents et adolescentes. Si bien qu'à tous les niveaux s'opère une pression sous forme de stéréotypes ou de remarques sexistes véhiculant cette image que les sciences et les mathématiques ne sont pas faites pour les filles, et qu'être brillant dans ces matières c'est réservé aux garçons. Une distorsion que l'on retrouve jusque dans les discours publics. Il n'y a pas si longtemps Lawrence Summers, grand économiste, président de l'université de Harvard, expliquait la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques. Il admettait que probablement filles et garçons ont les mêmes compétences moyennes mais que la variance est plus grande chez les garçons. Autrement dit, il y a plus de génies chez ces derniers (et plus de « crétins » aussi). Ce stéréotype du génie scientifique masculin reste extrêmement ancré dans la plupart des pays, les filles ne réussissant que parce qu'elles sont plus travailleuses, voire besogneuses. Or, à force d'être répété, ce stéréotype finit par impacter le choix des filles en altérant leur confiance en elle et en les mettant sous pression. A contrario, dans les familles où la mère est scientifique, ce stéréotype n'agit pas comme l'atteste le fait que les filles dont les mères sont scientifiques sont plus nombreuses à poursuivre des études scientifiques, la chose allant de soi pour elles.

Pascale Cossart : J'insisterai pour ma part sur le poids des biais inconscients (*the unconscious bias*) qui jouent particulièrement au moment de la sélection. Ils peuvent expliquer que, même si les jeunes filles sont plus nombreuses à vouloir s'engager dans des études scientifiques supérieures, elles se retrouvent en minorité à être retenues. Des biais si forts que la Royal Society dispose d'une vidéo de sensibilisation à leur sujet à l'adresse des comités de sélection. S'exerce aussi un autre phénomène, celui dit du « *bystander effect* » dans lequel le témoin d'une discrimination ne réagit pas à ce qu'il voit, à cause du nombre de spectateurs

présents, attitude qui peut concerner les membres d'un jury. Indépendamment de ces mécanismes, il est un fait qu'un certain nombre de jeunes filles ont du mal à « se pousser » surtout à côté d'hommes qui se « poussent », eux sans problème, et qui n'auront aucun scrupule à exprimer leur avis. Il y a une autocensure des femmes. À équivalence de connaissances, l'homme sera sûr de lui, la femme le sera moins ; un homme moyen se targuera volontiers d'être un bon, voire un excellent scientifique là où une très bonne scientifique femme pourra se considérer seulement comme étant moyenne. Un homme va se vanter, la femme, elle, parlera toujours de son niveau sans se vanter.

Elyès Jouini : Je rebondis sur les biais inconscients qui sont en effet très profondément ancrés. En tant qu'administrateur de l'Institut universitaire de France depuis septembre dernier, j'ai imposé à tous les jurys de visionner, avant de commencer leur travail de sélection, une vidéo expliquant les biais de genre. À ma connaissance, le CNRS et plusieurs universités en font autant. De telles actions de sensibilisation sont indispensables.

N'y a-t-il pas tout de même une forme d'inhibition chez les filles ?

Elyès Jouini : Il est vrai que l'on met souvent en avant l'inhibition des jeunes filles, leur manque de confiance en elle, leur aversion au risque. C'est assez injuste pour elles car cela revient à leur faire porter le problème en sous-entendant que si elles étaient plus courageuses, leur situation s'améliorerait. La réalité est qu'elles ne sont pas plus craintives face au risque mais qu'elles sont soumises à un risque plus élevé. Attendues au tournant dans les filières scientifiques où l'on considère qu'elles ne sont pas à leur place, le moindre échec de leur part vient accréditer la thèse selon laquelle elles ne sont pas faites pour ces études. Ainsi est-il tout aussi important de changer le regard de la société en général et celui des garçons sur les filles et la science que le propre regard des filles sur ces filières. Quant au manque de confiance des jeunes filles, ne faut-il pas mettre en parallèle une forme d'inconscience chez ces jeunes garçons qui n'hésitent pas, comme on le voit assez souvent, à demander une prépa scientifique alors qu'ils ont des résultats extrêmement moyens, voire franchement mauvais en sciences ?

On a vu que, avec la réforme du BAC de 2018 qui a donné la liberté de choix des spécialités aux élèves, les

jeunes filles se sont beaucoup détournées des matières scientifiques. Comment interpréter ce mouvement qui interpelle pour le moins ?

Elyès Jouini : Il relève en partie du paradoxe de l'égalité. Plus un pays est égalitaire et plus il y a de liberté et moins les filles poursuivent des études scientifiques. Certains en concluent que c'est parce que les filles n'aiment pas les sciences, fin de l'histoire. En fait, pas du tout. En réalité, à partir du moment où il y a une large liberté de choix – ce qui est le cas dans nos sociétés où le fait d'affirmer son identité est valorisé – la stratégie

classique est de se replier sur une identité de groupe, soit l'identité de genre qui est la plus naturelle. Ce qui conduit les filles à suivre des études de filles et les garçons à faire des études

de garçons. En outre, à chaque bifurcation offrant des choix – comme la possibilité qui est donnée aux jeunes gens de composer à la fin de la classe de seconde leur menu avec deux spécialités – les filles en pâtissent. La mécanique insidieuse fonctionne ainsi : Les filles travaillant en général de manière homogène – quand elles sont bonnes dans une discipline, elles sont bonnes aussi dans les autres – font des choix de spécialités en cohérence avec leurs goûts et leurs compétences (par exemple : mathématiques et histoire, mathématiques et humanités, etc.). Mais ce faisant, sans toujours en avoir été averties en raison d'un manque d'information, elles se ferment l'accès aux prépas scientifiques et plus généralement aux filières scientifiques sélectives. Alors que les garçons qui ont en général des résultats moins homogènes restent plus concentrés dans leur choix sur les mathématiques (lorsqu'ils sont bons dans cette matière), tant cette matière est considérée dans notre modèle patriarcal comme étant la plus prometteuse d'avenir pour eux, et la plus lucrative. Un message qui a leur a été scandé depuis leur plus jeune âge.

Pascale Cossart : Les entourages pèsent en effet très lourds dans ces choix d'orientation. Mais au-delà du clivage filles/garçons, il perdure en toile de fond une baisse générale d'attraction des carrières scientifiques en France. Il y a 26 % d'étudiants garçons et filles en STEM – sciences, technologie, ingénierie, mathématiques – contre 36 % en Allemagne. Tout le monde l'a entendu : Les chercheurs sont mal payés, les carrières académiques (recherche et enseignement) sont mal rémunérées, par conséquent les jeunes s'orientent – surtout pour les futurs chefs de familles – vers des filières plus rentables.

Aux filles les matières littéraires, aux garçons les mathématiques. En quoi cette répartition genrée persistante est-elle dommageable ? De quoi nous prive-t-elle au niveau économique et sociétal ?

Pascale Cossart : Comme l'affirme la Fondation L'Oréal, on perd la moitié des cerveaux quand on perd les femmes ! Tant il est vrai qu'il y a potentiellement autant de bons scientifiques hommes que femmes. Je n'ai absolument pas constaté dans mon laboratoire que les hommes sont meilleurs que les femmes en ces matières. Au niveau sociologique, la mixité est importante. J'ai toujours essayé d'avoir une stricte parité femme/homme qui est à mes yeux le bon équilibre. Hommes et femmes ont envie de collaborer avec des gens du sexe opposé. Les façons de travailler sont différentes. Dans les groupes mixtes se développe une forme de gaieté très positive pour le travail. Je suis même allée jusqu'à ne pas retenir de très bonnes candidatures pour préserver cet équilibre. Je ne dirais pas que les femmes ont davantage le sens du concret. J'ai croisé autant de femmes très carrées que d'hommes très fins. On peut parler de complémentarité entre les sexes mais sans exagérer leurs différences.

« Il y a 26 % d'étudiants garçons et filles en STEM – sciences, technologie, ingénierie, mathématiques – contre 36 % en Allemagne. Tout le monde l'a entendu : Les chercheurs sont mal payés, les carrières académiques (recherche et enseignement) sont mal rémunérées, par conséquent les jeunes s'orientent – surtout pour les futurs chefs de familles – vers des filières plus rentables.

Pascale Cossart

tificielle, le numérique, l'informatique, etc., sont des enjeux majeurs à la fois pour l'économie et pour l'avenir de la société. À l'heure où le manque d'ingénieurs se fait sentir, c'est aberrant de se priver des compétences féminines. Enfin les chercheurs étant très libres dans leurs sujets et dans leurs méthodes, la diversité est extrêmement importante pour avoir une recherche

riche et foisonnante et pour augmenter la probabilité d'être à l'origine de découvertes importantes. Ainsi avoir des femmes et des hommes est source de richesse. Pour autant je n'essentialise pas les sexes et ne reprends pas à mon compte les clichés rebattus sur femmes – qui seraient plus méthodiques – ou sur les hommes – réputés plus inventifs. Se priver de cette diversité c'est perdre des opportunités

Au niveau des remèdes, comment susciter plus de vocations scientifiques chez les jeunes filles ?

Pascale Cossart : Il faut d'abord leur dire le bonheur que procure le travail dans la recherche scientifique, d'être à l'Académie des sciences, de faire reculer les limites de la connaissance.

Avoir assisté à l'explosion de la microbiologie ces cinquante dernières années a été pour moi une expérience extraordinaire. C'est gratifiant et extrêmement valorisant d'aller travailler pour faire avancer les choses dans une ambiance

agréable. Un métier scientifique, ce n'est pas forcément triste, pas plus qu'un travail dans le milieu littéraire. Beaucoup de femmes y réussissent et y sont très heureuses. Et ces femmes-là, il faut les montrer. Il n'y a pas que Marie Curie à citer en référence ! À chaque fois que l'on me sollicite pour raconter mon parcours, j'accepte bien volontiers. Bien sûr, et il ne faut pas le cacher, il faut avoir la santé et travailler dur.

Elyès Jouini : Les rôles modèles sont très importants. Mettre sous le projecteur des femmes scientifiques menant des vies très équilibrées, sans être forcément les plus médaillées, rend ces vocations plus humaines et plus accessibles. Plusieurs bandes dessinées, ré-

Elyès Jouini : La place minoritaire des filles dans les sciences soulève un problème moral d'équité. Si les filles sont écartées des filières scientifiques pour de mauvaises raisons, non

pas parce que c'est leur volonté, mais à cause d'une série de pressions sociales et sexistes, c'est injuste. D'autant plus que cette mise à l'écart les éloigne dans leur vie professionnelle de postes souvent mieux rémunérés en moyenne. A contrario, certains garçons sont amenés à aller vers des études scientifiques sans en avoir particulièrement envie et ce uniquement pour se soumettre à des injonctions exactement symétriques. Ainsi la façon dont notre société oriente filles et garçons est un problème qui concerne tout le monde. D'un point de vue économique, cette attitude est à déplorer puisqu'on perd la moitié des cerveaux à un moment où les sciences deviennent de plus en plus importantes dans le développement d'un pays ; où l'intelligence ar-

« Une étude internationale a montré une corrélation très nette entre le dépôt de brevets par les femmes et la densité des infrastructures de la petite enfance. Un exemple qui prouve qu'il faut aussi agir au niveau des conditions générales sociétales pour améliorer l'insertion des femmes dans le milieu scientifique mais aussi en dehors.

Elyès Jouini

cemment publiées, expliquent ainsi très bien et de façon ludique la vie de femmes scientifiques, pas uniquement enfermées dans un laboratoire, et ce qu'elles apportent dans leur domaine. L'information est un second levier indispensable. À chaque étape d'orientation, il faut conseiller et informer. Je ne suis pas sûr que les lycées et collèges soient bien équipés pour faire circuler l'information, expliquer les métiers d'aujourd'hui et de demain, mettre en garde parfois sur les conséquences de certains choix quant à la suite des parcours. Enfin, alors que l'on a eu ces dernières années plus de candidatures féminines aux prépas scientifiques, le fait qu'elles n'aient pas obtenu plus d'admissions interroge les critères de sélection des meilleures écoles qui continuent, à l'évidence, de privilégier les garçons. Rien qu'en élargissant ces critères d'admission, au-delà des mathématiques, au français et aux langues étrangères, l'INSA Toulouse accorde, en prenant toujours les meilleurs, une place plus grande aux filles (40 %), un résultat qui montre toute l'importance des critères sur la constitution de la cohorte des admissibles. Enfin, une étude internationale a montré une corrélation très nette entre le dépôt de brevets par les femmes et la densité des infrastructures de la petite enfance. Un exemple qui prouve qu'il faut aussi agir au niveau des conditions générales sociétales pour améliorer l'insertion des femmes dans le milieu scientifique mais aussi en dehors.

« À partir du moment où il y a une large liberté de choix – ce qui est le cas dans nos sociétés où le fait d'affirmer son identité est valorisé – la stratégie classique est de se replier sur une identité de groupe, soit l'identité de genre qui est la plus naturelle.

Elyès Jouini

on lier l'octroi d'une subvention à un nombre minimum de femmes intervenantes. Un tel mécanisme que j'ai pu expérimenter est très efficace pour trouver des expertes. Il appartient aux femmes ayant des positions élevées d'y veiller. En ce qui me concerne, lorsque que j'étais secrétaire perpétuel à l'Académie des sciences, j'exigeais au stade préliminaire de sélection un minimum d'une candidature féminine sur trois tout en veillant à ce que cette candidate ne soit pas une femme alibi, celle... qui serait éliminée au stade suivant.

Elyès Jouini : Fixer des objectifs serait plus judicieux que d'établir des quotas obligatoires, aucune femme n'ayant envie d'être recrutée sur cette base-là. Des objectifs permettraient d'évaluer à leur aune les résultats des établissements scolaires ou universitaires et d'obliger ces derniers à s'expliquer si les objectifs ne sont pas atteints en les incitant à réfléchir sur les moyens d'élargir le vivier, bref de ne plus se contenter de l'excuse d'avoir « fait au mieux ». L'« effet d'aubaine » milite aussi contre les quotas : Les places réservées ne vont pas forcément être saisies par les personnes les plus à même de réussir dans ces filières. C'est-à-dire par les toutes meilleures d'entre les filles, celles-ci pouvant s'être orientées vers d'autres filières. D'où le risque d'un effet à rebours, avec des filles bénéficiant des quotas mais légèrement moins bonnes et qui ayant de moins bons résultats jettent le discrédit sur la méthode.

Faudrait-il instituer des quotas notamment dans les classes préparatoires ?

Pascal Cossart : Parler de quotas me fait, comme beaucoup d'autres femmes, bondir. Nous sommes contre car nous n'avons pas envie d'être quelque part en raison d'un quota imposé. C'est un sujet très sensible. Pour autant, il n'est pas inutile d'imposer des règles, qui sans être des quotas, visent à améliorer la place des femmes. Ainsi dans l'organisation d'un colloque peut-

BIOGRAPHIES

PASCALE COSSART

Après des études de chimie à Lille puis à Georgetown University (USA), Pascale Cossart est entrée à l'Institut Pasteur en 1971. Elle y a préparé sa thèse et réalisé toute sa carrière en dirigeant l'Unité des interactions bactéries-cellules, unité affiliée à l'Inserm et l'INRA. Après avoir étudié les interactions ADN-protéines et les bases moléculaires de leur spécificité, elle a en 1986 entrepris d'étudier les bases moléculaires et cellulaires des infections bactériennes, en prenant comme modèle d'étude la bactérie *Listeria monocytogenes*. Ses recherches ont mené à la découverte des mécanismes permettant la traversée des barrières intestinale et fœto-placentaire par la bactérie, à celle des acteurs moléculaires permettant la motilité intracellulaire actine-dépendante de la bactérie ainsi qu'à la découverte de plusieurs mécanismes de régulation des gènes par les ARNs, notamment celle du premier thermosenseur régulant la virulence et celle de riboswitches impliqués dans l'antibio-résistance. Elle a mis en évidence le rôle clé des mitochondries dans l'infection et identifié plusieurs modifications post-traductionnelles chez l'hôte participant à l'infection, notamment des modifications d'histones. Les contributions de Pascale Cossart, ouvrant la voie à de nouveaux moyens de lutte contre les infections bactériennes ont été récompensées par de grands prix internationaux comme les prix L'Oréal/UNESCO, Robert Koch, Jeantet ou le prix Balzan. Elle est membre de la National Academy of Sciences et la National Academy of Medicine, la Royal Society, la Leopoldina. Elle a été secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences de 2016 à 2021.

ELYÈS JOUINI

Normalien en mathématiques, agrégé, Elyès Jouini est *fellow* de la Société d'économétrie et de l'Institute of Labor Economics, membre correspondant de l'Académie tunisienne des sciences, des lettres et des arts. Il est professeur de mathématiques et d'économie à l'université Paris-Dauphine dont il a présidé la Fondation et où il est titulaire de la Chaire UNESCO Femmes et Science. Il est, en outre, administrateur de l'Institut universitaire de France.



Crédit : Mary-Lou MAURICIO

Les femmes et les métiers d'avenir numériques et techniques : de la formation continue à l'insertion



Emmanuelle Larroque

Présidente et fondatrice de Social Builder

Enjeu de justice sociale comme de performance économique, l'intégration des femmes via leur formation aux métiers – porteurs – des secteurs numériques et techniques constitue, selon la fondatrice de l'association Social Builder, le principal vivier d'insertion par le travail.

Combien de fois avez-vous entendu parler de la nécessité d'accélérer la féminisation de la tech ? Probablement très souvent. Ce problème occupe tellement d'espace dans le débat public récemment que nous pourrions penser qu'il est sur le point d'être résolu. Et peut-être le croyez-vous aussi. Pourtant, les chiffres montrent que la situation empire.

Si aujourd'hui, en France, les métiers de la tech sont exercés à 82 % par des hommes, cela n'a pas toujours été le cas. Jusque dans les années 1980, les femmes représentaient plus de 40 % des effectifs dans les écoles de sciences de l'informatique et dans les entreprises du secteur. Puis les ordinateurs personnels et les jeux vidéo sont arrivés massivement dans les foyers. Les industriels et publicitaires ont ciblé les garçons. À cette même époque, les métiers du numérique deviennent plus prestigieux et mieux rémunérés, les hommes s'y orientent massivement. Les recruteurs professionnalisent le recrutement des informaticiens en ciblant des formations initiales en mathématiques et/ou d'ingénieurs, autant de filières où les femmes restaient peu présentes.

Et maintenant ? La proportion de femmes diplômées dans la tech a diminué de 6 % en France entre 2013 et 2023 alors qu'elle a augmenté de 19 % en Europe¹. Les salariées représentent moins de 18 % dans les fonctions techniques ou de management dans ce secteur. Actuellement, la présence des femmes dans les métiers du numérique progresse seulement de 1 % par an. À ce rythme, la parité ne sera atteinte qu'en 2070².

Lorsque j'ai créé Social Builder en 2011, l'objectif était de favoriser l'égalité femmes-hommes et l'autonomisation économique des femmes grâce à l'accès à des métiers peu féminisés qui occupaient une place croissante dans toutes les industries. À cette période,

le sujet n'avait pourtant que peu d'écho dans la société.

Il est maintenant clair que la féminisation des métiers du numérique est un enjeu fondamental à bien des égards, que l'on peut résumer en trois axes : social, sociétal et économique.

● Social d'abord, car le

numérique est un enjeu d'émancipation et d'autonomie financière pour les femmes. Pour avoir accès aux métiers porteurs et plus rémunérateurs et ne pas se trouver en situation de décrochage sur le marché du travail, toutes les femmes – et pas uniquement les plus privilégiées – doivent être en mesure d'accéder aux métiers d'avenir fortement numérisés, sur lesquels on investit massivement.

● Sociétal ensuite, car il est indispensable que la technologie soit pensée par une diversité de profils, et ce pour éviter de reproduire les biais et répondre à la diversité des usages attendue par la population.

● Économique enfin, car la féminisation est aussi une question de compétitivité, quantitative comme qualitative. Les secteurs d'avenir font d'ores et déjà face à des difficultés de recrutement – qui sont appelées à s'aggraver – il n'est donc pas concevable de se priver de la moitié des candidatures potentielles. La mixité est un facteur d'innovation et de productivité incontestable pour les organisations. Selon la dernière étude



La proportion de femmes diplômées dans la tech a diminué de 6 % en France entre 2013 et 2023 alors qu'elle a augmenté de 19 % en Europe. Les salariées représentent moins de 18 % dans les fonctions techniques ou de management dans ce secteur. Actuellement, la présence des femmes dans les métiers du numérique progresse seulement de 1 % par an. À ce rythme, la parité ne sera atteinte qu'en 2070.

1 - GenderScan 2024, Global Contact
2 - Femmes@Numérique

BlackRock de 2023, les entreprises qui investissent dans l'égalité femmes-hommes surperforment de 29 %. C'est un enjeu incontestable pour accéder au vivier de talents indispensables pour construire la souveraineté technologique européenne.

Les femmes ont donc besoin du numérique autant que le numérique a besoin des femmes. C'est un enjeu de justice sociale autant que de performance économique. Quand on cherche les causes de la faible représentation des femmes dans la technologie, on axe trop souvent le sujet autour de « l'autocensure » des femmes. Je crois qu'il faut prendre des précautions avec cette perspective et j'aime citer la chercheuse et professeure Isabelle Collet qui parle plutôt de « censure sociale ». Le problème de désaffection des femmes vis-à-vis des sciences en général et de la technologie en particulier est un problème systémique résultant d'une conjonction de freins sociaux et structurels complexes. Le rapport du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes « La Femme Invisible dans le numérique : le cercle vicieux du sexisme³ » de 2023 révèle que 70 % des femmes estiment ne pas avoir reçu le même traitement que leurs frères dans l'environnement familial, près de la moitié des 25-34 ans pense que c'est également le cas à l'école et 92 % des vidéos pour enfants contiennent des stéréotypes genrés. Résultat : 74 % des femmes n'ont jamais envisagé de carrière dans les domaines scientifiques ou techniques, alors que le besoin de recrutement dans ces métiers est bien présent !

Dans le contexte de transformation dynamique du monde du travail qui s'accélère, la reconversion devient un passage obligé dans une vie professionnelle. Ceux et celles qui entrent dans le marché du travail aujourd'hui exerceront 6 à 9 métiers différents selon le World Economic Forum. Demain, la mobilité nécessaire au maintien dans l'emploi ne sera pas vécue

comme une « rupture » mais bien comme une étape d'un parcours professionnel riche et épanouissant, une nécessaire adaptation à la mutation dynamique des métiers. La question est alors bien de savoir comment ne pas creuser l'écart entre les sexes, dans un monde où la technique et le numérique deviennent centraux et où la reconversion sera inévitable.

Si beaucoup d'initiatives existent d'ores et déjà pour répondre à cet objectif, elles restent insuffisantes car « désarticulées ». Les acteurs publics ont bien compris l'enjeu : ils promeuvent et soutiennent des innovations pour favoriser des parcours « sans couture » ou plutôt



Les femmes ont donc besoin du numérique autant que le numérique a besoin des femmes. C'est un enjeu de justice sociale autant que de performance économique.

tôt un accompagnement « sans rupture » qui favorise un accès à l'emploi, notamment pour les personnes qui sont les plus éloignées des métiers en pleine croissance comme

ceux en lien avec la transformation technologique. Les acteurs de l'emploi promeuvent depuis longtemps l'approche 360° qui articule un accompagnement social et professionnel des personnes. Nous ne parlons pas ici que des personnes les plus exclues et éloignées de l'emploi. Nous considérons ici toute personne qui va devoir développer de nouvelles compétences nécessaires au maintien dans l'emploi ou à l'accès à un nouveau métier. Et nous parlons bien évidemment des femmes qui sont les plus en difficulté compte tenu de leur éloignement culturel vis-à-vis des technologies, des rôles sociaux qui leur sont dévolus en matière de prise en charge des personnes fragiles et dépendantes, des conséquences que ces responsabilités impliquent sur leur mobilité et leur disponibilité. Nous ne pouvons pas oublier les enjeux d'accompagnements nécessaires aussi pour les femmes qui intègrent des secteurs à dominante masculine où les cultures professionnelles sont encore trop souvent peu inclusives.

Il n'échappe à personne que ces accompagnements doivent partir d'un besoin dans un métier identifié,

3 - <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/parite/travaux-du-hce/article/rapport-la-femme-invisible-dans-le-numerique-le-cercle-vicieux-du-sexisme>

pensé autour d'un projet de formation actionnable, en totale symétrie avec les attentes en compétences des entreprises en savoir-faire (hard skills), tout autant qu'en savoir-être (soft skills). Les compétences humaines et relationnelles sont transférables, pérennes, favorisent l'acquisition de toutes les autres et sont indispensables à la réussite d'une reconversion professionnelle. On comprend aisément face à ces constats des facteurs clés de succès d'une « mobilité inter-métiers » le rôle central de l'accompagnement humain à la réussite d'une telle entreprise. L'humain est la pierre angulaire de la mise en œuvre des projets de mobilité professionnelle. Ceci est encore souvent incompris et sous-estimé – donc sous-financé.

Qui dit « logique de parcours global », dit « efficacité et impact »

Les technologies numériques s'intègrent dans toutes les industries, sont en constante évolution, impliquent une obsolescence rapide des compétences à tous les échelons des organisations.

Elles ont déjà profondément modifié le paysage professionnel, touchant divers métiers de manière significative. Au cours des dix dernières années, certains emplois ont été presque entièrement remplacés par des technologies automatisées. Par exemple, les caissiers et les caissières dans les supermarchés ou les guichetiers dans les banques ont vu leurs rôles diminuer avec l'introduction des caisses automatiques et des services bancaires en ligne. D'autres métiers sont actuellement en pleine mutation. Les chauffeurs et chauffeuses sont confrontés à l'avènement des véhicules autonomes. De même, les créateurs et les créatrices de contenus tels les journalistes sont confrontés à l'utilisation croissante de l'intelligence artificielle pour générer des contenus basiques, modifiant ainsi leurs rôles vers des tâches plus analytiques et créatives. Dans les dix prochaines années, les opérateurs et les opératrices de centres d'appels pourraient totalement disparaître à la suite des avancées dans les technologies de reconnaissance vocale et les chatbots intelligents, capables de gérer un large éventail de requêtes des clients sans intervention humaine.

Ces évolutions suggèrent une réorientation nécessaire continue des compétences professionnelles vers de nouveaux domaines. Elles témoignent d'un besoin d'ajustements individuels et collectifs des parcours professionnels extrêmement rapides. Face à ces défis, les femmes sont particulièrement désavantagées.

D'abord, l'accès à l'éducation et à la formation dans les domaines des STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques), qui sont au cœur de la digitalisation, est inégalement réparti entre les genres. Historiquement, ces domaines ont été dominés par les hommes, tout d'abord en raison de la fermeture de ces disciplines aux femmes puis par tradition générée qui

découragent les filles dès le plus jeune âge de s'intéresser à ces sujets. Par conséquent, les femmes sont moins présentes dans les secteurs technologiques en forte croissance, limitant ainsi leur accès aux opportunités de carrière dans ces domaines en expansion. Cette sous-représentation est exacerbée par un manque de modèles féminins dans les industries technologiques, ce qui peut perpétuer les sentiments d'exclusion et d'inadéquation parmi les femmes.

En outre, les femmes font face à des défis spécifiques en raison de la précarité de l'emploi et des responsabilités familiales qu'elles prennent majoritairement en charge. Les métiers traditionnellement féminins, souvent moins valorisés et moins bien rémunérés, sont aussi ceux qui risquent le plus d'être automatisés ou transformés par la digitalisation comme les emplois dans le commerce de détail, la restauration et certaines fonctions administratives, par exemple. Les femmes ont plus de difficultés alors à trouver le temps et les ressources pour se former et s'adapter aux nouvelles exigences du marché du travail.

Si l'offre de formations aux compétences numériques, notamment au développement informatique mais aussi à des métiers en forte tension comme ceux de la gestion des données, de la chefferie de projet ou encore de l'assistance technique a été démultipliée, de façon gratuite, accessible sans condition de diplôme, sur des modalités des formations à distance et asynchrones, les femmes en bénéficient encore trop peu. Très éloignées des secteurs et métiers les plus impactés par le numérique, elles méconnaissent les opportunités qu'ils offrent. Personne ne les y intéresse. L'utilisation d'un vocabulaire technique et souvent anglophone des offres d'emploi ne leur permettent pas d'apprécier la réalité du métier. Premier frein donc : les femmes ne sont pas orientées et informées de façon accessible aux métiers d'avenir. Une fois informées, intéressées, enthousiasmées, elles doivent concevoir le projet de reconversion. Pour les motifs qui ont été exposés, bien que l'offre de formations accessibles existe, il faut penser que certains prérequis techniques ou de connaissance sectorielles nécessitent un investissement. Si elles ne sont pas découragées et intègrent les formations, elles sont engagées pour des parcours de plusieurs mois, voire plusieurs années, souvent en alternance, donc avec des moyens de subsistance limités quand elles peuvent déjà être responsable de famille. Enfin, elles intègrent des environnements d'apprentissage souvent peu féminisés et pas encore toujours sensibilisés aux enjeux d'inclusion. Une fois passés tous ces obstacles, l'entrée dans l'entreprise soulève de nouveaux obstacles : prouver sa légitimité quand l'expérience fait défaut, acquérir les codes de l'industrie, intégrer des collectifs où l'on est en minorité par sa formation et son sexe, dépasser le sentiment de partir de zéro.

On comprend dans ce contexte que parler des métiers, former ou organiser des job dating ne suffit pas,

en tous les cas, pas dans une logique d'additionner les dispositifs. Seule une approche intégrée est efficace : elle doit tenir compte à la fois de la réalité spécifique des femmes, de l'orientation, de la construction d'un projet viable dans une logique de collaboration partenariale, et du soutien pendant l'action de formation jusqu'à l'entrée en entreprise. Grâce à une coordination efficace entre les différents acteurs de la reconversion, on garantit l'accès à l'emploi. Ce que nous avons expérimenté et généralisons désormais

« Les métiers du numérique ou techniques ne seront attractifs et intégrés par les femmes que si nous repensons les cultures et les pratiques de l'accompagnement et de l'entreprise. »

à nos programmes chez Social Builder, c'est la formation aux pratiques de l'inclusion de l'ensemble des parties prenantes du parcours. Pour découvrir comment mettre en œuvre une telle approche, je vous invite à découvrir le programme Féminisons les Métiers d'Avenir – FEMA créé en partenariat avec France Travail et l'Apec. Dans ce programme qui a pour vocation de reconvertir 15 000 femmes en cinq années dans les secteurs de l'industrie, de la ville durable (énergie, construction, mobilité) et de la cybersécurité, nous systématisons la formation aux pratiques inclusives des professionnels et des professionnelles de la formation, des ressources humaines, du mentorat et même les coachs à suivre. C'est la condition sine qua non pour garder les femmes dans le secteur une fois formées. Aujourd'hui, une femme sur deux quitte la tech après dix années dans le secteur³, faute d'opportunités ou à cause d'un environnement de travail toxique.

Les métiers du numérique ou techniques ne seront attractifs et intégrés par les femmes que si nous repensons les cultures et les pratiques de l'accompagnement et de l'entreprise.

Le paradoxe des softs skills : recherchées, nécessaires et pourtant sous-considérées dans les parcours de reconversion à des métiers techniques.

« Le numérique, malgré toutes nos incantations, éloigne l'égalité de chance d'accéder à un emploi et d'évoluer professionnellement pour les femmes. Le numérique n'y est pour rien. Le défaut d'accompagnement des femmes à s'outiller pour un futur professionnel souhaitable y est pour beaucoup. »

Un récent article de France Travail titre « D'ici 2030, les soft skills seront au cœur de la stratégie de recrutement des entreprises »⁴. D'ores et déjà, plus de la moitié des recruteurs se basent sur ces compétences transférables pour repérer leurs futurs talents, en lieu et place des traditionnels diplômes et du curriculum vitae⁵. Cette démarche connaît une accélération sans précédent qui s'explique par les nouveaux défis que doivent affronter les entreprises, surtout sur des profils en pénurie. Le World Economic Forum publie dans son « The future of jobs report 2023 » les dix compétences que les

organisations privilégieront entre 2023 et 2027. Seules trois d'entre elles sont dites « technologiques ». Les plus prégnantes sont « cognitives », comme la capacité d'analyse ou la créativité ; liées au travail d'équipe, comme le leadership ou l'empathie ; ou à l'efficacité, comme la résilience, la curiosité et la motivation.

Le constat est unanime : les soft skills seront les compétences à privilégier pour une économie et des entreprises résilientes. En même temps, on observe que la plupart des finan-

cements publics et privés des compétences des actifs et des actives ciblent invariablement des compétences techniques. Ceci est d'autant plus vrai pour les métiers les moins qualifiés et les plus précaires où l'on retrouve les femmes de façon disproportionnée. L'investissement dans les soft skills est donc un marqueur des inégalités. L'acquisition de ces compétences est particulièrement sensible dans les situations de reconversion vers un métier à prédominance technique ou numérique : ce sont bien les soft skills qui permettent l'acquisition des hard skills et leur mise en application en contexte d'entreprise, au sein d'une équipe. Soft skills et hard skills travaillent main dans la main pour réussir et progresser dans son travail. Les soft skills rendent finalement toute organisation humaine viable et adaptative.

Dans un monde pas si lointain, les emplois seront concentrés sur des activités que les machines ne pourront effectuer : encadrer des personnes, appliquer des expertises à la prise de décisions fondées sur des données, communiquer avec les autres. Les compétences sociales et émotionnelles seront prégnantes.

Contrairement à ce qui est souvent affirmé, ces compétences – comme l'intelligence émotionnelle, la collaboration ou la créativité – sont accessibles par le plus grand nombre, permises par la plasticité cérébrale.

Quand on pense à l'accès des femmes aux métiers et secteurs d'avenir, on comprend aisément que ces compétences transversales font la différence : l'investissement est rentable à court et à long termes.

L'ingrédient secret des parcours de reconversion réussis : l'humain !

La reconversion est bien le défi du siècle. Elle l'est plus spécifiquement pour l'égalité professionnelle. Le

4 - 50inTech

5 - <https://www.francetravail.org/accueil/actualites/2022/dici-a-2030-les-soft-skills-seront-au-coeur-des-strategies-de-recrutement-des-entreprises.html?type=article>

6 - France Travail, conférence Le futur du travail est déjà là, 09/04/2024

numérique, malgré toutes nos incantations, éloigne l'égalité de chance d'accéder à un emploi et d'évoluer professionnellement pour les femmes. Le numérique n'y est pour rien. Le défaut d'accompagnement des femmes à s'outiller pour un futur professionnel souhaitable y est pour beaucoup. Derrière le mot « souhaitable », il ne faut pas y voir de jugement sur la qualité ou sur l'utilité de l'emploi proposé ou du secteur. On ne parle ici que de la possibilité d'accéder à un large panel de possibilités. Cette réalité est à construire.

Face à une volonté partagée d'y parvenir grâce aux leviers nécessaires à cet objectif que nous venons d'égrainer – approche centrée sur la réalité du vécu des femmes, accompagnement intégré de l'orientation, de la formation jusqu'à l'insertion, formation à l'inclusion des professionnels et des professionnelles, investissement dans les soft skills – nous comprenons que le défi à relever est important. Si toutes les composantes sont disponibles, le succès viendra d'une mise en mouvement articulée de chacune avec les autres. Les femmes qui entreprennent ce chemin de la reconversion dans des univers techniques doivent mobiliser des ressources encore exceptionnelles pour réussir le pari.

Comment « dérisquer » pour la société, les entreprises et les femmes ce lourd investissement de la reconversion dans le numérique ? Par l'humain. Les femmes qui réussissent ce parcours, et elles sont de plus en plus nombreuses, s'entourent : Elles cherchent des soutiens familiaux, intègrent des communautés, trouvent des coaches et des mentors, choisissent des organismes de formation bienveillants, ciblent des entreprises engagées en matière de diversité. Elles créent un « système de soutien humain » qui permet le succès tout autant qu'il amortit un éventuel échec.

Ces femmes qui tentent souvent le tout pour le tout après avoir découvert cette « ruée vers l'or » contemporaine des compétences numériques, investissent dans l'humain. L'humain donne la confiance que le risque en vaut la chandelle, que les obstacles pour-

ront être surmontés, que chaque pas rapproche de l'objectif. Quand on doit se confronter à un tel inconnu, l'accompagnateur ou l'accompagnatrice est le point d'attache qui rassure et sécurise. Aucune machine ne donnera jamais à l'humain cette réassurance.

Le programme d'expérimentation « Plan d'investissement dans les compétences » mené de 2017 à 2024 a eu cette ambition inédite de permettre l'émergence et l'essaimage de nouvelles formes d'accompagnement, plus intégrées, plus articulées entre acteurs de l'insertion. Il a eu un impact exceptionnel. L'association Social Builder a pu déployer ses programmes de reconversion par l'accompagnement humain, les soft et hard skills et l'accès à l'emploi dans plusieurs régions de France. On peut parler plus spécifiquement de deux leviers principaux :

- L'accompagnement par un mentor ou une mentore permet d'ouvrir les possibles, de contenir, de copiloter le projet, de rassurer. Selon le Collectif Mentorat, 84 % des personnes mentorées ont plus confiance dans la suite de leurs parcours.
- La valorisation des femmes déjà reconverties aux parcours accessibles dont les bénéficiaires du programme s'inspirent pour s'imaginer dans un métier jusque-là inconnu.

Le développement rapide des plateformes d'orientation ou de formation 100 % en ligne sans accompagnement est un piège dans lequel nous ne devons pas nous embourber. Seules 8 % des personnes en moyenne qui se forment par des MOOCs finalisent le programme. Seulement 19 % des formations dans l'industrie proposées dans le cadre du plan régional de formation en Île-de-France ont pu être lancées en 2022 faute de candidats et de candidates.

Nous sommes dans un pays formidable où l'État investit massivement pour adapter les compétences du plus grand nombre. Il ne manque pas grand-chose pour faire de cette politique publique un atout compétitif majeur : davantage d'humain.

BIOGRAPHIE

Emmanuelle Larroque est une pionnière de la mixité dans le numérique. Après avoir exercé plusieurs fonctions au croisement du numérique et de la RSE, elle a fondé l'association Social Builder en 2011 avec une mission : concrétiser la mixité dans les métiers du numérique et diffuser une culture de l'égalité femmes-hommes auprès des leaders de demain. Elle a reçu l'ordre national du Mérite de Cédric O, secrétaire d'État chargé de la Transition numérique et des Communications électroniques en 2022. Elle est par ailleurs leader de la coalition du Forum Génération Égalité porté par ONU Femmes et fait partie de la communauté des Goalkeepers de la Fondation Bill & Melinda Gates. Ce collectif de leaders internationaux engagés agit ensemble pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD) fixés par les Nations-Unies.



INTÉGRER

Il y avait très peu de diplômés pendant les Trente Glorieuses Hippolyte d'Albis	106
La formation à distance, un levier puissant d'accès à l'éducation à tous les stades de la vie Pierre Dubuc	110
Nous passons un contrat de confiance avec les jeunes diplômés Olivier Lenel	116
Accor : un accélérateur d'opportunités de carrière dans l'industrie de l'hospitalité Steven Daines	120
L'image d'ascenseur social de la grande distribution n'est pas le fruit du hasard ! Cathy Collart Geiger	124
Paprec promeut ces autodidactes qui se hissent à des niveaux d'excellence dans l'entreprise Sébastien Petithuguenin	128
L'entreprise est une entité au service de son corps social Xavier Huillard	132



Crédit : Hamilton de Oliveira

Il y avait très peu de diplômés pendant les Trente Glorieuses

Réflexions sur le rôle des entreprises dans l'acquisition de compétences



Hippolyte d'Albis

Professeur à l'École d'économie de Paris

Hippolyte d'Albis aime aller à l'encontre des idées toutes faites, il combat la doxa. Dans cet article pour Sociétal, il nous explique que le diplôme, pendant longtemps, n'a pas déterminé la trajectoire professionnelle et sociale des individus. En revanche, la formation tout au long de la vie est le vecteur de montée en compétences que l'État peut amorcer mais dont les entreprises doivent être les principales responsables.

Lorsque dans le débat public, on évoque les problèmes de l'économie française et les moyens d'y remédier, les enjeux d'éducation et de formation occupent souvent la première place. La réponse à tous nos maux semble simple, et se résume à trois injonctions : il faut former, former, et encore former. L'éducation est donc à la fois la mère des batailles et la fille du consensus. Et il est de surcroît difficile de s'opposer à cet élan généreux qui place la jeunesse et son avenir au cœur de la solution à tous nos problèmes.

Le besoin d'éducation, qui apparaît donc comme une évidence, a néanmoins la fâcheuse tendance à clore le débat. On pourrait pourtant retorqueur que l'idée n'est pas franchement nouvelle, et il suffit de passer boulevard Saint-Germain devant la statue de Danton pour y lire une citation d'un de ses discours les plus célèbres : « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. »

Mais l'Histoire économique regorge également de faits qui peuvent être utiles pour mieux réfléchir au rôle de l'éducation. Effectuons un petit retour en arrière, au temps où tout semblait réussir à la France. Pendant ce que l'on a appelé les « Trente Glorieuses », notre économie a pu rebâtir un pays, alors qu'elle sortait exsangue d'une guerre, rattraper les Américains, quand aujourd'hui nous sommes à nouveau distancés, et s'affirmer comme l'une des premières puissances mondiales, ce qui désormais semble impossible. À l'époque, la France est fière de ses réussites industrielles, comme à l'été 1972, où l'on célèbre le turbo train à grande vitesse, prototype du futur TGV, qui pulvérise le record du monde en atteignant la vitesse de 318 km/h. À l'époque, les scientifiques étaient à la pointe de la recherche mondiale dans de multiples domaines. Un exemple parmi d'autres est l'avance scientifique que l'on avait

en physique nucléaire, dont découlera le programme nucléaire qui forgera les indépendances énergétique et militaire de la France. C'est sans l'ombre d'un doute que Pierre Messmer annonce en 1974 un plan visant au quasi-doublement de la capacité de production d'électricité d'origine nucléaire, soit « 13 centrales à 1 000 MW ». Aujourd'hui, des vaccins aux technologies numériques, on a l'impression d'être dépassé sur tout. Le problème viendrait-il d'un effort insuffisant dans l'éducation ?

Ce qui est frappant dans la réussite économique des Trente Glorieuses c'est qu'elle s'est faite sans diplômés. Au regard de nos critères actuels, le niveau d'éducation était alors incroyablement faible. Le recensement de la population de 1968 révèle en particulier que plus de la moitié de la population active n'avait pas poursuivi ses études au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire, qui était alors de 14 ans. Ce même recensement indique également que moins de 10 % de la population active avait poursuivi ses études au-delà de l'âge de 19 ans. Ces chiffres sont obtenus à partir d'ensemble de la population et masquent, bien sûr, une évolution générationnelle des niveaux d'éducation. À peine supérieur à 4 % au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le taux de bacheliers a progressé de façon spectaculaire au cours de la période pour atteindre 20 % en 1970. Mais, malgré tout, on a du mal rétrospectivement à imaginer que la réussite puisse se conjuguer avec des taux aussi faibles.

Cette réalité historique conduit à se poser la question de savoir comment notre pays a-t-il pu réussir économiquement et briller technologiquement alors même que sa population était à peine formée. Et de façon complémentaire, elle interroge le déclassé relatif de la France à l'aune de l'effort considérable

d'éducation qui a été mené depuis soixante-dix ans. Aujourd'hui, près de la moitié des jeunes âgés de 25 à 34 ans sont diplômés du supérieur. Éliminons d'emblée l'explication simpliste qui dit que « le niveau baisse ». Les promoteurs de ce propos vont le plus souvent exhumer un sujet ou une copie du baccalauréat d'autrefois et tenter, par comparaison avec ce que l'on croit être aujourd'hui la norme, de convaincre. Mais il y a deux failles dans cet argumentaire. Tout d'abord, les élèves n'apprennent pas les mêmes choses qu'avant et le temps passé pour une matière scolaire donnée à évolué. En caricaturant à peine, les élèves d'autrefois passaient beaucoup de temps à maîtriser l'orthographe, la graphie des lettres, la liste des rois de France et à apprendre les numéros de tous les départements français, mais étaient, par exemple, très faibles en langues étrangères. Mais surtout, ce type de comparaison se fait à un niveau d'études comparable, et c'est là que l'argument est fallacieux, car on l'a vu, la part des bacheliers était nettement plus faible. Même si l'on admettait que les compétences, pour un niveau de diplôme donné, avaient diminué, il est impossible que cet effet ait dominé celui de la hausse de la part des diplômés : le niveau moyen des compétences scolaires et universitaires a progressé.

« En 1975, une étude de l'Apec sur les diplômés des cadres révèle que 40 % d'entre eux n'ont pas le baccalauréat et que 58 % d'entre eux n'ont pas atteint le niveau licence. Les compétences à l'époque avaient donc la double caractéristique d'être acquises dans le monde du travail et de ne pas être auréolées d'un diplôme.

La réussite des Trente Glorieuses s'est donc faite sans diplômés. Ce fait est particulièrement vrai pour l'économie. Non seulement les plus diplômés étaient relativement peu nombreux, mais en outre, ils ne se destinaient que peu au secteur privé. Ils formaient les bataillons d'enseignants et de chercheurs et cadres du secteur public. Ainsi, en 1975, une étude de l'Apec sur les diplômés des cadres révèle que 40 % d'entre eux n'ont pas le baccalauréat et que 58 % d'entre eux n'ont pas atteint le niveau licence. Les compétences à l'époque avaient donc la double caractéristique d'être acquises dans le monde du travail et de ne pas être auréolées d'un diplôme. Ce n'était, en fin de compte, que la perpétuation du modèle très ancien de l'apprentissage, remontant aux corporations d'artisans. Le point clé est que cette acquisition de compétences a pu se faire dans les grandes entreprises capitalistes du XX^e siècle. Dans son livre, intitulé *Politiques d'emploi des grands groupes industriels* et paru en 1982, Jacques Freyssinet distingue deux modèles d'entreprises. Un premier modèle, qu'il qualifie d'américain, est celui de l'entreprise qui maximise son profit de court terme et reporte la responsabilité de la formation de la main-d'œuvre sur les pouvoirs publics et les salariés eux-mêmes. Ce type d'entreprise n'est pas investi dans la formation de ses employés. Un second modèle, qualifié d'allemand,

regroupe les entreprises soucieuses de la stabilité des rapports sociaux et, par conséquent, plus engagées dans la formation de leurs salariés. Selon Freyssinet, les entreprises du second modèle ont trois caractéristiques : elles utilisent une technologie hautement capitalistique, elles emploient une main-d'œuvre dotée de qualifications spécifiques, et elles sont dominantes sur leur bassin d'emploi, voire sur leur marché. Selon Pierre Sicsic, le mouvement de concentration des entreprises françaises, entamé dans les années 1960, a probablement eu pour effet de favoriser la formation au sein de ces dernières.

Il est important de noter que deux modalités d'acquisition de compétences peuvent être à l'œuvre au sein des entreprises. La première relève de « l'apprentissage par la pratique » qui se comprend très bien en mobilisant le dicton populaire

« c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Cet apprentissage relève de l'acquisition de routines, d'un savoir-faire non écrit et de micro-innovations non brevetées qui sont engendrées par la participation au processus de production. Les économistes ont été bouleversés par ces « petits riens » à l'origine de rendements croissants. Sans s'y être rendu, Adam Smith est fasciné par la division du travail des épingliers d'une manufacture. Quant à Kenneth Arrow, à l'origine de la révolution intellectuelle que constitue la théorie de la croissance endogène, il fonde son concept d'externalité à partir des observations de l'industrie aéronautique des années 1930 qui établissent que le coût de production des avions diminue avec le nombre d'unités produites. On a beaucoup disserté sur l'effet de la transmission de ce savoir-faire interne sur la productivité et la croissance de l'économie tout entière. Ce faisant, on a peut-être sous-estimé le fait que c'était pour les salariés eux-mêmes une élévation du niveau de leurs compétences. Parce qu'elles n'étaient pas mesurées individuellement, ces acquisitions ont été tout bonnement ignorées : on a continué à n'appréhender la hausse du capital humain que par le seul diplôme. Les exercices de comptabilité de la croissance ont pourtant bien montré que les hausses du capital physique et du capital humain – ainsi mesuré – étaient insuffisantes pour expliquer la croissance. Une partie du résidu, que l'on nomme faute de mieux « progrès technique », est pourtant due à cette formation qui ne dit pas son nom et que les salariés recevaient en travaillant.

La seconde modalité d'accroissement des compétences au sein des entreprises s'est faite par la créa-

tion d'écoles internes, permettant aux salariés de progresser techniquement mais également au sein de leur organisation. De nombreux grands groupes français ont ainsi mis en place leur formation maison. Emmanuel Quenson a, par exemple, étudié le cas de l'école Renault, créée en 1919 et profondément renouvelée à la Libération. Elle est selon lui l'objet d'un compromis entre l'État, la direction et les syndicats permettant la reconstruction de l'entreprise et l'émancipation sociale des enfants d'ouvriers. Son analyse des carrières des élèves de l'école révèle que la plupart ont bénéficié d'actions de formation ultérieure et ont accédé à des fonctions d'encadrement technique, ce qui atteste de la vigueur du marché interne de Renault où il était possible d'atteindre des niveaux de responsabilité assez élevés en débutant à un poste d'ouvrier qualifié. Il faut noter que le contexte économique était favorable, marqué par un niveau d'activité de l'entreprise relativement stable et prévisible et par une évolution technologique progressive.

La formation est parfois organisée par la branche, comme ce fut, par exemple, le cas pour les banques. Dès 1926, l'École spéciale de préparation aux banques, financée par la taxe d'apprentissage, est fondée à Paris, puis est créée, en décembre 1932, le Syndicat professionnel pour le développement de l'enseignement technique de banque. À l'époque toutes les banques n'y participent pas, à l'instar de la Société Générale qui privilégiait les formations internes afin, selon sa direction, de « maintenir son avance ». De nombreux auteurs relèvent que le lien étroit entre formation et promotion sociale est emblématique des réformes adoptées dès les années 1950 pour en faire le support de relations de travail pacifiées. Après de multiples transformations et émiettements, les écoles se sont regroupées en 2020 pour devenir l'École supérieure de la banque.

« **Les exercices de comptabilité de la croissance ont pourtant bien montré que les hausses du capital physique et du capital humain – ainsi mesuré – étaient insuffisantes pour expliquer la croissance. Une partie du résidu, que l'on nomme faute de mieux « progrès technique », est pourtant due à cette formation qui ne dit pas son nom et que les salariés recevaient en travaillant.**

Ces initiatives privées ont été évidemment complémentaires à celles encourageant l'État à développer la formation dite « professionnelle ». Plusieurs dates ont marqué un processus historique qui trouve ses racines dans la loi du 11 décembre 1880 créant les écoles d'apprentissage. Selon le texte original, elles sont « fondées par les communes ou les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques ». Lors de l'inauguration d'une école d'enseignement professionnel à Vierzon en 1883, Jules Ferry déclare : « ces écoles ont un but déterminé : Elles se proposent de former des contremaîtres, des sous-officiers pour l'armée du travail ; ici, nous voulons préparer des soldats pour cette armée. » En 1892 est créé une direction de l'enseignement technique au ministère du Commerce, auprès de laquelle les représentants du patronat favorable à l'enseignement technique se mobiliseront via

une association, l'AFDET. Son action est souvent présentée comme une action de lobbying, mais ce travail commun conduira à des réalisations majeures. En 1911, est créé le certificat de capacité professionnelle, qui deviendra le CAP en 1919. La même année, la loi Astier impose l'obligation d'accorder un temps de formation hors de l'entreprise aux apprentis sur leur temps de travail pour préparer ce CAP. Et en 1925, la taxe d'apprentissage et les chambres de métiers sont créées.

Jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, le principe d'ensemble était, selon Guy Brucy et Vincent Troger, plutôt libéral, et similaire à ce qui se passait en Allemagne avec des écoles techniques à plein temps pour l'élite des salariés et un apprentissage en alternance scolaire et certifié par un diplôme pour le reste des travailleurs. Les effectifs de la formation professionnelle restent alors néanmoins très faibles. Mais ce dispositif de formation va connaître pendant les années de guerre une nette reprise en main par l'État. En particulier, une loi du 4 octobre 1943 lui donnera le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes professionnels. Elle stipule que « les écoles publiques et privées d'enseignement technique, industriel et commercial, les écoles par correspondance, les cours professionnels, les sociétés, les syndicats et groupements professionnels, ne peuvent, soit à titre gratuit, soit à titre onéreux, délivrer aucun diplôme professionnel sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale ou artisanale ». Ce texte restera la référence réglementaire jusque dans les années 1980.

Quant à la formation continue organisée par l'État, elle arrivera beaucoup plus tard, avec la célèbre loi Delors du 16 juillet 1971. Elle offre au salarié la possibilité de bénéficier d'un congé de formation rémunéré et oblige les entreprises de plus de 10 salariés à participer au financement des actions de formation. Luc Behaghel, qui a calculé les taux d'accès à la formation continue, estime que ces taux étaient assez stables dans les années 1970 et jusqu'au milieu des années 1980, de l'ordre de 15 % pour les salariés trentenaires. En outre, les estimations des effets de ces formations sur le devenir professionnel des personnes les suivant relèvent un effet certes positif mais en diminution continue depuis le début des années 1970.

L'intervention de l'État dans la formation professionnelle a produit des succès remarquables et en particulier la très forte hausse du niveau de formation initiale. Les baccalauréats technologiques (créés en 1968) et professionnels (1985) expliquent ainsi l'essentiel de la hausse des taux de bacheliers depuis les années 1990. Elle a cependant acté l'importance démesurée du diplôme dans les parcours professionnels. Il semble très

loin l'époque où Louis Dorizon, fils d'un cordonnier et d'une couturière, était embauché comme coursier à l'agence de Saint-Germain-en-Laye de la Société Générale et devenait trente-cinq ans plus tard directeur général de la même banque. Le mythe du self-made-man à la française, nourri des exemples militaires, tels les maréchaux Jourdan ou Ney qui avaient commencé comme simples soldats, est désormais totalement évanoui et des générations entières ont grandi sous l'injonction du « passe ton bac d'abord ».

La littérature académique en économie évalue le bénéfice que donne une éducation plus élevée en comparant par exemple le différentiel de salaire entre les diplômés du supérieur et ceux qui ne le sont pas. Aux États-Unis, cet écart a quasi doublé depuis les années 1980, ce qui fait dire à David Autor que c'est l'une des causes majeures de l'accroissement des inégalités de revenus. En Europe continentale, l'écart est à la fois plus faible et probablement plus stable, au moins depuis les années 1990. Mais cette stabilité masque le violent déclassement que subissent les moins diplômés de génération en génération. Dans un travail réalisé avec Ikpidi Badji, nous avons ainsi reconstitué les revenus des générations en France en distinguant les personnes ayant le diplôme du baccalauréat et celles qui ne l'ont pas. Par rapport aux hommes des générations nées dans les années 1930, ceux nés à la fin des années 1970 ont en moyenne connu une stabilité de leur niveau de vie tandis que les non-bacheliers accusaient une baisse de l'ordre de 20 % du leur. Cette moindre possibilité de promotion sociale par le travail mine la société française, rend la course aux diplômes stressante pour les familles et crée une société de personnes désabusées trop tôt dans la vie.

L'importance prise par le diplôme a également eu un effet dévastateur sur les travailleurs seniors. Des générations de salariés se sont ainsi retrouvées déclassées lorsque sont arrivées de plus jeunes auréolées de leur récente gloire acquise sur les bancs des facultés ou des écoles. En France, les travailleurs seniors sont ainsi devenus la variable d'ajustement des retournements conjoncturels, avec bien souvent leur assentiment gagné par la généreuse compensation qu'offrait le système de protection sociale. Cela a conduit à un des taux d'emploi des 55-64 ans les plus faibles d'Europe et, surtout, à un formidable gâchis de compétences sous-utilisées. Ainsi, plus de 30 % des personnes nées en 1950 et éligibles à une pension de retraite n'étaient pas en emploi l'année précédant la liquidation de leurs droits. C'est un triste et erroné jeunisme de considérer que l'adaptabilité au progrès technologique n'est le privilège que de ceux qui sont à l'école. Il y a près de trente ans, Ann Bartel et Nachum Sicherman avaient déjà abordé la question de l'adaptation des seniors en mettant en avant le rôle crucial de la formation permanente et de l'anticipation. Ils montraient ainsi que

si les changements technologiques sont prévus et que les travailleurs sont formés, alors le progrès technique a tendance à prolonger les carrières des travailleurs seniors.

Depuis vingt ans, la formation professionnelle et l'apprentissage ont été profondément remodelés par une dizaine de lois. Depuis 2018, elles font l'objet d'un très

fort soutien public, en particulier pour l'alternance qui a bénéficié de près de 17 milliards d'euros en 2022, et d'une régulation relativement limitée. Ceci a pu engendrer des critiques, mais

tous s'accordent pour reconnaître le spectaculaire accroissement du nombre de bénéficiaires. En provoquant ce choc d'acquisition des compétences, l'État est clairement dans son rôle mais le déficit du système devra rapidement être maîtrisé. Ce sera alors au tour des entreprises de faire perdurer l'effort et de renouer avec la tradition des Trente Glorieuses qui avait su concilier formation des salariés et performance économique.

« En provoquant ce choc d'acquisition des compétences, l'État est clairement dans son rôle mais le déficit du système devra rapidement être maîtrisé. Ce sera alors au tour des entreprises de faire perdurer l'effort. »

BIOGRAPHIE

Hippolyte d'Albis est directeur de recherche au CNRS, actuellement détaché à l'Inspection générale des finances. Il est également professeur à l'École d'économie de Paris et vice-président du Cercle des économistes. Ses travaux universitaires portent principalement sur les conséquences économiques des changements démographiques.



La formation à distance, un levier puissant d'accès à l'éducation à tous les stades de la vie



Pierre Dubuc

CEO et cofondateur d'OpenClassrooms

Entretien réalisé par Sociétal

Pierre Dubuc s'est attaché dès l'adolescence à rendre l'éducation digitale accessible pour tous. D'abord à travers le « Site du Zéro » dès 1999 ; puis avec OpenClassrooms depuis 2013. Concepteur de parcours intégrés de formation pour les alternants (25 % de son chiffre d'affaires), de programmes de montée en compétences pour les travailleurs de plateformes ou tout simplement pour les salariés en emploi à la recherche de gain de productivité, il livre ici, en fin de compte, sa vision de l'avenir de ce qu'il faut appeler aujourd'hui la grammaire de l'apprentissage et de la formation : le digital.

Vous avez fêté les 10 ans d'OpenClassrooms en 2023 et étiez présent sur le secteur de l'éducation en ligne bien avant cette date, puisque vous avez participé à l'aventure du Site du Zéro dès 1999. Si nous jetons un œil dans le rétroviseur, quelles sont pour vous les évolutions majeures rencontrées par le secteur de la formation en ligne ?

Rétrospectivement, il est possible de dire qu'il y a eu trois phases. La première est celle qui précède les MOOCs (Massive Open Online Course) qui arrivent aux alentours de 2012. Jusque-là, le modèle était balbutiant. À cette période, en tant que créateurs du Site du Zéro, nous considérons que nous étions quasi les seuls à mettre à disposition des ressources pédagogiques en ligne. Il n'y avait pas vraiment de concurrence, surtout parce qu'il n'y avait pas non plus de marché.

À partir de l'arrivée des MOOCs, un déblocage s'opère. On réalise qu'il est possible de faire de l'enseignement, de la formation en ligne de façon massive. Des modèles se créent surtout aux États-Unis avec des sociétés comme Coursera, edX, Udacity. À ce moment-là, en tant qu'entrepreneur, je considère que nous avons commencé à avoir de la concurrence au niveau mondial, mais pas français, ou très peu.

Enfin la troisième étape, ce fut le Covid-19 qui a entraîné une phase beaucoup plus concurrentielle. Cela a bien sûr développé beaucoup d'usages, tout le monde est passé en ligne, certes de manière forcée, mais on s'est alors rendu compte que c'était possible. Évidemment cela a créé un pic d'activité, mais globalement la courbe de croissance est toujours en progression.

Aujourd'hui, vous travaillez avec environ 1 500 entreprises pour les aider à faire évoluer les compétences

de leurs collaborateurs sur plus d'une cinquantaine de métiers. Quelles sont pour vous les principales demandes des entreprises et les besoins des collaborateurs ?

Ma réponse est double sur les besoins. Il y a la manière de fournir la formation et ensuite il y a le contenu de la formation en elle-même.

S'agissant de la manière de délivrer une formation, si je simplifie, le besoin des entreprises consiste à obtenir la bonne compétence le plus rapidement possible. Les employeurs veulent des formations brèves car les salariés ont peu de temps disponible, a fortiori puisque les entrepreneurs continuent de payer les individus pendant leur temps de formation. Ils ont donc envie que ce soit court. Par ailleurs, les employeurs souhaitent que la formation corresponde parfaitement à leurs besoins en matière de compétences pour que les individus puissent activer immédiatement les compétences acquises au profit de la stratégie et du business de l'entreprise. Il faut donc que ce soit pratique, concret, et que, une fois la personne formée, soit constaté un gain de productivité. L'employé peut alors gérer un nouveau projet et/ou monter en responsabilité. Il y a eu une accélération de ces demandes, car la digitalisation engendre des changements massifs des métiers et des compétences. L'IA vient encore accélérer ce phénomène et cela demande donc aux organisations d'adapter leur force de travail encore plus rapidement qu'auparavant. Il y a une tendance à l'accélération avec cette notion de montée en compétences au bon moment et très rapidement, quasi en temps réel.

Quant aux types de contenus, cela dépend du secteur. Il y a une première réponse qui est intersectorielle.

rielle avec les soft skills, c'est-à-dire les compétences sociales et émotionnelles. C'est un besoin très fort pour les premiers niveaux de qualification : savoir travailler en équipe, être présentable vis-à-vis d'un client, savoir écrire dans un contexte professionnel, maîtriser les compétences digitales de base. Puis, lorsqu'on monte en niveau de qualification, cela va être des compétences managériales, comme la gestion de petites équipes par exemple.

Les compétences digitales restent très demandées avec toutefois une inflexion. Il y a quelques années la priorité était la production de données et leur analyse. Désormais, la vague de l'IA a surgi. L'enjeu est d'injecter des compétences d'utilisation de l'IA dans tous les métiers et auprès de toutes les équipes. Cela peut être facile, il n'est pas nécessaire d'être un ingénieur en machine learning pour utiliser l'IA. En effet, on se rend compte avec ChatGPT qu'il est possible d'obtenir des résultats époustouflants avec bien sûr certaines réserves. La question est donc de savoir comment s'utilise l'IA par métier : en tant que commercial, en tant que comptable, pour chaque métier. D'une certaine manière, on peut comparer cette phase à celle du passage de la machine à écrire à l'ordinateur portable. Oui, une personne pouvait continuer à faire son métier avec une machine à écrire. Les gains de productivité seront importants. Le métier en soi existera toujours, simplement la personne ira plus vite en utilisant les nouvelles technologies que celle qui va s'en priver et mettra en risque son employabilité à moyen terme.

Enfin, et c'est surtout vrai en Europe, on observe l'arrivée d'une demande de formation sur les questions de transition environnementale et énergétique. C'est moins massif que sur le numérique et l'IA, mais cela progresse. Il y a des organisations qui se préparent aux réglementations européennes, particulièrement au regard de la directive CSRD, et qui ont besoin de former des nombres importants de personnels dans leur organisation à la compréhension initiale de la RSE. C'est un besoin que l'on observe de plus en plus en Europe notamment.

Dans ce contexte quels types de formations avez-vous initiés sur l'IA générative ?

Nous avons lancé des contenus qui vont de la base de la pyramide jusqu'en haut. C'est-à-dire d'abord,

comment utiliser ChatGPT, comment faire du prompt (c'est-à-dire comment s'adresser de façon efficiente à ChatGPT et l'entraîner), quels sont les tenants et les aboutissants, quelles sont les bonnes et mauvaises pratiques. Nous avons par exemple créé un cours avec plusieurs partenaires qui s'appelle « Objectif IA » et qui a permis de former plus de 300 000 personnes en huit heures de contenus. Ensuite, nous essayons de verticaliser par métier, c'est-à-dire comment utiliser l'IA au sein des ressources humaines, des ventes, de l'ingénierie, du développement avec des cas pratiques. Enfin, nous proposons du contenu s'adressant à des métiers très spécialisés : En tant que développeur, comment j'utilise l'IA pour développer du code plus rapidement avec GitHub Copilot ou alors des métiers data science, machine learning.

La formation est devenue un enjeu grandissant pour les entreprises. Selon une étude Lefebvre-Dalloz de 2023¹, 86 % des sondés

(décideurs, managers et collaborateurs) se sentent concernés par leur montée en compétences et 64 % pensent que leur entreprise considère la formation comme un levier stratégique. Est-ce pour vous une tendance qui s'est affirmée ces dernières années ? Y a-t-il une corrélation entre performance des entreprises et investissement dans la politique de formation des collaborateurs ?

Il faut entrer dans le détail pour avoir des éléments tangibles. La formation en alternance apporte des éléments tangibles très concrets. Les salariés que l'entreprise forme en alternance sont majoritairement recrutés par les entreprises en CDI. Ils sont plus rapidement productifs et restent plus longtemps. Il y a moins de turn-over sur les populations alternantes, parce que l'entreprise a investi davantage sur la personne davantage et donc cela crée une forme de fidélisation. L'alternance en matière de retour sur investissement est intéressante pour l'entreprise puisque c'est un modèle qui permet une hausse de productivité d'un côté et une baisse du coût de recrutement et du turnover de l'autre. Aujourd'hui, chez OpenClassrooms, nous réalisons à peu près un quart de notre business model sur l'alternance.

Ensuite, ce qui a toujours été plus difficile dans le secteur de la formation, c'est le retour sur investissement de la formation de courte durée. Les entreprises attendent un gain de productivité rapide. Ce n'est pas si

1 - <https://formation.lefebvre-dalloz.fr/actualite/decodeur-barometre-de-la-formation-professionnelle-chiffres-cles-et-analyse>

facile à mesurer et c'est assez hétérogène. En réalité, cela dépend de la qualité de la formation : Est-ce que cette formation correspond bien aux besoins de l'entreprise ; est-ce que l'employé est engagé, partie prenante active de sa formation ? Il y a des formations qui aboutissent à un gain de productivité et d'autres qui n'aboutissent à pas grand-chose. Le problème est qu'il n'y a pas de mesures standardisées qui permettent de comparer de manière méthodique et scientifique un prestataire à l'autre. C'est quelque chose qu'il reste à inventer sur le marché.

Tout ce qui relève de la formation longue est beaucoup plus facile à mesurer puisque le critère va être l'insertion professionnelle, la rétention, le taux de placement. Il y a des éléments de preuves tangibles.

En tant qu'acteur de la formation, recommandez-vous à des entreprises d'intégrer dans l'évaluation des collaborateurs le fait de suivre des formations courtes ? Est-ce un élément qui doit être valorisé dans le parcours d'un collaborateur ?



Évidemment, un diplôme est potentiellement le reflet de certaines compétences, mais le besoin des entreprises reste un ensemble de compétences à la disposition d'un projet d'entreprise.

Ce qui est sûr, c'est que dès lors qu'une entreprise rend un module de formation obligatoire pour une catégorie de population, on observe immédiatement des taux de complétion élevés. En entreprise, sur une formation courte, il y a deux éléments clés : d'abord, l'employeur rend-il la formation obligatoire ; ensuite, l'employeur dégage-t-il du temps au collaborateur pour réaliser la formation sur ses horaires professionnels ? Dès que c'est facultatif, et/ou sur temps personnel, le taux de complétion est faible.

Ce que nous essayons de mettre en avant, c'est une gestion des talents et des ressources humaines par compétences, plutôt que par diplômes ou certificats. Évidemment, un diplôme est potentiellement le reflet de certaines compétences, mais le besoin des entreprises reste un ensemble de compétences à la disposition d'un projet d'entreprise. Nous aimerions avoir des fiches de postes qui ne soient pas décrites en termes de diplômes, mais plutôt en termes de compétences. Par exemple : J'ai besoin d'avoir quelqu'un qui sache gérer des équipes de 5 à 10 personnes et qui sache faire de la vente en BtoB. Chez OpenClassrooms, nous délivrons des diplômes, mais notre vision est celle d'avoir des compétences au cœur du modèle. Cela doit changer au niveau du recrutement, mais aussi plus tard au niveau de l'évaluation, des promotions, de la mobilité interne.

Par rapport à la vision que vous portez sur les compétences, on sait que le diplôme est souvent un sésame surtout en France, trouvez-vous qu'il y a une évolution des employeurs sur le sujet ?

Je pense que les entreprises commencent à promouvoir ce modèle des compétences. Elles constatent qu'elles améliorent leur recrutement et leur gestion des ressources humaines en général. C'est aussi un axe pour apporter plus de diversité. Néanmoins, il y a encore un écart entre l'intention du top management et la réalité des faits. Aux États-Unis, Apple, Google, JPMorgan Chase ont déclaré dans la presse qu'elles enlevaient les diplômes de leurs critères de recrutement, mais en réalité lorsqu'on se rend sur leur site carrière, il y a beaucoup d'offres avec des besoins de master et de bachelor. Et

même lorsqu'il est écrit sur la fiche de poste que les diplômes ne sont pas nécessaires, au final, ce sont les managers de terrain qui recrutent. Or, s'ils ne sont pas formés à recruter différemment, ils restent dans

leurs habitudes. Le diplôme pour eux reste un moyen de sélectionner parmi 200 à 300 candidatures.

Lorsqu'on étudie le pourcentage de personnes qui sont recrutées sans avoir de diplôme, ce pourcentage a assez peu changé, même dans les sociétés qui disent ne plus faire du diplôme un critère². Il y a une intention qui est toutefois là, c'est en mouvement. Ce n'est pas que du social washing, mais je pense que fondamentalement il est difficile de mettre en œuvre ce changement. Ce sont les habitudes de recrutement des ressources humaines à changer. Il est normal que cela prenne du temps.

Près de 300 000 personnes qui souhaitent se former consultent vos ressources chaque mois. Parmi elles, vous indiquez dans votre rapport de mission que 79 % viennent de catégories « sous-représentées » avec parfois de faibles niveaux de qualifications. Quelle méthode avez-vous déployée pour intéresser ces personnes à vos cours, d'autant qu'assurer des taux de complétion élevés de l'enseignement à distance a toujours été en enjeu à relever par rapport à des enseignements en présentiel.

Derrière la notion « sous-représentée », nous regroupons des catégories différentes. Il y a des demandeurs d'emploi, des décrocheurs scolaires, des personnes qui habitent dans des quartiers prioritaires de la ville ou des zones de revalorisation rurale, des réfugiés et des personnes en situation de handicap. La méthode dépend de chaque population.

2 - 84% des entreprises des entreprises considèrent que les candidats recrutés sans mention de diplôme sont aussi efficaces que les autres, voire plus. (Étude Generation menée auprès de 1 325 employeurs, en Europe, États-Unis et Amérique du Sud).

Il y a des populations spécifiques. Le handicap par exemple. Il y a une adaptation du produit au type de handicap de la personne. Il est évident que la formation en ligne répond bien au handicap moteur. On répond à un besoin qui est immédiat. Et de façon générale sur toutes les populations, l'un des gros enjeux auquel nous répondons bien, c'est celui de flexibilité. Ce sont des populations qui pour des raisons différentes ont du mal à se rendre à une adresse précise de 9 h à 18 h du lundi au vendredi. Soit parce qu'elles ont un handicap, un emploi à côté, des enfants ou des personnes dont elles doivent prendre soin dans leur foyer. Il faut donc que la formation soit très flexible en termes de rythme, d'horaires ou de temps. Ensuite, pour donner d'autres exemples, il y a celui des décrocheurs scolaires qui ont décroché avant ou au moment du baccalauréat. Souvent, il y a ici un traumatisme académique. Ce sont des personnes qui n'ont pas envie d'aller à l'école de manière classique. Nous avons un modèle pédagogique fondé sur les compétences, très pragmatique. Les formations intègrent un mentor individuel. Les mentors sont des professionnels du métier concerné. Le mentorat est hebdomadaire, la posture du mentor est très professionnalisante avec quelqu'un qui peut montrer la voie, apporte des expériences concrètes. En synthèse, notre modèle est donc 80 % pratique et 20 % théorique. Il est par conséquent plus adapté pour ce type de populations qui cherchent des modèles alternatifs.

Pensez-vous que le secteur de la formation en ligne va être impacté par les dernières évolutions technologiques ? Pensez-vous par exemple que l'IA générative pourrait avoir un impact sur votre secteur d'activité ?

L'éducation et la formation sont très souvent citées comme l'un des principaux cas d'étude des marchés qui vont être disruptés par l'IA. Nous verrons si ces prédictions sont justes, mais je pense que c'est probable. Le premier sujet de notre business model est la création de contenus. Pour créer un contenu textuel, nous avions avant un expert du domaine accompagné d'un ingénieur pédagogique qui écrivait et relisait des passages. Désormais avec des technologies d'IA générative, cela devient beaucoup plus facile de modifier la structure d'un cours et de faire des ajustements. Il y a donc des gains de productivité. Il faut bien sûr un humain pour réajuster, mais cela va plus vite.

Nous commençons aussi à utiliser l'IA dans la vidéo. C'est très impressionnant. Nous allons pouvoir générer des vidéos d'un expert dans un domaine qui est réel, mais que nous allons filmer pendant deux minutes pour obtenir son avatar vidéo et générer ensuite des vidéos

où il explique son cours. Ici la vidéo et le son sont générés par l'IA. Les résultats sont sincèrement impressionnants. Les vidéos sont qualitatives et générées rapidement : l'expert peut parler dans n'importe quelle langue avec ses propres intonations.

Il y a un enjeu éthique, puisque la technologie est la même que celle employée pour réaliser des deep-fakes. Il faut donc que la création de contenus soit réalisée dans un univers contrôlé et vérifié ou l'expert vérifie les vidéos générées. Il a un droit de regard et de contrôle et les vidéos sont générées dans un cadre très circonscrit et avec un usage dédié. Il faut aussi pouvoir explicitement dire à l'utilisateur final que le contenu a été généré par une IA. C'est un des points de l'IA Act, il faut être transparent.

« Nous allons pouvoir générer des vidéos d'un expert dans un domaine qui est réel, mais que nous allons filmer pendant deux minutes pour obtenir son avatar vidéo et générer ensuite des vidéos où il explique son cours.

Enfin, en complément du mentorat, nous avons des accompagnements par Companion, un chatbot. Un des cas d'usage classiques dans l'éducation

est de pouvoir poser des questions à un chatbot lorsque la personne est bloquée dans un enseignement. Il n'y a plus forcément besoin d'attendre la prochaine session avec le mentor, cela permet donc d'accélérer l'apprentissage.

Après ce panorama du secteur, nous voulions vous poser quelques questions sur certaines solutions proposées par OpenClassrooms. Par exemple votre solution intégrée aux entreprises en étant présent depuis le recrutement d'alternants jusqu'au développement des connaissances en passant par l'accompagnement dans le cas de reconversions. Cette offre traduit-elle le fait que les entreprises sont de plus en plus soucieuses de la montée en compétences des collaborateurs tout au long de leur vie ?

Je pense que c'est de plus en plus le cas. Certaines entreprises le sont par engagement social, mais beaucoup le font aussi par pragmatisme. Elles ont de plus en plus besoin d'adapter les compétences de leurs salariés pour rester compétitives. Cela correspond à un besoin business.

Nous essayons de répondre à ce besoin, soit pour pouvoir créer de nouveaux talents et les acquérir par la voie de l'alternance, ou faire de la montée en compétences et de la reconversion pour des salariés existants.

Plus généralement, l'utilité de la formation est très ancrée pour la majorité des employeurs et des individus dans l'accès à une opportunité socio-économique. Si je simplifie à l'extrême, à un meilleur emploi. De plus en plus en tant qu'organisme de formation,

nous nous intéressons à la notion de placement, d'appariement, de correspondance entre les opportunités d'emploi et les demandeurs d'emploi. C'est un métier quasiment de recruteur et moins de formateur. Nous avons beaucoup investi pour aider nos alternants à trouver leur employeur, pour nos étudiants à trouver un premier emploi à la fin de leur parcours, pour des collaborateurs à monter en compétences et à obtenir des promotions auprès de leurs employeurs. C'est un sujet qui me paraît de plus en plus important. C'est cet espace de frottement entre l'acquisition des compétences dans le domaine de la formation et de l'éducation et le placement dans l'emploi, l'insertion professionnelle, le recrutement qui nous intéresse.

Selon vous, qu'apporte aux entreprises et aux alternants le modèle d'apprentissage à distance proposé par OpenClassrooms par rapport à une expérience dans une école en présentiel ?

Nous avons commencé l'apprentissage avant 2018. Nous avons commencé en 2017 et à l'époque c'était très nouveau. Il y a plusieurs avantages.

La flexibilité est un des gros avantages. Pour les employeurs, c'est la capacité à avoir des alternants partout sur le territoire, sur tous les métiers, alors que l'école de proximité va avoir une petite poignée de candidats sur des métiers spécifiques. Peut-être même qu'il n'y a pas d'école à côté de l'entreprise. Il y a donc une couverture territoriale importante.

Il y a également une couverture temporelle, puisque nous faisons des ouvertures de programme tout au long de l'année. Vous pouvez donc commencer votre alternance n'importe quel mois de l'année, ce n'est pas que deux fois par an (en septembre ou janvier).

Il y a de la flexibilité dans le rythme aussi. Les formations ne sont pas obligatoirement tel jour chaque semaine. S'il y a des réunions ou des événements d'entreprises importantes, les alternants peuvent ainsi y participer.

Enfin, nous proposons une section emploi et une section recrutement, c'est-à-dire d'accélérer le traitement administratif de la recherche d'un candidat pour l'entreprise. Cette plateforme permet à l'employeur d'accéder à des milliers de candidats disponibles partout en France dans tous les métiers, de les contacter, de faire passer les entretiens, de signer le contrat en ligne de façon intégrée sur la même plateforme. Cette facilité de

pouvoir trouver quelqu'un, cette simplification du processus administratif, c'est un vrai gain de temps en particulier pour les PME qui n'ont pas forcément d'équipe ou de système RH.

Vous aviez lancé l'initiative Level Up il y a quelques années, une école dédiée aux travailleurs indépendants pour les aider à monter en compétences. Où en êtes-vous aujourd'hui sur cette initiative ? Et par ailleurs le travail indépendant s'impose comme une tendance de fond, nous sommes passés de 2 millions de travailleurs indépendants au début des années 2000 à 4,3 millions d'actifs en France fin 2022. Prévoyez-vous de mettre en place des initiatives à destination des autoentrepreneurs, des free-lances, des commerçants dont les besoins en formation sont aussi considérables ?

L'initiative Level Up s'est normalisée. C'était une expérimentation, c'est devenu un segment de marché à part entière. Par exemple, Level Up a donné lieu à un programme pérennisé avec Deliveroo où l'on forme assez massivement les livreurs de Deliveroo partout en Europe grâce à la formation de courte durée ou à la reconversion métier pour qu'ils puissent devenir développeur web.

La partie free-lance et autoentrepreneur s'est développée. Ils sont de plus en plus nombreux en France. Ils ont accès à des circuits de financement, en partie via le CPF (compte personnel de formation), mais pas uniquement. Il y a un certain nombre de professions libérales qui n'ont pas accès au CPF. C'est un projet de regrouper cela derrière le CPF, car il y a des circuits de financement plus obscurs, moins digitalisés. Il y a un accès moins immédiat et moins clair qu'avec le CPF, mais cela va aller de plus en plus dans le sens de la simplification.

Enfin, pour conclure cet échange, vous êtes aujourd'hui une entreprise internationale. Vous avez des étudiants dans une centaine de pays et des partenariats locaux sur trois marchés, la France, les États-Unis et le Royaume-Uni. Observez-vous des pratiques différentes dans ces différents pays sur le sujet de la formation ?

Je dirais que les thématiques de formation, les besoins de flexibilité, les formations très pratiques sont globalisées. Là où il y a des différences locales, c'est sur le financement et les circuits de financement. Qui finance la formation ? Est-ce que le financement est fait par les employeurs, le gouvernement, les individus ? Est-ce que la formation a lieu durant ou hors du temps de travail ?

« Il y a des marchés avec des appétences plus fortes à l'opportunité d'être formé. »

Cela dépend des accords sociaux locaux. Typiquement en France ou en Europe, c'est beaucoup financé par le domaine public par rapport aux États-Unis. Même si aux États-Unis, l'État subventionne beaucoup la formation de l'enseignement supérieur.

L'appétence à la formation est aussi différente. Il y a des marchés avec des appétences plus fortes à l'opportunité d'être formé. En France, les gens sont un peu plus passifs. Il y a des marchés avec des comportements très distinctifs comme l'Inde par exemple. Le marché indien a une appétence à la formation in-

croyable. Même si l'employeur met à disposition une formation facultative hors temps de travail, il y a des taux de complétion très élevés. Le même programme en France présentera des taux inférieurs. C'est multifactoriel et assez culturel. L'accès à l'opportunité est plus important selon les géographies, et les individus sont prêts à faire plus ou moins d'efforts pour cet accès. Dans certains pays, il y a une attente à ce que l'employeur mette en place toute la structure pour assurer l'employabilité de la personne. C'est lié à la culture, au Code du travail et en réalité les deux sont liés et se nourrissent l'un l'autre.

BIOGRAPHIE

Pierre Dubuc est le co-fondateur d'OpenClassrooms, 1^{ère} plateforme d'éducation en ligne, leader en Europe avec plus de 300 000 étudiants par mois.

Pierre rencontre Mathieu Nebra en 1999. Tous deux sont alors adolescents, passionnés d'informatique et de code. En 2013, après avoir fait la promotion de l'éducation en ligne pendant des années, ils créent ensemble à Paris OpenClassrooms, entreprise à mission.

OpenClassrooms a pour mission de rendre l'éducation accessible à tous par le biais de la formation professionnelle diplômante, 100% en ligne. Grâce à une approche basée sur la pédagogie de la maîtrise, des projets de mise en application et du mentorat individualisé, la plateforme donne accès à ses étudiants aux métiers en tension d'avenir, notamment dans les domaines du digital, de l'analyse des données et du design.

Entre autres distinctions, Pierre figurait dans le classement « 30 Under 30 » de Forbes en 2016. En 2020, il est sélectionné en tant que Young Leader par la Fondation franco-américaine.

Il est également ancien auditeur de l'IHEE, programme de l'Institut de l'Entreprise.



Nous passons un contrat de confiance avec les jeunes diplômés



Olivier Lenel

Président du directoire de Mazars en France
Entretien réalisé par *Sociétal*

Acquisition de compétences, culture du feedback, évolution rapide : les cabinets d'audit et de conseil ont pour particularité de proposer aux jeunes diplômés une première expérience professionnelle au service du déploiement de leur employabilité. Mais à l'heure où ces jeunes diplômés recherchent également plus de flexibilité et d'impact, cette promesse doit être renouvelée, selon Olivier Lenel. Le président du directoire de Mazars en France, présente ainsi le contrat de confiance qui lie les cabinets d'audit et de conseil avec les nouvelles générations, pour continuer à former les talents qui iront demain irriguer les entreprises en France et l'économie française de manière générale. Un contrat dont les paramètres évoluent sans cesse, alors que l'intelligence artificielle commence déjà à bouleverser les métiers des cabinets pluridisciplinaires ; mais un contrat dont l'enjeu permanent reste la compétence, au centre de la relation entre les cabinets, leurs clients et leurs collaborateurs.

Vous engagez très tôt un dialogue avec les jeunes durant leurs études, notamment grâce à votre présence active sur les campus et dans les forums d'entreprises. Les cabinets d'audit et de conseil sont ainsi les entreprises qui recrutent le plus de jeunes diplômés issus de grandes écoles¹ : 25 % des diplômés d'écoles d'ingénieurs et 18,6 % des diplômés d'écoles de commerce se dirigent vers votre secteur, selon une enquête de la Conférence des grandes écoles². Que recherchent ces jeunes qui vous rejoignent ?



Ces jeunes qui nous rejoignent viennent chercher chez nous une première expérience professionnelle, un apprentissage, parfois une marque, en tout cas un accélérateur de carrière grâce au développement accéléré de leurs compétences.

Entreprise d'audit et de conseil, Mazars recrute en effet des jeunes très tôt, à la sortie de leur cursus.

Ces jeunes qui nous rejoignent viennent chercher chez nous une première expérience professionnelle, un apprentissage, parfois une marque, en tout cas un accélérateur de carrière grâce au développement accéléré de leurs compétences. Quand ils intègrent notre cabinet, ces jeunes démontrent immédiatement leur capacité à absorber très vite les environnements d'apprentissage dans lesquels nos cabinets les plongent.

Nos métiers se prêtent particulièrement bien à cet apprentissage. Nous intervenons, schématiquement, à travers nos deux métiers, dans de nombreux domaines : financier, technologique, et depuis quelques

années, dans tout ce qui relève de la sustainability. En étant au carrefour de ces enjeux, nous avons la capacité de leur apporter un apprentissage qui vient très largement compléter ce qu'ils ont appris sur les bancs de l'école.

Mazars a pris le parti de ne pas cantonner ou spécialiser ses jeunes recrues autour d'un secteur économique en particulier. Nous leur permettons ainsi de découvrir différents secteurs, car si l'école vous

a apporté une première connaissance de l'économie, vous connaissez rarement dans son aspect concret les spécificités de la banque, de l'assurance, ou encore du *private equity*. Vous ne mesurez pas encore ce que sont les transformations que de nombreux métiers rencontrent : nous leur apportons ainsi cette compréhension pratique du monde économique.

Comment s'organise ce cadre d'apprentissage au sein de vos structures ?

Nous le faisons en articulant les dimensions collectives et individuelles de leurs attentes.

La dimension collective, parce que parmi les attentes des jeunes diplômés, il y a souvent l'envie de continuer à travailler en promotion, comme à l'école. C'est un

1 - <https://www.letudiant.fr/jobsstages/enquete-cge-dans-quels-secteurs-les-jeunes-diplomes-des-grandes-ecoles-travaillent.html#:~:text=Sans%20surprise%2C%20les%20soci%C3%A9t%C3%A9s%20de,18%2C5%25%20des%20managers.>

2 - <https://start.lesechos.fr/travailler-mieux/metiers-reconversion/pourquoi-les-cabinets-de-conseil-ne-ont-plus-autant-rever-les-jeunes-1883303>

esprit que l'on retrouve à travers le travail en équipe, la gestion de projets. C'est d'ailleurs quelque chose que l'on cultive, par des séminaires d'intégration, par des temps collectifs, pour prendre le temps de resserrer les liens et faire avancer cette dynamique collective.

La dimension individuelle est également importante, car dans un monde où nous sommes tous pressés, eux le sont aussi, et nous répondons à cela en proposant des opportunités d'évolution rapides, à la fois dans nos différents domaines d'activités et dans nos structures.

C'est une perspective qu'on leur offre clairement, avec celle de poursuivre l'apprentissage entamé pendant leurs études, de travailler avec qualité, rigueur et engagement. On leur apporte également un savoir-être, en développant leurs compétences en communication ou en management notamment.

C'est donc un apprentissage sur plusieurs leviers qu'ils peuvent trouver chez nous, et chacun de ces leviers leur sera utile pour leur carrière future.

Comment parvenez-vous à mettre en place une culture d'entreprise, alors que l'apprentissage individuel, certes dans un cadre collectif, reste le principal moteur de ces jeunes ?

Notre position fait que, naturellement, nous leur apprenons à partager aussi une culture d'entreprise. Nous sommes un groupe de 50 000 personnes présent dans plus de 100 pays, un groupe très structuré, mais qui a une position singulière sur son marché, car nous sommes entourés de groupes plus grands.

Avoir une culture d'entreprise est fondamental pour faire la différence, que ce soit à l'embauche ou auprès de nos clients.

Nous essayons constamment de penser l'articulation des compétences et des personnes. Par exemple, lorsque l'on travaille sur des audits de durabilité, nous avons la conviction que des gens de culture financière doivent travailler main dans la main avec des experts de la sustainability. Nous faisons donc travailler ces cultures très différentes ensemble, ce qui ne se fait pas toujours.

L'âge moyen des salariés du conseil est de 30,8 ans et va en rajeunissant. Cela a-t-il un impact sur votre manière de concevoir votre organisation ?

L'âge moyen chez nous oscille entre 29 et 30 ans, et c'est une donnée qui, pour nous, est assez stable sur les dix dernières années. Ce que je crois, c'est que les jeunes, et cela a été accéléré par le Covid-19, ont renforcé leurs attentes vis-à-vis du monde du travail et de l'entreprise. Aussi, au-delà du contrat de travail, et sur un plan plus moral, nous passons un contrat de confiance avec les jeunes diplômés qui nous rejoignent,

qui consiste à leur offrir plus de flexibilité que celle que les cabinets avaient l'habitude de proposer par le passé, en contrepartie de la nécessité d'obtenir des résultats et d'être au rendez-vous de cette excellence dont je vous parlais précédemment.

Ainsi a-t-on par exemple supprimé la clause d'exclusivité de notre contrat de travail. Il s'agit d'un élément fort qui va dans le sens de la flexibilité, car on encourage nos jeunes et nos collaborateurs à s'ouvrir toujours plus vers l'extérieur, ce qui est créateur de valeur pour eux et pour l'entreprise, source d'innovation, ce qui permet de rompre avec l'aspect parfois statique du salariat et d'un contrat de travail.

Nous sommes donc prêts à jouer la carte de la flexibilité, mais nous continuons d'être très exigeants sur les résultats.

Derrière ce sujet de la pyramide d'âge se cache le sujet du turnover, qui est souvent fort au sein des cabinets comme le vôtre. Comment parvenez-vous à préserver cette exigence, assurer un accompagnement de qualité auprès de vos clients, tout en composant avec ces mouvements ?

Notre besoin de départ, c'est d'avoir des personnes de très bon niveau, qui apprennent vite, qui sont engagées et qui restent suffisamment longtemps chez nous, mais pas forcément toute leur vie car ce n'est pas notre modèle. Nous faisons cela depuis longtemps et nous savons nous adapter. La réponse que nous avons trouvée est de construire chaque jour un modèle d'organisation bâti autour de la compétence.

L'hybridation de l'économie fait qu'auprès de nos clients, nous avons besoin de maîtriser de plus en plus de compétences, qu'elles soient techniques, de savoir-être, de communication, de management, d'innovation. Nos missions croisent ainsi de plus en plus finance et technologie, finance et sustainability.

Cette hybridation des besoins et donc des compétences répond également à ce que nos collaborateurs viennent chercher chez nous. Aussi travaillons-nous en permanence sur ce sujet, en développant des systèmes d'évaluation centrés sur l'acquisition de compétences, le développement de la posture, le feedback, dans un pays où cette culture n'est pas très poussée.

N'est-il pas frustrant de pousser à un haut niveau de compétences des personnes qui ne feront plus partie de votre organisation à plus ou moins brève échéance ?

Nous recrutons 1 500 personnes par an, nous sommes 5 000 en France, et nous avons un peu plus de 20 % de turnover, un chiffre qui est en train de redescendre, et ce chiffre de 20 %, c'est celui que nous visons. Nous ne recherchons pas la fidélisation à tout prix. Nous for-

mons avec cette idée que nos collaborateurs doivent être de très bon niveau, adaptés à nos enjeux, mais aussi, qu'ils ont vocation un jour à partir de chez nous, pour ensuite irriguer l'économie.

Cela nous donne une force incroyable, qui est de pouvoir aligner notre métier avec les attentes de nos clients et celles de nos collaborateurs. Chez nous, les gens n'entrent pas en se disant qu'ils viennent pour devenir associés d'un cabinet d'audit et de conseil. Ils viennent pour grandir, et cela nous donne une mission d'intérêt général qui est de faire en sorte que nos alumni deviennent des cadres, des cadres dirigeants, des entrepreneurs, et qu'ils viennent nourrir notre économie et la compétitivité des entreprises en France.

Nous avons cette mission auprès de collaborateurs de déployer leur employabilité, tout en servant l'excellence que nous proposons à nos clients, et tout en ayant en ligne de mire qu'ils seront amenés ensuite à participer à la performance d'autres entreprises. Nous ne sommes donc pas malheureux quand ils nous annoncent leur départ, qui est très rarement un départ chez un cabinet concurrent. Nous considérons, quand ce départ intervient dans ces conditions après plusieurs années, que là aussi, nous avons fait notre job auprès d'eux.

Vous évoquiez également l'évaluation. Celle-ci est très spécifique au sein de Mazars, car elle n'est pas uniquement verticale. Comment la concevez-vous et qu'apporte-t-elle à votre structure ?

L'évaluation demeure un sujet complexe, tout en étant très important quand on veut mettre en œuvre un véritable système méritocratique. Nous y sommes très attachés, et cherchons donc par différents moyens à apprécier la contribution des personnes, quel que soit leur niveau.

Dans une organisation que l'on ne veut pas verticale dans l'esprit, même si elle l'est dans le fonctionnement, les feedbacks, y compris croisés, sont essentiels.

Pour un jeune, être capable de formuler un feedback vis-à-vis de quelqu'un qui encadre, c'est aussi un levier de développement et un moyen d'acquérir une forme de maturité professionnelle. Nous essayons donc de généraliser cette pratique, dans un pays où la culture du feedback est encore peu développée. Pour nous, cela doit nous permettre de mettre la compétence en avant plutôt que la verticalité.

Notre intuition est que le futur de nos organisations se trouve dans un détachement de nos niveaux hiérarchiques pour se centrer sur la compétence individuelle.

L'évaluation peut-elle alors être un outil de progression de l'entreprise et de son organisation ?

Dans cette idée de sortir d'un modèle pyramidal qui est par essence très vertical, même si chez nous les rapports sont peu statutaires, nous avons intérêt à aller vers un système davantage tourné vers l'évaluation de la compétence en tant que telle, pour soutenir le développement de notre organisation.

L'IA transforme-t-elle d'ores et déjà vos métiers ? Cela ne vient-il pas d'une certaine manière briser la promesse de formation que vous dispensez, de pouvoir mettre les mains très tôt et très vite dans le moteur ?

Dans nos métiers du service aux entreprises, l'intelligence artificielle va avoir un impact très significatif, qui va probablement alléger beaucoup de travaux. Il va donc falloir que l'on

identifie une nouvelle grille de compétences, car certaines vont être couvertes par l'intelligence artificielle. Nous considérons néanmoins que ce déploiement, qui va être rapide, va être positif. L'IA est une opportunité.

À nous, en tant qu'employeurs, de les équiper pour leur apprendre à se servir de l'intelligence artificielle, ce qui sera très bénéfique non seulement pour leur employabilité, mais aussi pour les entreprises qu'ils rejoindront plus tard : nous sommes là dans notre mission, beaucoup plus qu'en les cantonnant aux tâches certes formatrices mais fastidieuses.

Sur cette question de la formation de terrain, beaucoup de jeunes, quand ils démarrent leur carrière, trouvent cela bien au début de mettre les mains dans le cambouis, mais sont heureux aussi d'en sortir. Nous travaillons pour les en sortir rapidement, car c'est comme cela qu'on en perd aussi. Faisons le parallèle avec un jeune ingénieur dans l'industrie : on l'expose tout de suite à des problématiques assez complexes. L'enjeu est le même pour nous, et je n'ai pas de doutes que nos jeunes recrues puissent apprendre à utiliser des intelligences artificielles pour aller plus vite sur les mêmes finalités cruciales de nos métiers. Je pense que tout le monde en sortira par le haut.

Néanmoins, la confrontation à l'acte « terrain » reste nécessaire pour comprendre ce que l'on est en train de faire. Nous avons donc dès aujourd'hui à penser notre

adaptation pour cumuler ces deux dimensions, pouvoir les former à l'intelligence artificielle et les accompagner. Dans notre environnement de cols blancs, c'est un grand potentiel, pour les entreprises comme pour les personnes.

Le fait d'être une entreprise qui se positionne très tôt sur l'IA aura-t-il un impact sur la fidélisation de vos équipes ?

Avant d'avoir un impact sur la potentielle fidélisation de nos équipes, le fait de se positionner très tôt sur l'IA a un impact sur l'attractivité. Chez Mazars, on reçoit chaque année entre 40 000 et 60 000 candidatures, et on note parmi celles-ci que la nature des profils que l'on attire évolue. Le fait de se positionner sur des sujets avec des enjeux technologiques forts ou sur des sujets de sustainability attire en effet des profils issus des meilleurs cursus qui, sur la décennie qui vient de passer, se dirigeaient davantage vers les start-up, et vont revenir vers nos structures, ou vers les grandes entreprises, car c'est là que l'impact se joue à grande échelle. L'IA a donc, à mes yeux, un impact surtout sur l'attractivité de certains de nos métiers.

La proposition de sens fait-elle partie de la formation que vous présentez dans vos métiers ?

Il y a effectivement une dimension forte de sens, par exemple sur les activités d'audit, de durabilité ou de conseil. Ces activités donnent une vision plus claire de l'action que l'on peut mener pour la planète et pour l'intérêt général.

Mais la question du sens ne se résout pas qu'incidemment en fonction de l'évolution des métiers et des missions. Nous investissons beaucoup pour que chacun dans notre entreprise trouve des axes de développement personnel. Cela passe par des partenariats, des mécénats de compétences, où l'on est très actifs pour offrir des temps d'aération, de connexion, à des problématiques qui sont moins directement les nôtres, notamment par le biais d'associations, comme Les Déterminés, Ma Chance moi aussi, Coup de pouce, Nos quartiers ont du talent, que nous aidons à se développer. Nous démontrons que nos process sont utiles à tous, et créent des solutions pour le plus grand nombre.

Nous avons beaucoup parlé des juniors, faut-il en déduire que la question des seniors ne se pose pas dans l'adaptation de votre stratégie d'entreprise ?

Sur les profils plus seniors, nous sommes également très à la manœuvre pour attirer et conserver les talents. Si notre objectif premier n'est pas de fidéliser, nous aspirons bien entendu à faire grandir et retenir les meilleurs profils. Dans le recrutement même, nous avons une stratégie pour attirer des profils plus chevronnés.

Parmi les 1 500 recrutements que nous effectuons chaque année, notre effort se dirige aussi vers des seniors ou « jeunes seniors ». Nous cherchons alors, pour des jeunes quinquagénaires, qui ont eu une carrière dans une organisation qui ont développé leur cabinet à titre personnel, à nous assurer de partager ensemble un projet d'excellence, de développement. Et nous sommes alors ravis d'être une nouvelle étape pour ces profils.

Entre attractivité et fidélisation, nous trouvons ainsi un équilibre. L'année dernière 32 nouveaux associés ont été cooptés dans notre partnership international, 50 % étaient déjà chez Mazars, et 50 % provenaient de l'extérieur.

BIOGRAPHIE

Ingénieur diplômé de l'Institut national agronomique de Paris-Grignon, expert-comptable et commissaire aux comptes, Olivier Lenel débute sa carrière chez Mazars en 1991 dans l'audit de grands comptes et d'ETI de secteurs essentiellement non financiers. Associé depuis 2002, son parcours se distingue par sa mixité en audit et conseil.

Auditeur signataire depuis plus de dix ans, et convaincu par les bénéfices de la pluridisciplinarité pour Mazars, Olivier Lenel a joué un rôle majeur dans la progression de l'activité conseil de Mazars pendant près de quinze ans.

Leader du Conseil en France de 2014 à 2018 et à l'échelle du Groupe de 2014 à 2016, Olivier Lenel pilote un plan d'investissements significatif dont certaines opérations de croissance externe de Mazars en France en menant cinq acquisitions stratégiques.

En 2019, Olivier Lenel pilote et anime le comité exécutif aux côtés d'Hervé Hélias, président du groupe Mazars. En 2021, il est élu président du directoire de Mazars en France et en 2023, membre du conseil de gérance du groupe Mazars.



Crédit : Bruno Lévy

Accor : un accélérateur d'opportunités de carrière dans l'industrie de l'hospitalité



Steven Daines

Directeur général Talent & Culture du groupe Accor

Entretien réalisé par Laurence Ollivier

L'hôtellerie-restauration recrute, avec ou sans diplôme, et offre de nombreuses possibilités de formation et d'évolution. C'est particulièrement vrai dans le groupe Accor qui, soucieux d'améliorer l'expérience de ses collaborateurs, déploie une culture de l'apprentissage et du développement de ses talents. Découverte.

« Le tourisme est l'un des rares secteurs où l'ascenseur social fonctionne encore. Je suis issu d'une famille ordinaire et ce secteur m'a permis de vivre une vie extraordinaire. » Que vous inspire ce témoignage ?

J'y reconnais les mots d'Hamid Bentahar, l'actuel dirigeant d'Accor Gestion Maroc et vice-président exécutif d'Accor. Une fonction qu'il occupe après avoir gravi tous les échelons et travaillé dans plusieurs pays. Son parcours illustre les opportunités de carrière offertes par le secteur de l'hospitalité. Cela montre que l'on peut démarrer à un poste junior et se hisser aux plus hauts niveaux de responsabilité. En cela, son exemple traduit parfaitement l'esprit de notre groupe et de ceux qui l'ont fondé en 1967, Gérard Pélisson, décédé l'an dernier, et Paul Dubrule. En conseil, dernièrement, Paul Dubrule racontait d'ailleurs que Gérard Pélisson avait coutume de dire que si le groupe Accor avait connu un tel succès, c'était parce qu'il avait été dirigé par des bac - 5 ! Plus qu'une boutade, j'y vois la réaffirmation de l'importance accordée à l'ascenseur social, inscrit dans les gènes de l'entreprise.

Cela se vérifie-t-il jusque dans les instances de gouvernance, au comité exécutif par exemple ?

Oui, nous comptons parmi ces entreprises où le Comex affiche un mixte de personnes issues des grandes écoles et d'autres qui ont progressé au sein du groupe. Ainsi, plusieurs d'entre nous ont pris l'ascenseur social jusqu'au Comex. C'est mon cas et celui de Patrick Mendes, actuel CEO Europe & North Africa. Notre entrée au comité exécutif s'est faite après avoir grandi en interne et occupé différents postes opérationnels ou commerciaux.

Le secteur compte plus de 300 métiers, ce qui multiplie les possibilités d'évolution verticale et horizontale ainsi que les allers-retours possibles entre des postes opé-

rationnels et les directions fonctionnelles, comme en témoigne mon parcours. Il y a cinq ans, je n'étais pas responsable des ressources humaines. C'est mon tout premier poste fonctionnel au sein du groupe.

Pourquoi le secteur de l'hôtellerie endosse-t-il plus spécifiquement ce rôle d'élévateur social ?

Sans conteste parce que nous sommes une industrie adossée à des métiers de pur service. Si la restauration requiert de la technicité en cuisine, dans leur grande majorité, le service en salle, la réception, l'accueil, l'hôtellerie, peuvent accueillir des personnes sans la formation spécifique. À nous de les former. En revanche, l'immense défi à relever au quotidien consiste à se mettre au service de nos clients. Nous cherchons à leur offrir une expérience d'exception, loin de leur quotidien.

Afin de parvenir à décoder les souhaits de nos hôtes et à y répondre au mieux, au sein du groupe Accor, nous nous définissons comme des Heartists®. Un jeu de mots né de la fusion de « cœur » et d'« artiste » en anglais, des « artistes du cœur » en somme. C'est là que réside le véritable savoir-faire des métiers de l'hospitalité. Il s'agit d'être capable, en quelques secondes, d'établir une connexion cœur à cœur avec le client. Or, cela ne s'apprend pas sur les bancs de l'école. Ici, nous faisons appel à l'intelligence émotionnelle.

Au final, au-delà de leur script professionnel, qu'ils soient chargés de nettoyer les chambres, de servir les cafés, du check-in ou de la conciergerie, ce que l'on demande à nos collaborateurs, c'est d'exprimer leur personnalité, un peu à l'image d'un acteur ou d'un musicien à partir d'un dialogue ou d'une partition. Car le client cherche avant tout un contact humain à l'écoute, convivial, authentique et réactif. Donc on comprend bien en quoi, en définitive, tout cela encourage par-

ticulièrement l'ascenseur social. Parce que dans l'hôtellerie, nous sommes véritablement sur des métiers de savoir-être, au service des clients, plus que sur des métiers techniques.

Vous voulez dire que dans l'hôtellerie on peut apprendre son métier « sur le tas » puis monter en grade ?

Tout à fait. Nous sommes une industrie qui, par rapport à d'autres domaines d'activité, peut accueillir des candidats qui n'ont pas eu la chance de poursuivre d'études supérieures au-delà du bac.

« Si la restauration requiert de la technicité en cuisine, dans leur grande majorité, le service en salle, la réception, l'accueil, l'hôtellerie, peuvent accueillir des personnes sans la formation spécifique. À nous de les former.

Nous leur donnons leur chance, avec ou sans CV, parce que la plupart des métiers dans l'hôtellerie peuvent s'apprendre « sur le tas ». L'important ne repose pas sur le diplôme que l'on détient mais sur la personne que l'on est.

La preuve : environ 59 % de notre effectif n'a pas dépassé le baccalauréat. Autrement dit, dans notre secteur, un fond d'intelligence émotionnelle suffisant couplé à l'envie de réussir permet à toute personne qui le désire de faire carrière. C'est-à-dire d'éclorre et de déployer son potentiel, afin de devenir qui elle est. À ce titre, je tiens tout particulièrement à saluer le talent du personnel de chambre. J'ai, par exemple, managé des femmes anglophones, issues de l'immigration récente d'Afrique de l'Est, dans des situations personnelles parfois rocambolesques et dotées d'une grande empathie ainsi que d'un sens du service remarquable. Les exceptionnelles qualités humaines de nos personnels d'étage sont profondément marquantes. À force de courage et de volonté, j'ai vu certaines d'entre elles devenir assistantes gouvernantes, puis gouvernantes et directrices adjointes d'hôtel, au Brésil par exemple.

« Nous sommes une industrie qui, par rapport à d'autres domaines d'activité, peut accueillir des candidats qui n'ont pas eu la chance de poursuivre d'études supérieures au-delà du bac. Nous leur donnons leur chance, avec ou sans CV, parce que la plupart des métiers dans l'hôtellerie peuvent s'apprendre « sur le tas ». L'important ne repose pas sur le diplôme que l'on détient mais sur la personne que l'on est. La preuve : environ 59 % de notre effectif n'a pas dépassé le baccalauréat.

Votre récent développement sur le segment du luxe offre-t-il les mêmes parcours ?

Si le groupe Accor, depuis toujours, est notoirement connu pour son rôle d'élévateur social, cela tient aux valeurs soutenues par nos fondateurs mais également au positionnement de nos marques d'origine, des marques « milieu de gamme et économiques » (Economy & Midscale). Pour mémoire, le premier hôtel Novotel a ouvert ses portes en 1967 et le premier hôtel ibis, en 1974. Or ces segments offrent une grande possibilité

de recruter des non-diplômés et ensuite de les former de manière très polyvalente.

En revanche, notre développement dans l'univers du luxe, avec le rachat notamment de Raffles, Fairmont et Swissôtel, se prête moins à ce type d'évolution. Dans l'hôtellerie haut de gamme les profils recherchés diffèrent. Ici, nos collaborateurs doivent être formés au haut degré d'exigence d'une clientèle en quête d'excellence. Il faut posséder des compétences, maîtriser des codes spécifiques et des manières

de servir qui s'apprennent particulièrement bien dans les écoles hôtelières. Accor Academy fournit aussi un grand nombre de programmes de formation y compris pour les métiers de luxe.

Vous dites que, en plus du rôle d'élévateur social, vous jouez également celui d'intégrateur social. C'est-à-dire ?

Notre secteur attire un grand nombre de personnes désireuses de vivre une expérience humaine et/ou professionnelle de courte durée, de six mois à deux ans. Cette initiation à nos métiers intervient généralement en début de carrière ou durant les études. Beaucoup de ces jeunes ne vont pas rester. On peut le voir comme un problème, mais aussi comme une opportunité. C'est en cela que je considère que nous jouons un rôle d'intégrateur social.

On observe ce phénomène de plus en plus et partout dans le monde : en Amérique du Nord, au Brésil, en Australie, comme en France. Et que constate-t-on ? Qu'une partie de cette jeunesse connaît, avec l'entreprise, sa première expérience vraiment structurante. C'est-à-dire que la famille a été dysfonctionnelle, de même que l'école, le quartier, la collectivité. Ils ont traversé des épreuves. Ils arrivent sans code, sans repère, sans cadre, dans une industrie où on leur demande de se mettre au service de l'autre. Une expérience qui peut s'avérer difficile. Non seulement notre activité reste assez physique, mais il faut travailler quand les autres s'amusent. Je conçois que cela puisse rebuter. De même, psychologiquement, il faut avoir la disposition d'esprit pour faire plaisir aux clients, s'adapter à leurs attentes, à leur culture. Un défi d'autant plus dur à relever que cette approche se situe aux antipodes des rapports d'égalité revendiqués par la jeune

génération. Cela demande une abnégation, une tempérance ainsi qu'une discipline personnelle. Autant de contraintes fortes qui expliquent qu'un grand nombre de candidats choisissent de quitter la profession.

Pourquoi dites-vous que le turnover représente une opportunité ?

Notre objectif reste de fidéliser au maximum nos talents en favorisant les promotions internes. Mais le turnover représente une spécificité consubstantielle à nos métiers. Donc, je dis qu'il faut apprendre à en tirer le meilleur parti. Premièrement, historiquement, le turnover du personnel dans le secteur de l'hospitalité offre des opportunités de promotion et de mobilité interne pour ceux qui restent. Sans cette rotation, l'ascenseur social fonctionnerait au ralenti.

Deuxièmement, je sensibilise nos équipes au fait qu'elles peuvent être fières du travail accompli auprès des jeunes. Elles contribuent à leur intégration sociale et à leur ouverture culturelle. Je dis à nos directeurs et directrices d'hôtel : « Considérez-vous à la fois comme les patrons d'une business unit mais aussi comme les responsables d'un centre d'apprentissage. » De fait, pour une école il n'y a rien d'étonnant à enregistrer un fort taux de turnover de ses élèves. Tous les ans, une nouvelle génération remplace la précédente. Dans nos hôtels, nous connaissons le même roulement. Nous devons le vivre comme une occasion à saisir. Ainsi nous contribuons à former des vagues successives de jeunes et à les accompagner vers l'emploi. Aux États-Unis, il existe une forte culture du job étudiant dont on conserve le souvenir toute sa vie. J'aimerais que le groupe Accor soit connu pour cela, comme un lieu d'apprentissage, d'expériences humaines, d'acquisition de soft skills où l'on apprend et où l'on développe son sens de l'adaptabilité, de l'empathie, du service...

Quels outils mettez-vous en place pour accompagner et favoriser l'ascenseur social ?

Nous avons créé il y a trente ans l'Academy Accor. Elle couvre un vaste domaine de formations, du français jusqu'aux formations techniques et culturelles, en passant par la formation de nos Heartists®. Par exemple, pour aiguïser leur sensibilité à l'empathie et essayer de deviner l'humeur de la personne en face d'eux. En parallèle, afin de mesurer l'efficacité de nos programmes, nous suivons un KPI (Key Performance Indicators) mis en place depuis deux ans. C'est un outil indispensable pour évaluer nos actions et leur impact en termes de diversité de genre, ethnique et sociale. Je suis tout particulièrement l'indice de diversité dans les postes de management. Car cette diversité consti-

tue un atout pour servir la diversité de notre clientèle. Mais aussi, encore une fois, pour manager des collaborateurs issus de l'immigration récente ou aux parcours heurtés. Une sensibilité des leaders à ces items constitue une plus-value indéniable. Donc au-delà d'un sujet sociétal, notre démarche s'inscrit dans une logique au service du business et de l'efficacité du management.

Vous êtes-vous fixés des objectifs à atteindre à court ou moyen terme ?

Depuis quelques années, nous mesurons, sur l'ensemble de nos hôtels, le pourcentage de nos managers et de nos leaders justifiant d'un niveau de formation niveau bac ou moins, à travers une enquête réalisée auprès de plus de 190 000 collaborateurs. Actuellement, près de 60 % d'entre eux n'ont pas dépassé le niveau baccalauréat et ce taux s'établit à 32 % parmi nos managers d'hôtel. Nous ambitionnons d'augmenter ce dernier ratio. Pour 2024, nous visons le seuil des 33 % de non-diplômés parmi nos managers et des 40 % à l'horizon 2050. Côté égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, nous espérons atteindre la parité de nos managers, avec un taux de 50 % de femmes à la tête de nos hôtels d'ici 2050 et de 80 % de managers locaux. C'est-à-dire issus du pays d'implantation des hôtels, en particulier au Moyen-Orient et en Asie.

Comment accompagnez-vous concrètement vos collaborateurs vers des postes d'encadrement ?

Nous avons par exemple récemment lancé le programme « Reveal Talent », créé pour donner un coup d'accélérateur au développement professionnel des Heartists® n'ayant pas suivi de cursus dans le supérieur. Partout dans les régions nous avons demandé à nos managers d'identifier des jeunes les plus prometteurs afin de leur proposer d'intégrer ce parcours accéléré pour les former à devenir des superviseurs et des managers. L'an dernier, nous en avons retenu 370 dans le monde. Les premiers retours que je reçois sont déjà très encourageants. Certains jeunes se sont révélés à eux-mêmes. Le programme leur a donné confiance et permis de découvrir leur potentiel.

Autre grand défi de votre secteur : la pénurie de personnel. Comment y faire face ?

Nous disposons d'une panoplie d'outils souvent développés par les hôtels eux-mêmes que nous faisons circuler et partageons en utilisant les best practices locales. Nous organisons régulièrement des journées de recrutements sans CV, baptisées « Les Jobs au Talent ! by Accor ». Nous essayons aussi d'élargir le spectre des profils ciblés. Nous nous tournons vers des populations

« Notre secteur attire un grand nombre de personnes désireuses de vivre une expérience humaine et/ou professionnelle de courte durée, de six mois à deux ans. Cette initiation à nos métiers intervient généralement en début de carrière ou durant les études. Beaucoup de ces jeunes ne vont pas rester. On peut le voir comme un problème, mais aussi comme une opportunité. C'est en cela que je considère que nous jouons un rôle d'intégrateur social. »

que nous abordions moins jusqu'à présent : les réfugiés, les mères de famille au foyer ou les seniors, qui peuvent être intéressés pour travailler quelques heures. En parallèle, afin d'augmenter l'attractivité de nos métiers nous avons amélioré les rémunérations dans la plupart des pays, mais aussi travaillé sur la flexibilité de l'emploi du temps, dans les contrats, les horaires. Par exemple, nous testons dans plusieurs régions du monde la semaine de quatre jours, avec toutefois un succès mitigé. Autre piste explorée : dans certains hôtels, sur le principe de l'autogestion, c'est l'équipe qui organise son roulement à la carte. Mais le modèle atteint ses limites en période de forte activité.

En dépit des pénuries persistantes de main-d'œuvre, Accor a réussi à attirer et à recruter 140 000 nouveaux talents en 2023. Nous sommes bien rodés à gérer les fluctuations du personnel et sommes sur la bonne voie pour attirer davantage de talents en quête de nouveaux défis.

BIOGRAPHIE

Diplômé en économie et titulaire d'un MBA en management hôtelier international de l'ESSEC, Steven Daines, a débuté sa carrière en tant que commissaire de bord sur des bateaux de croisière en Floride. Par la suite, il a occupé divers postes à responsabilités au sein de la Compagnie des wagons-lits, filiale d'Accor, où il a dirigé les services ferroviaires dans plusieurs pays européens. Après avoir dirigé des pôles économiques en France et en Amérique du Sud, il a été nommé directeur général de Formule 1 et ibis budget France. Steven Daines a ensuite rejoint le comité exécutif d'Accor en 2014 en tant que directeur général pour l'Europe du Nord, la Russie, et la région Moyen-Orient.

En 2017, il a intégré Affidea, un leader européen dans le domaine de la santé, où il a continué à apporter son expertise en tant qu'opérateur innovant de centres de diagnostics spécialisés.

C'est en novembre 2019, que Steven Daines est nommé directeur général Talent & Culture et membre du comité exécutif du groupe Accor.



L'image d'ascenseur social de la grande distribution n'est pas le fruit du hasard !



Cathy Collart Geiger

Administratrice indépendante

Entretien réalisé par Benoît Georges

Celle qui fut la première femme PDG à la tête d'un groupe de distribution alimentaire français revient sur les parcours d'évolution professionnelle que facilite le secteur de la grande distribution. Cathy Collart Geiger confirme ici l'image de vecteur d'ascension sociale du secteur, qui n'est selon elle pas usurpé, tout en soulignant la spécificité d'un parcours féminin.

Vous avez débuté votre carrière en tant que chef de rayon après avoir suivi un cursus dans une école de commerce, et vous avez gravi tous les échelons, en France et à l'international, pour prendre la direction de l'une des plus grandes enseignes françaises. Pensez-vous, comme on le dit souvent, que la grande distribution est l'un des derniers secteurs où l'on peut réussir en France en commençant au bas de l'échelle ?

J'en suis sûre, et j'ai pu le vérifier par ma propre expérience. Chez Picard, par exemple, 70 % des responsables de magasins sont issus de la promotion interne. Plus largement, quelle que soit l'enseigne, le fonctionnement de la grande distribution repose généralement sur des évaluations annuelles des collaborateurs qui s'accompagnent de plans de formation adaptés à chacun et permettant d'acquérir les compétences manquantes pour gravir l'échelon suivant. Les grandes enseignes de distribution ont tellement de collaborateurs qu'au-delà des évaluations annuelles, elles disposent d'écoles dédiées en interne : Quand je suis devenue chef de rayon, à l'âge de 23 ans, j'ai pu intégrer l'école des managers d'Auchan et y apprendre à conduire une réunion, à gérer une équipe, à développer mon leadership. Puis, lorsque j'ai été nommée chef de secteur, j'ai été admise dans une autre école pour apprendre à manager des cadres, et ainsi de suite à chaque étape de progression. L'image d'ascenseur social de la grande distribution n'est pas le fruit du hasard !

Selon vous, cette possibilité d'ascension professionnelle est-elle une question de process ou de culture du secteur ?

Les deux sont liés. Il y a d'abord le partage d'une même culture, où pour devenir directeur d'hypermarché il faut débiter son histoire « sur le carrelage », au plus près

du terrain, afin de bien comprendre les collaborateurs et leurs métiers. Pendant longtemps, dans toutes les enseignes, les carrières ont démarré au plus près des consommateurs, car beaucoup de choses ne s'apprennent pas dans un bureau. À partir de cette culture, les entreprises de la distribution ont mis en place des parcours et des process afin de déterminer une trajectoire pour chacun, en accord avec le projet et les compétences des candidats. Quand je dirigeais Picard, je me suis inspirée de ce que j'avais connu en mettant en place, avec la DRH, des « people reviews » annuelles afin de repérer les candidats avec un potentiel. En résumé, cela part d'une vraie culture d'entreprise qui donne lieu à des process et à des cursus de formation servant à accompagner cet ascenseur social.

Est-ce quelque chose de spécifique à la grande distribution ?

Pas forcément, car les entreprises de tous les secteurs ont besoin de mettre en avant une forme de reconnaissance, et de donner à voir de belles trajectoires pour travailler leur marque employeur. Mais c'est plus notable dans la grande distribution, où la majorité des directeurs de magasin ont bénéficié de cet ascenseur social.

Selon les chiffres de la Fédération du commerce et de la distribution (FCD), 47 % des cadres et 31 % des directeurs de supermarché ont débuté comme employés ou agents de maîtrise, donc en bas de l'échelle...

Absolument. Et même avec des diplômes, quand j'ai été recrutée avec un bac+5, le parcours classique était de commencer chef de rayon, afin de connaître la réalité du terrain. C'est aussi lié au secteur d'activité : on sert le plus grand nombre, tous les jours, sur un besoin

qui est primaire et essentiel, nourrir les gens. Le job nécessite donc d'être au plus près des consommateurs pour comprendre leurs besoins et leurs attentes, afin de leur apporter des solutions.

Comment les managers peuvent-ils encourager ces évolutions de carrière ? Est-ce que l'identification et la progression des talents doivent constituer un de leurs critères d'évaluation ?

Oui. Mais il ne s'agit pas de fixer comme objectif un nombre précis de personnes à faire évoluer, car cela obligerait à mettre en place des quotas, et je ne suis pas persuadée que ce soit souhaitable. En revanche, chaque manager doit être évalué sur sa capacité à repérer des potentiels et à les faire évoluer. C'est pourquoi, chez Picard, j'avais mis en place une formation sur les attendus managériaux : Comment donner du sens ? Comment trouver d'autres leviers de motivation que les résultats ? Comment développer les équipes ? Pendant longtemps, le manager était avant tout le chef que l'on suivait hiérarchiquement, sans aucune contestation. Aujourd'hui, on demande à un manager d'être exemplaire, d'inspirer les autres... On suit un patron parce qu'il donne du sens, on lui demande d'avoir une vision et d'être congruent, c'est-à-dire de dire ce qu'il fait et de faire ce qu'il dit.

Vous évoquez la formation, qui est un point central pour la progression des personnes...

C'est d'autant plus important que la société et les emplois évoluent, surtout lorsque des postes sont appelés à disparaître et que de nouvelles compétences se créent. Dans le cadre de la gestion prévisionnelle des

emplois, la direction doit être capable d'anticiper, et par exemple d'annoncer en toute transparence aux collaborateurs que leur métier risque de ne plus exister dans les trois ou quatre années à venir. Plus on prévient les collaborateurs en amont, plus on peut les aider à acquérir de nouvelles compétences ou à se réorienter vers d'autres projets.

C'est devenu une vraie responsabilité du dirigeant, qui n'existait peut-être pas quand j'ai commencé, parce que le poste de caissière ou celui de standardiste évoluait peu. Aujourd'hui, avec le digital et l'intelligence artificielle, le dirigeant a la responsabilité de faire une

« **Je pense qu'il s'est peut-être ralenti, parce que les gens ne font plus carrière dans la même entreprise. Quand on restait vingt ans dans le même groupe, on avait le temps de construire une vraie trajectoire, de se faire connaître, d'exercer un poste et de se muscler avant d'évoluer vers le suivant. Aujourd'hui, le turnover a beaucoup augmenté, faire toute sa carrière dans la même entreprise n'est plus un objectif, et cela peut limiter les chances de gravir les échelons un à un.**

cartographie des emplois qui vont disparaître et des talents dont il va avoir besoin, afin de ne pas laisser les gens sur le carreau. Une entreprise se doit de développer l'employabilité de ses collaborateurs, tant en interne qu'en externe.

D'autant plus que certains de leurs besoins sont difficiles à pourvoir, notamment dans le numérique...

Cela illustre l'importance des parcours horizontaux, et pas seulement verticaux. Il y a deux ans, nous avons accompagné un responsable régional de Picard pour qu'il rejoigne la direction des systèmes d'information, et qu'il travaille sur l'informatisation des magasins. Cette personne avait une vraie connaissance en tant qu'utilisateur. Elle n'avait pas une formation initiale d'informaticien, mais elle souhaitait s'enrichir d'autres compétences, alors on l'a aidée à le faire. C'est une nouvelle manière d'envisager l'ascenseur social, qui n'est plus uniquement vertical, mais peut devenir horizontal, en permettant au salarié d'évoluer vers un autre horizon.

Avez-vous le sentiment qu'au cours de vos trente années d'expérience cet ascenseur social s'est plutôt ralenti ou accéléré ?

Je pense qu'il s'est peut-être ralenti, parce que les gens ne font plus carrière dans la même entreprise. Quand on restait vingt ans dans le même groupe, on avait le temps de construire une vraie trajectoire, de se faire connaître, d'exercer un poste et de se muscler avant d'évoluer vers le suivant. Aujourd'hui, le turnover a beaucoup augmenté, faire toute sa carrière dans la même entreprise n'est plus un objectif, et cela peut limiter les chances de gravir les échelons un à un.

Voyez-vous aussi un changement générationnel, avec de nouveaux arrivants qui montrent moins leur volonté de progresser au sein de l'organisation ?

Mon sentiment est que c'est une évolution profonde. Par le passé, réussir sa vie était souvent synonyme d'obtenir des promotions, de toujours décrocher le poste suivant. On sent que cela anime de moins en moins les jeunes. Désormais, réussir sa vie signifie trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée qui permette de s'épanouir dans tous les domaines, y compris les loisirs, le sport ou la famille. Le travail est devenu une dimension parmi d'autres, et beaucoup moins de gens ont la volonté de prendre des responsabilités à tout prix.

Dans ce contexte, où l'idée de promotion est peut-être moins valorisée par la société, comment susciter l'envie de progresser chez les jeunes salariés ?

Il faut donner à voir le métier d'après, et montrer ce qu'il présente comme intérêt, comme avantages et comme épanouissement. Cela passe par l'organisation de sessions « Vis ma vie », ou d'autres opérations pour présenter les différents métiers de l'entreprise. Il faut aussi prendre en compte la qualité de vie au travail, quels que soient le poste et le degré de responsabilité. On doit expliquer que ce n'est pas parce que l'on progresse que l'on est taillable et corvéable à merci, y compris au plus haut niveau. Si on ne le fait pas, on va se retrouver avec des gens qui ne voudront plus prendre de responsabilités. Cela oblige également à avoir des parcours de plus en plus individualisés, et à comprendre précisément quelles sont les aspirations de l'individu.

Un autre frein souvent évoqué, particulièrement en France, est la peur de l'échec, l'idée qu'en progressant, on risque de tout perdre. Comment y répondre ?

En instaurant le droit à l'erreur. Quand je suis arrivée chez Picard, j'ai symboliquement offert à tout le monde des Bêtises de Cambrai. Pour moi, cela combinait trois dimensions : c'était une façon d'évoquer mes racines et

de dire que je suis originaire du Nord ; ces bonbons font aussi partie du patrimoine de la gastronomie française, ce qui est important quand on est salarié chez Picard et que l'on travaille tous les jours sur la qualité des produits ; et la troisième raison c'est que cette confiserie est née de l'erreur d'un commis qui a voulu prendre des responsabilités et s'est trompé dans la recette. C'est aussi un engagement managérial : Si un collaborateur commet une erreur, il faut être capable de l'accompagner et de l'aider à avancer.

Quelles mesures pourraient aider à relancer l'ascenseur social ?

Au sein des entreprises, je crois que le droit de retour à son poste initial serait une bonne mesure, afin de limiter cette peur de l'échec. Si toutes les promotions étaient assorties d'un engagement mutuel au cas où le nouveau poste ne convienne pas, cela faciliterait la prise de risque des deux côtés. Je l'avais mis en place sur certains postes avec la DRH de Picard, par un avenant au contrat de travail.

Est-ce qu'il y a une limite à la progression de ceux qui commencent sur le terrain ?

La principale limite, c'est celle que l'on se met soi-même. La peur de l'échec, le syndrome de l'imposteur, ou à l'inverse le fait de ne pas être assez honnête et humble pour savoir ce qui nous manque et aller le chercher. Pour réussir en Chine, je me suis imposée d'apprendre le chinois, avec six heures de cours par semaine. Quand je suis revenue en France, j'ai vu que les tendances managériales étaient en train de changer, et je me suis formée pour avoir une certification de coach.

À propos de la Chine, aviez-vous constaté une différence dans l'évolution des carrières ?

Le défi était celui de la forte croissance, dans un pays qui était en train de passer très vite du commerce de rue à la grande distribution. Il fallait donc être capable de recruter et de faire progresser les personnes très rapidement, de pouvoir former un chef de rayon au poste de directeur en trois ans quand cela aurait pris dix ou quinze ans en France. Une autre différence était l'importance de la progression sociale pour la famille : quand j'accordais une promotion à une personne, celle-ci me demandait souvent de recevoir ses parents pour leur en parler, ce qui ne m'était jamais arrivé auparavant !

Dans certaines interviews, vous avez comparé votre carrière à un « parcours du combattant ». Pourquoi ?

C'est avant tout lié au fait que je suis une femme. Il y a trente ans, les femmes étaient encore relativement

rare dans la grande distribution, à plus forte raison quand elles affirmaient leurs ambitions. Quand j'étais chef de rayon, j'ai toujours dit que je serai directrice d'hypermarché, et quand je le suis devenue, j'ai affirmé haut et fort que je voulais être un jour directrice générale. Cela faisait beaucoup sourire, car à l'époque en France il n'y avait pas de femmes à ces postes-là. Pour les hommes, le parcours vers la direction générale était assez linéaire. Moi, j'ai d'abord dû exercer tous les postes en magasin, pendant quinze ans, puis toutes les fonctions stratégiques en France, j'ai dû aller ensuite en Chine, et enfin j'ai dû quitter mon entreprise d'origine pour accéder à la direction générale.

Vous avez l'impression d'avoir été davantage mise à l'épreuve que les hommes autour de vous ?

Ce n'est pas une impression, c'est une réalité ! Contrairement au parcours relativement linéaire des hommes, le mien a suivi des zigzags. Je trouvais cela injuste et laborieux à l'époque, mais une fois devenue PDG, je me suis dit que cela m'avait donné une vision très complète du métier, bénéficiant de la capacité d'accompagner et de développer tous les postes, puisque je les avais exercés. Après coup on se dit que c'est une chance, mais quand on y est, on trouve le temps long !

Aujourd'hui encore, diriez-vous que l'ascenseur social ne va pas au même rythme pour les femmes que pour les hommes ?

Oui, c'est une évidence. Au-delà des compétences, il y a encore une méconnaissance de ce que peut apporter une femme à l'entreprise. J'ai croisé des managers masculins qui me disaient ne pas savoir comment encadrer ou accompagner une femme dans un poste, ou comment détecter les potentiels féminins. Ce que l'on demande, c'est justement de ne pas faire de différence ! Il y a aussi beaucoup d'entre-soi masculin, et pendant très longtemps les femmes ont eu beaucoup de mal à travailler leurs réseaux. Il y a quinze ans, quand j'invitais des collègues masculins ou des supérieurs à déjeuner parce que je voulais comprendre leur métier, je me suis retrouvée dans des situations très ambiguës !

BIOGRAPHIE

Cathy Collart Geiger, lilloise d'origine est la première femme PDG à la tête d'un groupe de distribution alimentaire français.

Fille de militaire, elle rejoint la grande distribution après ses études en école de commerce.

Trente ans de *retail* , quinze ans en magasin de chef de rayon à directrice d'hypermarchés, puis quinze ans sur des fonctions stratégiques (marketing, achat, direction régionale, direction d'enseigne, direction générale) en France et en Chine.

Nommée en 2020 à la tête du groupe de Picard Surgelés, elle lance un plan de transformation ambitieux qui a amené Picard et ses collaborateurs à des résultats historiques.

Aussi fin 2022 elle est médaillée de l'ordre national du Mérite par Bruno Le Maire.



Crédit : Camille Millerand

Paprec promeut ces autodidactes qui se hissent à des niveaux d'excellence dans l'entreprise



Sébastien Petithuguenin

Directeur général de Paprec

Entretien réalisé par Laurence Ollivier

Trente ans après son rachat par la famille Petithuguenin, la PME de la Courneuve, spécialisée dans le recyclage de papiers-cartons, a parcouru bien du chemin. Le groupe Paprec se positionne aujourd'hui comme le premier acteur français du recyclage et de la gestion des déchets contribuant de façon majeure à la production d'énergies vertes. Une progression rapide, favorable à la mobilité professionnelle et aux trajectoires ascendantes.

On dit que l'ascenseur social fonctionne au ralenti en France. Les entreprises comme la vôtre peuvent-elles contribuer à le réparer ? Est-ce l'une de leur mission, voire leur vocation ?

Tout dépend de quoi on parle. C'est à l'État qu'il incombe, via l'éducation, de dispenser à tous une formation initiale suffisante en termes d'alphabétisation, de connaissances et de compétences. Cela n'entre pas dans les attributions de l'entreprise. En revanche, dès qu'il s'agit d'offrir la



C'est à l'État qu'il incombe, via l'éducation, de dispenser à tous une formation initiale suffisante en termes d'alphabétisation, de connaissances et de compétences. Cela n'entre pas dans les attributions de l'entreprise. En revanche, dès qu'il s'agit d'offrir la possibilité d'un parcours professionnel à des personnes qui bénéficient de ce bagage scolaire minimal, là, Paprec répond présent.

possibilité d'un parcours professionnel à des personnes qui bénéficient de ce bagage scolaire minimal, là, Paprec répond présent. Et nous nous donnons les moyens de notre engagement en favorisant la mobilité sociale à tous les niveaux au sein de l'entreprise. Loin des grandes théories, notre approche se veut pragmatique et repose sur une culture partagée autour de la « valeur travail », base fondatrice du groupe. En pratique, nous œuvrons au quotidien afin de trouver des moyens concrets permettant à nos collaborateurs de saisir leur chance pour prendre l'ascenseur social et donner la pleine mesure de leur potentiel.

Justement, le développement accéléré de Paprec au cours des trois dernières décennies a-t-il permis à vos salariés de grandir avec vous ?

Lorsque j'ai rejoint l'entreprise dirigée par mon père, Jean-Luc Petithuguenin, en 2004, notre effectif ne dépassait pas les 500 personnes. Nous sommes aujourd'hui 16 000. Cette évolution a bien évidemment offert des opportunités de promotion.

Nous avons la chance d'évoluer dans un secteur porteur. Notre activité connaît un essor extrêmement dynamique, avec une progression de l'ordre de 25 % par an, porté par une croissance non seulement interne

mais aussi externe, grâce à l'acquisition de sociétés qui ont permis à Paprec de se développer à l'international et dans de nouveaux métiers.

Mais si l'on regarde dans le rétroviseur, il y a trente ans nous ne bénéficions ni des formations ni des cursus scolaires idoines.

Si cela s'est amélioré au fil des années, dès son origine Paprec a dû créer, en interne, des qualifications absentes du marché du travail. À l'époque, mon père a fait le pari de la mixité sociale, ethnique, confessionnelle et culturelle. Une force sur laquelle s'appuie toujours l'entreprise, adossée à des valeurs communes (respect des personnes, esprit d'équipe, volonté d'excellence, diversité et professionnalisme) et à une culture d'entreprise puissante. C'est inscrit dans notre ADN. Aujourd'hui encore cela passe notamment par le recrutement de compétences et par la promotion de nos talents plus que par les diplômes.

Avez-vous en tête quelques parcours professionnels « exemplaires » ?

Oui, d'autant plus que nous mettons en avant ces parcours iconiques, sources d'inspiration pour nos équipes. Ils appartiennent à la « mythologie » de l'entreprise. Je pense au directeur de notre usine de Ville-neuve-le-Roi, Alberto Martins. Il gère aujourd'hui 250 personnes et il a commencé dans le dépôt de la Cour-

neuve comme ouvrier avant d'être chauffeur, puis cariste... Il a gravi tous les échelons grâce à ses capacités hors pair et ses qualités managériales. Dans son sillage, l'un de ses anciens chauffeurs a pris la direction de l'usine de Vitrolles. Autre parcours révélateur, celui de Claire Boursinhac, embauchée en tant que stagiaire et aujourd'hui secrétaire générale du groupe. Ou encore celui d'Antonio Monteiro, ancien chauffeur, devenu directeur général des ventes des matières premières du groupe. Désormais à la retraite, ce pur produit de la formation sur le terrain compte au nombre des « agrégés de la vie ». Paprec promeut ces autodidactes qui, sans sortir de grandes écoles, et parfois même non diplômés, se hissent à des niveaux d'excellence dans l'entreprise par leurs seules qualités individuelles, leur travail et leur implication. Le parcours d'Hervé Martins, directeur de la performance de toute la partie logistique du groupe en offre un autre témoignage. Avec son BTS transport, il a décroché un poste traditionnellement réservé aux diplômés issus des grandes écoles.

« **La méritocratie est l'une des clés de voûte du pacte social proposé aux salariés du groupe. En substance nous leur disons : « Si vous vous engagez, si vous vous investissez, si vous vous formez, si vous développez vos compétences, vos efforts seront reconnus, récompensés et payés en retour ». Tous savent qu'avec ou sans diplôme, ils peuvent progresser rapidement, sans être limités.**

l'entreprise et qui offre une légitimité professionnelle face à laquelle aucun diplôme ne peut rivaliser. La valeur d'exemplarité de certains parcours, la mise à l'honneur des meilleurs collaborateurs de chaque catégorie lors de notre cérémonie annuelle dédiée ou dans notre journal interne montrent à chacun que, oui, c'est possible. La multiplication des exemples de parcours réussis appelle et suscite les vocations. Cela favorise l'émulation de nos collaborateurs et leur donne envie de jouer le jeu, de s'impliquer, de développer le meilleur de soi.

La méritocratie est l'une des clés de voûte du pacte social proposé aux salariés du groupe. En substance nous leur disons : « Si vous vous engagez, si vous vous investissez, si vous vous formez, si vous développez vos compétences, vos efforts seront reconnus, récompensés et payés en retour ». Tous savent qu'avec ou sans diplôme, ils peuvent progresser rapidement, sans être limités. Une promesse qui constitue un formidable levier pour rester attractif et fidéliser nos salariés.

En résumé, on peut faire carrière et même toute sa carrière chez Paprec, car nous tenons absolument à garder nos talents. Inutile d'aller faire un tour chez nos concurrents avant de revenir pour décrocher un meilleur poste. Nous sommes très attentifs à ces sujets.

En parallèle de ces trajectoires professionnelles particulièrement exemplaires, des centaines d'autres salariés, chaque année, bénéficient de promotions grâce à leur travail et à leur engagement – l'année dernière, notre journal interne dédié a recensé 900 promus ! Toute la politique des ressources humaines de Paprec est tournée vers cet objectif. Cela représente un moteur de fierté et de performance pour le groupe.

Comment détectez-vous le potentiel de vos collaborateurs ?

Votre propre parcours familial n'incarne-t-il pas cette capacité de mobilité sociale grâce à l'entrepreneuriat ?

Effectivement, nous croyons qu'il est possible d'entreprendre en France, pays que l'on dit traditionnellement moins favorable que d'autres pour se lancer. Notre parcours le prouve ! Oui, il est possible de développer des activités à grande échelle, en partant de zéro ou presque. Oui, il est possible de porter un projet de création d'entreprise, de voir les choses en grand et de réussir.

Pour puiser dans notre vivier de talents plutôt que de recourir à des recrutements externes, nous revoyons chaque année la carrière de nos collaborateurs. Nous avons une logique d'identification des potentiels. Chaque directeur d'usine, chaque directeur de territoire, chaque directeur général de région, est challengé sur la connaissance de ses équipes. Cette fine connaissance des qualités, des capacités et des envies de nos ouvriers, employés, agents de maîtrise, techniciens et cadres constitue jusqu'à ce jour le premier moteur pour les promouvoir, les accompagner et les faire grandir avec l'entreprise. En contrepartie, il faut bien sûr l'adhésion du candidat au projet. Car il peut arriver que les qualités soient présentes mais pas la volonté. En revanche, dès que l'envie est au rendez-vous, nous soutenons nos salariés dans leur démarche.

Vous revendiquez un certain attachement à la « méritocratie ». Qu'entendez-vous par ce concept ?

Cela renvoie aux notions d'équité et de justice dans les parcours professionnels et fait écho au temps long de l'entreprise. En d'autres termes, la promotion interne s'obtient par le mérite, à force de travail. C'est une valeur fondamentale chez Paprec. Un contrat gagnant-gagnant qui renforce l'adhésion des salariés à

Quels outils mettez-vous en place pour favoriser leur progression ?

Vous avez raison de poser cette question. À chaque

étape du parcours, il faut de l'engagement, beaucoup de travail mais aussi de la formation. Si, sur le papier, bénéficier d'une promotion peut paraître sympathique, en réalité passer certaines étapes ne va pas toujours de soi. En particulier, lorsque l'on doit s'orienter vers un poste d'encadrement. Du jour au lendemain, on endosse le costume de chef auprès de ses ex-collègues. Pour aider les salariés à négocier ce virage, nous les accompagnons, via la formation « Trajectoires », lors de leur prise de fonction de manager. Sur le terrain, leur responsable, qui a lui-même connu ce parcours, va porter un regard bienveillant et leur indiquer les écueils à déjouer pour monter d'un cran.

Nos programmes de formation visent aussi à construire des passerelles vers de nouveaux métiers. Ainsi, dans le domaine très technique de la production d'énergie à partir des déchets non recyclables, des trieurs et des conducteurs d'engins peuvent bénéficier de formations pour devenir techniciens de maintenance. Nous proposons également, depuis peu, une formation à la mécanique des véhicules industriels. Celle-ci permet d'accroître les compétences techniques de nos chauffeurs routiers, passionnés de mécanique. Notre leitmotiv : donner la priorité à des collaborateurs en interne qui ont le savoir-être et l'envie de changer de métier.

Quels types de parcours proposent les métiers de l'industrie chez Paprec ?

Les exemples sont multiples : Un ouvrier sur une chaîne de préparation de tri peut commencer comme rondier¹, pour devenir ensuite conducteur de ligne, chef de quart puis espérer un jour accéder au poste de responsable d'exploitation. On peut aussi évoluer de chauffeur à responsable planning, de technicien à responsable maintenance, de responsable d'exploitation à directrice ou directeur d'agence et, pour les plus talentueux, prendre peut-être un jour la direction d'une usine Paprec.

Chez nous, il n'existe pas de « plafond de verre » en dehors des limites que chacun s'impose à lui-même, et ce qu'il soit diplômé ou non. À ce titre nous avons parfois identifié un frein à la mobilité sociale chez certaines de nos collaboratrices, qui peuvent être, plus que leurs homologues masculins, tiraillées entre leurs obligations familiales et leurs responsabilités professionnelles. Une situation souvent mal analysée par les médias qui pointent du doigt les entreprises qui ne rempliraient pas leur part du contrat dans l'égalité des chances entre les hommes et les femmes et dans la promotion de leurs talents féminins. J'observe plutôt que nos salariées se brident plus souvent dès qu'il est question de prendre des responsabilités professionnelles complémentaires. Pour tenter d'y remédier, nous leur proposons, au cas par cas, des réponses ultraconcrètes, comme trouver des places de crèche à proximité de leur domicile ou

un accompagnement de mentorat interne.

Estimez-vous qu'il existe une spécificité des entreprises familiales, perceptible notamment dans leur approche de la mobilité sociale ?

Il existe sans doute, dans les entreprises familiales, une façon très personnelle de s'approprier leurs activités et d'appréhender leurs collaborateurs que l'on ne retrouve pas dans les entreprises propriétés d'actionnaires anonymes. En ce qui nous concerne, nous cherchons à connaître nos employés, à cultiver une certaine proximité, ce qui n'exclut pas l'exigence.

Le capitalisme familial nourrit un rapport au temps très particulier. Il s'inscrit dans le temps long, avec une vocation de transmission. Une vision qui permet de construire des entreprises pérennes et de fidéliser les équipes. Mécaniquement, penser le temps long met le sujet de la qualité de la relation que nous entretenons avec nos collaborateurs au cœur du projet de l'entreprise. Pour durer, il faut pouvoir s'appuyer sur des personnes qui aiment leur entreprise, qui s'y sentent bien, qui désirent y rester et s'investir tant individuellement que collectivement. Pour cela il faut qu'elles puissent se projeter dans une relation stable, en se disant que les dirigeants seront encore là demain.

Je note d'ailleurs que pendant longtemps Paprec a eu ses détracteurs qui lui reprochaient son modèle basé sur la diversité, la laïcité et de meilleures rémunérations. Mais notre succès économique, le prouve : ça marche ! C'est une fierté que nous partageons avec tous les collaborateurs du groupe. Et ce n'est pas seulement quelque chose qui fait joli dans notre rapport de Responsabilité Sociale d'Entreprise (RSE) ou qui nous permet de nous classer dans le top 500 des entreprises françaises où il fait bon vivre². Non, au-delà, ces valeurs, ces choix forts nous ont apporté de la performance. Nos collaborateurs donnent en retour, ils s'engagent et ils s'investissent.

Le concept « d'ascenseur social » n'est-il pas dépassé aujourd'hui avec les nouvelles générations qui bousculent le rapport au travail ?

Je ne partage pas le cliché du prétendu désinvestissement des jeunes. En revanche, je constate qu'ils manifestent l'exigence de donner du sens à leur travail. Et s'ils ne le trouvent pas, alors il ne faut pas compter sur eux pour s'impliquer. Parce que, peut-être qu'à l'inverse des générations précédentes, leur motivation première ne se résume pas à « faire carrière ». Leurs attentes combinent une quête de sens, le besoin d'être utiles et la compatibilité de l'activité de leur employeur avec leurs valeurs personnelles. Un nouveau paradigme, en somme, qui risque de secouer les entreprises. Car aujourd'hui, personne n'échappe à cette question : « Dis-moi, patron, à quoi ça sert ce que je fais ? » Mais, à l'inverse de ce qui se dit parfois, lorsque vous savez répondre, les jeunes s'engagent au moins autant que leurs aînés. Je ne nourris aucune inquiétude à ce sujet.

1 - Le rondier assure les rondes dans le process industriel de tri afin de contrôler les équipements, effectuer des relevés, identifier les dysfonctionnements éventuels et y remédier.

2 - Palmarès 2023 établi par le magazine Capital.

BIOGRAPHIE

Sébastien Petithuguenin est diplômé de l'École normale supérieure (ENS) de Fontenay-Saint-Cloud, statisticien-économiste (École nationale de la statistique et de l'administration économique, ENSAE). Sébastien a commencé sa carrière comme analyste financier au Royaume-Uni puis il a rejoint le groupe Paprec en 2003, dix ans après la création de l'entreprise par Jean-Luc Petithuguenin. Le groupe comptait à l'époque 500 salariés. Sébastien a commencé comme chargé de mission, il a ensuite notamment créé et développé la division plastiques du groupe. Il est actuellement vice-président de Plastic Recyclers Europe (PRE), vice-président, chargé du développement durable à la Fédération de la plasturgie et des composites (depuis 2015). Directeur général de Paprec il est également président de Paprec Energies, la division dédiée à la production d'énergies vertes créée en 2021.



L'entreprise est une entité au service de son corps social



Xavier Huillard

Président-directeur général de VINCI

Propos recueillis par Philippe Plassart

Le président du grand groupe de concessions, d'énergie et de construction met en avant sa forte conviction du rôle de l'entreprise pour assurer la promotion sociale de ses salariés et l'insertion sociale des personnes en mal d'intégration.

Assurer la promotion sociale des salariés en veillant à les faire progresser en termes de revenus, de responsabilités et de considération, est-ce selon vous une des missions des entreprises ?

Faire grandir les collaborateurs : si l'entreprise a une mission, c'est bien celle-ci ! Les différents métiers de VINCI – concessions, énergie, construction – sont en quelque sorte des leviers pour atteindre cet objectif. C'est ainsi que nous choisissons des managers passionnés, capables de capter le stress de leurs équipes et de leur redonner de l'énergie en retour, pour qu'elles expriment ce qu'il y a de mieux. Un salarié peut faire aussi bien des merveilles que des résultats médiocres en fonction de son environnement managérial. Et pour cela, un patron doit se sentir complètement responsable de ses collaborateurs, bien au-delà de la paie de la fin du mois, dans le respect, bien sûr, du destin propre à chaque individu. C'est une stratégie que nous appliquons jour après jour, particulièrement auprès de nos jeunes collaborateurs et qui les amène à révéler leur potentiel. Les entreprises qui disent n'embaucher que des champions se décrédibilisent : comme si les individus naissaient champions ! Dans la réalité, les individus se révèlent progressivement à eux-mêmes et à l'entreprise qui les emploie, en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés, du regard bienveillant que l'on porte sur eux, du droit à l'erreur qu'on leur accorde. Savais-je moi-même à 25 ans qu'un jour je serais le patron d'une grande entreprise ? Bien sûr que non ! Pour nuancer ce tableau un peu idyllique, je voudrais apporter une précision. Nous recrutons deux types de population, qui sont de plus en plus distincts. Le premier groupe comprend les collaborateurs qui accèdent au savoir par le compagnonnage et le geste et qui donc apprennent en faisant sous le regard d'un mentor, soit dans nos métiers la plupart des postes de travail jusqu'à celui de chef de chantier. Dans le second

groupe, en augmentation constante à mesure de la sophistication de plus en plus grande de nos métiers, on retrouve des individus accédant au savoir, à la compétence et à l'éducation de façon plus livresque, à travers des mots, des discours et des discussions. Nous savons faire progresser les individus à l'intérieur du premier groupe, par exemple amener un cofre-freux-bancheur à devenir chef de chantier. De même, nous réussissons, dans le second groupe à transformer un ingénieur en patron d'une business unit et même, pourquoi pas un jour, en patron du groupe VINCI ! Mais force est de reconnaître que nous rencontrons toujours des difficultés à combler le fossé qui est bien réel entre ces deux groupes. Nous devons essayer d'établir une meilleure continuité dans l'ascenseur social.

De quels leviers spécifiques dispose VINCI, par sa taille et par la diversité de ses activités, pour faire fonctionner l'ascenseur social ?

Notre atout tient dans la décentralisation qui est la clé de l'organisation de notre groupe. L'idée de base qui préside à cette décentralisation est que, si l'on veut obtenir le meilleur des femmes et des hommes qui nous ont rejoints, il faut qu'ils aient un fort sentiment d'appartenance à une équipe plutôt que d'avoir le sentiment d'appartenance à un organigramme où ils et elles ne sont que des numéros parmi d'autres. D'où le regroupement de nos 280 000 salariés en 5 000 *business units*, véritables équipes de travail qui comprennent pour les plus petites quelques dizaines d'individus et pour les plus grandes plusieurs milliers. C'est au sein de ces groupes que peut se déployer pleinement une relation managériale de proximité. Les responsables connaissent parfaitement leurs collaborateurs, non seulement leur capacité technique, leur énergie, mais aussi leur environnement, leurs contraintes à un instant donné, et peuvent ainsi les

accompagner, les mentorer. L'autre point important est de lutter contre la tendance bureaucratique qui risque de se développer dans les équipes des sièges de nos entreprises. Par exemple, chez VINCI Energies il n'y a aujourd'hui au siège que 155 personnes pour animer un groupe de près de 100 000 collaborateurs dont le chiffre d'affaires a été multiplié par plus de six depuis 2002.

Y a-t-il de la mobilité à l'intérieur du groupe entre business units et l'incitez-vous ? Fait-on toujours carrière « à l'ancienne » chez VINCI ?

Nous encourageons la mobilité interne mais les mouvements restent encore insuffisants. Il y a, pour expliquer ce faible nombre de mouvements, une raison conjoncturelle évidente : la pénurie de ressources. Celle-ci n'incite pas les responsables de business units à se séparer de leurs collaborateurs. Plus fondamentalement, l'art du management consiste à faire en sorte que les gens restent suffisamment longtemps dans une position donnée, car c'est sur la durée qu'ils peuvent démontrer tout leur talent, mais pas trop longtemps pour éviter qu'ils ne se retrouvent en situation de trop grand confort. Cela suppose de la part du manager un bon ressenti des situations sachant encore une fois que la plupart des évolutions de poste qui peuvent être proposées se font à l'intérieur des filières de métier. Il y a naturellement des gens qui décident de quitter l'entreprise mais le turnover chez VINCI reste faible. Nos salariés restent fidèles à leur entreprise parce qu'ils s'y sentent bien managés et parce qu'ils ont le sentiment qu'en y restant ils vont pouvoir progresser. Si bien que pour la très grande majorité, ils sont accueillis à la sortie de l'école et évoluent jusqu'à la retraite sans en rien se sentir enfermés dans leur carrière. Celle-ci les mène de projet en projet – c'est la spécificité de nos activités par exemple la construction d'une autoroute, d'un aéroport – sans pour autant perdre le feu sacré et l'excitation du métier (ainsi, l'ancienneté moyenne des employés de VINCI en France est d'une quinzaine d'années, quand la moyenne nationale est de onze ans selon l'OCDE). Le patron d'une business unit est d'abord un DRH. Et moi, en tant que président du groupe, j'en suis le « DRH en chef » !

Quelle est la part de volontarisme mise pour impulser cette dynamique de promotion sociale au-delà du respect des obligations légales (budget formation, quotas, etc.) ?

Notre budget formation dépasse largement le légal : en France, l'effort de formation en 2023 a représenté 4,48 % de la masse salariale, bien au-delà du taux de contribution légale de 0,55 %. Nous ne le faisons sûrement pas pour faire plaisir au législateur ou pour respecter telle ou telle norme édictée de l'extérieur mais en raison de la conviction profonde que mieux nos collaborateurs sont formés, plus ils seront à l'aise dans

leur métier, et plus au final notre succès collectif sera assuré. Dans la « grande famille » de Vinci et de ses 280 000 collaborateurs, personne n'est mis de côté sur le plan de la sécurité, de la formation, des parcours de carrière parce que c'est créateur de richesses partagées et non pas parce qu'il y a des lois à respecter.

VINCI s'est aussi doté d'organismes de formation « maison » (Cesame chez VINCI Construction, l'académie chez VINCI Energies, etc.). Comment ces outils s'inscrivent-ils dans cette démarche ?

Il n'y a pas une académie mais plusieurs ! Ce type d'outils a été créé pour nous éviter de réinventer la roue à chaque fois. Ils comprennent des centaines de programmes, dont par exemple le programme phare Quartz pour VINCI Energies dans lequel passent systématiquement tous les collaborateurs cols blancs de l'entreprise ainsi que tous les nouveaux venus issus des acquisitions. Dès qu'on achète une société, nous la « quartzifions » de façon à intégrer ses effectifs dans la culture commune de VINCI Energies. Ces programmes sont une manière, en brassant les éléments du tout, de faire ciment entre les business units, ce qui est indispensable pour contrecarrer le risque d'entropie. Avec l'idée de développer la culture d'entreprise autour du concept essentiel qui nous est propre, celui de performance globale. Celle-ci est faite d'une performance stratégique et financière, d'une performance environnementale et d'une performance sociale, les trois formant un tout et étant indissolublement liées. C'est cette aventure entrepreneuriale, multidimensionnelle, qui doit être racontée aux collaborateurs... et aux actionnaires. Ces derniers, un peu sceptiques au début, comprennent de plus en plus que derrière les beaux bilans et les belles stratégies, l'important c'est l'énergie humaine.

Le gouvernement réfléchit aux moyens de « désm-cardiser » la France. Faites-vous votre cet objectif à l'intérieur de VINCI ?

Je me méfie des décisions top down qui sont souvent hors-sol. Chez VINCI, notre premier objectif est de réussir l'intégration de nos collaborateurs. Et comment pensez-vous que nous recrutons les ressources dont nous avons besoin ? Sûrement pas en restant aux minimums des grilles de branche qui, c'est vrai, ne sont pas très dynamiques. En plus de leur rémunération, les employés du Groupe ont accès à des dispositifs d'actionnariat et d'épargne salariaux très intéressants. L'entreprise est une entité au service de son corps social. Il est impossible, c'est une évidence, de motiver ses membres avec des rémunérations trop faibles. Mais cela ne suffit pas, il faut y ajouter une bonne dose de management motivationnel et de la formation continue. Ce sont deux éléments de fidélisation essentiels. Les salariés chez VINCI (en France et à l'étranger) suivent en moyenne vingt-deux heures de formation chaque année.

VINCI met à la disposition de tous ses collaborateurs une plateforme de e-learning en libre-service. Que révèle l'usage qu'ils en font ?

À travers cette plateforme, 15 000 contenus sont mis à la disposition de nos salariés. On y trouve de grands cours autour de thèmes corporate (environnement, éthique, compliance, cybersécurité), des e-learning propres à chacun des métiers. Et c'est indéniablement un succès. Chaque mois 35 000 collaborateurs s'y connectent et 500 000 modules y compris des volets dédiés au développement personnel (leadership, prise de parole, etc.) sont suivis par an. En synergie avec les académies qui permettent des contacts directs entre les gens, ce dispositif est très performant pour un investissement pas trop onéreux. La plateforme a été montée petit à petit, avec pour l'essentiel des apports d'experts in house et un recours très limité à la sous-traitance.

De même que pour la promotion sociale, l'objectif d'inclusion sociale de catégories d'individus rencontrant des difficultés d'intégration (jeunes sans diplôme, personnes handicapées, seniors déclassés, femmes discriminées) est-il un objectif chez VINCI ?

C'est peu de le dire ! Je crois même pouvoir affirmer que nous sommes parmi les champions en la matière. L'inclusion s'inscrit de longue date dans l'histoire du groupe et nous en avons donc une grande expérience. Il est vrai que nos métiers se prêtent particulièrement bien au fait de prendre des gens en situation d'exclusion pour leur mettre le pied à l'étrier. Chaque année, passent chez VINCI, en France, entre 4 000 et 5 000 personnes en situation d'exclusion. Ces personnes qui nous ont été recommandées par des associations partenaires sont affectées pour, en général, trois mois sur des projets dans la perspective d'améliorer leur employabilité. Sur certains programmes, le taux de réussite, c'est-à-dire le fait de trouver un emploi à l'issue de ces trois mois, monte jusqu'à 85 %, ce qui suppose un effort important d'accompagnement et de suivi en lien avec les organismes publics du travail. Ainsi, avons-nous par exemple créé une structure spécialisée dans l'insertion économique à l'occasion de la construction de la ligne à grande vitesse Tours-Bordeaux, de concert avec la préfète de région qui était, à l'époque, ... Elisabeth Borne. Idem avec

le projet du Grand Paris Express. Chaque grand projet de cette ampleur nous donne l'opportunité de mettre le coup de projecteur sur cette dynamique d'insertion qui concerne l'ensemble de l'entreprise. Chaque business unit s'est emparée de ce sujet, parfois parce que c'est

« J'ai été tenté, un moment, d'enjoindre par une note de service nos 40 000 collaborateurs cadres d'exercer chacun un mentorat. J'y ai renoncé, heureusement, car ce type d'initiative ne peut fonctionner que sur la base du volontariat et sur l'exemple.

prévu dans les clauses sociales des contrats publics mais aussi parce que les responsables ont compris que ce processus donne du sens à leur métier et que, en outre, cela permet d'attirer quelques talents supplémentaires. Une telle démarche, dont nous sommes assez fiers, intéresse au plus haut point, soyez-en sûrs, les collectivités locales.

Un deuxième volet d'insertion plus récent est né dans le contexte post-gilets jaunes. Alors que le pays semblait au bord de la guerre civile, Emmanuel Macron a convoqué à l'Élysée des grands patrons, dont j'étais, pour en quelque sorte les sommer de s'occuper davantage des quartiers prioritaires de la ville. De retour au siège de VINCI, j'expose à mon DRH le projet « d'industrialiser » les stages de troisième en entreprise pour lesquels, il faut bien le reconnaître, nous « bricolions » quelque peu

« La mère de toutes les réformes est de faire un geste extraordinairement puissant de décentralisation. Les élus locaux savent y faire pour se connecter à leurs quartiers difficiles, pour mobiliser les écoles, pour mettre ensemble autour de la table des patrons, des syndicalistes, des associations, etc.

jusqu'ici. Il me dit qu'« étant très ambitieux, la société peut en prendre 3 000 » et je lui réponds : « Ok pour 5 000. » Finalement, on a accueilli l'année dernière 8 000 jeunes. En une semaine, ils peuvent découvrir ce qu'est une entreprise et ses métiers dont ils n'ont aucune idée. On les emmène aussi sur les sites (Stade de France, carrières). On leur fait jouer des rôles, on les sensibilise, pour maîtriser leur e-réputation sur les réseaux sociaux, etc. Comme pour les actions d'insertion sociale, ces stages de troisième ciblés sur les jeunes les moins favorisés donnent un surcroît de sens au travail des collaborateurs des business units en œuvrant pour le bien commun. Une démarche totalement raccord avec l'ADN de la société et qui ne répond à aucune injonction politique et administrative. Il est vrai que des dispositifs ne vivent pleinement que par un engagement fort à la base. J'ai été tenté, un moment, d'enjoindre par une note de service nos 40 000 collaborateurs cadres d'exercer chacun un mentorat. J'y ai renoncé, heureusement, car ce type d'initiative ne peut fonctionner que sur la base du volontariat et sur l'exemple. J'ai moi-même mentoré un jeune, d'origine irakienne, qui a gagné ses galons et je l'ai fait savoir pour donner envie à d'autres de le faire à leur tour.

On évoque dans le cadre de la recherche d'économies budgétaires de réduire les aides publiques aux contrats en alternance. Une telle mesure pourrait-elle vous amener à réduire votre programme d'apprentissage ?

Il y a chez VINCI 9 000 apprentis (trois fois 3 000 pour une durée de trois ans). Il faut sanctuariser l'apprentissage historique, celui qui concerne les jeunes ayant le niveau bac - 2/bac + 2 venant acquérir un geste professionnel. Ce type d'apprentissage a été complété récemment par des contrats d'alternance en direction des bac + 5 et cela a eu pour effet bénéfique de rehausser l'image globale de l'apprentissage dans le regard des familles. Mais franchement, est-ce vraiment nécessaire de subventionner des apprentis bac + 5 ? La réponse est probablement non. Mais attention : il s'agit d'un sujet délicat et si le politique veut réformer les aides, il faut qu'il le fasse de façon fine et adaptée.

L'ascenseur social ne semble donc pas en panne chez VINCI. Comment expliquez-vous alors cette impression pesante d'une société française bloquée, incapable de nourrir l'espoir de nos concitoyens ?

Est-ce que les 100 000 collaborateurs de VINCI en France ont perdu tout espoir de progresser ? La réponse est certainement non. Ceux qui propagent ces discours défaitistes sont tellement éloignés du terrain qu'ils ne voient les choses que de façon théorique. Or dans la vie réelle des entreprises, à la condition qu'elles soient correctement managées sur le plan humain, les gens sont raisonnablement optimistes et n'ont pas une vision si négative de leur pays.

La mère de toutes les réformes est de faire un geste extraordinairement puissant de décentralisation. Les élus locaux savent y faire pour se connecter à leurs quartiers difficiles, pour mobiliser les écoles, pour mettre ensemble autour de la table des patrons, des syndicalistes, des associations, etc. qui ont, au-delà de leurs divergences, le souci du bien commun local, l'amour de leur ville ou de leur région. Au niveau national, malheureusement, l'amour de notre pays s'est érodé, ce qui rend les compromis constructifs difficiles, voire impossibles avec comme conséquence le fait que l'État continue à occuper le terrain en se mêlant de tout, et de façon très jacobine. Or, face aux crises à répétition que nous connaissons, il faut au contraire décentraliser encore plus pour miser sur l'intelligence des gens de terrain auxquels il faut faire confiance pour régler les problèmes. Pour refaire nation, il faut pousser la logique de la décentralisation en donnant aux élus de Lyon, Bordeaux, Périgueux, etc. les moyens d'agir. Je tiens ce discours depuis quarante ans et j'attends toujours... Pour autant, je garde espoir : pour déplacer la montagne du centralisme de notre pays, il faut opérer pierre par pierre en partant du bas et du terrain.

BIOGRAPHIE

Xavier Huillard est diplômé de l'École polytechnique et de l'École nationale des ponts et chaussées (Ponts ParisTech). Il a fait l'essentiel de sa carrière dans les métiers de la construction en France et à l'étranger. Il rejoint Sogea en décembre 1996, en tant que directeur général adjoint chargé de l'international et des travaux spécifiques, puis en devient président-directeur général en 1998. Nommé directeur général adjoint de VINCI en mars 1998, il est président de VINCI Construction de 2000 à 2002. Il est nommé directeur général délégué de VINCI et exerce les fonctions de président-directeur général de VINCI Energies de 2002 à 2004, puis de président de cette société de 2004 à 2005. Il devient administrateur-directeur général de VINCI en 2006 et président-directeur général de VINCI le 6 mai 2010. Il a été président de l'Institut de l'Entreprise de janvier 2011 à janvier 2017. Il est président de VINCI Concessions depuis le 20 juin 2016.



L'INDUSTREET, LE CAMPUS DES NOUVEAUX MÉTIERS DE L'INDUSTRIE

UN CONCEPT ORIGINAL

L'Industreet, c'est :

- une formation 100% gratuite
- une pédagogie centrée sur la pratique
- une rentrée chaque mois
- pour les jeunes de 18 à 29 ans
- pour les filles et les garçons
- avec ou sans diplôme



10 MÉTIERS EN TENSION

Les formations concernent 10 métiers dans 5 filières :

- contrôle non destructif
- ligne de production automatisée
- multiservices robots assistés
- numérisation industrielle
- terminaux de distribution d'énergie

OBJECTIF : 1 JEUNE 1 EMPLOI

L'objectif de L'Industreet ?

Permettre aux jeunes d'accéder à l'emploi, et de s'épanouir, dans des secteurs qui recrutent.

L'Industreet est une initiative de la Fondation TotalEnergies dans le cadre de son engagement en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes.

L'INDUSTREET

Une initiative de  **TotalEnergies**
FONDATION

<https://lindustreet.fr>

Plongez au cœur du programme Melchior

Mené en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Melchior est un acteur clé du dialogue entre le monde de l'Éducation et celui de l'entreprise, pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et la croissance potentielle de la France.

Académie - La fabrique pédagogique innovante

Apporte des illustrations et des cas concrets aux enseignants et aux élèves sur les conséquences des grandes transformations socio-économiques, numériques et écologiques sur les entreprises et leur écosystème.



L'université d'été Les
Entretiens Enseignants-
Entreprises



La plateforme de
ressources éducatives
melchior.fr



Le concours national à
destination des lycéens
« Vive l'éco ! »

Orientation - Cap sur les compétences de demain

Établit un pont entre les équipes éducatives et les entreprises dans une démarche inclusive, afin de préparer les jeunes à l'évolution des métiers, des compétences et favoriser leur insertion professionnelle.



Les conférences
Les Entretiens de l'Orientation



Les webinaires
« Au cœur de l'entreprise »

Planète - Pour relever le défi climatique

Propose aux équipes éducatives des ressources exclusives, qui soulignent le rôle des entreprises en tant qu'acteurs engagés dans la relève des défis de la transition écologique, et qui mettent l'accent sur l'évolution des métiers et des compétences.



Un module d'auto-
formation en ligne inédit



Des actions à impact
sur le terrain

melchior.fr



Contact :
melchior@idep.net

Retrouvez les anciens numéros de *Sociétal* sur le site de l'Institut de l'Entreprise

<https://www.institut-entreprise.fr/> ➔

Le Travail, tome 2	<i>décembre 2023</i>
Le Travail, tome 1	<i>juin 2023</i>
Le retour de l'inflation	<i>novembre 2022</i>
C'est possible, voici comment	<i>avril 2022</i>
Confiance & dette globale	<i>décembre 2021</i>
Innovation & destruction créatrice	<i>juillet 2021</i>
Gouvernance & raison d'être	<i>mars 2021</i>
Climat & nature	<i>novembre 2020</i>
La mondialisation	<i>février 2020</i>
Les inégalités	<i>novembre 2019</i>
...	

SOCIÉTAL

La revue de l'Institut
de l'Entreprise



Institut de
l'ENTREPRISE

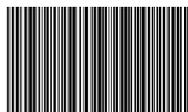
29, rue de Lisbonne
75 008 Paris
+33 (0)1 53 23 05 40

www.institut-entreprise.fr



Impression : Imprimerie Rochelaise

ISBN 978-2-38625-311-9



978-2-38625-311-9

10€

