

Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur

Contribution de la Conférence des Grandes Écoles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pour ce faire, l'Etat stratège doit :

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

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

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

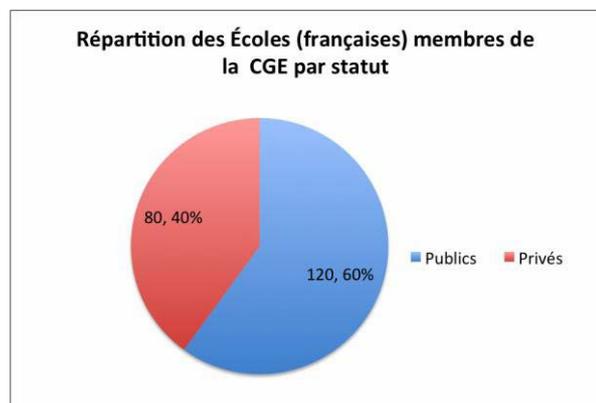
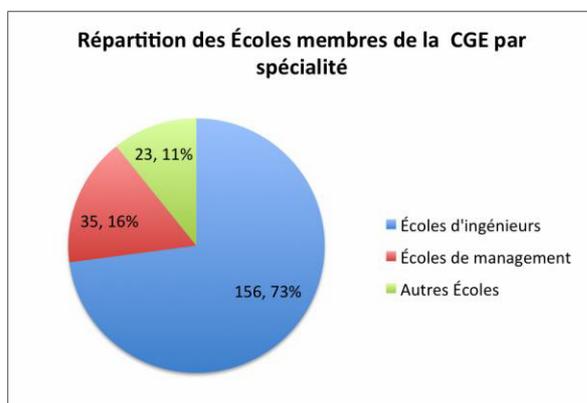
L'élaboration d'une stratégie nationale d'enseignement supérieur est un chantier éminemment structurant, qui interroge toutes les dimensions d'un projet de société. Il convient donc de l'inscrire dans une perspective très large, en termes de portée éducative et sociale et dans le cadre d'une réflexion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

Principes stratégiques fondamentaux selon la CGE

1. Accepter la variété des talents et la diversité des compétences
2. Favoriser une meilleure orientation vers les filières qui recrutent, davantage que de se fixer des objectifs stratégiques en termes de niveau de diplômes
3. Améliorer la qualité des qualifications initiales quel que soit le niveau de diplôme
4. Favoriser la « montée en gamme » régulière des compétences par le développement d'une véritable formation continue diplômante
5. Redonner leurs lettres de noblesse aux filières courtes.

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

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



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

La CGE regroupe 75 % des établissements pouvant légitimement revendiquer l'appellation de Grande École, sur la base des critères définis par les statuts de la Conférence des Grandes Écoles (soit 66 % des écoles habilitées par la Commission des Titres d'Ingénieur, 83 % des écoles de management à diplôme conférant le grade de master et accréditées par la CEFDG et 20 % des écoles dites

« d'autres spécialités »). La CGE constitue donc une composante représentative, globale et interprofessionnelle de l'enseignement supérieur, regroupant des établissements de taille moyenne.

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

3. Le système des Grandes Écoles : présentation et évolutions

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

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

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

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

3.2. *Un modèle éducatif guidé par la professionnalisation*

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

Ces caractéristiques contribuent à l'atteinte d'indicateurs d'insertion des diplômés sur le marché du travail toujours très élevés, malgré la crise économique. Ainsi, pour la promotion diplômée en 2012, le taux net d'emploi est de 81,5 % 6 mois après le diplôme. De même, 80 % des diplômés en

emploi ont vu leur recherche aboutir moins de deux mois après leur sortie d'école. 12,3 % des diplômés sont en poursuite d'études ou inscrits en thèse. Enfin, 76 % des contrats de travail des diplômés en emploi sont des CDI.

3.3. Des effectifs toujours en croissance

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

3.4. Évolution des cursus de formation

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

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

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

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

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

pratique une écoute précoce et continue de ses étudiants et les aide à construire un parcours adapté à leur projet professionnel, tant dans sa composante académique que pratique (stages, projets, travaux de fin d'études).

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

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

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

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

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

3.4. La recherche comme levier d'innovation

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

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

Certaines Grandes Écoles se caractérisent par un niveau très élevé de poursuite en doctorat, notamment l'ESPCI ParisTech (60 %), Les Écoles normales supérieures (73 %) et l'École Polytechnique (28 %). 47 grandes écoles sont habilitées à délivrer le doctorat en propre. Dans les autres

établissements, les doctorants sont accueillis dans des laboratoires ou équipes internes aux Grandes Écoles et dans les laboratoires mixtes associés à d'autres organismes.

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

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

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

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

Également remarquable est la contribution des CPGE au renforcement de l'égalité des chances. Les statistiques portant sur la réussite aux concours montrent que les classes préparatoires tendent à réduire l'écart entre catégories socioprofessionnelles. Le retard moyen d'une mention au baccalauréat, soit deux points, enregistré par les élèves boursiers n'est plus que de 0,5 à 1 point à l'issue d'une classe préparatoire. Les taux de réussite aux concours, gage de transparence et de

promotion républicaine, ne sont pas sensiblement différents d'une CSP à l'autre. Cette observation devrait fonder une réflexion, utile et généralisable à l'ensemble de l'enseignement supérieur, sur les éléments déterminants qui, dans la pédagogie des classes préparatoires, contribuent à amortir les écarts sociaux accumulés tout au long du secondaire et à augmenter les chances de réussite.

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

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

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

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

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

La CGE préconise qu'un effort particulier soit fait sur les formations courtes professionnalisantes de façon à fournir aux entreprises la main-d'œuvre technique de haut niveau dont elles ont besoin, de stimuler les politiques publiques de redressement productif et de développer beaucoup plus qu'elle ne l'est aujourd'hui la FTLV. L'objectif serait, à cinq ans, d'arriver à

inverser les proportions enseignements supérieur court (300 000) et long (200 000) et de porter le nombre de diplômes de FTLV à 100 000.

5. La réussite pour tous

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Donner un rôle plus central aux entreprises et aux établissements d'enseignement supérieur, en tant que sponsors des étudiants et diplômés étrangers.
- Soutenir les établissements d'enseignement supérieur dans leurs efforts pour accroître la mobilité internationale des formations supérieures françaises (éducation *offshore*).

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

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

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

7.4 Mener sans dogmatisme une politique de langues duale :

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

- l'intensification de l'enseignement du FLE à l'étranger pour les étudiants souhaitant venir en France et le développement de leur connaissance de notre langue pour des raisons culturelles et pour maximiser leur choix de formations possibles dans notre pays
- l'accroissement de l'offre de formations de niveau master tout en anglais, particulièrement dans les domaines scientifiques où la France excelle, ceci afin de ne pas faire de la langue une barrière pour les meilleurs étudiants étrangers. En contrepartie, un apprentissage du français leur serait proposé en France (d'au moins un an, voire deux ou trois).

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

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

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

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

Le rayonnement de la France à l'étranger et son efficacité au plan économique dépendent aussi de la compréhension qu'ont ses diplômés (notamment à bac + 5 et au-delà) des déterminants de l'économie mondialisée. Un plan de stratégie internationale pour l'enseignement supérieur doit renforcer le volet de la mobilité sortante, tout particulièrement pour les étudiants en master⁵, conformément aux engagements gouvernementaux⁶. Cette mobilité doit se faire majoritairement sur une période de 4 à 6 mois, dans le cadre d'un accord entre établissements d'enseignement supérieur (soit pour un stage en laboratoire ou la reconnaissance mutuelle de séjours d'études) ou dans le cadre d'un stage en entreprise.

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

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

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

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

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

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

7.7 Accroître les budgets des bourses pour les meilleurs étudiants étrangers

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

8. Les moyens de l'enseignement supérieur

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

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

8.1. État des lieux

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

- il ne leur est pas possible de compenser toutes ces pertes par une augmentation conjointe des droits de scolarité, fortement encadrés par l'État,
- la réforme de la taxe d'apprentissage va entraîner une diminution de plus de 10 % des affectations en versement (barème) des entreprises vers les écoles,

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

- à l'exception des Écoles en tête de classement et/ou présentant une forte population d'anciens élèves, les financements issus des fondations d'écoles constituent des contributions marginales. Une culture du don peine à se développer en France au profit de l'enseignement supérieur, qui n'est pas perçue comme une cause caritative à part entière, alors que les français se signalent par ailleurs par une remarquable générosité.

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

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

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

8.2. Quelles réflexions en matière de droits de scolarité ?

La question du (re)financement de l'enseignement supérieur ne se limite pas au débat sur l'évolution des droits de scolarité. Mais les établissements se trouvent engagés dans une spirale de paupérisation, entre, d'un côté l'inflation des charges d'exploitation - développement des activités, inflation automatique de la masse salariale - et de l'autre, la décroissance des ressources - baisse des subventions publiques, diminution des flux financiers de la taxe d'apprentissage, stagnation des

dons. Cet état de fait suggère que le modèle de financement actuel des établissements publics d'enseignement supérieur (Grandes Écoles comme Universités) devra tôt ou tard s'écarter du paradigme de la gratuité. Par ailleurs, l'affichage d'un coût « de marché » de l'offre éducative supérieure française à l'international apparaît souhaitable si l'on veut éviter que la France ne soit perçue comme une destination « *low cost* ».

En décembre 2013, le ministère du Redressement productif a multiplié par plus de deux les droits de scolarité dans les établissements relevant de l'Institut Mines-Telecom. D'autres établissements sous tutelle de ministères techniques ont emboîté le pas. Cette option, qui représente une évolution culturelle majeure, est vouée, selon nous, à se généraliser dans l'enseignement supérieur, afin de doter les établissements de réels moyens pour développer des stratégies éducatives ambitieuses.

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

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

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

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

- incitation à la levée massive de ressources propres par le développement de la recherche. Dans le mode actuel de financement qui prévaut, où les frais de structure sont faibles, cette inflation du

chiffre d'affaires des Écoles ne peut conduire qu'à des bilans structurellement déficitaires. Or, ce n'est pas tant de chiffre d'affaires dont les établissements ont besoin, mais de marges d'investissement. La qualité du financement de l'enseignement supérieur est une question au moins aussi importante que celle de la quantité.

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

9. Propositions

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

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

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

Orientation des élèves

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

Formation

- Développement des filières courtes (bac +2 ou 3) : se fixer à moyen terme que les formations courtes représentent 60 % des diplômes délivrés par le supérieur,

- Développement de la part de diplômes du supérieur acquis par la Formation Tout au Long de la Vie pour atteindre 15 à 20 % du flux annuel de diplômes à l'horizon 2025
- Permettre à la diversité des établissements du supérieur de prospérer durablement et de contribuer à l'excellence et à l'attractivité globale, en leur laissant notamment souplesse et latitude pour opérer des diplômes d'établissements de qualité et en renforçant le soutien de l'État aux établissements privés sous contrat.

International

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

Financement de l'enseignement supérieur

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

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

Formation

- Engager le développement des filières courtes et en faire un axe prioritaire sur les cinq années à venir.
- Engager le développement des FTLV diplômantes en tenant compte du besoin des étudiants et des entreprises.

- Adapter les contrats de travail des apprentis de niveau 1 et 2 pour faciliter l'envoi à l'étranger en stage ou en substitution académique pendant leur formation. Garantir aux apprentis du supérieur un accès équitable aux dispositifs de mobilité européens et régionaux. Inciter à l'introduction, dans les parcours de formations des apprentis, d'une initiation à la recherche.
- Adopter un statut spécifique pour les années de césure du supérieur.

International

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

Financement de l'enseignement supérieur

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