



Code épreuve :

ATOUT\_Synthèse –  
Epreuve de synthèse

CONCOURS D'ADMISSION 2007

Durée : 3h

**EPREUVE D'ANALYSE-SYNTHESE – CAHIER DE DOCUMENTS**

**I. SOMMAIRE BIBLIOGRAPHIQUE**

<i>Documents</i> .....	<i>Pages</i>
DOCUMENT 1 : HEIDEGGER CHEZ LES COW-BOYS – PAR ARIANE SINGER ET BAUDOUIN ESPACHASSE – LE MONDE 2 – 01/10/05.....	6
DOCUMENT 3 : LUCIE HENNEQUIN – L’ARMEE, NOUVELLE ECOLE DE LA DEUXIEME CHANCE – LE MONDE CAMPUS – 05/11/05 .....	13
DOCUMENT 4 : ALTERNATIVES ECONOMIQUES – LES CHIFFRES DE L’ECONOMIE – HORS SERIE – 4 <sup>EME</sup> TRIMESTRE 2005 – N°66 – PAGES 46 -47 .....	16
DOCUMENT 5 : L’ECOLE, REFLET DE LA SOCIETE – ALTERNATIVES ECONOMIQUES – N°231 – DECEMBRE 2004.....	17
DOCUMENT 6 : LE MINISTRE DE L’EDUCATION NATIONALE PRECISE... - LE MONDE- 01/10/05 – MARTINE LARONCHE.....	19
DOCUMENT 7 : CARICATURE DE TORPONI.....	20
DOCUMENT 8 : POURQUOI FAUT-IL REFORMER NOS GRANDES ECOLES DE COMMERCE ? – PROPOS RECUEILLIS PAR PATRICE PIQUARD – CAPITAL – NOVEMBRE 2004 .....	24
DOCUMENT 9 : – L’ECOLE, BOUC EMISSAIRE – ALTERNATIVES ECONOMIQUES – TRIMESTRE 2005 .....	27

## II. CAHIER DE DOCUMENTS

## II.1. DOCUMENT 1

**HEIDEGGER CHEZ LES COW-BOYS****PAR ARIANE SINGER ET BAUDOUIN ESCHAPASSE**

**Dépassées tes universités Yale et Harvard. Les plus brillants élèves des Etats-Unis visent aujourd'hui les bancs de Deep Springs Collège. Dans un ranch isolé au fin fond du désert du Nevada, ils sont une petite poignée à suivre un cursus de deux ans mêlant philosophie et physique quantique à la traite des vaches. L'utopie américaine version western... pour intellos.**

Sportif, plutôt beau gosse, Shawn a 18 ans et la passion des études. Après avoir mené de front sa terminale et une première année de fac, il a passé un trimestre d'été à Harvard avant de faire sa rentrée à Deep Springs College. Pour rien au monde il n'aurait choisi une université traditionnelle. *«Ça ne m'intéressait pas d'être avec de jeunes gens immatures qui, en arrivant à la fac, passent leur temps à faire la fête, explique cet étudiant canadien élevé dans l'Oregon. Moi, j'avais plutôt envie de me donner des coups de pied aux fesses et de travailler dur.»* Aussi, comme une poignée d'élèves parmi les plus brillants des Etats-Unis, a-t-il rejoint Deep Springs College, une oasis plantée au fin fond du désert, à la frontière du Nevada et de la Californie. Là, il a découvert un vaste ranch niché aux pieds des White Mountains, à quatre heures de route de Las Vegas. Rien n'indique qu'il s'agit de l'école la plus prestigieuse, la plus sélective et la plus étrange d'Amérique. Deep Springs College accueille gratuitement une vingtaine d'étudiants, des garçons, pour deux ans de formation à l'abri des rumeurs du monde. Cette école a été créée en 1917 par Lucien Lucius Nunn, self made-man devenu milliardaire, qui considérait que le monde matériel - et ses tentations - détournait l'attention des jeunes de l'essentiel. Ce magnat de l'industrie électrique, un brin excentrique, jugeait que les masses avaient besoin d'être dirigées par une élite, une poignée d'hommes à part, capables d'entendre la «voix du désert».

Aujourd'hui encore, Deep Springs College fonctionne selon ces principes fondateurs. En dehors des périodes de vacances (toutes les sept semaines), personne n'a le droit de quitter le campus, sauf cas de force majeure, ou de recevoir de la visite sans autorisation.

L'alcool y est strictement interdit. On vit sans télévision, les communications téléphoniques passent difficilement, la connexion satellitaire à Internet tombe souvent en panne. Les nouvelles parviennent, via le *New York Times*, avec quatre jours de retard... Ceux que tarauderait l'appel de la civilisation n'iraient pas bien loin: la ville la plus proche est à une heure de là, et ses principaux résidents sont les employés du Cottontail Ranch, un bordel autrefois célèbre... Cette vie rustique et monacale a

séduit Shawn. Les cours dispensés aussi: humanités, digressions scientifiques, Hérodote, Platon, Faulkner, Hemingway, Proust, grec ancien, séminaires de philosophie politique, de morale et de mécanique quantique... Une quasi-hérésie dans un pays où les auteurs classiques, surtout étrangers, sont rarement étudiés avant le troisième cycle. Ceux qui le souhaitent peuvent opter pour des cours plus pointus: introduction à la mycologie, approche économique et politique du labourage... Seuls modules imposés: le discours public et la composition.

Pour une formation de cette qualité, complétée par une grande charge de travail personnel, les garçons acceptent de troquer le confort du cocon familial pour des conditions de vie plutôt spartiates. Au ranch, on partage sa chambre avec deux ou trois autres condisciples, et l'on étudie dans de petites salles de classe au mobilier modeste. Mais, avant d'être une école pour surdoués, Deep Springs Collège est une vraie ferme, avec ses chevaux, ses vaches, ses poules, ses cochons et ses lapins. Elle est bordée par plus de 1 000 hectares de champs, dont l'entretien incombe pratiquement aux seuls élèves. Ils iront vendre une partie de leurs productions au marché local, pour assurer au maximum leur autosubsistance.

Lucien Lucius Nunn souhaitait que ses recrues se frottent à la réalité du terrain. *Deep Springs College humanise les élèves et les renvoie dans le monde en leur faisant rendre conscience que la pure intelligence est pas tout. Le labeur et la persévérance sont au moins aussi importants*», souligne Geoff Pope, vice-président de l'école, lui-même manager du ranch depuis vingt-trois ans, professeur d'équitation et diplômé de littérature russe.

Au ranch, chacun a un job qu'il sait devoir effectuer avec le même sérieux que les dissertations. La vie de toute la communauté, vingt-six élèves, quatre responsables administratifs et une demi-douzaine de professeurs vivant sur place en dépend. Il y a les jardiniers, les fermiers, les «*feedmen*» qui nourrissent le bétail, les cuisiniers, les hommes de ménage ou encore l'«*office cowboy*» affecté aux tâches administratives. Et, bien sûr, comme dans tout ranch, un boucher. A le voir ainsi, chevelure blonde et regard timide, on ne devinerait jamais que Mitchell, 19 ans, en assume le rôle depuis un an, si on ne l'avait vu, à 5 heures du matin, égorger et dépecer à la main la vache Shar-moo, tout juste abattue d'une balle dans la tête par le fermier en chef. Un cauchemar? Au contraire! «*J'adore faire ça. C'est drôle de savoir quels sont les morceaux qu'on nous sert au restaurant*», explique très sérieusement cet étudiant de deuxième année qui se destine à une carrière d'urbaniste, et dont les cousins sont fermiers. Boucher, Noah, fils d'un ancien élève, l'a également été durant quatre mois. Une fonction que ce Bostonien de 18 ans au physique de premier de la classe et débit à la Woody Allen rêvait de remplir avant même d'intégrer l'université. «*Pour l'expérience et pour le bœuf! Car dans quelle autre école aurais-je eu la possibilité d'abattre du bétail comme un professionnel?*», s'exclame-t-il dans un français presque parfait, appris dans une école publique parisienne. «*C'est une chance unique pour un étudiant de mon âge d'avoir une connaissance nouvelle et profonde des choses*», ajoute ce délégué des élèves, qui a préféré Deep Springs Collège à l'université Columbia.

Personne ne rechigne à la tâche, même lorsqu'il faut se lever aux aurores. Julian émerge tous les matins à 4 heures pour traire les vaches. Ce jeune Allemand, émigré aux Etats-Unis avec ses parents à 14 ans, passé par l'une des plus prestigieuses *Prep schools* de la Côte est, ne regrette pas les bancs de Harvard et de Yale, où il avait été admis. «*La formation, ici, est la meilleure des Etats-Unis*», explique simplement le jeune homme.

Ces conditions n'ont pas non plus dissuadé Bryce, 18 ans, de résister aux sirènes de Hollywood, où il a grandi. Jeune auteur de théâtre (quatre de ses sept pièces ont déjà été jouées à New York), il travaillait avec un ami sur un scénario avant d'intégrer l'école. Son camarade l'a appelé peu après la rentrée des classes pour l'informer que Quentin Tarantino, très intéressé par leur projet, voulait les rencontrer. «*Qu'est-ce que je pouvais faire? Je suis au milieu du désert!*», soupire-t-il, un peu déçu d'avoir manqué le rendez-vous avec son idole.

Si l'on travaille à Deep Springs Collège, ce n'est pas seulement parce qu'il n'y a personne d'autre pour s'occuper des tâches quotidiennes. C'est surtout parce que le lieu est, depuis son origine, régi par le principe de «*self-governance*» (autonomie). Ce sont les étudiants qui, sous le regard d'un président, d'un vice-président, d'un directeur et d'un fermier, gèrent le budget de l'établissement - 1 million de dollars par an, issu, pour 40 %, de la vente des produits du ranch et, pour le reste, de dons - et les affaires quotidiennes. Chacun est responsable de soi et des autres. Un apprentissage qui a ses avantages et ses inconvénients. «*Quand le cuisinier est en retard pour la préparation du dîner, tout le monde l'attend en maugréant*», dit en souriant David Arndt, professeur de philosophie, et lui-même ancien élève.

Ce sont encore les étudiants qui recrutent, seuls, leurs professeurs (souvent de jeunes et brillants docteurs, tentés par une expérience pédagogique hors du commun) et qui sélectionnent, de façon drastique, leurs futurs condisciples. Un casting exigeant de quatre jours, organisé chaque hiver, au cours duquel on juge les candidats, sur leur ardeur à déblayer un fossé et leurs capacités à répondre aux questions les plus déstabilisantes: «*"Quel est le sens de l'amitié? Qu'est-ce que l'Amérique? Quelle est la plus grande vertu? Dans un environnement neutre, qui du requin ou de l'ours l'emporterait sur l'autre?" La plupart d'entre nous n'ont aucune expérience Élu recrutement, mais nous savons ce que nous recherchons: des personnalités, des garçons travailleurs qui ont le sens de l'humilité et qui montrent qu'ils peuvent apporter quelque chose d'Deep Springs*», explique Ian, 19 ans, directeur du comité des curriculums chargé de l'examen des quelque 200 dossiers d'inscription reçus chaque année.

A l'heure où nombre de jeunes Américains n'ont jamais mis les pieds dans un bureau de vote, les Deep Springers, dont la grande majorité se disent de gauche mais pas affiliés au Parti démocrate, font l'expérience de la démocratie participative au quotidien. Toute décision est soumise au vote du corps étudiant lors de la réunion du vendredi soir. «*On apprend, ici, la politique dans son sens classique, le vivre ensemble et non la lutte pour le pouvoir qui est devenue le fondement de la politique américaine*», indique David Arndt, qui s'apprête, la mort dans l'âme, à quitter l'école après six années d'enseignement - ce qu'exige le règlement.

Par cette prise de responsabilités précoce, l'objectif de l'école est de former des «serviteurs de l'humanité», comme le voulait Lucien Lucius Nunn; des leaders, certes, mais avec un sens prononcé du dévouement, de l'engagement, et du respect des autres. *«L'idée d'autonomie alliée à cette vie en communauté permet aux étudiants de comprendre que le sacrifice mutuel est important et essentiel pour le progrès commun. L'harmonie est un but, mais on doit, pour l'atteindre, apprendre des autres»*, explique Ross Peterson, président de Deep Springs College depuis l'été 2004.

80% des élèves intègrent, à leur sortie, les plus grandes universités du pays: Columbia, Harvard, Yale... Et ceux qui se destinent au service public ou aux organisations non gouvernementales empochent une bourse de la Fondation Truman. Parmi ses anciens étudiants, l'école compte des professeurs, des dirigeants d'ONG, des ambassadeurs, des écrivains, un casque bleu envoyé en Afrique, le PDG d'une importante entreprise de commerce équitable.

Pour l'heure, les étudiants ne rêvent pas de gloire internationale mais de la distinction suprême: être nommé cow-boy. Un privilège accordé aux deux élèves ayant montré le plus de cour à l'ouvrage. Cela leur permettra, pendant deux étés, de revenir s'occuper seuls des trois cents têtes de bétail qui courent dans la Sierra Nevada, en étant rémunérés. *«On peut lire Heidegger et avoir, en même temps, la responsabilité du troupeau»*, s'enthousiasme Gareth, 19 ans, pressenti pour recevoir cette distinction.

Ancré dans ses traditions, Deep Springs College s'interroge néanmoins sur la nécessité de l'ouverture à la modernité. La question de l'admission des filles se pose de plus en plus souvent. D'autant qu'en raison de sa non-mixité Deep Springs College ne bénéficie d'aucune subvention du gouvernement fédéral et manque de fonds. Jusqu'à présent, le conseil d'administration d'«anciens» s'y est opposé. Et les élèves n'y semblent pas préparés. *«Dans un endroit aussi fermé, où l'on vit la promiscuité au quotidien, cela fragiliserait le système sur lequel repose toute l'école»*, estime Julie Park, seule enseignante femme recrutée pour un contrat de longue durée - plus d'un semestre.

Autre défi: la diversification des profils sociologiques des étudiants. La plupart, issus des milieux blancs et aisés de la société américaine, verraient comme un enrichissement l'arrivée de recrues étrangères. C'est vers l'Europe que les élèves de Deep Springs College regardent en particulier. *«Nous avons bien eu un cow-boy pakistanais, il y a quelques années»*, s'amuse l'un d'eux... L'utopie américaine version intellectuelle? Sur le Vieux Continent, beaucoup en rêveraient sans doute.

Document 1 : HEIDEGGER CHEZ LES COW-BOYS – Par Ariane SINGER et Baudouin ESPACHASSE – Le Monde 2 – 01/10/05

---

**II.2. DOCUMENT 2**

---

**ET SI ON FORMAIT TOUS LES ETUDIANTS ?**

**L'enjeu n'est pas tant la sélection, déjà en place, mais les moyens à donner aux facs pour permettre à davantage d'étudiants de décrocher leur licence. Sans brader les diplômes.**

*Moi vivant dans ce poste, il n'y aura jamais de .sélection »* disait encore Luc Ferry fin novembre, lors d'une visite à l'université de Valenciennes. Le bac est et demeure la condition nécessaire et suffisante pour accéder à l'université. Tel est le principe toujours répété. L'examen a un caractère tellement sacré, aux yeux des familles comme de l'institution, que nul n'ose dire la vérité : la sélection existe désormais bel et bien à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Qu'on en juge : qu'un bachelier veuille s'inscrire dans un institut universitaire de technologie (IUT) ou préparer un brevet de technicien supérieur (BTS) afin d'acquérir une formation professionnalisante en deux ans, qu'il souhaite aller dans une classe préparatoire aux grandes écoles, écoles d'ingénieurs ou de commerce. dans tous ces cas, il sera recruté sur dossier, au vu de ses notes de classe de première et des deux premiers trimestres de terminale. Et s'il veut suivre les cours d'un institut d'études politiques (IEP), une école d'art ou faire médecine ou pharmacie, il devra passer un concours au lendemain du bac ou, dans 1<sup>e</sup> second cas, après une année de préparation. En fait, seules les universités acceptent les bacheliers quel que soit leur niveau ou la filière choisie, ce qui concerne moins de la moitié des bacheliers.

**Élitisme républicain et néolibéralisme**

Résultat : l'enseignement supérieur français s'est progressivement transformé, en caricaturant, en un système dual : d'un côté, des filières sélectives, généralement bien dotées, de l'autre, la grande masse des universités à qui il revient d'accueillir tous les autres sans avoir les moyens de les prendre en charge de manière satisfaisante.

Le Haut comité à l'évaluation de l'école le reconnaît : *Notre pays consacre à ses étudiants de premier cycle universitaire à peu près la moitié de ce qu'il consacre à un collégien et le tiers, au plus, de ce qu'il consacre à un élève de classe préparatoire. Un tel déséquilibre est bien entendu choquant, mais surtout révélateur de l'ambition que nous avons pour notre université »,* indique-t-il. « Personne ne semble vraiment se plaindre du décalage considérable entre les universités et les filières qui sélectionnent à l'entrée », analyse Marco Oberti, sociologue, maître de conférence à Sciences-Po Paris. Et d'ajouter : « Les grandes écoles et les écoles spéciales parallèles ont très tôt été privilégiées par les divers gouvernements, qui considéraient que la modernisation de la France devait être assurée par une élite de très haut niveau. En Allemagne ou en Italie, on .sélectionne

*aussi les étudiants au fil des cursus, certaines Universités sont plus ou moins bien "cotées ". mais ce découpage entre deux univers distincts n'existe pas. »*

Mais l'élitisme républicain français est particulièrement bien implanté et ses représentants au moins autant mobilisés que les tenants du néolibéralisme. Claude Allègre, l'ancien ministre, en sait quelque chose : il a été remercié pour avoir méprisé les enseignants, mais il était aussi très mal vu pour avoir souhaité abolir certains privilèges des filières dites d'excellence. Pas facile de s'attaquer aux filières par lesquelles sont passées les élites et via lesquelles elles assurent leur reproduction...

Parallèlement, parce que l'économie demandait de plus en plus de techniciens qualifiés, on a créé les sections de BTS et les IUT. Destinées en théorie aux bacheliers des sections technologiques, qu'on amenait ainsi à un niveau bac + 2, ces filières offrent un encadrement supérieur à l'université en termes d'horaires de cours et de suivi individuel. Dans un contexte marqué par le chômage, elles ont vu arriver de plus en plus de bacheliers de l'enseignement général, soucieux d'accéder à un diplôme débouchant plus rapidement et plus sûrement sur l'emploi, quitte ensuite à profiter des passerelles offertes pour continuer des études supérieures à l'université...

### **Une solution par défaut**

Résultat : faute de pouvoir accéder aux filières sélectives, les facs deviennent pour certains bacheliers une solution par défaut. Et on retrouve sur les bancs de l'université certains jeunes qui n'ont ni le niveau ni les méthodes pour en suivre les enseignements. D'autant que la pédagogie à l'université ne s'est pas adaptée à la démocratisation de son public. L'étudiant d'hier était soit avide d'apprendre, soit juste soucieux de se frotter quelque temps aux humanités avant d'entrer dans la vraie vie. Or, aujourd'hui, on attend de l'enseignement supérieur qu'il forme, qu'il apprenne des méthodes, puis un métier. Ce que les formations sélectives ont bien compris. Mais le système fonctionne de telle manière qu'on retrouve à l'université des enfants qui auraient particulièrement besoin d'être aidés et encadrés. Or, pour suivre des études à l'université, aujourd'hui, il faut savoir travailler par soi-même, comprendre et prendre des notes à l'écoute d'un cours magistral à l'issue duquel on ne pourra guère poser de questions (certaines universités l'ont cependant compris et offrent des enseignements méthodologiques à leurs étudiants).

Le Haut conseil à l'évaluation confirme ce diagnostic dans son récent rapport : *« Il n a là un problème majeur - qui n évolue pas depuis vingt ans : l'accueil insuffisant des bacheliers sciences et technologies tertiaires (STT) en IUT les conduit à une orientation par définit vers le premier cycle universitaire, et ceci est une cause essentielle de dysfonctionnement de notre dispositif ».*

D'après le haut comité éducation économie-emploi (HCEEE), un quart des bacheliers inscrits en Deug en 2002 avaient déposé un dossier dans un IUT ou pour un BTS. Certes, tous ne sont pas à la fac par défaut, certains, qui avaient obtenu le passeport pour l'IUT, ont choisi l'université. Mais le HCEEE estime que 17 % de l'ensemble des étudiants en Deug seraient là faute de mieux et que près de la moitié des bacheliers des filières technologiques et professionnelles inscrits à l'université

seraient dans ce cas. Au point que Luc Ferry pourrait décider d'imposer des quotas au profit des élèves issus des filières technologiques pour l'accès aux BTS.

Faute de place, une partie des bacheliers s'inscrit dans les matières qui leur semblent les plus accessibles : psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, lettres, etc. C'est le cas de certains jeunes des « cités », rencontrés par le sociologue Stéphane Beaud : « *Les anciens "exclus de l'intérieur" du lycée de masse sont devenus des étudiants par défaut qui ont échoué en DEUG et se sont retrouvés à l'ANPE* »

Il ne faut cependant pas exagérer le phénomène : les trois quarts des étudiants entrés à l'université obtiennent leur Deug (même si c'est parfois en quatre ans). Et si nombre d'entre eux mettent trois ans pour décrocher le premier diplôme du supérieur, c'est aussi qu'ils ne peuvent compter sur une aide financière de leurs parents et doivent travailler en même temps, ce qui ralentit leur progression. Pour certains élèves en pleine adolescence à l'entrée au lycée et orientés vers les filières technologiques, l'accès à l'université constitue une réelle seconde chance de rattrapper les wagons d'un enseignement général.

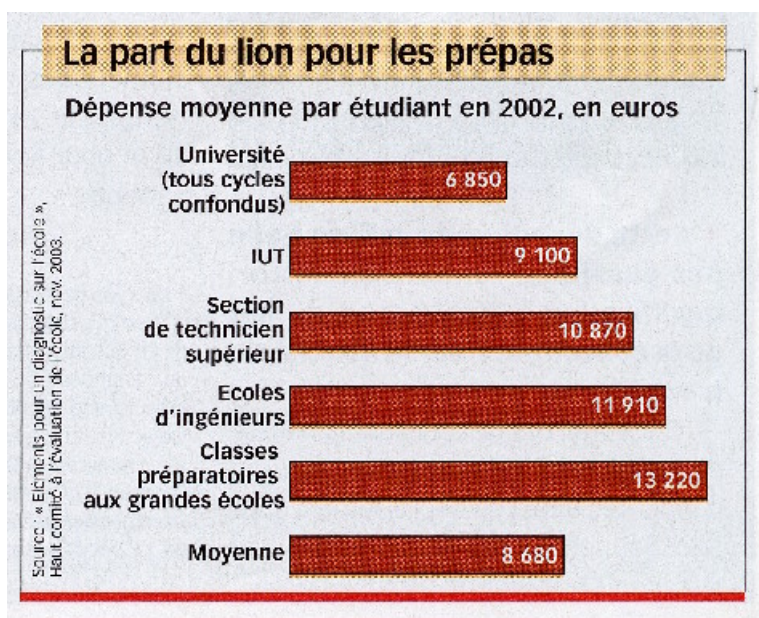
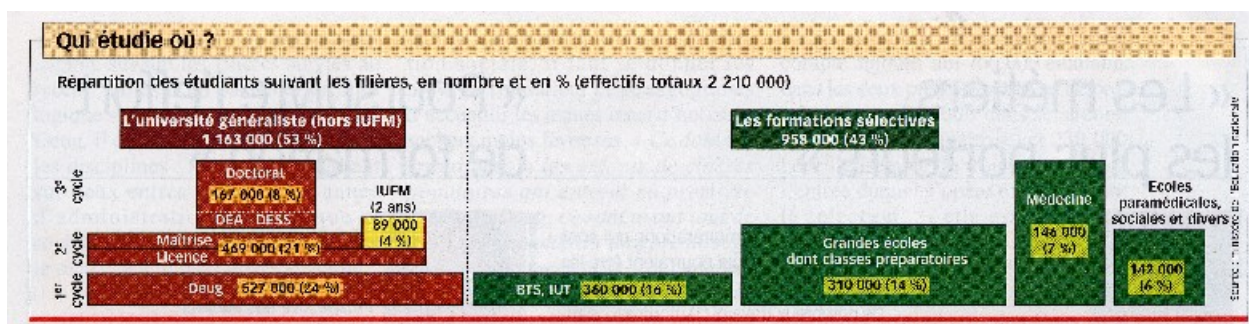
Reste que le quart qui échoue en Deug représente environ 70 000 jeunes chaque année. Un niveau de réussite qui varie de façon considérable suivant les filières suivies au lycée : moins d'un bachelier technologique sur deux finit par obtenir son Deug. Il est aussi très différent suivant les disciplines : moins d'un étudiant sur deux entrés en première année d'administration économique et sociale (AES) est encore inscrit dans la même discipline l'année suivante.

### **La sélection n'est pas illégitime si...**

Ce constat doit-il conduire à généraliser la sélection, en barrant la route aux bacheliers qui n'ont pas réellement le niveau ? Non. L'enjeu est d'améliorer le taux de réussite dans chaque classe d'âge, au moins jusqu'à la licence, sans pour autant brader les diplômes. Car les besoins de l'économie et de la société sont là. Plutôt que de casser un système ouvert, qui a pu permettre à de nombreux jeunes issus de milieux défavorisés de continuer leurs études et de bénéficier d'une certaine promotion sociale, il faut se donner les moyens financiers et pédagogiques d'accueillir les jeunes issus d'horizons sociaux moins favorisés. « *Ce dont ont grand besoin les enfants de classes populaires qui entrent en première année de Deug, ce sont avant tout de meilleures conditions d'apprentissage du travail universitaire. Un encadrement plus proche et suivi de la part des enseignants, des bibliothèques dignes de ce nom, des locaux pour travailler* », analyse Stéphane Beaud.

La sélection n'est pas illégitime, à condition que les moyens d'une véritable égalité des chances aient été donnés aux enfants. « *Mais qui a jamais parlé de non-sélection à l'Université ? Non-sélection à l'entrée, cela oui, et il faut la défendre le cas échéant. Mais après, il y a sélection : si on donne des diplômes à tout le monde, ils n'ont plus de valeur et ce sont les fils de riches qui trouvent un emploi. C'est antisocial. L'élitisme républicain, c'est ça* », observe l'ancien ministre de l'Éducation Claude Allègre. On compte aujourd'hui 700 000 étudiants dans les deux premières années de

premier cycle, 500 000 dans le second cycle (licence et maîtrise) et 230 000 pour l'ensemble du troisième cycle, à l'entrée duquel s'opère officiellement la sélection. Si elle est en théorie inexistante auparavant, ces chiffres montrent qu'une grande partie des étudiants quitte l'université avant d'avoir atteint ce niveau. Avec le LMD (licence-master-doctorat), il est probable que la sélection se fera, à terme, à la sortie de la licence (c'est-à-dire à l'entrée en master). donc après trois ans et non plus quatre, ce que dénoncent les syndicats étudiants. Mais il n'est pas sûr que cela change grand chose. sauf si des coupes budgétaires conduisent à diminuer les effectifs admis à préparer les masters.



Document 2 : ET SI ON FORMAIT TOUS LES ETUDIANTS? Alternatives économiques, N°221 – page 10 – Janvier 2004.

---

**II.3. DOCUMENT 3**

---

**L'ARMÉE, NOUVELLE ÉCOLE DE LA DEUXIÈME CHANCE****PAR LUCIE HENNEQUIN**

Le 2 août 2005, une ordonnance relative à la mise en place au sein des institutions de la défense d'une structure d'« *accompagnement à l'insertion sociale des jeunes en difficulté* » a été adoptée. S'inscrivant dans le plan de « *bataille pour l'emploi* » du premier ministre Dominique de Villepin, ce dispositif, intitulé « *Défense 2<sup>e</sup> chance* », consiste à permettre à des jeunes en échec scolaire ou en voie de marginalisation de réapprendre des bases pour pouvoir se réinsérer socialement et avoir un emploi.

Ce plan est une reprise du service militaire adapté (SMA), créé en 1961 aux Antilles et en Guyane et aujourd'hui divisé en huit corps de troupes (Martinique, Guadeloupe, Réunion, Guyane [deux corps], Mayotte, Nouvelle-Calédonie et Polynésie), dont la vocation est d'aider à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de l'outremer. L'idée est de s'inspirer de cette expérience.

Chaque année, sur les 800 000 jeunes participant à la journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD), 60 000 (soit 8 %) sont « *défectés* » en situation de difficulté scolaire, et près de 20 000 (soit 3,5 %) en voie de marginalisation sociale.

Comme l'a affirmé M. de Villepin lors de son discours de politique générale prononcé à l'Assemblée nationale le 8 juin 2005, « *il apportent à l'État de prendre ses responsabilités* ». L'initiative doit aboutir à la création, dans l'ensemble de l'Hexagone, de « *centres de formation de la défense* » destinés à accueillir, peu à peu, ces 20 000 jeunes en grande difficulté. La première structure a ainsi été inaugurée en grande pompe le 30 septembre 2005, à Montry, en Seine-et-Marne. Outre Dominique de Villepin, trois autres membres du gouvernement étaient présents: Michèle Alliot-Marie, ministre de la défense, Jean-Louis Borloo, ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, Azouz Begag, ministre délégué à la promotion de l'égalité des chances, tous impliqués dans le projet. A terme, cinquante sites sont prévus, assurant un bon maillage du territoire.

Y sont accueillis des jeunes âgés de 18 . 21 ans, ne possédant ni diplôme ni emploi et ayant été identifiés par la direction du service national (DSN) comme « *ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter* ». Les textes réglementaires, présentés le 2 août 2005 au conseil des ministres, précisent que les jeunes sont « *civils et volontaires* ».

Selon les propos tenus par la ministre de la défense, Michèle Alliot-Marie, le 20 juillet sur France 2, il s'agit en premier lieu de *redonner à ces jeunes une formation comportementale, leur apprendre tout simplement ce qu'est la discipline, et que certains n'ont parfois jamais connue, comme se lever le matin, assister aux cours* », et en deuxième lieu de leur réapprendre « *la lecture, l'écriture, le calcul et leur donner aussi quelque bases d'informatique parce qu'ils n'en ont pas toujours* ». **La formation**

**des** jeunes comporte deux premiers **modules** pendant les six premiers mois: une formation civique sous forme de cours avec une mise en pratique quotidienne, et un module « savoir lire, écrire et compter » (SLEC) adapté au niveau de chaque stagiaire et ayant pour objectif l'obtention du certificat de formation générale (CFG), voire un niveau supérieur. Les six mois suivants sont destinés à un module de formation professionnelle conduisant à l'embauche dans les filières où les entreprises manquent de main-d'œuvre (plomberie, menuiserie, métiers du bâtiment, entretien des forêts...). En restant une année de plus, le jeune pourra décrocher l'équivalent du CAP. Certains auront la possibilité de perfectionner leurs connaissances en informatique, de passer leur permis de conduire véhicule lourd (VL) ou d'apprendre l'anglais. S'y ajoutent des activités physiques et des tâches quotidiennes liées à la vie en collectivité. Pour inciter les jeunes à rester, une somme d'argent leur est versée chaque mois : 140 € disponibles immédiatement et 160 € récupérables à la fin du cursus. Le coût moyen annuel d'un stagiaire a été estimé à 24 000 €. Il sera pris en charge dans le cadre du plan de cohésion sociale.

### **Réserve opérationnelle**

Le personnel encadrant est d'origine multiple. Il se compose d'anciens militaires en charge de la gestion des centres et de la formation citoyenne ; d'enseignants et d'assistants provenant de l'éducation nationale responsables de la formation générale et scolaire, ainsi que pré professionnelle. Tous sont volontaires. Le profil des anciens militaires, sélectionnés par l'Etablissement public d'insertion de la défense (EPID), qui vient d'être créé, est celui de militaires plutôt jeunes ayant quitté tôt les armées (avant vingt-cinq ans de service).

Aujourd'hui, 28 000 des 36 000 communes de France disposent d'un « correspondant défense » mobilisé pour aider à mettre en place, localement, le nouveau système. En France, la « réserve opérationnelle » est forte d'environ 45 000 personnes, ce qui représente un vivier important d'encadrants potentiels.

Mais quel est le rôle, et l'intérêt, de l'armée dans ce projet ? Ne se substitue-t-elle pas au ministère de l'éducation nationale ? Michèle Alliot-Marie, dans le numéro d'octobre 2005 du magazine *Armées d'aujourd'hui*, réplique que la défense possède des « compétences *qui sont différentes de celles de l'éducation nationale et qui sont complémentaires* » et que « *son ministère ne peut pas et ne doit pas s'enfermer dans une seule idée, celle d'assurer la sécurité* ».

De plus se cacherait aussi l'idée de susciter des carrières militaires parmi ces nouvelles recrues. L'armée manque de bras depuis la fin de la conscription. « *Déjà 7000 jeunes parmi les 35 000 que nous recrutons drague année se trouvent dans des situations similaires à celles des jeunes que nous allons former. 11 est possible qu'à la sortie de cette formation un certain nombre d'entre eux se dirigent vers les offres que nous faisons.* »

Enfin, le projet ne représenterait pas de charge financière ni même de charge de travail supplémentaire pour le ministère de la défense, puisqu'il utiliserait des moyens déjà mis en oeuvre (JAPD) et que les centres seraient créés dans des sites de la défense qui ne sont plus utilisés.

Mais ce projet ne fait pas l'unanimité. En présentant, le 20 juillet 2005, les futurs centres d'insertion de la défense comme des établissements de la « 2<sup>ème</sup> chance », la ministre Michèle Alliot-Marie a provoqué un effet de surprise du côté de l'éducation nationale.

En effet, la « deuxième chance » est un concept utilisé par cette administration depuis 1997, grâce à des fonds européens, pour un certain nombre de lycées alternatifs qui proposent une formation adaptée aux jeunes de 18 ans et plus, n'ayant ni diplôme ni qualification. Après une expérimentation à Marseille, plusieurs établissements de ce type ont été créés, notamment en région parisienne (La Courneuve, Saint-Denis, Rosny, Saint-Quentin-en-Yvelines, Montereau, Champigny).

Gérard Aschieri, secrétaire général de la Fédération syndicale unitaire (FSU), a exprimé son mécontentement dans *Le Nouvel Observateur*, le 21 juillet 2005. Il y affirme qu'il ne voit « vraiment pas l'intérêt de cette formation » et il craint que « la visée éducative de la formation [ne soit] pas la visée première du dispositif ». Selon lui, le désir de discipliner ces jeunes est « une vision très réactionnaire de la formation », ajoutant que le plan de formation de la défense n'est « pas à la hauteur des besoins. Il ne peut pallier l'insuffisance de la formation initiale l'école. C'est là-dessus que les efforts doivent se concentrer », même s'il admet l'échec de l'éducation nationale face à ce problème.

Quoi qu'il en soit, la formule semble séduire. Selon la délégation à l'information et la communication de la défense mise en place fin juillet par le ministère de la défense avait déjà reçu plus de 10 000 appels à mi-septembre...

Document 3 : Lucie HENNEQUIN – L'ARMÉE, NOUVELLE ECOLE DE LA DEUXIEME CHANCE – Le Monde Campus – 05/11/05

II.4. DOCUMENT 4

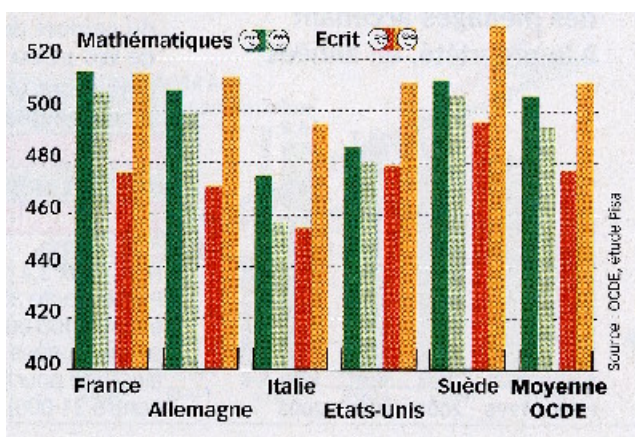
## L'EDUCATION AU BANC D'ESSAI

Que valent les différents systèmes éducatifs ? Depuis 1997, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, de l'OCDE, interroge tous les trois ans des milliers d'élèves sur la base de tests standardisés. La version 2003, publiée début 2005, montre qu'il n'existe pas de recette miracle en matière d'éducation. On peut obtenir de bons niveaux scolaires avec des systèmes très différents. La Finlande par exemple, où l'accent est mis sur la coopération entre enseignants et élèves et où la compétition scolaire est moins accentuée, fait aussi bien que le Japon ou la Corée, où la concurrence entre élèves est beaucoup plus forte et où l'évaluation joue un rôle plus important. Le système français supporte assez bien la comparaison du point de vue du niveau, surtout dans les domaines scientifiques, un peu moins dans la compréhension de l'écrit.

L'information est souvent passée inaperçue, mais Pisa donne aussi des indications particulièrement intéressantes sur la façon dont les jeunes perçoivent le système scolaire et la vie à l'école. Les jeunes Français ne semblent pas vivre au mieux leur scolarité.

### LE MATCH FILLES-GARCON

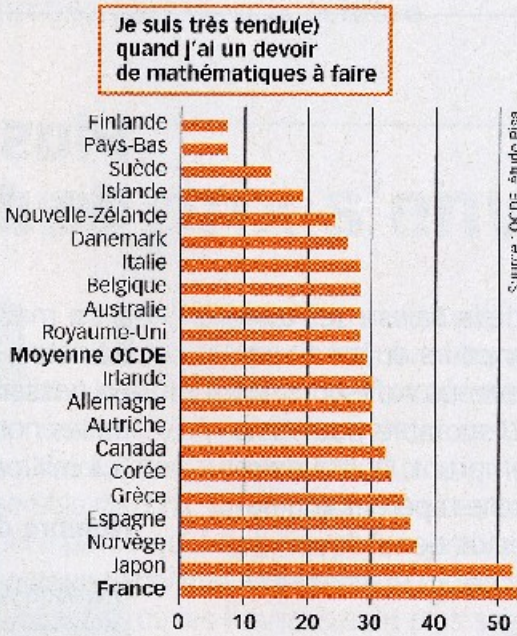
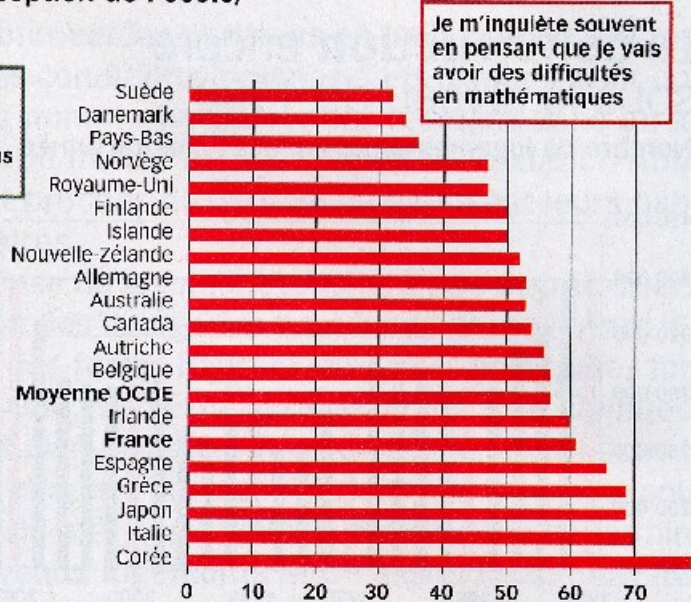
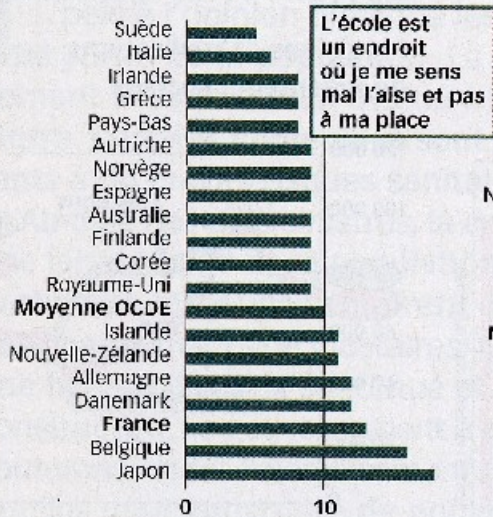
Score en points des garçons et des filles en mathématiques et à l'écrit, en 2003



Avantage en maths pour les garçons, à l'écrit pour les filles. D'où viennent ces écarts ? Notamment des pratiques éducatives et des attentes très différenciées des parents selon le sexe de leur enfant, et ceci dès le plus jeune âge. Les loisirs ont aussi leur rôle : les jeunes garçons jouent bien davantage aux jeux vidéo, alors que les filles lisent beaucoup plus, d'où leur avantage à l'écrit.

# Ecole française : comme un malaise

Réponses des élèves sur leur perception de l'école, en 2003, en %



**13%** des élèves français ne se sentent « pas à l'aise, pas à leur place » dans le système, contre 10 % en moyenne pour l'ensemble de l'OCDE. 48 % des élèves français estiment que les enseignants s'intéressent aux progrès de chaque élève, contre 61 % en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Les mathématiques occupent une place toute particulière dans ce malaise. Depuis des décennies, le tri se fait sur la capacité à réussir dans cette discipline, à travers une évaluation couperet. La France se distingue par l'anxiété des jeunes quand ils sont confrontés à un devoir de maths : 53 % sont anxieux – le score le plus élevé des pays riches –, contre 29 % en moyenne et... 7 % en Finlande.

Source : OCDE, étude PISA

# Pas de modèle de réussite

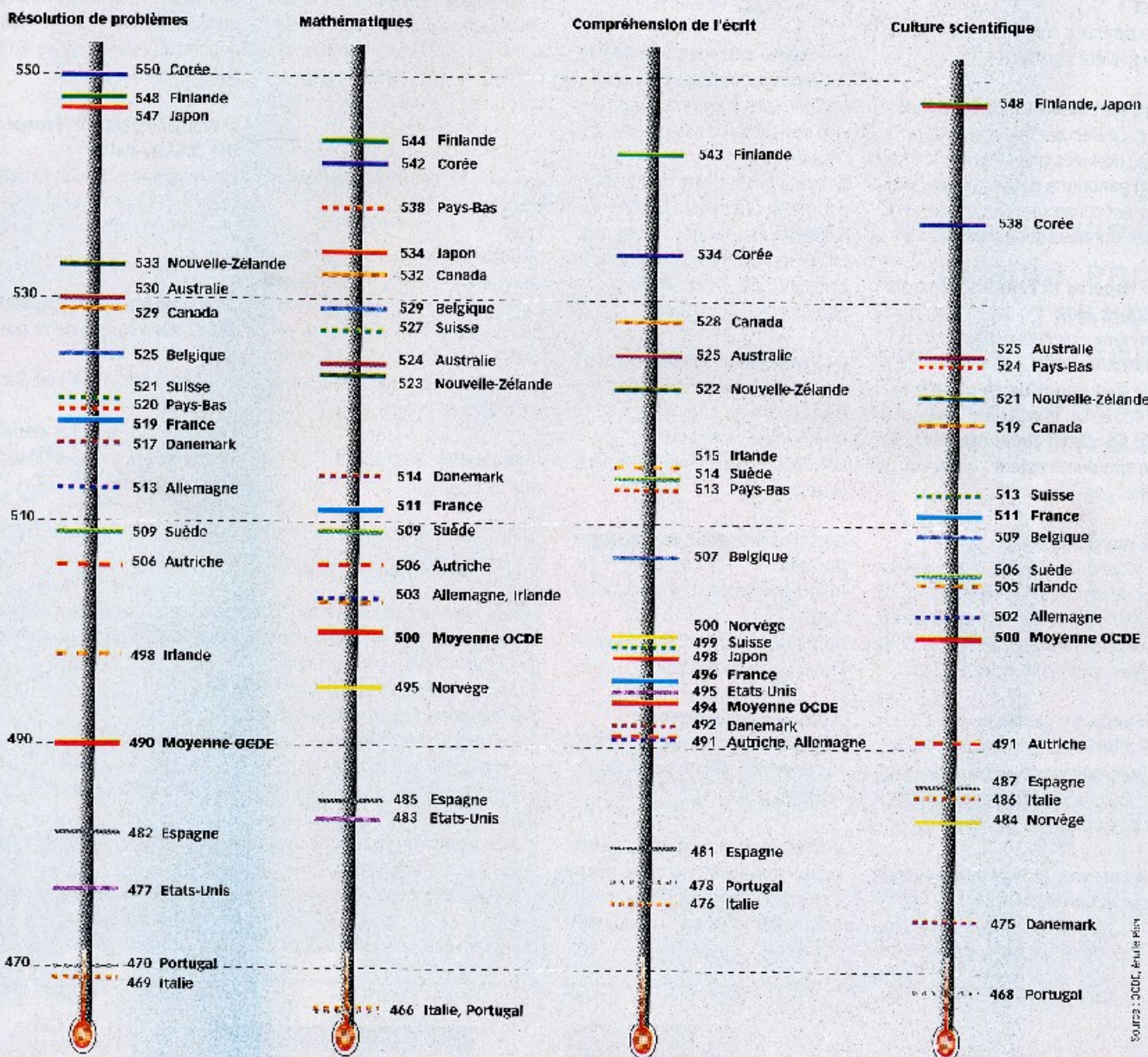
**F**inlande, Corée et Japon trustent les premières places dans toutes les disciplines. Le niveau moyen n'est qu'une donnée partielle, en particulier il ne renseigne pas sur le niveau des inégalités entre élèves.

Le Japon se distingue en mathématiques en partie grâce à une minorité de très bons élèves : les 5 % les meilleurs ont un niveau supérieur de 10 points aux 5 % des meilleurs finlandais. Mais les 5 % des plus

mauvais élèves finlandais ont un niveau supérieur de 44 points aux 5 % des plus mauvais élèves japonais. En Finlande, des efforts considérables sont effectués pour faire en sorte que tout le monde progresse.

## La France, bonne élève

Score en points des élèves de différents pays, en 2003



Document 4 : ALTERNATIVES ECONOMIQUES – Les chiffres de l'Economie – HORS SERIE – 4<sup>ème</sup> trimestre 2005 – N°66 – pages 46 - 47

---

**II.5. DOCUMENT 5**

---

**L'ÉCOLE, REFLET DE LA SOCIÉTÉ**

**La promesse égalitaire de l'école s'est révélée d'autant plus impossible à tenir au cours des dernières décennies que la société dans son ensemble est devenue plus inégalitaire.**

La situation matérielle de nombreuses familles s'est détériorée avec la persistance d'un chômage élevé. Résultat quand la difficulté à se loger correctement se cumule avec la précarité, le niveau scolaire des enfants s'en ressent. Des millions de familles vivent aujourd'hui au jour le jour.

Sur les bancs de l'école, un nombre croissant d'enfants soit s'investissent de façon démesurée avec l'appui de leur famille et perdent toute distance vis-à-vis de l'enseignement qui leur est donné, soit ils n'y accordent guère d'importance tant les dés semblent jetés. Dans ce cas, le lien à l'institution se coupe : n'ayant rien à attendre de l'école, ils ne lui doivent rien. Comme ils ne peuvent la quitter avant 16 ans, il s'ensuit des tensions qui parfois se transforment en violence. La carte scolaire ne peut assurer l'hétérogénéité sociale des établissements quand la ségrégation sociale des territoires s'accroît. « *Les adolescents dont l'un des parents au moins est diplômé du supérieur vivent dans des voisinages où le taux de retard à 15 ans est d'environ 13%. A l'opposé, les adolescents dont l'un des proches est sans diplôme vivent dans des voisinages où le taux de retard à 15 ans est plus de quatre fois plus élevé (56 %)* », analyse Eric Maurin, économiste, chercheur au CNRS. Le phénomène est cumulatif : les parents aisés choisissent désormais leur logement en fonction de l'école ou fuient vers l'enseignement privé. Les plus malins jouent des options ou du piston pour se glisser entre les mailles de la carte scolaire. La recherche du « bon collège » ou du « bon lycée » et, au sein de ceux-ci, de la « bonne classe » est d'autant plus vive au sein des catégories aisées que les mutations du système productif confèrent à la formation initiale et au diplôme un rôle croissant dans l'insertion professionnelle. A cela s'ajoute le ralentissement de la croissance qui donne le sentiment que l'ascenseur social s'est bloqué. De plus en plus d'enfants, dotés de diplômes supérieurs à ceux de leurs parents, peinent en effet à accéder à la même position sociale qu'eux. De quoi nourrir le ressentiment vis-à-vis de l'école, alors que cette situation est pour partie un effet du progrès collectif que constitue l'élévation générale du niveau de formation. La « lutte des postes » observée dans la société se répercute dans l'école et exacerbe la concurrence scolaire. L'explosion du marché du soutien scolaire, subventionné à travers les déductions fiscales accordées aux emplois à domicile, en est un vivant symptôme. Les enseignants demeurent curieusement peu mobilisés contre cette marchandisation rampante de l'éducation, alors qu'elle aggrave encore les inégalités sociales et traduit l'incapacité de l'institution à être son propre recours.

Document 5 : L'ÉCOLE, REFLET DE LA SOCIÉTÉ – Alternatives économiques – N°231 – Décembre 2004

## II.6. DOCUMENT 6

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE PRECISE LA REPARTITION DES 2 000 SUPPRESSIONS DE POSTES****PAR MARTINE LARONCHE**

**M. de Robien affirme qu'« un professeur doit être en priorité devant les élèves ». Les syndicats d'enseignants critiquent la volonté du gouvernement « de réduire les dépenses sans souci de l'avenir »**

**A PEINE** connu, le budget 2006 de l'éducation nationale a donné lieu à une salve de critiques de la part des syndicats d'enseignants. C'est pourtant un budget en hausse de 5,5 % qu'a présenté le ministre de l'éducation nationale, Gilles de Robien, jeudi 29 septembre. Premier budget de l'Etat, il s'élèvera à 76,7 milliards d'euros (enseignement scolaire, enseignement supérieur et recherche).

Quelques 58,47 milliards seront consacrés à l'enseignement scolaire (hors enseignement technique agricole). A périmètre constant, l'augmentation par rapport à 2005 est de 3,6 %, mais la plus grande partie est absorbée par les hausses mécaniques de salaires et les pensions.

M. de Robien a rappelé que 3 000 chercheurs et enseignants-chercheurs supplémentaires seront recrutés en 2006, dont 1 900 dans les universités. En revanche, côté enseignement scolaire, Bercy a décidé la suppression de 2 000 emplois.

Pour fixer ce chiffre, le ministère de l'économie a calculé que l'évolution des effectifs d'élèves conduirait à augmenter le nombre d'enseignants de 1 000 dans le premier degré et à le diminuer de 3 000 dans le second degré. La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) donnant une certaine souplesse dans la mise en oeuvre de ces objectifs, le ministère de l'éducation nationale a fait sa propre répartition. « *La LOLF fixe un plafond d'emplois*, explique-t-on dans l'entourage de M. de Robien. *Après, on se débrouille.* »

Résultat : 1 000 emplois d'enseignants seront bien créés dans le premier degré, dont 200 correspondent à la prise en charge par le ministère d'emplois d'enseignants à Mayotte payés auparavant par la collectivité territoriale. S'y ajoute la création de 300 emplois d'infirmières scolaires prévus par la loi Fillon. En revanche, le ministère a décidé de supprimer 1 383 emplois d'enseignants titulaires dans le secondaire. « En toute logique, à taux d'encadrement égal, nous aurions dû porter ce nombre à 2 500 », a affirmé M. de Robien.

S'y ajoutent la suppression de 1 380 emplois de professeurs stagiaires (devant des élèves pendant environ un tiers de leur temps), de 117 postes d'enseignants dans le privé et la suppression de l'équivalent de 400 postes d'agents administratifs correspondant à des crédits de remplacements.

Par ailleurs, 3 500 postes d'assistants d'éducation seront créés à la rentrée 2006 en remplacement des départs prévus de maîtres d'internat et de surveillants d'externat. Interrogé sur l'absence de créations de postes dédiés à l'accueil des élèves handicapés, le ministère a répondu que les rectorats pourront, en fonction des besoins, affecter les assistants d'éducation à ces tâches.

Concernant le service des enseignants, M. de Robien a déclaré vouloir appliquer un principe simple : « Un professeur doit être en priorité devant les élèves. » Sur 665 000 équivalents-temps plein d'enseignants, la Cour des comptes en avait recensé 32 000 « sans classes et sans activités pédagogiques » pour des raisons diverses, dans un rapport publié en mars. « Nous avons là un potentiel inemployé », a considéré le ministre, qui souhaite que « plusieurs centaines d'enseignants » puissent reprendre en 2006 le chemin des établissements scolaires.

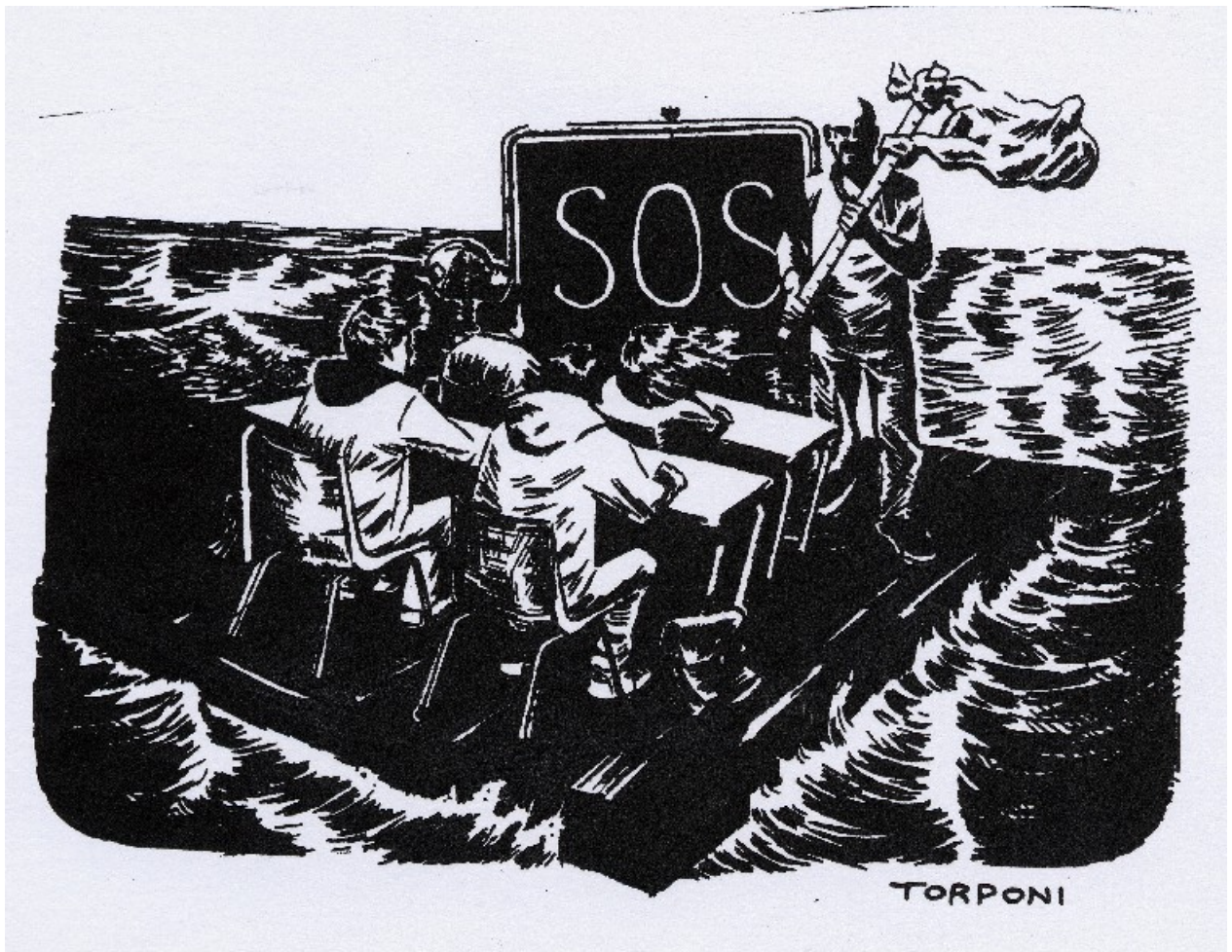
Réagissant à ces annonces, la FSU, la principale fédération de l'éducation, a estimé que le budget 2006 était « touché de plein fouet par une politique dont la première préoccupation est de réduire les dépenses sans souci de l'avenir ». De son côté, la Fédération des conseils de parents d'élèves a évoqué « le *retour du grand bluff* ».

Quant au SNES, le principal syndicat des enseignants du second degré, il juge que « *l'essentiel est camouflé* », considérant que « le *projet de budget, les conditions d'une rentrée 2005 particulièrement docile et la loi Fillon* » constituaient autant de raisons pour les personnels de faire grève et de manifester le 4 octobre.

Document 6 : Le ministre de l'Éducation nationale précise... - Le Monde- 01/10/05 – Martine LARONCHE
---

II.7. DOCUMENT 7

**CARICATURE DE TORPONI**



Document 7 : CARICATURE DE TORPONI

**II.8. DOCUMENT 8**

---

**POURQUOI FAUT-IL REFORMER NOS GRANDES ECOLES DE COMMERCE ?**

**PROPOS RECUEILLIS PAR PATRICE PIQUARD**

**HEC, l'ESCP-EAP et l'Essec ont toujours la cote chez nous, mais pas à l'étranger, où les MBA anglo-saxons se sont imposés. Trois enseignants, très critiques à l'égard du système français, s'en inquiètent.**

*Capital : Pour un jeune Français qui veut faire une carrière de manager; intégrer HEC, l'Essec ou l'ESCP-EAP semble toujours la voie royale. Que reprochez-vous à nos trois grandes écoles de commerce ?*

Leur niveau est bon. Mais ces établissements ne se sont pas positionnés sur le marché mondial de l'enseignement du management, dominé par les MBA (Masters of Business Administration) des universités américaines et leurs équivalents européens, comme l'Insead. Les MBA de premier plan cherchent à attirer les meilleurs élèves de la planète, tandis que le rayonnement de nos grandes écoles de commerce ne dépasse guère nos frontières. Leurs élèves ne sont pas suffisamment confrontés aux cultures étrangères et le réseau qu'ils se constituent est centré sur l'Hexagone. A la sortie, la plupart d'entre eux cherchent d'ailleurs du travail dans les grands groupes français. Et, même s'ils sont bien formés, ils accèdent rarement au pouvoir suprême. Parmi les 40 premières entreprises cotées à la Bourse de Paris, seulement six ont pour président un diplômé d'école de commerce. Et encore : l'un de ces six a aussi fait l'Insead et un autre l'ENA.

*Capital : En quoi le système anglo-saxon du MBA se différencie-t-il du nôtre ?*

Aux Etats-Unis et dans les pays qui ont adopté ce modèle, les étudiants suivent d'abord quatre années de formation généraliste après le lycée afin d'obtenir le diplôme de bachelor. Ensuite, ils entrent sur le marché du travail. Au bout de quatre à six ans, s'ils souhaitent accéder à des fonctions de direction, ils repartent à l'université, pour y effectuer un MBA. C'est une formation courte (dix-huit mois à deux ans), qui présente beaucoup d'avantages : les étudiants sont très motivés, ils ont déjà une expérience concrète de l'entreprise et baignent dans un environnement multiculturel où diverses nationalités sont mélangées. Le système français est totalement différent. Les élèves de nos écoles de commerce sont sélectionnés selon des critères scolaires par la filière des classes préparatoires, à un âge où leur maturité ne s'est pas encore exprimée. Une fois admis, ils sont quasiment certains de décrocher leur diplôme trois ou quatre ans plus tard, ce qui nuit à leur motivation. Quant à la formation, elle pâtit de l'absence totale d'expérience du public auquel les enseignants s'adressent.

Les stages, l'année de césure et la formule de l'apprentissage compensent un peu ce handicap, mais ce n'est pas suffisant.

*Capital : Une autre spécificité du système français est que nos grandes écoles d'ingénieur forment aussi des managers qui se retrouvent en compétition sur le marché de l'emploi avec les diplômés des écoles de commerce...*

C'est naturel dans un pays comme la France, où la légitimité des savoirs techniques et scientifiques est par tradition très forte. En outre, certaines grandes écoles d'ingénieur, comme Centrale ou les Mines, ont développé depuis quelques années l'enseignement du management. Et beaucoup de diplômés scientifiques complètent leur cursus par un troisième cycle de gestion ou un MBA, ce qui ne va pas de soi quand on sort d'une école de commerce. Un HEC croit souvent (à tort) qu'il n'apprendra rien de nouveau avec ce type de formation.

*Capital : Nos grandes écoles de commerce proposent souvent, en plus de leur cursus classique, une formation de type MBA. Est-ce un atout pour leur notoriété ?*

Cela contribue surtout à compliquer le système. D'autant que nos écoles ont dans ce domaine des stratégies différentes. En plus de leur programme de base réservé aux élèves des classes préparatoires sélectionnés sur concours, HEC et ESCP-EAP ont créé chacune un MBA de type anglo-saxon pour les cadres ayant une première expérience. De son côté, l'Essec délivre le label MBA à son cursus de base. Les étrangers ont du mal à s'y retrouver, qu'il s'agisse des entreprises, des étudiants ou des universités pouvant conclure des partenariats avec nos écoles. Il faut d'ailleurs remarquer que les MBA français, hormis celui de l'Insead, sont mal placés dans les palmarès internationaux. Celui du « Financial Times », qui fait référence, classe le MBA de HEC au 53e rang mondial et celui de l'ESCP-EAP au 98c. Le diplôme de l'Essec n'est même pas cité.

*Capital: Selon vous, les écoles de commerce françaises n'ont défini ni leurs ambitions, ni leur stratégie pour exister sur la scène internationale. Pourtant, elles passent des accords avec des établissements étrangers. Que peuvent-elles faire d'autre ?*

Le premier acte d'une stratégie de développement, c'est le choix du marché sur lequel on se positionne. Les grandes business schools américaines l'ont fait clairement : elles se sont donné pour mission de former les dirigeants des firmes internationales et d'inventer de nouveaux concepts de management. Pour cela, elles cherchent à attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs. Et elles s'en donnent les moyens en termes de financement, d'outils de recherche et de communication. L'Espagne, par exemple, a suivi ce modèle avec succès. Deux de ses MBA, ceux de l'IESE Business School et de l'Instituto de Empresa, arrivent aux 13e et 15e rangs du classement du « Financial Times ». Pendant ce temps, nos grandes écoles de commerce se contentent pour l'essentiel de former de jeunes talents français pour en faire des apprentis managers dans des entreprises françaises. Et elles ne produisent pas de travaux ayant une réelle influence sur l'évolution des théories du management dans le monde. Au plan international, elles n'existent donc

pas. Si elles veulent compter en dehors du marché français, il faut qu'elles commencent par afficher clairement cette ambition, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Les accords qu'elles ont passés avec des écoles et des universités étrangères se limitent à des échanges d'étudiants pendant un ou deux trimestres, et à la création d'un petit nombre de programmes ou de diplômes communs. Ils n'ont permis ni la diversification massive du recrutement à d'autres nationalités, ni la mise en place de véritables cursus européens de haut niveau.

*Capital : Vous attirez l'attention sur le fait que les MBA anglo-saxons paient beaucoup mieux leurs enseignants que nos écoles de commerce. Quelles en sont les conséquences .sur le niveau de l'enseignement ?*

Les écarts sont en effet énormes. Le rapport va de un à trois, voire plus pour les vedettes que s'arrachent les MBA, comme les Prix Nobel ou les ex-dirigeants du FMI ou du gouvernement. Il est donc clair que nos écoles de commerce ne peuvent pas attirer ou retenir les meilleurs. D'autant que, outre des salaires élevés, les universités américaines offrent à leurs professeurs de nombreuses facilités (y compris des horaires allégés) pour qu'ils puissent se consacrer à la recherche. Résultat : la plupart des travaux qui font autorité en finance, en organisation ou en marketing sont issus des universités anglo-saxonnes. Les théories sur la «gouvernance des entreprises», par exemple, répondent à une problématique américaine (le comportement des patrons intéressés aux performances de leur firme) avec des solutions américaines. Nos grandes écoles de commerce et la communauté française des affaires reprennent souvent ces apports tels quels, faute de produire des idées et des modèles de management correspondant aux enjeux spécifiques des entreprises européennes.

*Capital: Un des atouts des business schools américaines est leur réseau d'anciens élèves. Il contribue à leur financement et aide les diplômés tout au long de leur carrière. Que manque-t-il au réseau d'anciens de HEC, de l'Essec et de l'ESCP-EAP pour être aussi efficaces ?*

Récemment, deux dirigeants américains ont donné à titre personnel, l'un 60 millions de dollars à l'université Thunderbird (soit le budget annuel de HEC), l'autre 100 millions de dollars à l'université du Michigan ! Aux Etats-Unis, les institutions dont le diplôme permet d'atteindre une position sociale élevée jouissent d'un énorme prestige et ceux qui en sortent en sont fiers. Chez nous, les anciens des grandes écoles croient que leur succès professionnel est dû avant tout au travail individuel acharné qu'ils ont fourni entre 18 et 20 ans pour réussir le concours d'entrée, et leur jugement sur la formation qu'ils ont reçue ensuite est plus mitigé.

Autre différence : les associations américaines des anciens élèves font partie intégrante des business schools, dont elles peuvent influencer efficacement la stratégie.

En France, ce sont des sortes de clubs, extérieurs au fonctionnement des écoles.

Capital : Imaginons que nos grandes écoles de commerce décident, comme vous le suggérez, de se placer sur le marché mondial de la formation. Comment, selon vous, devraient-elles s'y prendre ?

D'abord, rappelons que HEC, l'Essec et l'ESCP-EAP n'ont rien perdu de leur prestige en France et que leurs moyens financiers restent à première vue confortables. La pression qui pourrait les pousser à se réformer en profondeur est donc faible. Ensuite, il est évident que la seule volonté des directeurs de ces écoles, aussi dynamiques soient-ils, ne suffira pas à débloquer la situation. En soulignant le danger d'une marginalisation du système français de formation au management, nous n'avons d'autre objectif que de pousser toutes les parties prenantes - écoles, entreprises, chambres de commerce et d'industrie, associations d'anciens élèves, voire pouvoirs publics - à engager une réflexion sur le sujet. A notre avis, HEC, l'Essec et l'ESCP-EAP, qui se perçoivent aujourd'hui comme rivales, gagneraient à se concerter pour mettre en place ce chantier collectif. Quant aux solutions concrètes, si nous avons exploré quelques pistes en financement européen, réduction de la durée de la scolarité... -définir leurs modalités n'est pas de notre ressort. Nous sommes seulement convaincus qu'il est possible d'attirer en France les meilleurs étudiants, notamment ceux des grands pays émergents, sans pour autant copier à l'identique le modèle anglo-saxon. A condition d'engager la réflexion dès aujourd'hui. Sinon, il n'est pas exclu de voir un jour des business schools américaines racheter des écoles françaises pour s'implanter en Europe. Et nous imposer définitivement leur culture, alors que nous devons préserver la nôtre.

Document 8 : Pourquoi faut-il réformer nos grandes écoles de commerce ? – Propos recueillis par Patrice PIQUARD – Capital – Novembre 2004

## II.9. DOCUMENT 15

### **CHOMAGE : L'ECOLE BOUC EMISSAIRE**

**Le chômage de masse, et notamment le fait que 18 % des actifs de 15 à 29 ans soient sans travail, est-il la faute de l'école ? L'accusation ne tient guère la route, même si l'école n'est pas exempte de toute responsabilité.**

L'OCDE (enquêtes « Pisa », qu'il faut considérer avec précaution, car chaque pays dispose de sa propre culture scolaire) montrent en matière de comparaison internationale que la France est au-dessus de la moyenne des pays riches en compréhension de l'écrit, très nettement au-dessus en mathématiques et au niveau moyen pour ce qui est de la culture scientifique. Si notre pays est le troisième exportateur mondial rapporté au nombre d'habitants, après l'Allemagne et le Royaume-Uni, c'est d'abord parce que les Français disposent d'un bon niveau de qualification.

Tout n'est pas rose pour autant. Introduire trop de matières nouvelles de façon précoce peut poser des difficultés. Ainsi, on ne pourra ouvrir l'école primaire aux langues ou à l'informatique sans sacrifier d'autres matières : le cerveau des 6-12 ans et leurs horaires ne sont pas extensibles à l'infini ! En outre, l'augmentation du nombre total d'élèves a entraîné mécaniquement une hausse du nombre absolu d'élèves en échec. Il y a plus de cancrés au lycée, parce que les lycéens sont plus nombreux... Et comme la démocratisation ne s'est pas accompagnée de moyens suffisants pour suivre ces élèves, on trouve toute une population de « décrocheurs » qui met une partie des établissements en difficulté, à laquelle on offre peu de solutions.

### **Des élèves pas très autonomes**

Dans la comparaison internationale, les jeunes Français *«font preuve d'une relative aisance dans les activités qui reposent sur des supports scolaires »*, commente le ministère de l'Éducation nationale (1). Mais les élèves pèchent par leur manque d'autonomie dans l'exercice (2) *«Ils ont des résultats relativement moins bons quand ils doivent argumenter et faire une analyse critique des textes proposés »*, poursuit le ministère. vu de l'étranger, le système français frappe par son académisme ; il produit une jeunesse compétente, mais peu assurée dès qu'il faut sortir des sentiers balisés. Et ce n'est pas la suppression des travaux personnels encadrés en terminale, qui offriraient un espace d'interdisciplinarité et de créativité aux élèves, qui améliorera la situation...

Le débat est souvent posé de manière caricaturale. On aurait, d'un côté, un corps enseignant qui ne se préoccuperait que de sa propre reproduction, transmettant des savoirs purement académiques, tandis qu'en face, les entreprises attendraient de l'école qu'elle forme des jeunes immédiatement opérationnels. En fait, les enseignants sont dans leur majorité soucieux de voir leurs élèves s'insérer dans la vie active, mais ils pensent qu'il est de leur devoir de former des citoyens et de transmettre une culture commune. Ce faisant, ils servent l'intérêt bien compris des entreprises, car des jeunes dotés d'une vaste culture générale et d'un réel esprit critique seront demain des actifs efficaces, aptes à faire bouger les organisations.

L'école apprend d'abord à apprendre et doit, pour l'essentiel, donner des compétences générales que l'on applique dans un contexte donné. Les entreprises les plus performantes n'attendent d'ailleurs pas qu'elle leur fournisse des salariés « prêts à l'emploi ». Elles observent en effet que le jour où les technologies, les processus et les savoir-faire organisationnels qu'elles développent se trouveront dans les livres d'école, elles n'auront plus aucun avantage compétitif ! Le problème naît quand certaines entreprises ou branches imposent au système éducatif de créer des formations pointues souvent rapidement obsolètes.

Adapter les formations aux besoins de l'économie ne va pas de soi. Former des formateurs prend entre quinze et vingt ans. Il faut donc imaginer aujourd'hui les besoins en main-d'œuvre vers 2020. Un exercice périlleux, qui l'est encore plus quand on détaille les métiers. Le consensus aujourd'hui - au ministère du Travail comme dans celui de l'Éducation- est que les métiers techniques les plus qualifiés vont continuer à se développer (informaticiens, ingénieurs et chercheurs), mais que

l'ensemble des emplois tertiaires, qualifiés et moins qualifiés, devraient également croître (enseignement, santé, commerce, hôtellerie-restauration, services aux entreprises et aux particuliers). Pas de quoi justifier de grands bouleversements dans la structure des formations.

### **D'abord le manque d'emplois**

En pratique, les difficultés d'insertion des jeunes résultent pour l'essentiel du manque d'emplois. Le phénomène touche surtout les moins qualifiés parce qu'en situation de chômage de masse, ils se retrouvent souvent en concurrence avec des candidats plus qualifiés, généralement préférés par les employeurs. En outre, les entreprises, sûres de pouvoir trouver facilement de la main-d'œuvre, adaptent leurs effectifs à leurs besoins immédiats en recourant aux contrats précaires. Résultat : les moins qualifiés ne peuvent accumuler compétences et expérience et se retrouvent prisonniers dans une succession de petits boulots et de période de chômage.

La forte corrélation entre conjoncture et insertion est illustrée par les travaux sur l'insertion des jeunes réalisés par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). La dernière enquête, relative aux jeunes entrés dans la vie active en 1998, dans un contexte de reprise forte de la croissance, montre que 80 % d'entre eux occupaient un emploi trois ans après leur sortie du système scolaire, 4 % avaient repris des études, autant étaient inactifs et 10 % étaient au chômage, alors que 14 % de la génération entrée dans la vie active en 1992 étaient sans travail trois ans après, en 1995. Lorsque les entreprises ont un réel besoin de main-d'œuvre, la surqualification à l'embauche diminue, et ceux qui étaient jugés hier « inemployables » conviennent finalement aux employeurs. La politique économique et le mode de compromis sociaux jouent donc un rôle essentiel dans le niveau d'emploi et dans les conditions d'insertion des jeunes. Si la formation de la main-d'œuvre est sans doute le facteur majeur qui explique à long terme l'efficacité des systèmes productifs, du point de vue conjoncturel, les pays où le taux de chômage est inférieur à celui de la France ne sont pas toujours ceux où la main-d'œuvre est mieux formée.

### **Filières inadaptées**

Le système éducatif français n'est cependant pas exempt de dysfonctionnements. Le premier tient évidemment au nombre élevé de jeunes qui sortent sans formation du système éducatif et, surtout, sans maîtriser les compétences de base permettant d'évoluer professionnellement au fil du temps. A cela s'ajoute le maintien, dans l'enseignement professionnel, de filières inadaptées aux attentes des entreprises

*« Trop souvent, des formations demeurent offertes et accueillent des élèves malgré leur inadaptation aux besoins, uniquement parce qu'elles existent et qu'il y a des enseignants qualifiés. Par ailleurs, d'autres sont ouvertes sans que la nécessité en soit avérée »,* écrit le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Certaines filières ont pour seul mérite d'éviter de plonger trop vite des jeunes

dans le bain du marché du travail. On laisse ainsi espérer à ces jeunes une insertion dans l'emploi que le diplôme préparé ne permet pas d'obtenir. C'est le cas notamment des titulaires de BEP tertiaires, qui peinent à accéder à des postes de secrétariat, face aux titulaires de bac pro ou de BTS. En revanche, si certaines professions ont du mal à recruter, c'est moins par déficit de l'offre de formation - les besoins sont bien identifiés - que par manque d'attractivité des métiers. Un problème dont l'école n'est pas seule responsable...

Dans l'enseignement supérieur, le problème est différent. On laisse s'inscrire des jeunes dans des filières non sélectives, mais à l'évidence sans débouchés. C'est ainsi que 28 000 étudiants sont inscrits en premier cycle de la filière sportive à la rentrée 2003, 30 000 en histoire et 37 000 en psychologie, alors que le marché du travail ne pourra pas leur fournir un poste dans ce domaine. Dans le même temps, les conditions d'enseignement dans le premier cycle des universités se traduit par un taux d'échec très élevé, conduisant de nombreux jeunes à entrer sur le marché du travail en situation d'échec et sans formation professionnelle.

Au total, la France a su développer les enseignements au niveau lycée, notamment avec l'essor des bacs professionnels, mais elle demeure à la traîne au niveau universitaire. La durée moyenne de scolarisation dans le supérieur est de 2,6 années, pratiquement la moyenne des pays de l'OCDE (2,7 ans), mais cette durée atteint trois ans dans les pays scandinaves et quatre ans aux Etats-Unis. Le consensus est aujourd'hui fort pour considérer qu'il faut désormais investir davantage dans le supérieur. *« On ne peut plus justifier par de trop vagues considérations économiques ou comparaisons internationales qu'il « faut faire du chiffre » dans l'enseignement supérieur, observe cependant Marie Dura-Bellat, sociologue, professeur à l'université de Bourgogne. C'est en termes qualitatifs qu'il faut poser ces questions. On ne saurait éluder les problèmes d'orientation et de sélection, avec un minimum de courage ».*

Document 9 : – L'École, BOUC EMISSAIRE – Alternatives économiques – Trimestre 2005

**Fin**

---

## CORRIGE DE L'EPREUVE

### Questions de repérage :

- 1) M.B.A. signifie Masters of Business Administration, formation courte de dix-huit mois à deux ans dispensée dans les universités américaines et leurs équivalents européens. Cette formation fait suite à quatre années de formation généraliste après le lycée puis quatre à six ans d'expérience professionnelle.
- 2) Fondateur de Deep Springs College, Lucien Lucius Nunn considérait que le monde matériel et ses tentations détournaient l'attention des jeunes de l'essentiel.
- 3) Le plan LANGEVIN VALLON préconisait en 1947 une large démocratisation de l'école.

### Proposition de titre :

Quelle école pour quels enjeux citoyens ?

### Proposition de plan détaillé pour la synthèse :

- 1) Un constat morose
- 2) une lourde responsabilité sociale
- 3) des réponses politiques paradoxales
- 4) des initiatives particulières

### Synthèse :

Creuset de l'intégration, l'école est au cœur de la question du modèle social voire d'un certain modèle de réussite. A ce titre, on peut s'interroger sur les enjeux citoyens de l'institution scolaire. Investie d'horizons d'attentes multiples, "L'éducation (est mise) au banc d'essai" révélant que "13 % des élèves français ne se sentent pas à l'aise", phénomène entraînant une remise en cause fondamentale d'un système scolaire qui serait même à la dérive.

Dans ce contexte, l'école est aisément perçue comme "Reflet de la société", en partie responsable du blocage de "l'ascenseur social". Pire encore, elle peut être assimilée à un "bouc émissaire du chômage", accusée notamment de maintenir des "filières inadaptées" dont les répercussions sociales seraient désastreuses.

Face à ces remises en question, la réponse politique semble paradoxale : volonté d'une part de "former tous les étudiants" pour améliorer "le taux de réussite (...) car les besoins de l'économie et de la société sont là", ou encore d'investir "L'armée comme nouvelle école de la deuxième chance" et d'autre part, la volonté de supprimer des postes d'enseignants.

En contrepoint, les "grandes écoles de commerce" s'interrogent sur la nécessité d'une réforme interne afin de "produire des idées et des managements correspondant aux enjeux spécifiques des entreprises (et des sociétés) européennes". Plus idéaliste, Deep Springs College, visé par les plus brillants élèves des Etats Unis fonctionne en quasi autosubsistance, accueillant gratuitement des étudiants "responsables de soi et des autres" dans un souci communautaire et démocratique.

S'il est difficile de mettre en adéquation éducation et contraintes économiques, force est de constater que l'évolution de la société repose largement sur chacun des acteurs de l'institution scolaire.