

CONFÉRENCE SKEMA PUBLIKA DU 29 JUIN 2023

# LES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS DANS LA MONDIALISATION

## ENTRE NORMES ET INFLUENCES, QUELLES FORMATIONS POUR LES FUTURS CADRES ?

### SYNTHÈSE DES INTERVENTIONS ET DES ÉCHANGES

Intervenants (par ordre d'intervention) :

- Mme Alice Guilhon, directrice générale et présidente exécutive de [SKEMA Business School](#), présidente de la [Conférence des Directeurs des Écoles Françaises de Management](#) (CDEFM)
- M. Jean-Marc Rapp, professeur honoraire et recteur émérite de l'[Université de Lausanne](#), ancien président de l'[Association Européenne des Universités](#) (EUA)
- M. Franck Dedieu, docteur en économie, directeur adjoint de la rédaction de [Marianne](#)
- M. Christophe Stalla-Bourdillon, ancien cadre dirigeant à l'international dans une multinationale industrielle française, enseignant en économie et intelligence économique à l'[ICN Business School](#) et à l'[École Polytechnique](#)

Modération de Mme Claude Revel, directrice de [SKEMA PUBLIKA](#), ancienne déléguée interministérielle à l'intelligence économique.

#### INTRODUCTION

Cette conférence est la deuxième du cycle de rencontres du think tank SKEMA PUBLIKA « Au cœur des influences », consacré à l'analyse des influences dans divers domaines. Ce think tank international basé à Paris et adossé à SKEMA Business School a été lancé fin février 2022. Il a pour objectif de produire des analyses et propositions pour le débat public et pour les décideurs de politiques publiques sur des sujets sociétaux, géopolitiques et de développement durable.

Pour cette nouvelle conférence, le thème de l'influence dans les enseignements supérieurs a été retenu. En effet, dans une mondialisation en évolution profonde, ils sont au cœur des enjeux à affronter par l'effet qu'ils vont exercer sur la formation des esprits des futurs cadres. Plus encore, les enseignements supérieurs sont vitaux pour relever les défis de demain (changement climatique, souveraineté et influence, avancées technologiques, commerce mondial, etc.).

#### QUELLES ÉVOLUTIONS POUR LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA MONDIALISATION ?

L'enseignement supérieur n'était pas vu comme un objet d'influence jusqu'à récemment. Aujourd'hui, il est perçu comme une véritable arme d'influence des pays dans le monde. Il y a une grande méconnaissance de ces enjeux au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). Ce secteur a beaucoup évolué, il n'en reste pas moins confidentiel (notamment par le système de la *peer review*) et protégé, et parallèlement il s'inscrit de plus en plus au cœur de la relation économique.

Dans chaque pays le modèle d'ESR est lié à des normes et des influences propres (ex : l'Europe met l'accent sur l'esprit critique ; l'Asie sur le qualitatif ; les États-Unis adoptent une vision positiviste de l'enseignement supérieur). Les modèles s'affrontent sur des modes de pensées. Ainsi lorsqu'une école française souhaite s'implanter à l'étranger, beaucoup de paramètres (compliance avec les règles et normes du pays<sup>1</sup>) entrent en jeu. En France, des établissements internationaux semblent rencontrer moins de barrières. Les systèmes d'enseignement supérieur sont très protégés pour éviter tout dérapage. Un des grands enjeux est d'arriver à connecter les diplômes des établissements français qui s'installent à l'étranger avec les diplômes locaux. Depuis l'après-guerre plusieurs normes ont été créées pour les écoles de commerces. Ainsi, les États-Unis ont créé des accréditations telles que l'AACSB (*Association to advance collegiate schools of business*). Il s'agit d'une norme précise qui prend cinq ans à obtenir. En Europe, l'accréditation EQUIS (*European Quality Improvement System*) a été développée. Elle est orientée sur le qualitatif. Elle analyse notamment si la stratégie est cohérente avec les ressources humaines et financières de l'établissement. Des pays asiatiques commencent aussi à mettre en œuvre leurs propres accréditations.

En résumé, les modèles de l'ESR comportent trois caractéristiques :

- 1/ un système confidentiel
- 2/ un haut niveau de performance requis
- 3/ une guerre des normes et influences

### **LES NORMES EUROPÉENNES ET INTERNATIONALES INFLUENCENT-ELLES LES CONTENUS DES ENSEIGNEMENTS ?<sup>2</sup>**

La plupart des règles sur l'assurance qualité et l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et de leurs programmes, et la plupart des organismes chargés de les appliquer sont nationaux. Ce constat, analysé par Dirk van Damme dans un remarquable article publié en 2003 par l'OCDE, reste vrai aujourd'hui pour l'essentiel.

Cependant, pour faciliter la mobilité internationale, la compréhension et la comparaison internationale des diplômes et des institutions, et même leur reconnaissance, plusieurs types de normes internationales se sont développées progressivement.

Nous allons en examiner brièvement deux, aux deux bouts du spectre de la granulométrie, ce qui nous permettra de bien situer les enjeux.

**L'approche généraliste et indirecte, d'abord.**

C'est en Europe que cette approche a connu son plus grand succès, dans le cadre du processus de Bologne. On se souvient que, partis dès 1998 d'une première étape consistant à harmoniser en Europe la structure des études supérieures en trois cycles (LMD en France) et leur durée de principe (3 - 2 - 3), les États partenaires du processus ont voulu instaurer un cadre de référence commun dans le domaine de l'assurance qualité. Ils ont confié cette tâche aux quatre organisations européennes principales du secteur tertiaire, l'EUA, l'ESU, l'ENQA et EURASHE (E4), en collaboration avec les représentants européens du dialogue social, [Business Europe](#) et Education international).

Cela a débouché sur l'approbation en 2005, par les ministres européens du processus de Bologne, des « *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area (ESG)* ». Révisés en 2015, ces standards ne concernent que l'éducation et la formation, mais ils ne fixent pas de niveaux de

---

<sup>1</sup> Par exemple, introduire des cours sur la pensée de Xi Jinping dans les cours en Chine, respecter scrupuleusement les crédits à allouer à une matière aux États-Unis, 800h de cours par an à réaliser obligatoirement par les professeurs au Brésil.

<sup>2</sup> À la demande de l'intervenant, le texte de l'intervention a été repris in extenso.

qualité sur le contenu des enseignements, tout en posant en revanche des conditions-cadres, ainsi que l'exigence d'un enseignement centré sur l'étudiant. Ils énoncent des principes à suivre à trois niveaux : celui des processus à suivre dans l'assurance qualité interne (partie I, 10 standards), celui de l'assurance qualité externe (partie II, 7 standards) et enfin celui des agences d'assurance qualité chargées dans chaque pays de contrôler les standards de la partie II (partie III, 7 standards).

Ce dispositif européen a été complété par la création, le 8 mars 2008, du *Registre européen de l'assurance qualité (EQAR)*, qui a pris la forme d'une association internationale selon le droit belge fondée par le E4. Ce registre, soutenu par 47 pays européens membres de l'association, a pour tâche d'agréeer les agences qui le souhaitent, à condition qu'elles respectent les standards de la partie III des ESG (et donc les standards des parties I et II qui y sont intimement liés). Il y a aujourd'hui 56 agences enregistrées, ce qui améliore considérablement la confiance que les usagers peuvent avoir dans le sérieux et la comparabilité des systèmes d'assurance qualité des pays visés. L'inscription d'une agence dans le registre européen est, dans plusieurs pays, une condition nécessaire à sa reconnaissance comme agence autorisée à offrir ses services dans le pays considéré (20 pays, dont l'Autriche, l'Allemagne, la Belgique, la Finlande, la Pologne, la Suisse ; en revanche, la France, l'Italie, l'Espagne ne font pas partie de ce groupe).

Plus récemment encore, en 2018, le Registre européen a fondé [DEQAR](#), une base de données qui recense les rapports d'évaluation d'institutions établis par les agences enregistrées, cela sur une base volontaire. Il y a aujourd'hui près de 80 000 rapports publiés concernant 3 721 institutions. Cela permet aux usagers de prendre connaissance des rapports d'évaluation des experts mandatés, et des décisions d'accréditation s'il y en a (ce qui varie selon les systèmes). Les programmes comme tels ne sont pas listés dans DEQAR.

Globalement, cet effort d'harmonisation et de transparence paraît sans équivalent ailleurs dans le monde. Pour le surplus, si on essaie d'analyser les avantages et inconvénients du système mis en place par les ESG, on peut observer les cinq points suivants :

- les ESG sont un bon exemple de collaboration entre organismes privés et publics : élaborés par quatre associations privées regroupant les acteurs « de terrain », ils ont été approuvés par les ministres de l'Éducation du processus de Bologne, puis repris sous des formes différentes par les systèmes juridiques des pays; par exemple en Suisse, l'injonction de la loi suisse sur l'enseignement supérieur de respecter « les normes internationales » (art. 32 LEHE) est une référence aux ESG.
- loin de prescrire un système complet et contraignant d'assurance qualité, les ESG laissent les États libres de choisir les conséquences des auto-évaluations et évaluations d'experts, et des interventions des agences (simple évaluation, labellisation, accréditation), ou de choisir leur périodicité (de trois à six ans suivant les notes reçues par les programmes ou les institutions en Bulgarie; cinq ans en France; sept ans en Suisse); en plus, le périmètre des contrôles (institutions ou programmes) n'est pas prescrit. On observe cependant en Europe une nette tendance à l'évaluation ou accréditation institutionnelle, les universités accréditées ayant alors la responsabilité d'accréditer leurs programmes elles-mêmes, ou de les faire accréditer en externe sur une base volontaire. C'est le cas par exemple en Suisse, au Royaume-Uni ou en Norvège.
- les ESG déclarent se fonder sur la responsabilité principale des universités et écoles en matière d'assurance qualité. En conséquence, ils limitent les règles qui leur sont applicables à quelques principes jugés essentiels, comme la participation, des étudiants notamment, à l'élaboration des systèmes des établissements, ou l'objectif d'un enseignement centré sur l'étudiant, sans poser par ailleurs de directives sur le contenu des programmes.
- compte tenu de leur approche généralement indirecte et respectueuse des différences entre systèmes nationaux, choix des établissements et cultures disciplinaires, les ESG n'ont ni l'ambition, ni la possibilité de fournir, même implicitement, la base d'un classement qualitatif des pays ou de leurs universités et écoles, ce qu'on peut regretter ou saluer.

- Enfin, et d'un autre côté, la transparence et la publicité sont un principe majeur des ESG, qui se traduit à toutes les étapes, de la stratégie qualité des établissements à la prévisibilité des critères, jusqu'à la publication complète des rapports des experts (standard 2.6); avec le développement de la base de données DEQAR, ce principe a connu une mise en œuvre et un développement spectaculaires, qui permettent par exemple à un futur étudiant de connaître l'avis d'experts sur des centaines d'établissements européens.

À cette approche généraliste, on peut utilement comparer, et ce sera l'objet de ma deuxième analyse, celle de la **certification internationale, dans certaines disciplines**, des établissements ou des programmes.

Dans le domaine des **filières d'ingénieurs** tout d'abord, il faut signaler l'existence, depuis 2006, du label EUR - ACE (EUropean ACcredited Engineer), créé à l'initiative de l'association [ENAAE](#) (Réseau européen pour l'accréditation des formations d'ingénieurs). Il est important de noter qu'ENAAE n'accrédite pas directement les programmes de formation d'ingénieur. En se basant sur les critères spécifiés dans un document de référence (EAFSG), ENAAE évalue les politiques et procédures mises en œuvre par les agences d'accréditation et d'assurance qualité ayant demandé l'autorisation de délivrer le label EUR-ACE® aux programmes qu'elles accréditent. Les références elles-mêmes (EAFSG) intègrent les points de vue et perspectives des principales parties prenantes (étudiants, établissements d'enseignement supérieur, employeurs, organismes professionnels et agences d'accréditation) et sont largement modelées sur les ESG. La base de données de l'ENAAE recense, au 31 décembre 2022, 4 162 cursus d'ingénieurs accrédités. On notera que si les décisions d'accréditation doivent être publiées, les rapports des comités d'accréditation peuvent, eux, ne l'être que partiellement<sup>3</sup>.

Le domaine du **management et des business schools** est bien sûr un autre exemple fameux de normes internationales, mais bien antérieur aux ESG. La Fondation européenne pour le développement de la gestion ([EFMD](#)), organisation internationale privée créée en 1972, conduit traditionnellement un programme d'accréditations des institutions (EQUIS) et, à titre complémentaire, de leurs programmes (EFMD accredited), accréditations qui sont destinées à servir de labels de qualité. Dans le même domaine, l'association des MBA ([AMBA](#)), fondée en 1967 en Angleterre, n'accrédite que des programmes (MBA, MBM, DBA), le fait directement, et limite aujourd'hui le nombre maximal des écoles admises à son label à 300. Les institutions avec label sont ainsi au nombre de 150 pour EQUIS et de 225 pour l'AMBA. On notera que dans ces deux cas, seules l'accréditation et sa durée sont publiées, les documents précédents étant strictement confidentiels. Le public, notamment les futurs étudiants, ne sait ainsi pas quelles recommandations auraient pu être faites aux institutions à l'issue de la procédure.

Il y a bien sûr encore d'autres exemples de certification internationale, mais les domaines des études en management et en ingénierie sont à nos yeux les plus illustratifs.

En comparant ces deux types d'approche, on peut faire ici quatre remarques :

- 1/ les certifications ou accréditations de filières ou d'écoles spécifiques répondent sans doute à une volonté de différenciation et de labels de prestige des institutions dans des domaines où le marché de la formation est particulièrement concurrentiel. Le fait que le public ne puisse pas être informé des détails des évaluations, mais seulement de leur résultat brut, s'explique sans doute par le souci des écoles elles-mêmes de ne pas dévoiler ce qu'elles estiment confidentiel. Il est frappant de constater que lorsque les normes sont élaborées par un groupe hétérogène comprenant notamment les représentants des étudiants, comme c'est le cas des ESG, la transparence est beaucoup plus importante. Il s'agit ici, à notre

<sup>3</sup> Point 3.2.5 des références du label, in fine: « *Les agences devraient aussi envisager la publication de certaines parties du rapport du comité d'accréditation, sous réserve de limitations découlant de considérations de confidentialité ou autres.* »

avis, d'un défaut majeur des accréditations des formations en management ou en ingénierie, préjudiciable à une information complète des intéressés extérieurs.

- 2/ le périmètre plus restreint des domaines du management et de l'ingénierie a l'avantage de mettre en place des systèmes d'évaluation mieux adaptés aux spécificités des disciplines ; inversement, le risque paraît plus élevé d'aboutir à une uniformisation des cursus, au détriment de la créativité et de l'autonomie des établissements.
- 3/ ce dernier point recouvre partiellement le débat entre accréditation des programmes et des établissements; qu'elle soit faite dans le cadre des accréditations privées du management ou de l'ingénierie, ou de celui, public, des accréditations de programmes toujours exigées dans de nombreux pays, l'accréditation des cursus est toujours une atteinte beaucoup plus incisive à l'autonomie des établissements; elle peut d'ailleurs s'avérer particulièrement lourde dans les cas où elle intervient à double, une fois pour obtenir un label jugé indispensable sur le marché, une autre fois comme obligation de la législation nationale.
- 4/ lors de la préparation de cette journée, j'ai entendu des remarques sur la différence entre les normes d'accréditation des écoles et des universités, prétendument plus détaillées chez les premières. Il s'agit à mon avis d'un raccourci un peu trompeur dû à la situation particulière de la France, où la position dominante des Grandes Écoles en management et en ingénierie est une réalité bien connue. Dans la plupart des autres pays, l'éducation supérieure est l'affaire des universités dans toutes les disciplines, ce qui n'empêche d'ailleurs pas par exemple de nombreuses Facultés d'économie et de gestion, intégrées dans leur université, d'obtenir sans problème leur accréditation EQUIS ou AMBA (p. exemple les Facultés de Mc Gill au Canada, TUM en Allemagne, Esade /Ramon Lull en Espagne, HEC Lausanne ou Solvay Bruxelles de l'ULB).

En **conclusion**, on ne peut manquer d'être frappé par le foisonnement des procédures de contrôle de qualité, qui risque d'aboutir au phénomène, malheureusement bien connu, de « QA fatigue » comme disent les anglophones. La coexistence de procédures générales et publiques pour tous les établissements et de procédures privées répondant aux besoins spécifiques de positionnement dans certaines disciplines est un fait incontournable qu'il serait illusoire, et d'ailleurs inopportun, de vouloir supprimer. Dans un monde idéal, alors, il faudrait tout faire pour diminuer le plus possible la charge administrative et de temps pour permettre aux deux types de procédures de coexister. Cela passe d'abord, à mes yeux, par une limitation stricte de l'accréditation publique générale à celle de l'institution, à laquelle on doit faire confiance pour le surplus. Cela passe ensuite, pour l'accréditation spécifique des écoles et/ou programmes dans les disciplines où c'est souhaité, par la mise en place de procédures conjointes se déroulant simultanément, en y réunissant les standards généraux communs aux deux accréditations, et ceux spécifiques au domaine considéré. C'est, par exemple, ce qui s'est passé dans le cas de l'[EPFL](#), où l'agence suisse de qualité a accepté d'intégrer à la procédure officielle d'accréditation de cette école selon la loi suisse, la procédure particulière aux cursus d'ingénieur selon le label européen, cela en accord avec la [CTI](#). Une telle voie devrait, à mes yeux, être systématisée en Europe, pour montrer qu'on est favorable à des solutions pragmatiques et bénéfiques à tous les intéressés.

### **LES NORMES DE L'ESR CORRESPONDENT-ELLES ENCORE À LA RÉALITÉ D'UN MONDE CHANGEANT ?**

Les normes ne sont pas neutres, elles renvoient à des oppositions néo-libérales vs humanistes. En outre, par construction, elles fixent une pensée. L'ESR ne devrait pas être trop normé, car les normes sont l'empire du présent alors que l'ESR pense l'avenir.

Dans la période actuelle de basculement idéologique et politique, il faut donc sortir des normes. Ces accréditations (AACSB, EQUIS, etc.) intègrent des valeurs et des notions qui sont en voie d'être dépassées. En effet, la mondialisation est soumise à des influences très diverses (biodiversité, inclusivité, etc.). Les normes délient le manager du réel, or cette nouvelle organisation du monde confirme un retour du réel. Les étudiants sont très sensibles au réel. Il faut remettre au goût du jour le réel territorial, dans la mesure où les jeunes s'intéressent au local tant dans leur vie personnelle que professionnelle.

Ce changement d'idéologie permet la création de nouvelles opportunités économiques. En effet, dans les années 2010, il y avait une opposition entre probusiness et anti-business. Aujourd'hui on constate notamment aux États-Unis un retour du patriotisme économique, une envie de rapatrier certaines productions. La grande caractéristique qui émerge est que le politique et l'économique, le citoyen et le manager ne peuvent pas être séparés du local. Il y a une demande pour relier les managers et les étudiants au réel et pour éviter leur déliement de la fonction de citoyen.

### **POINT DE VUE DE L'INTELLIGENCE ÉCONOMIQUE**

Les normes sont indispensables pour convaincre les parents, car cela leur permet de s'assurer de la qualité des formations qu'ils paient pour leurs enfants.

Quelles sont les influences à l'œuvre sur le terrain ? On en dénombre huit :

1/ La société du spectacle : il y a une théâtralisation des professeurs qui doivent être inventifs pour capter l'attention des étudiants, voire scénariser leurs cours.

2/ L'influence des réseaux sociaux : les professeurs passent désormais beaucoup de temps à déconstruire les influences reçues sur les réseaux. L'enseignant doit désormais affirmer davantage son autorité naturelle, car les étudiants vérifient tout sur internet où la désinformation est présente.

3/ La liberté académique est confrontée à des « prédicateurs », groupes de pression, qui œuvrent pour réduire la durée des enseignements classiques au profit du déploiement de leurs idées.

4/ Le numérique prend de plus en plus de place. Le professeur doit aussi gérer l'informatique (PowerPoint, cours en ligne, examens à distance en ligne, mise en ligne des cours sur une plateforme, etc.). Les enseignements en ligne ont des caractéristiques propres qui demandent des compétences spécifiques.

5/ L'internationalisation est aussi une influence à l'œuvre. On assiste à la domination de la langue anglaise. La sensibilité culturelle est de plus en plus prégnante, il est particulièrement nécessaire de ne pas apporter de jugements de valeur face aux étudiants internationaux.

6/ Le financement des établissements a aussi subi deux influences majeures. D'un côté, les étudiants internationaux contribuent à l'équilibre des écoles. De l'autre, le développement des formations en alternance a permis une meilleure mixité sociale (en ce qui concerne les étudiants français).

7/ L'évaluation aujourd'hui ne veut plus rien dire, du fait de nouvelles pratiques et innovations (ChatGPT, distanciel, enseigner sur plusieurs fuseaux horaires, sous-traitance de rédaction de thèses contre rémunération). Ses modalités sont à revoir.

8/ La recherche fait également face à plusieurs influences telles que la compétition mondiale qui la frappe de plein fouet, les groupes de pression (religion contre science, idéologie contre science). Les citadelles du savoir, que représentent les institutions de l'enseignement supérieur, sont menacées.

### **INTERVENTIONS DU PUBLIC**

**1/ Face aux enjeux du changement climatique, certains appellent à arrêter les échanges d'étudiants ou de professeurs internationaux. Dans un contexte de nationalisme exacerbé, d'autres indiquent que ces étudiants internationaux seraient en réalité des migrants déguisés. Comment interpréter ceci ? S'agit-il de limites avec lesquelles il faudra composer ?**

Cela dépend du modèle de l'établissement d'enseignement supérieur. Par exemple, les écoles d'ingénieurs sont moins tournées vers l'international que les écoles de commerce. La taille des établissements est aussi à prendre en compte.

Pour répondre aux interrogations climatiques d'une partie des étudiants, la CDEFM a mis en place un [référentiel de compétences DDRSE](#) à destination des écoles de management. Cependant, même si toutes les jeunes ne pensent pas la même chose (certaines jeunes ne s'inquiètent pas d'inquiétude particulière sur le changement climatique), il doit y avoir un dénominateur commun.

Les normes permettent justement de générer de l'influence européenne dans le monde. L'accueil d'étudiants internationaux en France permet de diffuser ses valeurs et son savoir-faire en matière d'enseignement supérieur dans le monde.

## **2/ L'enseignement supérieur a-t-il un impact dans le décrochage de la France à l'international ?**

Les jeunes doivent être réarmés en partant du principe de réalité. Il faut leur enseigner la guerre économique. Une deuxième bataille s'engage aussi sur les normes, l'Europe gagnerait ainsi à s'appuyer sur la méthode ouverte de coordination (coordination non contraignante des politiques publiques en éducation et enseignement supérieur par exemple). Les jeunes ne réalisent pas que l'Union européenne est forte pour propulser les entreprises au niveau international. C'est cette même norme européenne qui décide de la place des pays européens dans le monde. L'incapacité de l'Europe à relever des défis n'est pas vraie en ce qui concerne l'ESR. Le processus de Bologne rassemble 49 pays, a permis une meilleure compréhension et lisibilité des diplômes (langage commun, supplément au diplôme). Il n'y a cependant pas de proactivité pour en faire une norme qui va conquérir à l'international.

## **3/ Comment renforcer l'attractivité de l'ESR français et quel rôle pour la sélection ? Quelle place pour la francophonie ?**

Il faut être exigeant pour attirer les meilleurs étudiants et chercheurs dans leur domaine de spécialité ou de talent. Détecter les talents est difficile, lorsqu'on les a décelés, il faut les emmener vers le meilleur niveau. Le système français des grandes écoles est performant, même s'il dispose de peu de moyens. En termes d'influence des diplômes français, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation reconnaît les diplômes français délivrés à l'étranger dans des écoles disposant de campus ou ayant mis en place des accords spécifiques avec des établissements internationaux.

La place de la langue est centrale. Il y a une interaction entre la langue et la pensée. Aussi, si les cours en anglais permettent d'aborder l'international, ils sont aussi porteurs de limites. Si nous sommes conscients des biais cognitifs portés par un standard ou une norme, notamment du fait de la langue ou de la culture des entités établissant ces normes, comment en définir les critères ? En effet, une langue appauvrie conduit à dépouiller la pensée, car certains élèves ne maîtrisent pas l'anglais suffisamment pour avoir une pensée bien articulée. Néanmoins, les établissements français peuvent attirer des étudiants internationaux sur des programmes en anglais, en dispensant aussi des cours de français.

## **4/ Pourquoi la presse française ne s'intéresse-t-elle pas davantage à l'ESR ?**

La presse nationale française, en dehors des revues spécialisées, s'intéresse peu à l'ESR. Les Français ont une image assez négative de leur ESR, car on ne leur en parle pas. L'intérêt de la presse écrite est moindre, car ces articles ne correspondent pas vraiment à une demande des lecteurs. Des classements sont cependant faits par des journaux, selon leurs propres critères qu'ils essaient d'objectiver. Peut-être vaudrait-il mieux établir des classements ouvertement subjectifs, fondés sur des critères expliqués.

## **5/ Quelles pistes d'amélioration peuvent être mises en place ?**

Une force européenne pourrait être que chacun parle sa langue, plus deux autres langues européennes. À ce jour cette idée n'a pas rencontré beaucoup de succès.

La politique de l'ESR devrait servir de bras armé de l'influence de la France. Elle devrait notamment détecter les compétences. Il est nécessaire de réformer le système français, pour détecter les meilleurs et les amener vers l'excellence en équipe. Former des personnes qui ne parviennent pas à travailler collectivement n'a que peu d'utilité.

La sélection est très importante et doit s'opérer de manière adéquate et réfléchie. En France, l'objectif est de 80% de bacheliers, alors qu'en Suisse c'est 30%. 70% des Suisses choisissent l'apprentissage. La sélection se fait avant le bac, mais il y a une perméabilité du système (possibilité de se former par la suite si l'on souhaite augmenter son niveau de diplômes).

\*\*\*

Suivez SKEMA PUBLIKA :

