

 **Cycle**
des **hautes études**
de l'éducation et de la formation

S'accorder pour réussir

Orchestrer la relation École-Travail
face aux défis de demain

Préface

S'accorder pour réussir, ou la polyphonie des compétences

DEMAIN, NOUS VIVRONS DANS LA SOCIÉTÉ DES COMPÉTENCES

Investissements technologiques et compétences humaines seront les deux constituants majeurs de la création de valeur économique et de la cohésion sociale.

Nous subirons ou nous apprivoiserons cette dynamique de reconfiguration permanente.

Dans un contexte géopolitique d'incertitude croissante, quatre grandes vagues de transformation rapides et simultanées bouleversent le monde du travail et interpellent celui de l'éducation : l'intelligence artificielle, la transition écologique, le vieillissement démographique, et le changement profond du rapport au travail.

Vivrons-nous un tsunami dévastateur ? Ou saurons-nous transformer cette force en opportunité pour l'espèce humaine et chacun d'entre nous ?

Quels modèles éducatifs et de formation permanente pourront répondre à ce défi majeur, inédit à cette échelle et à cette vitesse dans l'histoire de l'humanité ?

Le développement des compétences sera au cœur de ce débat sur le futur :

- parce que deux tiers des enfants actuels feront un métier qui n'existe pas encore (source *World Economic Forum*), et que chacun fera en moyenne dix métiers dans sa vie ;
- parce que les compétences professionnelles apprises dans l'enseignement supérieur et professionnel ne restent pertinentes que deux ans en moyenne, contre trente dans les années 1990 (source OCDE) ;

- parce que l'intelligence artificielle imite, amplifie, remplace et dépasse une grande partie de notre intelligence analytique, la seule que l'école développe et valorise ;
- parce que l'espèce humaine peut se perdre dans ce bouleversement anthropologique, si elle choisit le confort de la consommation à outrance contre l'effort de la pensée, de la solidarité et de la création, et si elle continue à sous-estimer la puissance de l'intelligence créative, émotionnelle et pratique, compétences que l'IA ne sait pas remplacer ;
- parce que la question de la nature des compétences que l'École de demain devra développer, évaluer et valoriser est pleinement posée, afin que chaque enfant puisse devenir un citoyen, ait la capacité de choisir sa vie professionnelle, et invente sa propre trajectoire dans un monde incertain ;
- parce que les besoins en investissements dans la formation tout au long de la vie seront colossaux et demanderont la coopération de l'ensemble des acteurs éducatifs, économiques et territoriaux ;
- parce qu'il s'agit de souveraineté pour la France, pour l'Europe, pour nos enfants et nos petits-enfants.

Les auditeurs et les auditrices du Cycle « Travail, compétences, éducation : quel(s) futur(s)? » de l'IH2EF que j'ai eu le plaisir d'accompagner comme marraine de leur promotion, ont saisi ces enjeux et les ont reliés à leurs pratiques pour s'interroger et interroger le système éducatif dans une approche systémique, la seule à même de répondre au défi de construire un système durable et agile dans un futur évolutif.

État stratège, structuration d'écosystèmes coopératifs entre acteurs publics et privés, interopérabilité des référentiels, imaginaires du travail vs métiers du futur, employabilité vs émancipation, diplômes vs compétences, trajectoires vs métiers, excellence vs inclusion, hybridation vs personnalisation des parcours éducatifs, valorisation des apprentissages scolaires vs expérientiels : les auditeurs et les auditrices se sont tenus sur ces lignes de crête fécondes pour en analyser les tensions et élaborer des propositions. Le résultat est passionnant et fort utile, et j'invite à le lire tant les décideurs ministériels que les acteurs économiques et éducatifs.

Je tiens à saluer la méthode systémique et l'esprit coopératif des auteurs. Le futur sera fait d'une polyphonie de compétences multiples, agiles et évolutives. Comme par un effet de miroir, les auditeurs et les auditrices nous proposent une polyphonie d'analyses et de pistes d'action.

Je les félicite et leur souhaite pleine réussite dans leur contribution à la transformation du système éducatif et de formation tout au long de la vie.

Muriel Pénicaud

Ancienne ministre du Travail

Sommaire

Préface	4
Tour de France des auditeurs et des auditrices	8
Les enseignants-chercheurs – Cycle de l'IH2EF	10
Introduction	11
Préconisations clés pour un continuum École-Travail	13
Prolégomènes	14

1. Des dissonances avérées

A. Un clivage entre l'École et le Travail	19
B. Compétences instables : entre diplôme et repères émergents	23
C. Un orchestre sans partition ni maestro : une gouvernance fragmentée	27

2. Des tempos qui s'harmonisent

A. Se saisir des compétences comme une opportunité	33
B. L'émergence de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage	36
C. S'appuyer sur les écosystèmes territoriaux comme catalyseurs	40
D. Vers une logique de parcours d'orientation et de formation tout au long de la vie	44

3. L'urgence d'une partition commune

A. Adopter la logique de parcours et l'assortir de critères de validation	49
B. Des langages qui peinent à communiquer : vers une grammaire commune de la compétence et de l'évaluation au service du continuum Éducation-Travail	53
C. Déployer une politique ambitieuse de management et de valorisation des ressources humaines	57
D. Instituer un continuum Éducation-Travail : stratégie, gouvernance et pilotage	61

Préconisations	66
Conclusion	69
Annexes	70
Le parcours d'étude des auditeurs et des auditrices	72
Liste des sigles et acronymes	73
Remerciements	75

Tour de France des auditeurs et des auditrices

Florence BOUTELOUP

Inspectrice d'académie -
Inspectrice pédagogique
régionale histoire et géographie,
académie de Versailles



Alain FLOUR

Proviseur,
académie de Rennes



Nicolas MOUSSET

Directeur du développement,
des partenariats et de l'innovation,
Université Gustave Eiffel



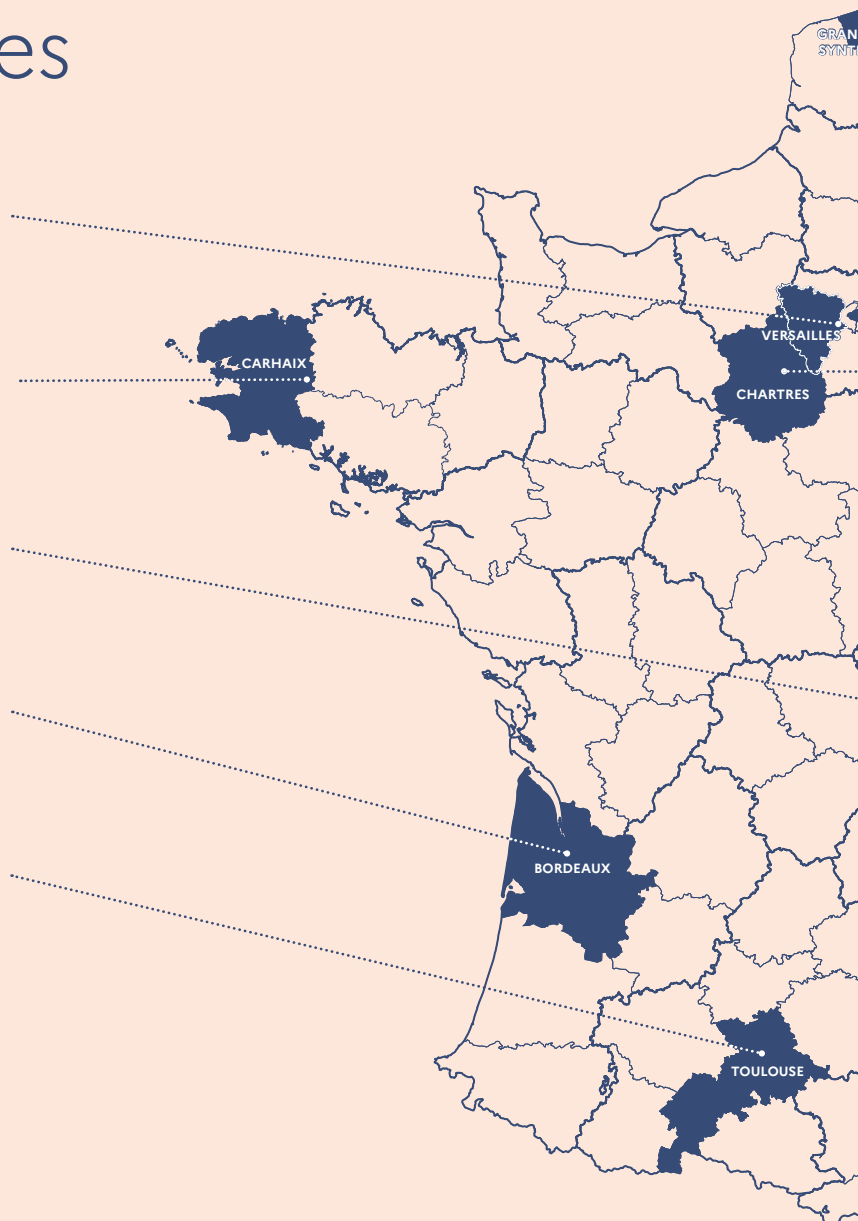
Caroline DESAIGUES

Directrice générale,
Centre de gestion
de la Gironde



Géraldine LAVABRE

Inspectrice d'académie -
Inspectrice pédagogique régionale
sciences et techniques industrielles,
académie de Toulouse



Olivier BACH

Chargé de mission auprès
de l'Inspection générale des
affaires maritimes, ministère
de la Transition écologique,
de la Biodiversité et des
Négociations internationales
sur le climat et la nature



Pascal FREY

Vice-président ressources
humaines, financières,
et numériques,
Sorbonne Université



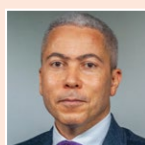
Malory CHÉRY

Architecte des Bâtiments
de France, ancienne
sous-préfète,
ministère de la Culture



Héloïse GIORDANO

Cheffe du bureau des diplômes
de l'enseignement technique,
ministère de l'Agriculture,
de l'Agro-alimentaire et de
la Souveraineté alimentaire



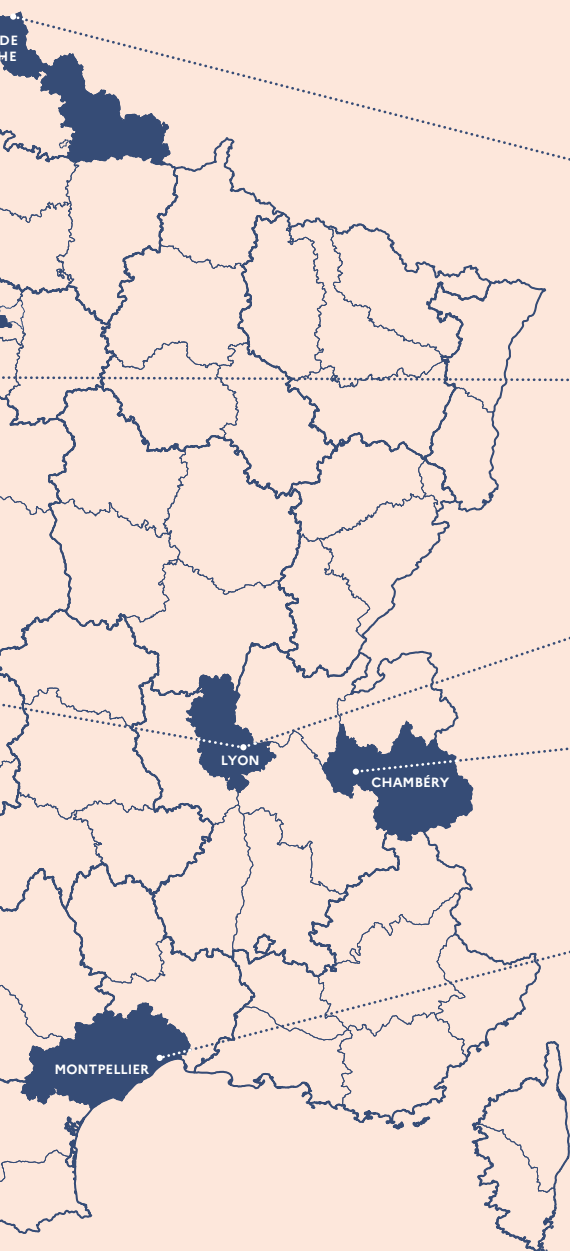
Frédéric DANTIN

Colonel, chargé
de mission auprès du DRH,
Gendarmerie nationale



Sébastien GURUNG

Délégué général,
collectif Orientation



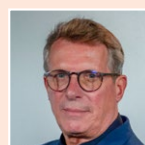
Pauline BARRAS

Provisseure,
académie de Lille



Marie-Alix MORLET

Provisseure,
académie d'Orléans-Tours



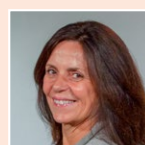
François MOREL

Directeur territorial
Auvergne Rhône-Alpes,
Réseau Canopé



Marina GAUTHIER

Directrice des ressources humaines,
Université Savoie Mont Blanc



Sabine COTREAUX

Directrice de la Valorisation,
de l'entrepreneuriat
et de la professionnalisation,
Université de Montpellier Paul-Valéry



Christèle MARCHAIS

Délégue régionale
académique au numérique
éducatif adjointe,
région académique
Île-de-France



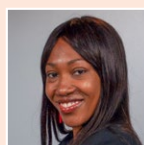
Julie NOGUEZ

Conseillère en ingénierie
de formation et dispositif
d'insertion professionnelle,
TharGo/Hormé



Sophie ROULLÉ

Adjointe à la sous-directrice
des parcours éducatifs
et des éducations
transversales, ministère
de l'Éducation nationale



Néophita MARS

Secrétaire générale,
France compétences



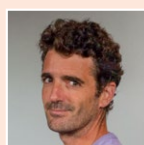
Audrey PÉROCHEAU

Cheffe de service
Emploi et Compétences,
UIMM



Julie SAHAKIAN

Designer et manager,
chercheuse et
enseignante vacataire,
Malakoff Humanis



Matthieu MAZIÈRE

Professeur,
directeur des études,
Mines Paris - PSL



Rafaël RICARDOU

Délégué général à l'insertion, à
la formation et aux activités
professionnelles,
Universcience

Les enseignants-chercheurs – Cycle de l’IH2EF



Séraphin ALAVA

Professeur des universités émérite,
Université de Toulouse



Raphaël MATTA-DUVIGNAU

Maître de conférences,
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines



Aline SCOUARNEC

Professeure agrégée des universités,
Université de Caen Normandie

Introduction

« Travail, compétences, éducation, quel(s) futur(s) ? » : le sujet d'étude de ce Cycle invite à réfléchir aux adaptations nécessaires du système éducatif français (scolaire, supérieur et formation tout au long de la vie) pour faire face aux incertitudes. Les effets des crises ne se succèdent plus mais se superposent, s'enchevêtrent et se répondent, conduisant à des mutations : dérèglement climatique, tensions géopolitiques, crise sanitaire, choc démographique, etc. La transition écologique interroge les modèles de production, les modes de consommation et les responsabilités collectives à transmettre aux générations futures. La transformation numérique et digitale bouleverse les organisations du travail, les modalités d'apprentissage et les rapports au savoir. Et les mutations sociales amplifiées par la crise sanitaire de 2020 redéfinissent le rapport des individus aux institutions, au travail et à leurs parcours professionnels. L'instabilité n'est plus ponctuelle, elle est désormais intégrée à notre quotidien. Les compétences techniques, scientifiques et humaines nécessaires aux métiers dans le cadre de ces transformations imposent que le système éducatif suive le rythme. Toutefois, cette injonction à réagir vite, pour répondre aux enjeux sociétaux de souveraineté et de soutenabilité, ne doit pas être préjudiciable à l'émancipation des individus, l'équité des parcours, l'employabilité durable.

Dans une société où les besoins du monde économique évoluent plus vite que l'offre éducative, repenser et transformer le système apparaissent indispensables pour répondre aux deux enjeux suivants. Le premier repose sur la préparation des personnes à un monde incertain, en préservant la mission émancipatrice et d'insertion sociale et professionnelle de l'École. Le second nécessite de passer d'une prépondérance de la formation initiale à un système adapté à la formation tout au long de la vie. Intégrer la discontinuité et la non-linéarité croissante des parcours requiert de pouvoir reconnaître les acquis des compétences et des expériences ou, en d'autres termes, de savoir comment permettre à chacun de se former, de se reconverter, d'évoluer en assurant une employabilité durable. En miroir, la capacité des acteurs de l'éducation à se former en continu et à transmettre des savoirs dans des environnements en perpétuelle évolution est questionnée. Cela suppose de redéfinir ce que l'École doit et peut faire, en matière de savoirs essentiels et de savoirs

supplémentaires. Cette démarche ne peut être entreprise que par l'alignement sur une vision commune, un récit commun. L'État ne doit pas se cantonner à son rôle de gestionnaire mais revendiquer un rôle de visionnaire, de stratège. Cet État stratège pourra alors s'appuyer sur un écosystème administratif et territorial, sous réserve qu'il parvienne à coordonner les actions de ce réseau fragmenté d'acteurs dans un contexte d'accélération des transitions.

Démarche et méthodologie d'investigation

Le Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation de l'IH2EF est à la fois un parcours de formation et une expérience de travail collectif ancrée au cœur du système éducatif.

Les auditeurs et auditrices de ce Cycle sont des professionnels aux trajectoires diverses, issus de différentes administrations publiques et de la société civile. Ensemble, ils ont croisé leurs expertises et leurs regards, parfois complémentaires, mais quelques fois divergents, pour construire une approche transversale originale et ouvrir de nouvelles perspectives d'actions. Cette pluralité de cultures professionnelles a enrichi la réflexion sur le questionnement des futurs du travail, des compétences et de l'éducation.

La réflexion collective s'est appuyée sur des visites et des auditions conduites lors de cinq sessions en académies, un séjour d'étude Erasmus+ aux Pays-Bas (La Haye et Rotterdam) et un colloque européen « Compétences et savoirs : l'Europe face aux mutations de demain », organisé par l'IH2EF en partenariat avec France Éducation international (FEi) et l'Association des évaluateurs et experts de l'Union européenne (EvalUE). Ces divers temps ont apporté un éclairage et une dimension comparative propices à l'approfondissement de la réflexion.

Nourrie par une pluralité de regards, la démarche s'est construite au fil des rencontres, des questionnements systémiques observés et des regards croisés sur les expérimentations en cours dans les mondes de l'éducation et du travail. Les tâtonnements assumés et les tentatives audacieuses ont également été des matériaux précieux pour penser autrement.

L'analyse a par ailleurs bénéficié de l'accompagnement de Muriel Pénicaud, ancienne ministre du Travail et marraine du Cycle, dont l'expertise et la présence aux grandes étapes de l'écriture du rapport ont permis d'affiner la compréhension des enjeux et des contours du sujet. Elle a également été enrichie par les apports disciplinaires de trois enseignants-chercheurs universitaires en management, ressources humaines, droit et sociologie des organisations et des politiques éducatives, qui ont contribué à en affiner la portée. Enfin, elle a été encadrée par un conseil scientifique et s'appuie sur un riche corpus de ressources documentaires, juridiques et académiques.

L'ensemble de ces éléments a permis de guider les analyses et réflexions de l'étude, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

——— Les destinataires du rapport

À l'image de ses auteurs, ce rapport cultive sa singularité. Loin des formats académiques, des audits d'inspection ou des analyses de consultants, il est avant tout le fruit d'une réflexion nourrie par la diversité des regards. Sa matière première découle de huit mois d'échanges intenses, d'auditions, de visites et de lectures partagées tout au long du Cycle. Sans prétendre à l'exhaustivité, il mise avant tout sur la sincérité de son témoignage.

Son ambition est de partager une vision et des recommandations concrètes avec le public le plus large possible. Il est remis en première instance à nos ministres de tutelle et aux directions de l'enseignement scolaire et supérieur. Il s'adresse bien sûr aux forces vives de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, qu'ils soient cadres dirigeants, personnels administratifs, enseignants, chercheurs ou futurs professionnels du secteur. Il interpelle également les partenaires du système éducatif, tels que les collectivités locales et les associations, ainsi que toute personne touchée par les enjeux cruciaux de l'éducation, des compétences et du travail. Enfin, il s'adresse également aux acteurs économiques et à leurs représentants, essentiels dans la réussite des évolutions suggérées. Les ministères sociaux et de l'industrie pourront aussi y trouver un matériau de réflexion et de décision.

Sans avoir la prétention d'être un plan d'action ministériel, il nourrit toutefois l'ambition de porter des préconisations qu'il espère utiles pour les décideurs politiques.

Pour accompagner le lecteur, une bibliographie complète est disponible dans le dossier thématique du Cycle sur le site de l'IH2EF.

——— Organisation du rapport

La première partie relève des dissonances avérées de natures différentes : un clivage entre le monde de l'École et celui du travail, accentué par l'instabilité de la notion de compétence et une architecture institutionnelle fragmentée. La deuxième partie fait état d'une harmonisation en cours à la fois dans les territoires, dans les pratiques pédagogiques et dans les moyens de valoriser les parcours. La dernière partie acte l'urgence de créer un continuum École-Travail et l'impérieuse nécessité de s'aligner sur une même partition. Renforcer le rapprochement de l'École avec le monde du travail apparaît comme une nécessité pour faire face aux transformations et aux enjeux contemporains. Pour continuer à assurer ses missions d'émancipation et d'insertion, le système éducatif doit s'adapter. Cet objectif passe par la définition et l'assimilation d'une grammaire commune compréhensible de tous. Pour cela nous proposons quatre leviers interdépendants.

Ce rapport ne prétend pas résoudre en quelques pages une tension constitutive de notre système éducatif. Il cherche à déplacer le regard, à nommer les freins et les dynamiques et à poser les bases d'un récit commun dans lequel chacun, quelle que soit sa trajectoire, trouve sa meilleure place. Pour donner corps à ce récit, nous vous proposons de suivre en images, au fil des pages, le parcours de vie de Nina, née au début du Cycle.

Préconisations clés pour un continuum École-Travail

Ces préconisations sont le résultat d'un travail collectif, né des auditions, des observations et des débats qui ont rythmé notre Cycle.

Nous les partageons avec humilité, mais aussi avec la conviction qu'elles pourraient servir les valeurs du service public d'éducation, au bénéfice de tous les acteurs agissant pour l'École. Avant de suivre Nina, dont le parcours incarne les enjeux de ce rapport, voici leurs grandes lignes : elles trouveront tout leur sens au fil des analyses développées dans les parties qui suivent.

Favoriser les liens entre les mondes du Travail et de l'École

- **Préconisation 1** : Ouvrir la forme scolaire en intégrant de nouvelles formes d'enseignement, d'apprentissage et de coopération : *renforcer les liens entre l'École et le monde du travail*
- **Préconisation 2** : Déconstruire les représentations réciproques entre l'École et le monde du travail : *briser les stéréotypes pour faire évoluer les imaginaires*
- **Préconisation 3** : Faire de la recherche un soutien et un levier pour articuler la formation, l'innovation et les besoins de demain : *ancrer les actions dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue*

Mettre en place un cadre lisible et partagé par tous

- **Préconisation 4** : Consolider et généraliser une table nationale de correspondance opposable reliant les référentiels de certifications, les référentiels métiers et l'offre de formation : *créer un langage commun pour rendre les compétences lisibles et transférables*
- **Préconisation 5** : Fiabiliser l'évaluation des compétences pour valoriser tous les acquis : *reconnaître les compétences formelles, non formelles et informelles*

Ancrer le système d'orientation et de formation tout au long de la vie comme cadre général

- **Préconisation 6** : Faciliter, reconnaître et sécuriser les mobilités dans les parcours d'orientation et de formation des apprenants tout au long de la vie : *permettre à chacun de construire un parcours flexible et inclusif*
- **Préconisation 7** : Déployer une politique RH renouvelée pour mieux reconnaître, attirer, former et fidéliser les personnels de l'éducation et de l'enseignement supérieur : *moderniser la gestion des ressources humaines pour répondre aux enjeux actuels*
- **Préconisation 8** : Renforcer un management de proximité capable d'accompagner la transformation des collectifs de travail : *accroître l'autonomie des cadres et leur donner les moyens d'agir*

Réaffirmer le rôle de l'État : stratégie pour orchestrer le continuum Éducation-Travail autour d'un récit commun

- **Préconisation 9** : « Faire système » : structurer le continuum Éducation-Travail : *instaurer une gouvernance interministérielle et partenariale du national au local*
- **Préconisation 10** : Systématiser une doctrine d'investissement public fondée sur l'impact : *optimiser l'allocation des ressources publiques en fonction de leurs impacts*

« Il est nécessaire que tous ceux qui ont
la charge d'enseigner se portent aux avant-postes
de l'incertitude de nos temps. »

Edgar Morin

Réfléchir sur les finalités et les évolutions du système éducatif conduit naturellement à interroger le rôle et les prérogatives de l'**État stratège**. Afin d'orienter, il doit fixer une vision de long terme, définir des priorités claires, anticiper les évolutions sociales, environnementales, économiques et technologiques, coordonner l'action publique avec tous les acteurs de la formation en fonction des besoins du pays, en articulant souveraineté, emploi et compétences, dans une logique cohérente. En somme, il s'agit d'une autorité incontestable, à la manière d'un **chef d'orchestre** à la française.

Cette réflexion en amène une autre plus fondamentale : que signifie éduquer au **xxi^e** siècle, et quelles

finalités assigne-t-on à l'école ? Former ne peut se réduire à adapter les individus au marché du travail ; il faut préparer les citoyens à l'existant comme à l'incertain, en cultivant leur autonomie et leur capacité d'adaptation dans une société en mutation¹. Or, le devenir du travail est traversé par des **ruptures majeures**. À cela s'ajoutent l'émergence de métiers encore inconnus et l'exigence croissante de **souveraineté**. Ces transformations ne prennent sens qu'à l'aune d'un contexte social plus large. Le rapport au travail évolue, la quête de sens s'affirme, les mobilités changent, tandis que les fractures sociales et territoriales demeurent prégnantes. C'est bien dans cette double perspective, à la fois prospective et contextuelle, qu'il faut arrimer notre réflexion.

Prolégomènes

Les relations entre l'administration centrale et les services territoriaux ont été profondément remaniées depuis plusieurs décennies, donnant forme au modèle « d'État stratège ». Cette logique de « séparation entre les fonctions stratégiques de pilotage et de contrôle de l'État et les fonctions opérationnelles d'exécution et de mise en œuvre des politiques publiques² » s'est effectuée en remplacement du modèle jacobin historique. Si l'État conserve aujourd'hui sa capacité de mobilisation, sa prépondérance a été réduite à la fois par la construction européenne et par la décentralisation et la déconcentration fonctionnelle³. Toutefois, les atouts de ce nouveau modèle tiennent à sa **capacité à refonder la gestion**

de l'intérêt général, davantage ajustée aux territoires et à la nature des besoins, dans une dimension plus démocratique. L'État stratège, dans son acception moderne, joue un rôle central en coordonnant, anticipant, planifiant, arbitrant, finançant, orientant et évaluant les politiques publiques. Mais l'État ne peut pas tout faire ! Cette ambition de long terme ne peut s'incarner que si l'État peut réellement mettre en œuvre ses capacités administratives, financières et politiques. Si vision et ressources ne s'accordent pas, la stratégie risque de rester sans effet. Dans cette perspective, l'État stratège pourrait s'affirmer comme le trait d'union indispensable entre École et Travail.

1 Morin, E. (2020), *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud.

2 Bezes, P. (2005), *Le modèle de l'État-stratège*, Presses Universitaires de France.

3 Bance, P. (2018), *L'État stratège : État « réduit » ou « à capacité étendue » en régime de gouvernance multi-niveaux ?*, LGDJ.

Avec l'accélération des crises systémiques, l'instabilité est devenue une constance⁴. Ces chocs successifs, exacerbés par les urgences climatique et énergétique, ont révélé la fragilité de nos dépendances. En réaction, l'Union européenne a opéré un changement de doctrine, faisant de la réindustrialisation un enjeu de souveraineté⁵. L'étude prospective de France Stratégie sur les métiers a identifié les filières vitales à l'horizon 2030⁶. Si des besoins massifs apparaissent dans le numérique, l'enjeu ne réside pas exclusivement dans la création de nouveaux métiers. Une «**hybridation des parcours**» suffit souvent, en ajoutant des modules de compétences spécifiques à des diplômes existants. L'étude révèle, et les auditions du Cycle le confirment, des tensions de recrutement aiguës notamment liées à deux facteurs convergents : le choc démographique qui impacte le renouvellement à court terme de la main d'œuvre⁷ et une crise des imaginaires qui rend les métiers de l'industrie peu attractifs aux yeux des jeunes, avec un biais de genre marqué. La quasi-totalité des filières professionnelles est concernée.

Dans une société marquée par la multiplication des aléas, la capacité à anticiper, agir et gérer devient une compétence transversale indispensable pour l'ensemble des citoyens, ainsi que pour l'État. L'adaptation du système éducatif doit désormais intégrer une **dimension nouvelle liée à la notion de risques**. Ceux-ci sont de natures multiples :

- démographique : faute de bras et de cerveaux (hausse des départs en retraite et baisse de la natalité), la stratégie de réindustrialisation de l'État se trouve ralentie et l'immigration ne peut y répondre que partiellement ;
- sociologique : la transformation du rapport au travail rend caduc le modèle historique « un métier-un employeur-une carrière » au profit du développement de trajectoires jalonnées de bifurcations et de reconversions, en particulier chez de nombreux jeunes actifs qui préfèrent l'alignement des valeurs et la flexibilité (césure, formations) à la sécurité d'un emploi ;

- culturelle : certains secteurs souffrent d'un déficit d'image (nucléaire, métallurgie, défense, BTP, santé), tandis que d'autres captent l'essentiel des diplômés. Ce décalage crée pour l'État une déconnexion entre les besoins du pays et les aspirations individuelles ;
- systémique : la crise sanitaire a rappelé avec force que la performance nationale ne se mesure pas au seul taux de croissance. La qualité de vie et les conditions de travail (QVCT), la santé mentale et le bien-être sont des facteurs importants à considérer : un actif protégé est un actif résilient.

Face à ces risques, l'État se donne pour mission de prévenir les ruptures de trajectoires humaines, sociales ou d'imaginaires (élèves, diplômés, actifs). De fait, la formation tout au long de la vie commence à être perçue comme une infrastructure publique essentielle, au même titre que les routes ou les hôpitaux, indispensable malgré son coût.

Investir pour l'avenir, c'est dépasser la gestion des risques du passé pour préparer les opportunités du futur. L'État stratège évolue du rôle d'assureur à celui d'investisseur, se réappropriant le temps long.

Via France Stratégie, il produit un diagnostic systémique, identifie les enjeux de souveraineté, les besoins et les métiers émergents et participe à l'évaluation des politiques publiques. Le secrétariat général pour l'investissement (SGPI) a la charge d'assurer la cohérence et le suivi de cette stratégie, à travers le déploiement du plan France 2030 qui vise à transformer durablement des secteurs clés de l'économie afin de répondre aux enjeux évoqués. Depuis deux décennies, l'État fait évoluer son modèle de financement, passant de subventions annuelles à un modèle compétitif d'appels à projets, pour soutenir les filières prioritaires et les initiatives innovantes.

Ce modèle traduit clairement la recherche d'impact des budgets engagés. Néanmoins, il comporte deux risques, sources de fragmentation : il peut nuire à la lisibilité pour les porteurs de projets, et favoriser

4 Eugène Delacroix (s.d.) : « C'est l'instable qui est le fixe ; c'est sur l'incertain qu'il faut baser. » [citation historique].

5 Cohen, E. (2022), *La réindustrialisation par l'Europe ?*, Le Seuil.

6 France Stratégie & DARES (2022), *Les métiers en 2030*, La Documentation française.

7 La DARES et la DEPP estiment que 800 000 postes seront à pourvoir par an d'ici 2030, et que les effectifs scolaires baisseront de près de 1,7 million d'élèves à l'horizon 2035.

une concurrence intra-sectorielle. Au-delà du financement, l'État doit réaffirmer son rôle de chef d'orchestre. Pour que sa vision ne soit plus entravée par l'enchevêtrement des acteurs, il doit être capable de discerner stratégie à long terme et opportunisme, et de rationaliser en conséquence le pilotage des politiques publiques.

L'École, du primaire au supérieur, doit préparer les futurs citoyens aux compétences et aux métiers d'avenir, face à un futur professionnel incertain. Dans un contexte de transformations technologiques, numériques et écologiques sans précédent, son action consolide les savoirs essentiels tout en développant l'aptitude à se former tout au long de la vie. Au-delà d'un objectif à court terme d'employabilité, cette perspective hisse **l'École vers une forme d'émancipation durable**, un enjeu qui relève à la fois de la stratégie et de la gouvernance. Toutefois, l'École navigue entre des objectifs antagonistes qui en font autant de sources de tensions structurelles : autonomie *versus* égalité, compétences *versus* savoirs, qualification *versus* adaptation, flexibilité *versus* stabilité, souveraineté *versus* mondialisation.

Certaines de ces tensions ne relèvent pas uniquement de l'État. Ainsi l'autonomie ou la capacité d'adaptation ne se décrètent pas et l'agilité face à l'incertitude suppose de lâcher prise sur le contrôle. **La tension entre employabilité et émancipation est le grand dilemme de l'éducation**, aggravé par l'accélération des mutations du monde professionnel, qui conduit à penser que l'émancipation est un luxe alors qu'elle est une nécessité.

Première priorité nationale⁸, l'Éducation a pour objectif de permettre à chacun « de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». L'émancipation apparaît comme seul moteur possible d'une insertion professionnelle durable, au-delà des besoins immédiats et volatiles du marché. Mais former pour un avenir « enveloppé dans les brumes de l'incertitude⁹ », c'est accepter un changement de paradigme, **ne plus former à des métiers mais à des trajectoires**. Dans une société culturellement bâtie autour

du diplôme sésame et sanctuaire, cette incertitude engendre des frictions importantes, sans parvenir à s'affranchir du déterminisme social. Cette tension reste à résoudre, au risque de nourrir des fractures démocratiques.

Dans un monde aux prises avec de profondes transformations, le système éducatif est sans doute amené à opérer une véritable réforme systémique¹⁰. Celle-ci s'obtient non pas en changeant les règlements, mais **en devenant au contraire plus « plastique »** et en accordant notamment une autonomie accrue aux acteurs. Cette transformation renforce le rôle de stratégie, capable d'investir massivement, de piloter les évolutions et d'évaluer en continu. Si la décentralisation de la décision est essentielle à la réalisation du projet, elle soulève aussi un enjeu d'équité majeur : comment empêcher que les inégalités entre territoires accentuent les inégalités sociales ?

La remise en question des certitudes technologiques et géopolitiques et l'instabilité systémique ont conduit l'État à revoir ses fonctions de financeur, de régulateur et d'assureur. Il devient le **maître d'œuvre d'une employabilité durable**, définie comme la capacité d'un individu à trouver et à conserver un emploi, et à évoluer tout au long de sa vie professionnelle¹¹. Cette question du développement des compétences des individus, comme facteur de souveraineté et de performance économique, se trouve au cœur de la stratégie européenne de Lisbonne. **Un nouveau contrat social se dessine qui redéfinit la place de l'humain dans le système.**

Développer l'employabilité au sein du système éducatif marque un changement culturel et scelle la fin d'une forme d'irréversibilité. Le diplôme n'est plus la finalité qui valide une accumulation de connaissances acquises à l'École et que l'on dépense pendant une carrière professionnelle. L'État, qui orchestre le système éducatif, **veille à identifier et à préparer aux compétences du futur**, à développer la formation des formateurs, et à garantir à tous un accès flexible aux ressources de formation.

Les métiers évoluent plus vite que les programmes, **l'École doit donc se concentrer sur ce qui perdure**

8 France (1989), loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (art. L.111-1 du Code de l'éducation), Journal officiel de la République française.

9 Jankélévitch, V. (1963), *L'aventure, l'ennui, le sérieux*, Aubier.

10 Sénat (2023), « Former pour aujourd'hui et pour demain : Les compétences, enjeu de croissance et de société », *Rapport d'information n°807*. www.senat.fr

11 Bricler, M. (2009), « Des "Compétences d'Employabilité Durable" pour sécuriser les parcours professionnels des individus ».

et ne se déprécie pas. Le véritable enjeu est de nature cognitive. Le système dispose de trois leviers actionnables simultanément : former différemment en apprivoisant l'incertitude, accompagner les enseignants dans cette transition de « sachant » à « guide », et repenser l'évaluation en passant de la massification de la notation à la personnalisation.

Puisque l'incertitude fait partie de notre époque, l'École a la mission d'en atténuer les effets. Elle doit agir comme un bouclier contre les vulnérabilités, un rempart contre les inégalités, et comme le souligne le ministre dans sa lettre de rentrée, se concentrer sur l'essentiel, **instruire et protéger en priorité.**

Partie 1

Des dissonances avérées

A. Un clivage entre l'École et le Travail

—— Une construction historique et symbolique

Au fil des auditions du Cycle, nous avons été frappés de voir à quel point de nombreux intervenants, quelle que soit l'approche avec laquelle ils abordaient notre sujet, mentionnaient la persistance d'une opposition entre le monde de l'école et celui du travail comme une donnée structurante du système éducatif français.

Une formule empruntée à Alain Boissinot, ancien directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) et ancien recteur, en résume le fond : héritiers d'une tradition gréco-latine où « les hommes libres ne travaillent pas », nous avons construit une représentation de l'École qui se définit en partie par sa **séparation avec le monde social** auquel le travail appartient. François Dubet, professeur émérite décrit ainsi, lors de la session de Bordeaux, une école républicaine pensée comme un « sanctuaire », où ni l'entreprise, ni les parents, ni l'expérience sociale n'ont leur place, et où « l'enfant devient élève ».

Ce clivage École-Travail s'est consolidé à travers l'histoire, y compris paradoxalement à travers les réformes qui semblaient devoir l'atténuer. François Germinet, professeur des universités, retraçant à grands traits cette histoire lors du colloque européen, souligne que lorsque les techniques ont gagné leur place dans l'éducation comme moyen de transformer le monde à partir du XVIII^e siècle, ce fut par la création d'écoles d'application distinctes de l'université. Cette voie spécifique a entériné, plutôt que dissous, la hiérarchie entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Ce **dualisme des lieux de formation** fait apparaître dans le sillage du clivage École-Travail une hiérarchie des savoirs qui va durablement structurer les représentations.

Cette hiérarchie des savoirs s'incarne aujourd'hui dans l'institution scolaire, à travers une dévalorisation

générale de l'enseignement et de la formation professionnels que plusieurs de nos interlocuteurs ont constatée. Éric Garnier, ancien haut-commissaire à l'enseignement et à la formation professionnels, l'illustre, également lors du colloque européen, par cette formule lapidaire qu'il entend trop souvent : « si tu ne travailles pas bien, tu vas en pro ». Brigitte Hazard, ancienne inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), à l'occasion de la session de Nice, éclaire autrement ce clivage. Dans un système construit autour des « savoirs savants » – organisés en disciplines – l'expérience, la pratique, et par extension les compétences peinent à être reconnues et valorisées comme fondamentales.

Le **clivage** entre École et Travail n'est donc pas la simple opposition de deux mondes. Il est avant tout **culturel et symbolique**, construit dans son épaisseur **historique** par des **hiérarchies imbriquées** ; entre savoir et faire, entre les voies de formation, entre les conceptions du mérite scolaire ; qui restent largement implicites.

—— Les imaginaires du travail dans le système éducatif : d'un clivage à une géographie mouvante

Avec ces hiérarchies héritées, le système éducatif actuel se retrouve traversé de tensions constantes dans sa relation au monde du travail, et en particulier au monde économique. Ces tensions sont d'autant plus vives qu'elles sont nourries par des imaginaires sociaux du travail très présents.

Thierry Berthet, chercheur au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), lors de la première session du Cycle, nous rappelle en effet à travers

la présentation de son étude sur le travail des lycéens dans l'année scolaire¹² que « le rapport au travail est particulièrement structurant en France, perçu comme fondamental pour l'identité personnelle et sociale », bien plus que dans la moyenne européenne. Les imaginaires sociaux du travail, au sens de systèmes de représentations partagées qui orientent les pratiques, influencent tous les acteurs, des jeunes et de leurs familles à l'ensemble des professionnels du système éducatif. À titre d'exemple, le manque d'attractivité des métiers de l'industrie illustre le poids des imaginaires. Lors de la session inaugurale, Alain Cadix, membre de l'Académie des technologies, décrit chez les jeunes un « noyau figuratif » de l'industrie marqué par l'innovation mais surtout par la pollution, les risques et la pénibilité. Cet imaginaire, bien que sans rapport avec la réalité de très nombreux métiers de l'industrie, continue pourtant d'influencer les choix d'orientation comme l'offre de formation.

Dans le système éducatif lui-même, nous avons souligné comment l'histoire a conduit à mettre à l'écart, voire à reléguer l'imaginaire du travail, et avec lui le « faire », l'activité manuelle, et même la formation professionnelle. Sans être explicitement assumée comme telle, cette mise à distance se trouve néanmoins entretenue par le cadre scolaire lui-même. L'analyse de la forme scolaire proposée par Pauline David, maître de conférences à l'université de Limoges, est éclairante sur ce point. Elle rappelle les contours de la notion de forme scolaire, qui permet d'analyser ensemble pratiques et idéologie de l'école¹³. Elle souligne que « **la forme professionnelle est concurrente de la forme scolaire traditionnelle**, car elle oblige à établir un lien avec le réel économique et social ». Là où la forme professionnelle légitime des savoirs issus de l'expérience et du terrain, la forme scolaire dominante incarne au contraire la séparation du monde réel et le cloisonnement académique. Pauline David qualifie d'ailleurs les professeurs d'enseignement technique issus du monde économique « d'acteurs frontières » dans le système scolaire.

Avec cette clé de lecture, nous voyons apparaître peu à peu une **géographie des imaginaires** du travail dans le système éducatif, très influencée par l'histoire. De façon classique, c'est une lecture **centre-périphérie** qui se dessine, matérialisant les hiérarchies déjà relevées : le travail ne trouve pas de place au centre du système éducatif et de la forme scolaire, il est majoritairement relégué hors-champs, alors qu'il trouve davantage de valeur en périphérie du système, notamment en lycée professionnel¹⁴.

En observant plus finement ces espaces périphériques, nous pouvons qualifier davantage la valeur que le travail y trouve, pourquoi, et comment un imaginaire différent et positif s'y déploie.

Nous avons entendu à plusieurs reprises des intervenants témoigner de leur engagement dans les programmes ProFAN et ProFAN Transfert¹⁵. Ces programmes se fondent sur l'isomorphisme, c'est-à-dire la recherche de situations d'apprentissage en classe similaires dans leur structure à des situations réelles de travail. Des formateurs académiques à Nantes ont par exemple fait vivre à notre groupe une situation de classe nécessitant répartition des tâches, coopération, communication... autant d'interactions sociales et techniques complexes permettant de rendre concrètes les compétences que les élèves sont susceptibles de retrouver dans leur milieu professionnel¹⁶. Nous voyons bien ici comment la pratique pédagogique construit des ponts explicites entre l'espace de la forme scolaire et le travail réel, tout en se plaçant au service de l'objectif scolaire : l'acquisition de compétences et la diplomation des élèves. L'isomorphisme n'est ni une fausse copie du travail ni un abandon de la forme scolaire, il représente au contraire un levier de réussite scolaire appuyé sur un imaginaire positif du travail.

Nous retrouvons cet imaginaire positif dans la montée en puissance de l'apprentissage. Celle-ci est documentée par différentes études¹⁷, et repose notamment sur une perception positive de l'apport

12 Berthet, T., Guichard, L., Harmand, M., Simon, V. et Vollet, J. (2026), *Le travail invisible des lycéen·nes*. Ces élèves qui cumulent études et activités rémunérées, Cereq Bref (483).

13 Jellab, A. (2020), *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants en milieu populaire*.

14 Périphérie symbolique mais aussi numérique : seuls 28% des élèves du secondaire sont scolarisés en lycée professionnel. DEPP (2025), *L'Éducation nationale en chiffres*, ministère de l'Éducation nationale.

15 Mission Monteil (2017), *Rapport sur la réforme de la voie professionnelle*, ministère de l'Éducation nationale.

16 Pierret, J., & Hodebert, F. (2024), *La FabBrique : Jeu sérieux pour l'apprentissage des compétences transversales*.

17 DARES (2024), *Statistiques sur l'augmentation du nombre d'apprentis en France*, ministère du Travail. UNAF (2021), *Perception de l'apprentissage par les jeunes, les parents, les centres de formation et les entreprises*, Union nationale des associations familiales.

complémentaire des situations de travail et des situations d'enseignement scolaire ou supérieur. Comme nous l'explique une jeune étudiante à l'École nationale supérieure de mécanique et d'aéronautique (ENSMA) de Poitiers : « Ce qui me plaît dans le travail est d'avoir une vue sur le produit fini [l'avion]. La volonté de choisir l'apprentissage était de rendre les cours plus concrets ». C'est aussi un imaginaire positif du travail qui est majoritairement construit par les lycéens qui exercent une activité rémunérée pendant leur scolarité¹⁸. Mais il faut noter que cette représentation positive se construit sans aucune connexion avec leur cadre scolaire habituel : 60 % des jeunes ne voient aucun lien entre ce que le travail leur apporte et leur scolarité.

Se placer dans les espaces périphériques en termes d'imaginaire du travail dans le système éducatif est ainsi révélateur d'un autre rapport au travail, appuyé sur un imaginaire positif, et qui peut contribuer à transformer la forme scolaire même (comme dans l'enseignement professionnel ou dans le rythme de l'apprentissage). Cela reste certes aux marges des systèmes scolaire et supérieur. Toutefois cette dynamique est vécue positivement par les acteurs que nous avons rencontrés, et même valorisée, notamment dans la voie professionnelle¹⁹ : en ce sens **on ne peut réduire ces marges à des espaces de relégation** ; elles soulignent au contraire que **la géographie des imaginaires du travail dans le système éducatif n'est pas figée et se recompose**.

Cette recomposition fait écho à des évolutions sociales plus générales. En session d'ouverture, Muriel Pénicaut, ancienne ministre et marraine du Cycle, a brossé le portrait des grandes évolutions en cours qui percutent les mondes du travail comme de l'éducation. Le vieillissement de la population, la transition écologique, l'intelligence artificielle, le changement du rapport au travail interrogent directement l'utilité du travail, pour les personnes (avec la recherche de sens) comme pour la société (avec la recherche de souveraineté). Ce faisant, ces « vagues » décrites par Muriel Pénicaut commencent à transformer

les réponses que le monde de l'éducation et de la formation apporte aux changements des imaginaires du travail et du marché de l'emploi.

La démarche « *low-tech* » de Centrale Nantes en est un bon exemple. L'école a créé une nouvelle formation au sein de son cursus afin de répondre aux nouveaux enjeux écologiques, numériques, et sociaux, ainsi qu'à la demande des étudiants²⁰. Ceux que nous avons rencontrés sont très enthousiastes mais minoritaires au sein de l'école. Cette formation attire aujourd'hui des étudiants sensibles à ces enjeux et qui partagent les mêmes valeurs : elle n'est pas vue comme une opportunité réelle, voire indispensable, pour tous. Nous observons ici une transformation qui s'amorce. Le métier d'ingénieur est questionné et se transforme partiellement, son image se diversifie comme en témoignent de façon radicale les « bifurqueurs »²¹ qui en refusent une conception techniciste et productiviste. La démarche de Centrale Nantes tient compte de la double émergence d'une évolution métier et d'une évolution sociale. Cela ne représente pas une tendance majoritaire, mais son existence au sein d'une école prestigieuse témoigne d'un **déplacement** qui intervient dans un établissement **au cœur même de la hiérarchie éducative**.

Ainsi, l'émergence de nouveaux imaginaires du travail – certes divers, peu institués et encore minoritaires – offre des représentations alternatives de ce qui constitue un parcours de réussite, du monde de l'école à l'insertion professionnelle. **Ces évolutions actuelles** de l'imaginaire du travail, si elles ne remettent pas en cause une forme scolaire institutionnellement bien ancrée, **interrogent du moins les hiérarchies établies dans le système éducatif**.

18 Berthet, T., Guichard, L., Harmand, M., Simon, V. et Vollet, J. (2026), *Le travail invisible des lycéen·nes. Ces élèves qui cumulent études et activités rémunérées*, Cereq Bref (483).

19 Avec les familles de métiers, la réalisation du chef-d'œuvre ou la co-intervention, la transformation de la voie professionnelle vise à engager les élèves dans des parcours d'excellence, véritables tremplins vers une insertion professionnelle immédiate ou une poursuite d'études réussie. Ministère de l'Éducation nationale (2025), *La transformation de la voie professionnelle : Familles de métiers, chef-d'œuvre, co-intervention*, Eduscol. <https://eduscol.education.fr>

20 Les témoignages recueillis s'inscrivent dans une réflexion plus large sur le sens du travail et des formations. Choisine, C. (2022), « Réflexion sur le sens du travail et des formations », *Le Monde*.

21 Collectif (2022), « Les "déserteurs" d'AgroParisTech : témoignages d'étudiants en reconversion vers des métiers manuels ou écologiques », *Médiapart*.

—— Les déplacements fragiles d'un clivage École-Travail qui reste institutionnalisé

Ce mouvement n'empêche pas que les tensions entre le système éducatif dans son ensemble et le monde du travail restent vives. Les déplacements qui s'opèrent semblent rester marginaux et **tributaires de rencontres humaines et de l'opérationnel**, sans jamais se cristalliser en un nouvel imaginaire commun.

Les auditions auprès de différentes entreprises privées, comme FANUC, spécialisée dans l'automatisation industrielle, SAP Labs France rencontrée à Nice ou de l'organisme de formation privé iOASIS, témoignent de cette persistance des incompréhensions réciproques, à travers l'image d'une École parfois perçue comme « décalée » au regard des compétences opérationnelles attendues. À l'inverse, les échanges et questions formulés par plusieurs auditeurs et auditrices lors de ces visites ont également révélé une forme de suspicion vis-à-vis de la montée en puissance des entreprises et organismes privés dans le champ de la formation, pouvant être perçus comme des structures « satellites » cherchant en partie à capter des ressources ou à étendre leur influence sur les politiques de formation.

Pourtant, les auditions et visites menées dans certains lieux « totems », tels que Terra Numerica dans l'académie de Nice, le Campus des métiers et des qualifications excellence (CMQE) Industrie du futur à Évry ou encore le programme Entreprendre pour apprendre ont permis d'observer des formes de coopération concrètes entre enseignants, entreprises et chercheurs. Ces espaces hybrides construisent, sur le terrain, d'autres représentations des liens entre éducation et travail, fondées sur la coopération, la reconnaissance mutuelle et le dépassement de certaines oppositions traditionnelles. Néanmoins, comme l'a également souligné Sophie Gaufreteau, directrice opérationnelle du CMQE Industrie du futur, ces dynamiques de reconnaissance réciproque reposent encore largement sur des relations interpersonnelles et des engagements individuels, **sans véritable mécanisme structuré permettant un « passage à l'échelle institutionnel »**.

Ce n'est pas l'absence d'expériences alternatives qui maintient les tensions entre les représentations de l'école et celles du monde du travail et réciproquement, ces expériences existent, nous les avons rencontrées. C'est **l'absence de mécanismes** permettant à ces dernières **de se transformer en imaginaire commun positif**. Notre séjour d'étude aux Pays-Bas invite toutefois à déplacer le regard. Malgré une organisation du système éducatif très différente du modèle français et une articulation École-Travail davantage assumée, les hiérarchies entre parcours de formation et formes de réussite y sont également présentes. Cette persistance interroge. Elle suggère que la difficulté à faire émerger un imaginaire commun positif du travail ne relève peut-être pas uniquement d'un problème institutionnel et/ou organisationnel. La question semble plus large : dans les tensions observées sont mises en jeu la définition de la réussite, la valeur accordée aux savoirs et aux compétences, la place du travail dans la construction des individus et de la citoyenneté. Comme l'a évoqué Frédérique Vidal, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESR), à Nice, l'enjeu est sans doute de construire « un récit commun où chacun trouve sa meilleure place ».

Produire un imaginaire commun positif renvoie ainsi à un enjeu qui dépasse le seul champ éducatif. Cela implique de redonner un sens partagé au travail, à son utilité sociale et à la diversité des parcours de réussite qui y conduisent²² et, plus fondamentalement, d'engager une réflexion collective sur **ce que nos sociétés entendent par une vie réussie**.

22 Hamant, O. (2023), *Antidote au culte de la performance : La robustesse du vivant*.

B. Compétences instables : entre diplôme et repères émergents

La terminologie « compétence » s'est imposée progressivement dans les discours publics, les stratégies d'établissement et les attentes des employeurs, pourtant elle peine à devenir un véritable langage commun. Cette difficulté ne relève pas uniquement d'un problème de définition : elle révèle les limites d'un modèle historiquement fondé sur le diplôme, dont les logiques de reconnaissance ne permettent plus de faire face aux transformations contemporaines.

Les auditions conduites mettent ainsi en évidence une double tension. D'une part, **le maintien d'un système centré sur le diplôme freine l'émergence de la compétence comme repère partagé** entre les acteurs de la formation et ceux de l'emploi. D'autre part, ce décalage **nourrit les incompréhensions persistantes entre ces deux mondes**, chacun développant ses propres référentiels, temporalités et critères de légitimité.

— Les limites du modèle actuel fondé sur le diplôme

Alors même que les mutations technologiques, environnementales et économiques accélèrent l'obsolescence des savoirs, le système éducatif demeure largement structuré autour d'un modèle de certification stabilisé dans le temps. Cette logique révèle aujourd'hui ses limites.

LA COMPÉTENCE, UN HORIZON INCERTAIN PLUS QU'UN CADRE D'ACTION STABILISÉ

Dans un contexte marqué par l'incertitude, identifier les compétences de demain relève d'un exercice périlleux même si la plupart d'entre elles existent déjà aujourd'hui. Lors de la première session, à l'IH2EF, Alain Boissinot suggère qu'une personne changerait

« jusqu'à dix fois de métiers au cours de sa vie ». Derrière cette projection se dessine une interrogation plus profonde : comment construire des formations durables lorsque les métiers eux-mêmes deviennent mouvants ? Les auditions ont montré que les institutions publiques peinent à intégrer cette instabilité structurelle tout en conservant une capacité d'orientation et de pilotage.

Plusieurs initiatives témoignent pourtant d'une volonté d'adaptation. La création de nouveaux enseignements au lycée, comme « numérique et sciences informatiques », ou encore l'émergence d'options orientées vers des enjeux tels que l'éco-conception comme la « low-tech » de l'école Centrale de Nantes, traduisent une tentative d'intégrer des compétences identifiées comme stratégiques. De même, le développement de formations pluridisciplinaires comme les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures (CPES) du Lycée international de Palaiseau Paris-Saclay présentés lors de la session dans l'académie de Versailles, le double-cursus Institut des sciences de la vigne et du vin et Sciences politiques de Bordeaux ou encore la « coloration » de cursus existants comme pour les formations du supérieur en e-santé témoignent d'une recherche de souplesse et de réactivité.

Mais ces initiatives restent le plus souvent périphériques. Les auditions ont mis en évidence une difficulté récurrente : le système éducatif innove ponctuellement sans parvenir à transformer son cadre général. À cette fragmentation s'ajoutent le risque de dispersion de l'offre de formation et la tension permanente entre l'intégration de nouvelles compétences et la préservation des apprentissages fondamentaux. Jean-Marc Huart, recteur de la région académique Nouvelle-Aquitaine, comme François Dubet ont insisté sur la nécessité de ne pas substituer une logique d'adaptation permanente à la transmission de savoirs structurants. Dans le même sens, Natacha Chicot, rectrice de l'académie de Nice, a

confirmé la nécessité de retrouver dans les fondamentaux, dès la maternelle, les compétences transversales dont celles dites psychosociales.

Ainsi, l'anticipation des compétences, comme exposé à Nice par Aline Scouarnec, professeure agrégée et chercheuse accompagnant le Cycle, et Franck Brillet, de l'IGÉSR et directeur de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ), apparaît à la fois indispensable pour répondre aux mutations en cours et problématiques, dès lors qu'elle repose sur des projections incertaines. Entre ambition stratégique et dimension incantatoire, le système éducatif est sommé de préparer à des besoins encore incertains, au risque de multiplier des ajustements successifs sans cadre stabilisé. Cette difficulté révèle les limites d'un modèle centré sur des certifications conçues pour des trajectoires linéaires.

UN SYSTÈME FONDÉ SUR UN DIPLÔME « LAISSEZ-PASSER », UNE RECONNAISSANCE FIGÉE DANS LE TEMPS

Le diplôme conserve aujourd'hui une fonction centrale de reconnaissance sociale et professionnelle, comme le rappelle Alain Cadix, lors de la première session du Cycle. Il demeure un repère partagé, un marqueur de légitimité et une condition d'accès à l'emploi. Les dispositifs de raccrochage scolaire – tels que le Lycée de la Nouvelle Chance de Nantes – montrent d'ailleurs combien l'obtention du diplôme reste pensée comme le principal levier d'insertion professionnelle.

Mais cette centralité du diplôme révèle aussi les fragilités du modèle actuel. Le diplôme repose sur une logique de validation acquise à un moment donné et supposée produire des effets durables. Or cette temporalité n'est plus adaptée dans un contexte d'évolution rapide des compétences, notamment techniques. Lors de la première session, à l'IH2EF, Muriel Pénicaud, a alerté ainsi sur une durée de vie des compétences techniques désormais plus proche de deux ans contre trente, il y a quarante ans²³.

Cet écart croissant entre ce que le diplôme certifie et ce qu'il permet réellement d'attester en situation de travail est désormais perçu par les élèves eux-mêmes. Nos interlocuteurs du lycée des Métiers de la construction et de la gestion administrative Jean Monnet dans l'académie de Versailles ont expliqué ainsi que leurs élèves avaient « bien compris que, pour réussir dans la vie, il ne faut pas empiler les diplômes mais multiplier les compétences ». Derrière cette formule se lit une remise en cause du diplôme comme unique garantie de réussite professionnelle.

Si le diplôme continue d'ouvrir les portes, il ne suffit plus à garantir l'adaptation dans la durée. En restant le principal étalon de reconnaissance, il freine l'émergence de la compétence comme repère partagé entre le monde éducatif et le monde professionnel. La compétence reste alors perçue comme un complément périphérique plutôt que comme un cadre structurant commun.

—— Les difficultés d'émergence de la compétence comme repère

Si la compétence tend à s'imposer dans les discours comme une alternative ou un complément au diplôme, elle peine encore à devenir une référence stabilisée. Les auditions ont montré que cette difficulté tient autant à la diversité des approches qu'à l'absence d'articulation entre les dispositifs existants.

UN DÉPLOIEMENT À PLUSIEURS VITESSES DANS L'ÉDUCATION

Le premier obstacle réside dans l'absence d'une définition véritablement partagée de la compétence. Les travaux de Jacques Tardif²⁴ ou encore de Guy Le Boterf²⁵ ont été cités en auditions. Tous insistent sur la mobilisation de ressources dans une situation donnée, mais les interprétations diffèrent selon les acteurs et les finalités poursuivies.

À cette diversité théorique s'ajoute une mise en œuvre très inégale dans les différents niveaux d'enseignement. L'enseignement scolaire dispose d'une

²³ Conseil économique social et environnemental (CESE) (mars 2026), « Durée de vie des compétences techniques : Enjeux et perspectives », Journal officiel.

²⁴ Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences : documenter le développement des compétences*, Montréal, Chenelière Éducation.

²⁵ Le Boterf, G. (2002), *Construire les compétences individuelles et collectives*.

antériorité plus importante. L'introduction du socle commun intervient dès 2005 dans la scolarité obligatoire, comme l'a rappelé Brigitte Hazard, lors de la session de Nice. Depuis plus de dix ans, les formations professionnelles ont également intégré les blocs de compétences²⁶. L'enseignement supérieur, en revanche, ne s'est engagé que plus récemment dans cette transformation. À l'Université de Bordeaux, dans le cadre du programme *NewDEAL*²⁷, une refonte pédagogique des cursus intégrant l'approche par compétences est en cours depuis 2018. Ou encore à Nice, la SKEMA Business School s'inscrit quant à elle dans la dynamique de l'Orienta-tion Compétences²⁸ visant entre autres à décliner sa fiche Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) en maquette rédigée en modules d'acquisition de compétences, tout comme à l'INSPE de Nice.

Cette progression à plusieurs vitesses empêche la stabilisation et l'alignement des acteurs sur un cadre commun : la compétence est mobilisée dans certains cursus, ignorée dans d'autres, elle reste ainsi un objet partiellement approprié, qui peine à restructurer l'ensemble du système éducatif. Or, sans cet alignement, le modèle actuel de reconnaissance ne pourra pas se transformer.

UNE MULTIPLICITÉ DE RÉFÉRENTIELS QUI NUIT AU DÉPLOIEMENT DE LA COMPÉTENCE

À cette hétérogénéité des approches s'ajoute une multiplication des référentiels. Ceux-ci répondent à des logiques distinctes et sont produits par des acteurs variés. Plusieurs ont été cités : le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) de France Compétences; le Répertoire opérationnel des métiers et emplois (ROME 4.0) de France Travail; le RECTEC²⁹, projet d'académie financé par des fonds européens; le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'éducation nationale.



© Scharlhie, 2026.

Cette prolifération produit un paradoxe : alors que ces référentiels sont censés clarifier les compétences et établir un cadre commun, leur juxtaposition contribue à brouiller les repères. Les individus sont confrontés à une accumulation de cadres difficilement articulés entre eux. Les auditions ont mis en évidence les difficultés rencontrées pour identifier ses acquis, se situer et construire un parcours cohérent, et une surcharge pour les personnels qui doivent les mettre en œuvre.

L'absence de coordination fragilise ainsi la capacité de la compétence à devenir un langage commun entre les espaces de formation et les univers professionnels. Trop d'acteurs développent déjà leurs propres outils, leurs propres critères et leurs propres modes de reconnaissance. En l'absence de référentiel partagé, la compétence peine alors à jouer le rôle structurant qui lui est pourtant assigné.

Des tensions persistantes entre le monde du travail et celui de l'éducation

Au-delà des difficultés internes au système éducatif, la question de la compétence met en lumière un décalage plus profond entre les attentes du monde professionnel et les logiques de l'institution éducative.

²⁶ Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAENR) (2015), *L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels* (Rapport n° 2015-078), ministère de l'Éducation nationale.

²⁷ Université de Bordeaux (2025), « *NewDEAL : Sept ans de transformation pédagogique à l'université* ». <https://enseigner.u-bordeaux.fr/actualites/newdeal-sept-ans-de-transformation-pedagogique-luniversite>

²⁸ Démarche plus globale que l'approche par compétences, qui intègre une dimension stratégique, managériale et d'offre de service pour l'apprenant. Réseau des IAE France (2025), *Orienta-tion Compétences : Note méthodologique*, Paris, IAE France. <https://iae-france.fr>

²⁹ RECTEC, projet Erasmus+ initié en 2016. Académie de Versailles (2021), *RECTEC+ : Projet Erasmus+ pour la reconnaissance des compétences transversales*, ministère de l'Éducation nationale.

UNE ARTICULATION INACHEVÉE AVEC UN MONDE PROFESSIONNEL PLUS RÉACTIF

Historiquement issue du champ du travail, la notion de compétence conserve dans l'entreprise une dimension fortement opérationnelle. Elle renvoie à la capacité d'agir efficacement dans des situations concrètes et évolutives.

La responsable du développement Éducation de l'entreprise FANUC nous a partagé ainsi ses difficultés à recruter des profils formés en robotique industrielle. Face à des certifications jugées insuffisamment adaptées, l'entreprise a développé ses propres référentiels et modalités de reconnaissance. Ce choix illustre la capacité de certains acteurs privés à ajuster rapidement leurs formations aux besoins émergents.

Ce fonctionnement contraste avec les temporalités plus longues de l'action publique, contraintes par des procédures institutionnelles et réglementaires. Mais au-delà de cette différence de rythme, les auditions ont révélé une divergence plus structurelle : là où le monde professionnel valorise prioritairement l'efficacité et l'adaptabilité immédiate, le système éducatif demeure attaché à des finalités plus larges, incluant la transmission de savoirs et la formation du citoyen. Faute de cadre partagé, cette divergence alimente les tensions persistantes entre les deux mondes.

DES ACQUIS PEU VALORISÉS ET UNE DIFFICULTÉ À CONSTRUIRE SON PARCOURS

Les auditions ont enfin souligné les difficultés croissantes rencontrées par les individus pour rendre lisibles leurs acquis et construire des trajectoires cohérentes dans la durée. Le « savoir devenir »³⁰, c'est-à-dire la capacité à se projeter, s'orienter et évoluer dans un environnement incertain, apparaît désormais essentiel. Alain Boissinot a ainsi interrogé la capacité des personnes à s'orienter par la découverte des métiers alors même que beaucoup d'entre eux n'existent pas encore. Le fait est que les dispositifs actuels offrent des repères insuffisamment lisibles : le diplôme renseigne sur une réussite à un instant donné mais rend difficilement compte

de l'évolution des compétences dans le temps ; tandis que les référentiels existants restent trop fragmentés pour accompagner réellement les parcours.

Cette situation favorise l'émergence d'initiatives alternatives, mais celles-ci demeurent dispersées et inégalement reconnues. Plus largement, elle interroge la capacité du système à offrir un cadre commun permettant à chacun de faire reconnaître ses compétences, d'identifier celles à acquérir et de construire son parcours.

En définitive, tant que la compétence ne sera pas un repère partagé entre le monde de l'éducation et celui du travail, le modèle actuel fondé uniquement sur le diplôme, devenu insuffisant aujourd'hui pour construire et reconnaître les parcours, persistera.

Cette absence de cadre commun nourrit les tensions entre acteurs, fragilise la lisibilité des parcours et entretient un décalage croissant entre les logiques de formation et les réalités professionnelles. Tant que ces articulations resteront inachevées, la compétence risque de demeurer une notion largement invoquée mais difficilement opérante.

30 Rousset, P. et Grivel, M. (2021). « Savoir et pouvoir construire son parcours dans un monde de plus en plus complexe et incertain : le défi du savoir devenir », dans *Apprendre et s'orienter dans un monde d'incertitudes*, chap. 47, Paris, Éditions Retz.

C. Un orchestre sans partition ni maestro : une gouvernance fragmentée

La multiplicité des acteurs entraîne une prolifération de référentiels au détriment de la clarté. Cette fragmentation résulte du mille-feuille territorial en charge de la mise en œuvre de la vision institutionnelle, de l'Europe aux communes. Chaque strate finance pour partie le système éducatif, ce qui complique le pilotage global³¹. Par ailleurs, les contributions territoriales créent des écarts selon les niveaux d'enseignement³² et la localisation des établissements. Certaines initiatives s'efforcent de créer de la cohérence, d'autres révèlent des tensions institutionnelles entre objectifs politiques locaux et directives ministérielles, symptômes d'un manque global de synchronisation. Cette dispersion rend difficilement lisibles les circuits de décision, de financement et d'évaluation, et empêche la mobilisation des forces au service d'objectifs communs.

— Oublier plutôt que transformer

L'État, par ses ministères, est présent dans la conception et la mise en œuvre de la politique éducative, l'organisation et le financement du système éducatif. Dans ce modèle, l'État délègue les fonctions de mise en œuvre opérationnelle des politiques publiques, aux territoires et les dote en conséquence. Cependant, **la fragmentation normative et administrative accentuée par des décalages temporels,**

demeure un obstacle structurel à la vision à long terme. Cette administration stratifiée produit trois effets : un saupoudrage financier, une dilution des responsabilités et une prime au *statu quo* (multiplicité des niveaux de contrôle).

UN EMPILEMENT DE TEXTES PRÉJUDICIALE À L'ACTION

Le système est anesthésié par la multiplicité des mesures : chaque acteur produit ses textes. Cette situation favorise l'attentisme face aux fluctuations politiques. L'action est régie par un ensemble de textes³³ auxquels s'ajoutent des cadrages entre partenaires publics et institutionnels : contrats d'objectifs et de moyens, projets d'établissement, projets académiques, protocoles et plans spécifiques³⁴.

Ce foisonnement de textes préjudiciable à une mise en œuvre efficace, génère une surcharge cognitive et administrative des enseignants et des cadres (injonctions paradoxales), et tend à standardiser des contenus au détriment de la dimension pédagogique et de la cohérence globale. La pertinence et la portée de ces réformes, souvent perçues comme déconnectées du terrain, échappent aux acteurs en première ligne³⁵. **La dispersion de la norme empêche l'action de l'État stratège et de ses relais.** Cette distribution des compétences fondée sur le contrôle *a priori* plutôt que la mesure des résultats interroge. De plus, François Dubet développe l'idée

31 Cytermann, J.-R. (2014), *Le financement du système éducatif français et l'enjeu de la performance*, ministère de l'Éducation nationale.

32 L'État couvre environ 55% des dépenses du premier degré, 67% du secondaire et 58% du supérieur. Ministère de l'Éducation nationale (2025), *Répartition des dépenses publiques par niveau d'enseignement*, Statistiques officielles.

33 Le Code de l'éducation compte environ 1 300 articles et 5 000 décrets, auxquels s'ajoute un flux hebdomadaire de circulaires et de notes de service.

34 Comme le protocole de santé mentale ou les dispositifs EVAR(S) ou encore le parcours Avenir pour l'orientation, ou le Plan académique de formation.

35 Ravez, C. (2022), « Les réformes de l'éducation se font aussi, et surtout, par le milieu ».

que certaines réformes, fondées sur des diagnostics pertinents, ne sont pas menées à leur terme ou restent sans effets suffisants.

UN ENCHEVÊTREMENT D'ACTEURS OPÉRANT SUR UN MÊME SYSTÈME

Depuis la décentralisation, l'État délègue aux collectivités territoriales la gestion matérielle via les dotations d'équipement départementale des collèges et régionale des lycées, tout en conservant la maîtrise des contenus pédagogiques. Bien que cohérent sur le papier, ce découpage territorial reste atypique pour les services de l'État. Contrairement à l'éducation nationale, les autres services publics privilégient des relais territoriaux uniques³⁶. L'élargissement des compétences des universités les affranchit de ce polycentrisme. En d'autres termes, la mission générale de service public est confiée à l'autorité centrale; mais **le modèle français hésite encore entre centralisation et autonomie**³⁷.

Cette autorité centrale se trouve affaiblie par un découpage administratif entre plusieurs ministères : l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace gouvernent le cœur du système, mais d'autres gèrent les enseignements sectoriels (Agriculture, Mer et Pêche). Le ministère du Travail et des Solidarités intervient en structurant l'employabilité via France Compétences, le Réseau pour l'emploi, la majeure partie des Centres de formation des apprentis (CFA) et le financement des Opérateurs de compétences (OPCO)³⁸. Chacun des acteurs est légitime dans son domaine, tous ont des stratégies et des priorités propres sans coordination et transversalité suffisantes.

UNE MULTITUDE DE RÔLES ET RELAIS QUI ENTRAVE L'ACTION

La plupart des acteurs rencontrés ont pu bénéficier de dispositifs dédiés à l'innovation tels que France 2030 via le Secrétariat général à l'investissement (SGPI). Le CMQE Industrie du futur d'Évry, financé

via un Appel à manifestation d'intérêt - compétences et métiers d'avenir (AMI-CMA) porté par l'Agence nationale de la recherche (ANR) et la Caisse des dépôts, fédère l'Université d'Évry, trois rectorats, la région académique d'Île-de-France et un réseau de partenaires. Il soutient l'industrie du futur par la formation et les politiques territoriales de développement économique et social.

Derrière chaque financement, on trouve un stratège (ministère, SGPI) qui fixe les objectifs et modalités, un opérateur (ANR, Bpi France, Caisse des dépôts et consignations) chargé de rendre possible, un régulateur (Europe) pour assurer l'alignement collectif, un aménageur (collectivités locales) et un exécutant (rectorat, université, enseignant). On constate cependant une certaine confusion des rôles, chaque acteur octroie des ressources et affiche sa volonté de piloter. Ce système produit de la procédure au détriment des résultats. Mostafa Fourar, ancien recteur et IGÉSR, a insisté sur la nécessité de « clarifier le qui fait quoi? », soulignant la fragmentation de l'action et du pouvoir de décision entre ministères et acteurs territoriaux. **Le problème n'est pas l'absence de financements, mais l'absence d'un plan d'action global concerté.**

Investir pour innover : effets indésirables

La multiplication d'initiatives subventionnées par des acteurs distincts produit des redondances, limite la portée des projets et empêche le passage à l'échelle. Sans généralisation, l'investissement consenti sur une myriade de projets risque de devenir une subvention à fonds perdus. Nous constatons trois approches d'innovation : des partenariats internes, la création d'entités spécifiques au sein du système et des partenariats avec des acteurs du monde économique. Elles interrogent la capacité de transformation du système éducatif (passage à l'échelle) et sa capacité d'*open innovation* (par « absorption »³⁹ ou coopération).

36 Voir Annexe : Cartographie des responsabilités dans le système éducatif français.

37 Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) (2025), *Oser agir : Leviers pour une autonomie réelle, partagée et assumée*.

38 Depuis 2018, la formation professionnelle est cogérée par deux ministères. Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, Journal officiel de la République française.

39 Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990), « Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation », *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152. <https://doi.org/10.2307/2393553>

L'INNOVATION DILUÉE AU SEIN DU SYSTÈME

Grâce aux appels à projets, plusieurs acteurs publics ont porté des projets innovants. C'est le cas des universités d'Évry, ou de Côte d'Azur qui, avec le CNRS et l'Institut national de recherche en informatique et en aéronautique (INRIA), a créé Terra Numerica pour faciliter l'enseignement des mathématiques et de la programmation. Des établissements scolaires ont bénéficié de ces financements et d'autres pour des projets numériques⁴⁰. L'exemple de ProFAN illustre deux autres difficultés. Lancé en 2017, son passage de l'expérimentation locale au déploiement national, via ProFAN-transfert, ne s'achève qu'en 2026. Par ailleurs, **les personnels**, peu formés à la recherche et à la gestion de financements pluriannuels, **souffrent d'un manque de reconnaissance de leur compétence d'innovation**. Cette situation aboutit à un paradoxe : certains fonds restent inutilisés, tandis que le temps de travail des acteurs excède largement les enveloppes prévues. Enfin, Thierry Coulhon, président de l'Institut polytechnique de Paris, a regretté un biais historique à financer des « créations ou des spécialisations d'institutions qui créent des silos » plutôt qu'une « articulation entre les structures existantes ».

Ces exemples questionnent le pilotage et la mesure de l'impact de tels dispositifs éparés. Un ancien recteur a déploré « plus de cent CMQ en roue libre » en dépit de multiples comités de suivis. L'évaluation du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)⁴¹ pointe effectivement des difficultés de gouvernance, des résultats et niveaux d'engagement inégaux. Elle montre **une logique de renforcement de réseaux existants, plutôt que de création, et des disparités sur les filières développées**⁴². Cela questionne plus largement la gouvernance et les modalités de financements de l'innovation par des appels à projets, qui bénéficient dans les mêmes conditions aux acteurs internes et externes.

LE TEMPS LONG DE L'ÉCOLE FACE À L'IMPÉRATIF DU MONDE ÉCONOMIQUE

Nathalie Becoulet, conseillère formation au SGPI, a insisté sur la nécessité de réconcilier les temporalités des mondes économique et académique. Elle a illustré son propos par les besoins de compétences des filières énergétiques à l'horizon 2030, alors que le système de formation n'en produit annuellement que le quart⁴³. Un programme⁴⁴ a été co-construit avec l'Éducation nationale via un AMI-CMA, agissant comme crédit d'amorçage pour répondre au temps court de l'entreprise. L'efficacité du projet a été nuancée par une déléguée régionale académique à la formation professionnelle initiale et continue (DRAFPIC) qui souligne qu'un délai d'un à deux ans est nécessaire pour obtenir ces financements. **Si ce financement pluriannuel répond à un besoin pressant, il reste insuffisant pour assurer la pérennité**. Parfois, les financements sont accordés à des acteurs privés à but lucratif. Un fondateur auditionné lors de la session versaillaise a bénéficié de plusieurs millions d'euros de France 2030 pour répondre à une opportunité de marché. Ce financement d'amorçage n'est soumis à aucune exigence financière une fois la rentabilité atteinte, contrairement aux investissements de la Banque publique d'investissement (Bpi France) par exemple.

Ces cas interrogent à la fois les modalités de financement (guichet, dispositif) qui positionnent l'État comme bailleur de fonds et instrumentalisent une mise en compétition des acteurs, et la capacité du système éducatif à pérenniser les innovations qui le méritent. Cette logique d'appels à projets sur thématiques tend à remplacer les financements structurels par des aides compétitives temporaires. **L'opportunisme réciproque l'emporte sur la planification stratégique, un constat qui vaut également au niveau territorial**.

40 Ministère de l'Éducation nationale (2023), « Notre école, faisons-la ensemble » (Dispositif 2023-2025). www.education.gouv.fr

41 Bouvet, N. et al. (2023), *De « l'excellence » territoriale en général et en particulier : Les campus des métiers et des qualifications*, CEREQ.

42 Une sous-représentation du secteur tertiaire, une surreprésentation des industries de la mobilité, l'aéronautique et du maritime.

43 Ministère de l'Économie (2026), « Actualisation de la Programmation pluriannuelle de l'énergie (PPE3) », Journal officiel.

44 Secrétariat général pour l'investissement (SGPI) (2026), *La formation aux métiers de demain : Un enjeu de souveraineté économique* (Catalogue France 2030, Projets Formation, CMA-SAISONS 1 & 2). www.gouvernement.fr/france-2030



© Scharthie, 2026.



LE PUZZLE DES FINANCEMENTS PAR PROJETS

Valérie Baglin-Le Goff, rectrice de l'académie de Limoges, a affirmé « ne pas croire à la réponse toute faite qu'on amène et calque sur l'académie », et a noté « l'absence d'outils de pilotage permettant un suivi de cohortes jusqu'au post-bac ». Elle traduit ainsi la complexité de la territorialisation de l'action publique : des territoires aux identités, besoins et ressources inégales nécessitent des politiques différenciées, dont l'efficacité dépend autant des moyens alloués que des dispositifs d'évaluation et de régulation⁴⁵. Entre les académies de Limoges (2^e plus petite) et Versailles (« une France miniature »⁴⁶), les projets et priorités diffèrent. Pourtant, les deux bénéficient des dispositifs compensatoires : les Territoires éducatifs ruraux (TER). Le pilote d'un TER rencontré nous a confessé ne pas savoir comment dépenser l'intégralité des fonds alloués, assumant l'opportunisme « d'actions multiples mais isolées ».

Dans la lignée des rapports précédents, nous soulignons la nécessité de mieux articuler cadre national et réponses locales, réaffirmant la nécessaire autonomie des territoires pour innover, mais aussi le besoin d'une meilleure coordination pour une

cohérence nationale (éviter les redondances et déperditions). **Le modèle actuel** de dotations initiales, complétées par appels à projets ouverts, **engendre une dilution des responsabilités qui rend difficile l'évaluation de l'efficacité réelle de la dépense publique**. En comparaison, le système néerlandais du *lump sum* alloue aux établissements une somme forfaitaire non fléchée, par apprenant effectif, avec l'obligation de rendre compte annuellement. Notre modèle de financement limite l'autonomie et la responsabilisation et tend à accentuer la mise en compétition des acteurs.

***In fine*, l'État peine à exercer pleinement son rôle de stratège. La multiplication extrême des instruments et des acteurs pour favoriser l'innovation et l'autonomie produit par le système, engendre souvent rigidité, dispersion et perte de lisibilité.**

La dépense publique allouée à l'innovation se veut à l'initiative d'un cercle vertueux qui doit bénéficier à l'économie. Néanmoins, le financement indifférencié d'acteurs publics et privés en amorçage interroge plus largement la mesure d'impact et l'équilibre entre rendement privé et rendement social. Ces problématiques dépassent le contexte éducatif et renforcent la nécessité de mieux orchestrer la dépense et l'action publique.

45 Berton, P., Matta-Duvignau, R., et al. (2022), *Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation : Aspects juridiques*.

46 Académie de Versailles (2025), *Projet académique 2025-2029 : « Une France miniature »*, Rectorat de Versailles.



Partie 2

Des tempos qui s'harmonisent

A. Se saisir des compétences comme une opportunité

Un paradigme en mutation

Dans un contexte marqué notamment par la re-composition des métiers, l'essor de l'intelligence artificielle et l'urgence climatique, les démarches centrées sur l'approche par compétences s'inscrivent comme un levier pour repenser les relations entre savoirs, formation et travail. Les acteurs de terrain ne subissent pas ces mutations : ils s'attachent à les anticiper et à en faire une opportunité pour faire évoluer les cadres de pensée et d'action.

Savoirs et compétences ne constituent pas deux logiques opposées mais deux dimensions complémentaires d'un même enjeu de formation. L'objectif est de mieux articuler les disciplines et les situations, en privilégiant des mises en activité qui confrontent élèves et étudiants à des problèmes complexes, dans une perspective interdisciplinaire et progressive. La compétence ne s'acquiert dès lors plus une fois pour toutes : elle se construit et se recompose dans le temps, au gré des expériences, des contextes et des engagements.

Les démarches centrées sur l'approche par compétences offrent ainsi un cadre plus lisible pour reconnaître et valoriser les acquis issus de situations diverses, sécuriser les parcours tout au long de la vie et dépasser la seule logique du diplôme. Elles s'inscrivent par là même dans une exigence de justice sociale, en rendant plus accessibles la formation continue et la progression professionnelle.



© Scharhie, 2026.

De l'avoir vers l'être et l'agir

De l'analyse de Muriel Pénicaud sur les nouvelles réalités du travail à l'invitation d'Alain Boissinot à repenser les apprentissages en situation se dessine une exigence commune : penser les compétences de façon globale et continue. Aline Scouarnec a formalisé cette exigence lors de la session de Nice en proposant une vision systémique de l'« Orientation compétences » comme mode d'organisation des systèmes éducatifs, visant à mieux répondre aux défis d'un monde en mutation.

Un constat partagé émerge de l'ensemble des auditions : **ce qui compte désormais n'est plus seulement ce que l'on sait, mais ce que l'on est capable de faire avec ce que l'on a appris.** La compétence ne prend tout son sens qu'en situation, lorsqu'elle est mobilisée face à des défis concrets et complexes. Il s'agit de placer au cœur de la formation l'être et le savoir-agir, entendu comme la capacité à mobiliser des ressources plurielles face à des situations complexes, reconnaissant non seulement les apprentissages formels mais aussi les savoirs issus de l'expérience, de l'engagement et de la pratique.

Ce déplacement prend une résonance particulière à l'heure où l'intelligence artificielle reconfigure en profondeur les contours du travail. Les situations marquées par l'incertitude, la transversalité et l'accélération des transformations requièrent des capacités que les machines ne peuvent remplacer : jugement, esprit critique, coopération, adaptabilité, relation et créativité. Les démarches centrées sur l'approche par compétences s'affirment ainsi comme un levier structurant, participant à une évolution des logiques d'apprentissage en plaçant davantage l'accent sur la capacité à agir en situation, ce que nous appellerons **l'apprentissage situé**.

Penser l'apprenant comme un sujet situé dans le temps, c'est reconnaître que son parcours ne peut se réduire à une simple accumulation de savoirs, mais qu'il se construit dans la durée, au fil des expériences. C'est précisément ce qu'ont mis en lumière les différentes auditions conduites : le caractère situé des apprentissages émerge comme un nouveau paradigme. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais de créer les conditions pour que chaque apprenant puisse construire du sens à partir de sa propre trajectoire. La démarche centrée sur l'approche par compétences semble une opportunité.

Une structuration émergente des apprentissages situés

Historiquement centré sur la transmission de savoirs disciplinaires, le système éducatif s'ouvre depuis 2005 à l'intégration d'un socle commun de compétences⁴⁷, visant à mieux prendre en compte les situations vécues par les apprenants au travers des approches interdisciplinaires et des mises en situation authentiques et complexes.

DANS L'ESPACE

La visite du lycée des Métiers Jean Monnet, spécialisé dans les métiers du bâtiment, dans l'académie de Versailles, révèle une formation pensée à partir de situations professionnelles réelles, sous forme

de projets concrets auxquels les apprenants contribuent activement dans l'espace de l'atelier qui fait office de classe. La focale porte sur l'attention, la prise en compte du contexte, la coopération, l'art du geste et la capacité à comprendre son contexte d'action, renforçant ainsi une véritable identité professionnelle.

Des expérimentations font également émerger de nouvelles formes d'apprentissage situé. La FabBrique propose **des apprentissages immersifs** grâce aux *serious games* et à la réalité virtuelle, permettant de travailler gestes techniques et sensations, dans un espace dédié, un tiers-lieu. Terra Numerica, dans l'académie de Nice, illustre une approche concrète des mathématiques et du numérique, où l'apprenant expérimente les concepts à travers des dispositifs immersifs plutôt que de manière exclusivement abstraite. Ce projet, organisé en réseau autour d'un lieu totem, associe recherche et publics variés pour rendre les sciences plus accessibles en transformant les représentations des disciplines.

Des dispositifs comme Entreprendre pour apprendre ou les Olympiades des métiers, les *World Skills*, permettent aux jeunes de se confronter à des situations réelles simulant des situations professionnelles réelles co-construites avec des professionnels, favorisant l'acquisition de compétences techniques et transversales, tout en contribuant à renouveler l'attractivité de certaines filières.

L'enseignant, autrefois transmetteur, devient **concepteur d'environnements d'apprentissage** et **accompagnateur de parcours hors les murs** en valorisant notamment les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Il doit construire des situations complexes, favoriser la coopération et l'engagement, et accompagner chaque élève dans la construction de ses compétences : savoir-être, savoir-agir et capacités transversales. L'expérimentation ProFAN (« Des compétences pour les emplois du futur »), menée dans l'enseignement professionnel, illustre l'intérêt de situations de coopération et de résolution collective de problèmes pour développer des compétences transversales et comportementales. Ces évolutions montrent que l'ouverture sur l'environnement ne constitue plus un complément mais un levier structurant de transformation des formations.

⁴⁷ France (2005), Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Art. L.122-1-1 du Code de l'éducation), Journal officiel.

DANS LE TEMPS

L'enseignement supérieur a engagé ces dernières années une transformation en profondeur de l'organisation des diplômes en blocs de compétences. Lors de la session dans l'académie de Nice, Aline Scouarnec et Franck Brillet ont mis en lumière cette restructuration, inspirée par le Vademecum de France Compétences. Les maquettes rédigées en compétences des Masters Institut d'administration des entreprises (IAE) et des Masters enseignement et éducation (M2E), jusqu'à la certification des enseignants du premier degré, sont désormais déclinées au regard des fiches RNCP organisées en blocs de compétences pensés comme des ensembles cohérents d'activités professionnelles. Cette approche présente trois avantages : **renforcer le lien entre formation et pratique professionnelle, faciliter les parcours modulaires et la formation continue, rendre les diplômes plus lisibles et valorisables pour les employeurs tout au long de la vie et de la vie professionnelle.**

L'Institut des sciences de la vigne et du vin de Bordeaux conçoit ainsi ses formations en étroite collaboration avec les professionnels du secteur, intégrant même la saisonnalité des activités viticoles pour garantir une adéquation durable entre compétences enseignées et besoins des entreprises. Cela se traduit par des apprentissages situés qui prennent en compte les situations significatives de la compétence des professionnels et qui repositionnent les temps apprenants. Ainsi, il y a un alignement entre les activités pédagogiques et les réalités professionnelles, ce qui permet une approche située/alignée de la construction du parcours de formation dans l'espace et dans le temps de l'apprenant. Les savoirs théoriques sont ainsi **contextualisés et transférables** pour les futurs professionnels dans une perspective d'innovation et de leviers de transformations au regard des évolutions du secteur. Les futurs professionnels sont amenés à vivre des situations d'apprentissage multiples et complexes, à les résoudre, et à consolider leur capacité d'agir dans le futur.

Les micro-certifications réinterrogent quant à elles la reconnaissance des compétences bien au-delà des frontières. Présentées lors du colloque européen « Penser les savoirs et compétences de demain » en janvier 2026 par Mitchell Peters, professeur-expert de l'*Universitat Oberta de Catalunya* (Espagne), les micro-certifications ciblent des compétences spécifiques acquises rapidement via un MOOC, une

formation accélérée ou un module expert – là où les diplômes classiques valident un parcours long –, offrant une accessibilité adaptée aux différents publics. Pour les entreprises, c'est un atout majeur : former leurs équipes sans les immobiliser, en s'appuyant sur des preuves concrètes et modulables de leurs savoir-faire. Elles démocratisent également l'accès à la formation en offrant des opportunités à des publics variés, y compris les groupes défavorisés souvent exclus des systèmes traditionnels, contribuant ainsi à rendre **la formation plus agile, inclusive et adaptée aux réalités du XXI^e siècle.**

Dans l'enseignement supérieur, au cœur de la stratégie nationale, l'action « Nouveaux cursus à l'université » (NCU), lancée dans le cadre des investissements d'avenir, constitue un levier structurant de modernisation. L'Université de Bordeaux s'est engagée dans le programme *NewDEAL*, qui vise à transformer les modalités de formation à travers une logique de diversification des parcours et de personnalisation des apprentissages, en structurant les enseignements en compétences pour une meilleure lisibilité des acquis. L'Université Côte d'Azur a déployé le projet L@UCA, reposant sur la transformation des pratiques d'enseignement, la personnalisation des cursus et le renforcement de l'orientation étudiante, avec notamment le syllabus dématérialisé, le développement de l'hybridation des formations et la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

L'option *Low-tech* de Centrale Nantes, présentée par Jean-Marc Benguigui, responsable de l'option Ingénierie des *low-techs*, incarne une approche résolument différente : « apprendre autrement, faire autrement ». Le projet devient le cœur du dispositif pédagogique, non plus comme prétexte à une évaluation finale mais comme moteur d'un apprentissage ancré dans le réel. **L'étudiant** n'est plus récepteur passif de savoirs à restituer lors d'une épreuve : **il mobilise des connaissances interdisciplinaires, confronte ses idées à des contraintes, expérimente, ajuste, progresse.** C'est cette interaction entre savoirs et situations vécues qui est au cœur de l'approche par compétences. L'évaluation ne repose plus sur une sanction ponctuelle mais sur le suivi de l'avancement du projet, valorisant la progression et la capacité à surmonter les obstacles. Les étudiants décrivent cette expérience comme significativement moins stressante : une évaluation formative centrée sur la progression libère la curiosité, encourage l'initiative et renforce la confiance en ses propres capacités.

—— Repenser l'espace et le temps dans les apprentissages

Ces analyses conduisent à faire évoluer la forme scolaire. Cette transformation se manifeste par une hybridation des parcours éducatifs, déclinée en trois niveaux : les contenus (alternance entre théorie et pratique), les temporalités (rythmes adaptés aux besoins) et les expériences (hybridation des dispositifs, circulation entre espaces scolaires et extrascolaires, diversification des évaluations).

Repenser la forme scolaire ne signifie pas rejeter l'institution mais l'ouvrir pour qu'elle devienne un espace où savoirs, compétences et expériences situées et variées s'articulent. L'enjeu dépasse désormais la simple transmission : il s'agit d'accompagner chaque apprenant pour qu'il puisse mobiliser ce qu'il apprend partout et à tous les instants, et pas seulement en classe. Les apprentissages situés dans l'espace et dans le temps pourraient être davantage appréhendés dans la conception de l'ensemble du système éducatif, du scolaire au supérieur.

B. L'émergence de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage

Les observations opérées dans le cadre du Cycle s'inscrivent dans des contextes institutionnels et territoriaux différents : dispositifs nationaux de développement des compétences, projets d'innovation pédagogique en établissement, ou initiatives associatives favorisant l'ouverture de l'École vers le monde économique. Elles convergent vers une interrogation commune : comment transformer durablement le système éducatif pour mieux préparer les apprenants aux mutations du travail, aux transformations économiques et aux évolutions des compétences, tout en préservant les principes d'égalité et de cohérence du cadre national ?

Ces constats mettent en évidence **l'émergence de dynamiques de transformation significatives du système éducatif**. Ces dynamiques répondent à une volonté de combiner l'acquisition des savoirs fondamentaux avec celle des compétences afin de garantir la réussite de tous. Les transformations observées se déploient à plusieurs échelles complémentaires : à l'échelle de la classe, par l'évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation ; à l'échelle

des établissements, par la mise en place de projets pédagogiques innovants ; à l'échelle territoriale, par des logiques de partenariats et d'écosystèmes de compétences ; et enfin à l'échelle nationale, par la mobilisation de dispositifs structurants visant à accompagner ces évolutions. Elles traduisent ainsi **un mouvement de recomposition progressive du système éducatif**, lié aux enjeux contemporains d'adaptation des compétences, d'insertion professionnelle et de transformations du monde du travail.

Elles font ainsi écho aux analyses de François Dubet, qui met en évidence l'évolution de l'institution scolaire, marquée par **un affaiblissement de son modèle traditionnel** fondé sur l'unité, la norme et la transmission verticale des savoirs. Selon lui, l'école contemporaine est traversée par une pluralité de logiques d'intégration, de socialisation et d'individualisation qui recomposent en profondeur l'expérience scolaire des élèves comme celle des professionnels. Les expérimentations observées peuvent ainsi être interprétées comme des réponses à cette « crise de l'institution », cherchant à

redonner du sens aux apprentissages, à renforcer l'engagement des acteurs et à mieux articuler formation et parcours individuels.

Cette problématique invite à interroger plusieurs leviers de transformation déjà à l'œuvre : **un levier pédagogique**, à travers l'évolution de la forme scolaire et des pratiques d'évaluation ; **un levier professionnalisant**, visant à mieux articuler formation, compétences et insertion professionnelle ; **un levier expérientiel** favorisant les pédagogies par projet et l'ouverture de l'École vers son environnement socio-économique ; enfin, **un levier écosystémique**, fondé sur la structuration de coopérations territoriales entre acteurs éducatifs, économiques et scientifiques.

—— Levier pédagogique : transformation de la forme scolaire et prise en compte de la diversité des élèves

Les auditions ont permis d'identifier plusieurs évolutions significatives quant à l'adaptation de pratiques pédagogiques. L'une d'entre elles a trait à la transformation progressive de la forme scolaire, qui s'affirme comme levier d'adaptation aux enjeux de différenciation et d'inclusion.

Nous avons ainsi observé le projet FORMSCOLEEP⁴⁸, développé dans l'académie de Limoges, qui illustre cette dynamique. Lancé en 2020 avec l'appui des corps d'inspection, de la Cellule académique recherche développement innovation expérimentation (CARDIE) et du laboratoire de recherche FReD de l'université de Limoges, il associe six lycées professionnels engagés dans l'expérimentation de nouvelles modalités pédagogiques destinées à **mieux accompagner l'hétérogénéité des publics scolarisés** en certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Ces modifications de la forme scolaire « traditionnelle », entendue comme l'organisation des temps, des espaces et des modalités d'apprentissage à l'École⁴⁹, investissent plusieurs champs : constitution

des groupes, flexibilité des espaces et du temps, pédagogie inclusive. La structuration du projet réside dans la mise en place d'un collectif associant enseignants, équipes de direction, inspecteurs et chercheurs. Les chercheurs du laboratoire FReD accompagnent les établissements et contribuent ainsi à produire des connaissances sur les effets des transformations engagées (David *et al.*, 2025⁵⁰). Ces modalités, qui génèrent une mise en réseau pour favoriser les apprentissages collectifs, sont donc à envisager, également pour mieux soutenir leur pérennisation tout en préservant leur capacité d'innovation et d'adaptation aux contextes locaux.

Les recherches-actions observées objectivent l'efficacité d'une transformation progressive de la forme scolaire. Celle-ci représente un levier mobilisable pour mieux répondre à la diversité des élèves, en renforçant les apprentissages et en renouvelant les modalités d'enseignement.

—— Levier professionnalisant : évolution de l'enseignement supérieur tourné vers les compétences et l'employabilité

Dans l'enseignement supérieur, les expérimentations répondent à la nécessité d'adapter les formations aux mutations sociales, économiques, technologiques et environnementales. Le programme *NewDEAL* de l'Université de Bordeaux en constitue une illustration structurante, en déployant une approche par compétences et par programmes qui permet de rendre plus explicites les attendus de formation, de renforcer la **cohérence des parcours et de mieux accompagner la réussite des étudiants**. En effet, cette démarche vise à renforcer la cohérence des parcours, la lisibilité des acquis et l'employabilité des étudiants. L'alignement entre objectifs pédagogiques, activités d'apprentissage et modalités d'évaluation contribue ainsi à une meilleure lisibilité des acquis, tant pour les étudiants que pour les recruteurs.

48 Académie de Limoges, CARDIE, & Laboratoire FReD (Université de Limoges) (2026), *La forme scolaire revisitée en lycée professionnel : Dispositif FORMSCOLEEP*. Présentation interne.

49 Lahire, B., & Thin, D. (1994), *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*.

50 David, P. (2021), *La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?* [Thèse de doctorat, Université de Limoges].

Dans le prolongement, la plateforme ADELE⁵¹, présentée lors de la session dans l'académie de Bordeaux, propose **un écosystème numérique reliant formations, compétences et métiers**. Déployée notamment à travers sa déclinaison sectorielle «Aérocompétences», elle repose sur un outil de rapprochement entre référentiels de compétences (RNCP) et référentiels métiers (ROME), permettant de rendre visibles les correspondances entre parcours de formation et besoins du marché du travail. Elle s'adresse à une pluralité d'acteurs, étudiants, lycéens, adultes en reconversion, responsables de formation, recruteurs ou conseillers en orientation et propose des fonctionnalités d'aide à l'orientation, à la construction de parcours et à l'évolution de l'offre de formation.

En ce sens, ADELE vise la constitution d'un outil d'aide à la décision stratégique, facilitant l'identification des compétences attendues dans un secteur donné et l'adaptation des formations en conséquence. Elle contribue à renforcer la lisibilité des parcours, à accompagner les transitions professionnelles et à soutenir une approche dynamique de la formation tout au long de la vie.

Ces dispositifs contribuent ainsi à **renforcer l'employabilité des étudiants**, en favorisant la compréhension des compétences acquises, leur transférabilité et leur valorisation dans des contextes professionnels variés. Ils participent également à une évolution des relations entre enseignement supérieur et monde économique, fondée sur des logiques de coopération, de co-construction des formations et d'anticipation des besoins en compétences.

Les transformations pédagogiques observées dans l'enseignement supérieur traduisent une évolution vers un modèle de formation plus intégré et professionnalisant, articulant compétences, parcours et besoins du marché du travail afin de renforcer l'employabilité et la lisibilité des formations.

—— Levier expérientiel : développement des pédagogies par projet et ouverture au monde économique

Une troisième dynamique d'expérimentation concerne l'évolution des pratiques pédagogiques vers des approches par projet d'entrepreneuriat, favorisant l'apprentissage par l'action et l'ouverture de l'École vers son environnement socio-économique.

Lors de nos auditions à Nantes, nous avons rencontré des membres de l'association Entreprendre pour apprendre (EPA). Créée en France au début des années 2000, EPA propose aux élèves de concevoir et développer des projets entrepreneuriaux sous la forme de «mini-entreprises». Les chefs d'établissement et enseignants associés à cette démarche ont souligné les apports de cette pédagogie expérientielle («*learning by doing*»), qui vise à développer chez les élèves des compétences transversales telles que la coopération, la créativité, la confiance, la prise d'initiative, la communication ou encore l'esprit critique. Les évaluations menées par l'association montrent que ces expériences contribuent aussi à **renforcer la compréhension du fonctionnement du monde professionnel** et la capacité à travailler en groupe⁵². Elles permettent également de lutter contre certaines formes d'autocensure en élargissant la connaissance des métiers et des parcours professionnels possibles.

Ces démarches semblent également induire des effets sur le climat de classe par l'adoption d'une pédagogie qui favorise l'évolution des postures professionnelles, l'enseignant devenant davantage accompagnateur ou facilitateur. Elles contribuent à renforcer les partenariats entre établissements scolaires, acteurs économiques et collectivités territoriales.

La pédagogie par projet et l'ouverture au monde économique montrent que l'apprentissage expérientiel constitue un levier puissant pour développer des compétences transversales, renforcer l'engagement des élèves et rapprocher l'école des réalités professionnelles.

51 Advance Digital Education Learning Ecosystem (ADELE) (2025) : plateforme numérique pour l'orientation et la formation. <https://adele.education>

52 Entreprendre pour apprendre France (2025), *Présentation du programme Entreprendre pour apprendre et étude d'impact 2024-2025*, Association Entreprendre pour apprendre.

—— Levier écosystémique : structuration de partenariats territoriaux

Un quatrième levier de transformation concerne la structuration d'écosystèmes territoriaux de formation, à travers l'évolution de l'offre éducative, désormais pensée comme un outil stratégique qui vise l'acquisition ou le renforcement de compétences via un fonctionnement par projet, construit avec des partenaires associatifs ou entrepreneuriaux, décloisonnant les disciplines et se déroulant hors de la classe.

Dans cette perspective, l'appel à manifestation d'intérêt - compétences et métiers d'avenir, inscrit dans le programme d'investissement France 2030, vise à soutenir le développement de formations adaptées aux secteurs stratégiques émergents, notamment dans les domaines de la décarbonation, du numérique, de la santé ou de l'agroalimentaire durable (SGPI, 2025⁵³). Nous avons ainsi pu observer la dynamique portée par le CMQE⁵⁴ de l'académie de Versailles sur la filière Industrie du futur, dont le lieu totem se veut un point de rencontre et de décloisonnement pour le secteur privé, l'enseignement scolaire et supérieur. Ce lieu favorise le **développement de parcours modulables et la mise en place de plateaux techniques partagés** et, ce faisant, porte l'ambition d'adapter des formations aux besoins des territoires et des entreprises, participant ainsi à la construction d'écosystèmes territoriaux de compétences.

L'expérimentation Terra Numerica, dans l'académie de Nice, structure un écosystème de diffusion de la culture et des compétences du numérique, en s'appuyant sur un réseau d'espaces dédiés portés par des personnes engagées, des ressources pédagogiques innovantes et des partenariats associant recherche, éducation, entreprises et acteurs territoriaux. Originale dans sa structuration, son financement et ses modalités opérationnelles, elle présente

des effets positifs notables par la coopération entre acteurs éducatifs et socio-économiques, par la diffusion de formations et d'actions de médiation scientifique auprès de publics variés, ainsi que par l'attractivité des filières et métiers du numérique à l'échelle des territoires. Ainsi, Terra Numerica démontre que les écosystèmes territoriaux les plus structurants **dépassent la logique de simples partenariats** pour s'ancrer dans de **véritables dynamiques de coopération intégrée**, favorisant à la fois la diffusion des compétences, l'ouverture des publics et le renforcement de l'attractivité des filières à l'échelle des territoires.

Les initiatives locales mettent en évidence la structuration d'écosystèmes de formation fondés sur des coopérations renforcées entre acteurs éducatifs, économiques et de la recherche. Elles constituent un levier stratégique pour écrire un nouveau récit commun permettant de modifier les représentations du monde du travail.

Ces expérimentations traduisent des volontés d'évolutions des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Elles peuvent être éclairées par les travaux de Pauline David en sciences de l'éducation et en sociologie. Elle analyse l'école comme **une forme sociale historiquement construite**, caractérisée par des invariants organisationnels, mais également traversée par des tensions et des dynamiques d'adaptation⁵⁵. Dans cette perspective, les transformations observées ne relèvent pas uniquement d'innovations ponctuelles, mais s'inscrivent dans un **processus plus large de reconfiguration de la forme scolaire** porteuse d'espoir en mobilisant par les alliances, une pédagogie de projet favorisant l'employabilité. Comme le souligne Bernard Lahire⁵⁶, ces évolutions interrogent notamment les modes de socialisation scolaire et les rapports au savoir dans un contexte de diversification des parcours. Il s'agit cependant d'envisager les conditions de leur essaimage non modélisant afin de conserver cette souplesse qui fonde leur pertinence.

53 Secrétariat général pour l'investissement (SGPI) (2025), *France 2030 : Compétences et métiers d'avenir (Appel à manifestation d'intérêt - compétences et métiers d'avenir)*. www.gouvernement.fr/france-2030

54 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2014), Décret relatif n° 2014-1100 à la création du label Campus des métiers et des qualifications, Journal officiel.

55 Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994), *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*.

56 Ibid.

C. S'appuyer sur les écosystèmes territoriaux comme catalyseurs

Les expériences territoriales observées lors des auditions montrent des acteurs aux logiques et aux objectifs différents qui sortent de leur silo institutionnel, apprennent à coopérer et pérennisent leurs complémentarités. C'est dans ces dynamiques qu'une partie des leviers de transformation du système éducatif prend corps, et que la forme scolaire stabilisée au début du xx^e siècle évolue sans se dissoudre pour autant.

Ce qui distingue ces coopérations, c'est la durée et la profondeur de l'engagement. Nous nous appuyons sur le concept d'écosystème territorial pour désigner ces dynamiques et en décrypter les conditions de réussite. Cette notion hybride, **celle d'écosystème**, que l'économie définit comme un ensemble d'acteurs interdépendants co-évoluant dans un environnement partagé, s'articule avec la notion sociologique de territoire, entendu comme un espace socialement construit, produit de relations humaines et d'histoires collectives. **Appliquée au système éducatif, cette notion invite à penser la relation de l'école avec son environnement comme une relation systémique et structurelle, non plus bilatérale et conjoncturelle.** C'est dans ces réseaux d'acteurs diversifiés que s'opère la transformation du système éducatif et de la forme scolaire.

Une dynamique systémique bien engagée

Les écosystèmes observés sont encore le lieu d'ambitions hétérogènes qui complexifient la poursuite de projets communs. Les finalités restent partiellement irréductibles : l'École porte une mission d'émancipation citoyenne qui ne saurait se réduire à la seule préparation aux compétences attendues sur le marché du travail. Les mutations profondes, rapides et en cours des attendus et des caractéristiques du monde du travail, détaillées par Muriel Pénicaud et dans le *Human Progress Report 2025*⁵⁷ déstabilisent tous les acteurs. Elles encouragent à renoncer au réflexe d'opposer École et Travail et au dépassement de la forme scolaire qui en a résulté.

Mais la dynamique est réelle et les auditions l'illustrent : l'École compte autour d'elle nombre d'acteurs en capacité de prendre leurs responsabilités à ses côtés (entreprises, associations, agences de l'État, collectivités, partenaires sociaux...). Les écosystèmes peuvent s'avérer des catalyseurs de transformation des dynamiques éducatives. Leur création peut découler d'une volonté institutionnelle ou d'une contrainte externe qui réunit tous les acteurs dans l'adversité, comme dans ces territoires où la déprise démographique incite à coopérer pour maintenir la présence de compétences et inverser la spirale du déclin en cours. La nuance est de mise, tant les systèmes observés, du CAP au doctorat, diffèrent par leurs acteurs ou leurs enjeux. SKEMA Business School le démontre avec ses implantations et partenaires internationaux qui articulent enjeux de réputation académique internationale, insertion de ses étudiants et ancrage dans les bassins économiques locaux.

⁵⁷ Le *Human Progress Report 2025*, ETS s'intéresse au passage d'une éducation statique à des parcours professionnels vers un monde défini par l'apprentissage continu, les compétences validées et l'adaptation perpétuelle. ETS (2025), *Human Progress Report 2025 : Du statique au dynamique dans l'éducation et la formation professionnelle*, ETS Global.

DES PARTENARIATS PUBLIC/PRIVÉ PROMETTEURS, ENCORE INSUFFISAMMENT STRUCTURÉS

La situation française actuelle interpelle : chefs d'entreprise insatisfaits du niveau et des compétences des diplômés (23 % des diplômés de CAP sont au chômage un an après leur sortie du système éducatif⁵⁸) ; entreprises qui jouent leur propre partition, en développant des certifications « maison » sans reconnaissance institutionnelle, ou qui développent leur CFA interne. Le risque est un « séparatisme » entre le système éducatif et les entreprises qui ont les moyens d'être autonomes dans la formation ou la certification.

L'entreprise FANUC, rencontrée lors des auditions, ou encore l'Institut des métiers d'excellence de LVMH, l'école Hermès des savoir-faire, le Real campus de L'Oréal ou encore l'école 42 de Free, créent leurs propres certifications (parfois non reconnues par France Compétences) et développent leurs propres filières de formation et de recrutement. Benoît Serre, ancien directeur des ressources humaines et coprésident du cercle de réflexion Cercle Humania, alertait lors de l'université d'été de l'IH2EF sur le fait que « dans un pays comme le nôtre où l'éducation est historiquement sous le contrôle de l'État, nous vivons là un bouleversement majeur ».

Réguler l'écart entre réactivité économique et garanties des certifications universelles est l'un des défis majeurs que les écosystèmes territoriaux peuvent relever.

Les initiatives entre établissements scolaires, universités et acteurs socio-économiques se multiplient sous l'impulsion de politiques volontaristes (loi Avenir professionnel de 2018, programme France 2030...) et d'énergies militantes locales. L'hybridation de projets publics et privés s'observe dans plusieurs territoires, au bénéfice de situations concrètes, comme à Nantes avec l'approche *low-tech* déjà citée. À Bordeaux, le maillage étroit avec les professionnels de la vigne apporte une proximité avec

le travail réel et engage encore plus les étudiants, leurs encadrants et les professionnels. Ces derniers témoignent de leur intérêt et de leur satisfaction de contribuer à l'évolution des formations et des diplômes, et de leur meilleure compréhension du fonctionnement et des enjeux de l'enseignement supérieur.

La plateforme ADELE-Aérocompétences à Bordeaux ou les micro-certifications de l'Université de Poitiers témoignent aussi de la possibilité actuelle de construire des interactions fortes et des dynamiques entre métiers, compétences et formations. Les conventions de l'académie de Nantes avec des organisations professionnelles construisent des habitudes de travail entre acteurs aux cultures différentes. **Ces partenariats public/privé restent encore très localisés et souvent interindividuels.**

L'exemple des Pays-Bas éclaire ce qu'une impulsion institutionnelle pourrait produire. Le fonctionnement en écosystème territorial y est le cadre de base pour tous. Les acteurs socio-économiques sont systématiquement présents dans la gouvernance des établissements où chacun a intérêt à la réussite de l'autre. Par ailleurs, l'exposition au monde du travail est structurelle et systématique, surtout en lycée professionnel : un lycéen passe un jour par semaine en entreprise et les entreprises apportent des pratiques, facilitant l'impulsion pour les enseignants de travail collectif et d'apprentissage de compétences transversales.

Ce fonctionnement hybride a été installé il y a quinze ans, à la suite d'une crise de défiance des entreprises dans la qualité des formations professionnelles. L'État néerlandais a décidé de modifier la forme scolaire, alors plus proche du fonctionnement français, pour l'ouvrir à l'écosystème territorial. En réponse à la menace des entreprises de développer elles-mêmes l'enseignement professionnel, l'État néerlandais a inventé une solution de compromis pour garantir au monde économique un dialogue constant et réel sur les compétences nécessaires au dynamisme économique du pays.

58 CEREQ (2025), « Le CAP : Entre rôle social et diplôme d'insertion », *Études*, n°58. www.cereq.fr



DES INITIATIVES QUI REPOSENT SUR DES CONVICTIONS INDIVIDUELLES

Les écosystèmes territoriaux français actuels vivent essentiellement grâce à des bonnes volontés individuelles. Ces personnes engagées, convaincues de la pertinence du rapprochement et de l'hybridation des mondes éducatifs et économiques, se font confiance et font tenir les écosystèmes, bien au-delà de leurs missions officielles. Elles constituent un levain actif de ces transformations qui ne demande « qu'à lever » grâce à des incitations institutionnelles ou organisationnelles adéquates. C'est souvent « parce que c'était lui, parce que c'était moi » que les alliances se nouent et perdurent. Ce qui fait une relation humaine ne fait pas cependant une politique publique ni un écosystème résilient.

Livrés à eux-mêmes, certains acteurs doivent gérer localement les écarts institutionnels ou stratégiques en cherchant le bon équilibre entre identité nationale et spécificités territoriales. Les temporalités des actions de chacun, quasi antinomiques, ajoutent d'autres freins (trois à cinq ans pour rénover un référentiel de diplôme, quand une technologie peut émerger et se diffuser dans le même laps de temps).

Le CMQE Industrie du futur l'illustre avec sa montée en puissance qui tient à l'action de sa directrice opérationnelle et de son directeur du développement. Comme l'a souligné Vincent Baey, DRAFPIC de la région académique Pays de la Loire : « L'efficacité

dépend de l'incarnation locale. Là où les chefs d'établissement et les chefs d'entreprise se parlent régulièrement, les taux d'insertion et d'apprentissage bondissent. » La constance de cette caractéristique relationnelle dans les réussites pourrait conduire à inverser l'approche : **non plus déplorer l'importance du système relationnel et personnel comme une fragilité mais partir de ce critère nodal de succès et en faciliter l'émergence.** Le rapport du Cycle 2024-2025 *Oser agir* plaide d'ailleurs pour des politiques centrées sur l'organisation des conditions d'émergence d'une intelligence collective, plutôt que sur le seul contrôle de ses effets.

L'enjeu est de passer de ces associations de bonnes volontés à des architectures institutionnelles et collaboratives robustes, capables de produire une transformation systémique sans dépendre de l'exception individuelle.

Les conditions d'un écosystème territorial efficace

La leçon convergente des auditions est claire : travailler les complémentarités plutôt que l'adéquation stricte à court terme. Comme l'a rappelé le recteur de l'académie de Bordeaux Jean-Marc Huart : « il faut répartir les rôles entre ce que fait l'École et ce que fait l'entreprise. Elles doivent travailler en complémentarité. »

APPORTER UNE RÉPONSE AU TERRITOIRE PAR L'ADAPTATION À SES SPÉCIFICITÉS

Un écosystème territorial émerge pour répondre à un problème commun à toutes ses parties prenantes et perdure lorsqu'il produit un impact réel. Les territoires confrontés à la rareté de jeunes et d'actifs sont aussi ceux où les acteurs se montrent les plus disposés à travailler ensemble, comme l'a souligné la rectrice d'académie de Limoges.

La coloration territoriale des certifications, via des modules en lien avec les spécialisations productives régionales, offre une voie de compromis. Elle renforce la pertinence des formations pour les entreprises locales et l'adhésion des acteurs économiques au système éducatif – condition *sine qua non* d'un écosystème vivant – tout en conservant une cohérence nationale.

Les Comités locaux école-entreprise (CLEE) constituent un levier sous-exploité d'émergence d'écosystème territorial. Le cadre existant à Bordeaux, qui invite les acteurs à échanger périodiquement, aboutit à un référentiel de compétences partagé.

Les « bureaux des entreprises » créés récemment dans les lycées professionnels sont un autre vecteur potentiel. La « feuille de route pour renforcer l'attractivité et l'emploi de l'industrie⁵⁹ » introduit un *jobdating* inédit pour chaque lycée professionnel à spécialité industrielle. Il implique une coopération *a minima* entre lycée, France Travail, missions locales, branches professionnelles et entreprises.

LES CAMPUS DES MÉTIERS ET DES QUALIFICATIONS (CMQ) : UN MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE QUI IMPULSE DES DYNAMIQUES

Les CMQ ambitionnent de couvrir l'ensemble de la chaîne des qualifications et des entreprises d'une filière, notamment celles qui peinent à attirer. Ils condensent ressources, innovations pédagogiques et objectifs d'insertion professionnelle, et bénéficient d'une priorité stratégique et d'un portage institutionnel fort.

Le CMQE Industrie du futur incarne ce que produit un écosystème territorial bien articulé. Il fédère trente-six entreprises partenaires autour de quatre piliers : la découverte des métiers industriels dès le collège, la formation des élèves et des enseignants, l'innovation pédagogique *via* des technologies immersives et des chaînes de production intelligentes, et la recherche industrielle.

Le rôle du SGPI et les budgets apportés par l'AMI-CMA illustrent la puissance d'un cadre institutionnel et financier engageant les acteurs à une coopération productive. Reste la question de la pérennité alors que les budgets se raréfient, et que le temps long est nécessaire pour installer et ancrer une dynamique de confiance réciproque.

—— La gouvernance : un enjeu clé pour une signature territoriale de la forme scolaire

Chaque territoire possède ses propres capacités d'action : les grandes métropoles bénéficient de synergies inaccessibles aux zones rurales ou périurbaines et certains bassins d'emplois disposent de filières industrielles fortes et en croissance quand d'autres dépérissent. Le rôle de l'État comme garant de l'équité nationale reste irremplaçable pour éviter que les écosystèmes territoriaux accentuent des inégalités entre territoires.

Un écosystème territorial qui fonctionne (à l'image du CMQE Industrie du futur ou des CLEE) permet de mieux former des jeunes, en cohérence à la fois avec la possibilité d'un avenir ouvert et une insertion professionnelle.

Articuler les niveaux national, académique et local sans créer d'empilement reste une exigence. **Le système éducatif souffre d'une gouvernance centrée davantage sur le « comment » que sur le « pour quoi ».** Le pilotage s'appuie sur des indicateurs devenus fins en soi, qui structurent la forme scolaire et l'incitent à se renfermer sur elle-même. Le système touche à l'impasse de la loi économique de Goodhart, citée par François Germinet : lorsqu'une mesure devient un objectif, elle cesse d'être une bonne mesure.

Rendre lisible et pilotable un paysage institutionnel encore opaque, surtout pour les acteurs économiques, est une condition préalable à toute amélioration. Ces enjeux de gouvernance appellent des préconisations précises, notamment sur le parcours tout au long de la vie qui constitue le fil directeur d'une gouvernance rénovée.

⁵⁹ Le 20 avril 2026, l'État a présenté une feuille de route nationale pour répondre aux besoins croissants de recrutement dans l'industrie. Ministère de l'Économie (20 avril 2026), *Feuille de route nationale pour répondre aux besoins croissants de recrutement dans l'industrie*. www.economie.gouv.fr

D. Vers une logique de parcours d'orientation et de formation tout au long de la vie

La prise en compte de toutes les formes d'apprentissage, de tous les acteurs et d'un langage commun basé sur les compétences doit favoriser la reconnaissance des parcours individuels, avec toute la richesse de leurs particularités comme levier d'amélioration de l'insertion des personnes dans la société.

—— L'obsolescence du modèle linéaire

Le modèle de formation linéaire actuel, structuré par étapes successives (école, études, emploi), repose principalement sur les diplômes. Il manque souvent de lisibilité sur les compétences acquises en formation ou ailleurs. Cette logique de « paliers », trouvant son origine dans une dynamique de massification scolaire, freine les mobilités et entretient les inégalités, selon le témoignage de François Dubet lors de son audition à l'Université de Bordeaux. Le diplôme demeure un repère structurant, en particulier pour les publics les plus fragiles. Pour autant, les compétences des personnes dont le parcours dévie des standards académiques classiques – reconversions, interruptions de carrière, apprentissages informels – sont aujourd'hui encore souvent invisibles. Cependant, et alors que le diplôme sécurise de moins en moins l'insertion et les parcours, il est amené à devenir l'un des éléments de la formation tout au long de la vie, qui redonne confiance dans la possibilité d'évoluer et de s'émanciper à tout âge. L'évolution des parcours, l'émergence de nouvelles formes d'apprentissage ou l'obsolescence

rapide des compétences doivent constituer des opportunités pour ancrer l'orientation et la formation tout au long de la vie dans nos quotidiens puisqu'elle devient **une condition d'insertion et d'employabilité indispensable pour les personnes**. Elle doit permettre de s'adapter aux différentes situations de vie qui peuvent amener à interrompre ou à reprendre des études, à envisager une reconversion ou à se lancer dans l'entrepreneuriat.

Thierry Berthet démontre bien, lors de son audition à Poitiers, que l'obsolescence des trajectoires uniques vers l'emploi est déjà une réalité. Son étude⁶⁰ montre qu'environ 20% des lycéens travaillent régulièrement durant leurs années de lycée. Il est important de souligner que cette statistique sur le travail des lycéens, formel et informel, est globalement méconnue et sous-estimée par les équipes éducatives. Ce constat participe à la difficulté de valoriser les compétences développées dans des cadres extra-scolaires. Pourtant, François Dubet indique que selon lui, l'École ne peut pas avoir le monopole de la formation. Il rappelle que les personnes apprennent partout et tout le temps, et qu'il est donc important que l'École arrive à valoriser les connaissances et compétences des jeunes, peu importe l'endroit où ils les ont développées.

Dans le même esprit, Alain Boissinot a rappelé, lors de son audition à Poitiers, que les transformations à l'œuvre vont provoquer de **nombreuses évolutions des métiers et amener les personnes à exercer une multitude d'emplois, de postes et de fonctions durant leur carrière**. Il souligne que l'orientation scolaire ne peut alors pas se réduire à choisir une voie, mais qu'elle doit permettre aux personnes de développer

60 Berthet, T., Guichard, L., Harmand, M., Simon, V. et Vollet, J. (2026), *Le travail invisible des lycéen·nes. Ces élèves qui cumulent études et activités rémunérées*, Cereq Bref (483).

leurs capacités à s'adapter au changement dans une logique d'orientation et de formation tout au long de la vie. Face aux mutations digitales, environnementales, sociales et démographiques en cours et à venir, la logique de parcours constitue un facteur d'adaptation fondamental pour garantir l'employabilité dans le temps des personnes. Si les parcours sont amenés à évoluer vers plus de variété, leur sécurisation est donc cruciale. Lors du colloque européen, Frédérique Alexandre-Bailly, professeure de management à ESCP Business School et ancienne directrice générale de l'Onisep, a insisté sur l'importance de l'accompagnement à l'orientation durant les études, dans le parcours d'insertion ou lors des moments de rupture (perte d'emploi, sortie du système scolaire, reconversion) qui doit permettre de valoriser les compétences acquises et les rendre transférables à d'autres environnements.

Le modèle linéaire ne semble plus adapté aux évolutions rapides du monde moderne. L'émergence d'une logique de parcours comprenant éducation, orientation et formation tout au long de la vie nécessite des évolutions dans la valorisation des expériences vécues et des compétences développées par les personnes.

—— Le développement d'une logique de parcours : reconnaissance, accréditations et accompagnement

La mise en place d'une logique de parcours basée sur les compétences nécessite plusieurs évolutions. Tout d'abord, elle requiert de s'appuyer sur un point de départ unique dans la construction des trajectoires de vie professionnelle et personnelles des apprenants, notamment dans l'enseignement scolaire. C'est de notre point de vue le rôle du socle commun de connaissances, de compétences, et de culture tel que présenté par Brigitte Hazard et évoqué plusieurs fois lors des autres auditions. Par la suite, et comme nous avons pu le décrire dans les parties précédentes, il faut s'appuyer sur un cadre de compétences claires pour permettre à l'enseignant et à l'apprenant de facilement communiquer sur les progrès de ce dernier, couplé à des approches pédagogiques innovantes et situées. La mise en place d'un passeport de compétences unique vient alors naturellement compléter cette démarche en apportant une flexibilité

et une transférabilité qui manque dans le modèle linéaire actuel. Pour autant, trois questions restent en suspens pour aider à la mise en place d'une logique de parcours.

La première porte sur **la valorisation de toutes les expériences scolaires et extrascolaires**. Un élément clé de la logique de parcours est la reconnaissance et la validation des compétences acquises dans les apprentissages non formels et informels. Actuellement, bien que des compétences puissent s'acquérir en dehors du cadre scolaire, ces espaces demeurent insuffisamment reconnus. L'une des illustrations les plus frappantes : des personnes engagées dans des projets associatifs ou sportifs de haut niveau développent des compétences de leadership, de gestion de projet et de résilience qui ne figurent dans aucun bulletin scolaire. Les compétences acquises par les lycéens dans le cadre d'un emploi à côté de leur scolarisation ne sont pas plus valorisées, ni même pensées par les lycéens eux-mêmes comme des acquis pour leur parcours, comme l'évoque Thierry Berthet dans ses travaux. Bien qu'elles n'aient pas été évoquées lors des auditions, les expériences vécues et les compétences développées lors des stages de troisième et de seconde pourraient par exemple être mieux prises en compte et valorisées dans les évaluations et prises de décisions des conseils de classe, en lien avec les projets d'orientation des élèves.

La seconde question porte sur **la place des diplômes et des accréditations**. Le concept de diplôme n'est pas à rayer de la carte mais, il est essentiel de le faire évoluer et de lui permettre d'être plus souple afin de, par exemple, savoir créditer correctement l'acquisition des compétences, comme présenté par Mitchell Peters lors du colloque européen. Il devient alors un dispositif de certification au même titre que d'autres types d'accréditation des compétences (*openbadge*, micro-certification, validation des acquis de l'expérience (VAE)...), cette diversité apportant souplesse et agilité au système et aux personnes. Les dispositifs de colorations de diplômes et certificats de spécialisation permettent aussi d'adapter le contenu d'un même niveau de diplôme aux besoins des secteurs, comme l'explique Kathia Béguin, rectrice de la région académique Pays de la Loire. Un avantage du modèle français actuel réside, pour Muriel Pénicaud, dans la variété des statuts d'apprentissage disponibles pouvant mener à une même accréditation, notamment dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement

supérieur : formation initiale sous statut scolaire et étudiant, apprentissage, formation continue, formation professionnelle... Sur la formation initiale, des dispositifs existent pour rendre l'accès aux diplômes plus facile, notamment avec la montée en puissance de l'apprentissage et les politiques d'insertion professionnelle, comme le rappelle Éric Garnier, ancien haut-commissaire à l'enseignement et à la formation professionnels. Par la suite et dans le monde professionnel, différents outils de micro-certification et de VAE se développent et constituent des opportunités précieuses pour enrichir la capacité de reconnaissance des compétences tout au long de la vie, et ainsi reconnaître les différentes « formes de mérite » citées par François Dubet. Pour Brikena Xhomaqi, directrice Lifelong Learning Platform, la France est en avance sur les autres pays européens sur la VAE, mais pas forcément sur les micro-certifications telles que nous avons pu le voir avec l'exemple de l'*Universitat Oberta de Catalunya* (Espagne).

La troisième question porte sur **l'orientation et la sécurisation des parcours**. Si cette logique de parcours soutient l'évolution des personnes et leurs nouvelles aspirations, ils doivent pouvoir s'appuyer sur un modèle de financement clair et adapté. Lors d'une table ronde du colloque européen s'est posée la question du financement de cette logique de parcours, résolument plus souple donc plus onéreuse à court terme que le modèle linéaire. Un consensus semble s'établir quant à une responsabilité financière partagée entre État, entreprises et apprenants. Le bon équilibre entre ces trois parties prenantes devra probablement évoluer entre une phase de mise en place où les acteurs publics seront mis à contribution pour aider à la transition et un régime de croisière où les entreprises devront contribuer fortement à un système mieux orienté en cohérence avec leurs besoins. À ce titre, la diversité des statuts offerts aux apprenants constitue une opportunité d'adaptation aux situations individuelles.

Le modèle linéaire a donc vocation à être remplacé par une logique de parcours qui doit reconnaître et valoriser toute la richesse des expériences de chaque citoyen. Tous les éléments nécessaires à cette mutation existent déjà en partie dans nos écosystèmes : le développement des démarches centrées sur les compétences, des acteurs locaux réunis dans des espaces d'échange et de collaboration, des systèmes de reconnaissance et de validation et des outils de financements dédiés. Pour autant, leur utilisation généralisée et l'adhésion des parties prenantes à ce système restent à déployer.

Partie 3

L'urgence d'une partition commune

Cette dernière partie développe une réflexion prospective sur les enjeux d'un continuum Éducation-Travail. Elle propose des leviers d'action complémentaires aux préconisations détaillées en fin de rapport, afin d'éclairer des pistes de transformation systémique.

A. Adopter la logique de parcours et l'assortir de critères de validation

PENSER À L'HOMME DANS SON ITINÉRAIRE

Le modèle actuel français d'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être procède encore aujourd'hui d'une logique linéaire. Dans cette approche, l'élève est invité à suivre un chemin balisé, plutôt qu'à tracer son avenir autour d'un parcours diversifié, modulable, réversible et sécurisé. Toutefois, les approches contemporaines insistent désormais sur la notion de parcours, de compétences et d'adaptation. En particulier parce que, face aux transformations du travail, les bifurcations et la formation tout au long de la vie deviennent essentielles.

La transformation systémique fondée sur l'adoption d'un modèle d'acquisition de compétences en logique de parcours devrait répondre aux critères de validation de ce projet structurant que sont :

L'équité : dès la session de septembre, Alain Boissinot avait souligné qu'un déséquilibre contemporain tenait dans le fait que les jeunes issus de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées étaient surreprésentés dans la voie professionnelle, révélant ainsi des procédures inévitables d'orientation, quand d'autres insistaient sur le fait que l'École restait garante de l'équité territoriale. L'équité sociale et territoriale reste un principe intangible qui peut disqualifier tout modèle alternatif d'acquisition de compétences qui ne la respecterait pas.

La résistance au « credentialisme » : à Bordeaux, François Dubet a prévenu des risques de ce phénomène qui conduit à la déconnexion des titres de compétences (qui ne cessent de progresser en

nombre) de la preuve d'aptitudes dans un objectif de contrôle, par ceux qui les cumulent, pour l'accès aux opportunités sociales et économiques. L'adoption de la logique de parcours apparaît comme une opportunité pour casser les mécanismes de reproduction sociale qui ont prévalu et prévalent encore à l'ère du diplôme. Exposée à un tel **risque** d'inflation, elle doit veiller à s'en prémunir.

L'employabilité : nous l'avons vu à Nice avec Aline Scouarnec et Franck Brillet, la structuration des formations de l'ESR en blocs et modules de compétences apparaît comme un véritable « changement de paradigme ». Cette approche vise le développement de l'employabilité tout en appelant à l'accompagnement des parcours professionnels. L'employabilité, et à travers elle la garantie des droits économiques et sociaux des citoyens, doit devenir un principe directeur de la transformation du triptyque « travail, compétences, éducation ».

L'aphorisme du prix Nobel Ahmed Galai, « l'éducation est un bien commun de l'Humanité », place celle-ci comme un bien régi par la puissance publique et valeur fondatrice d'une société démocratique. À ce titre, l'École offre aux individus la capacité de comprendre le monde, de s'adapter à ses transformations, et de s'accomplir pleinement en s'affranchissant des déterminismes, comme citoyens et dans le monde du travail, tout au long de leur vie. Cette émancipation durable s'oppose clairement à l'adéquationnisme, cette vision qui réduit l'École à une « fabrique » de profils adaptés aux besoins immédiats d'un marché du travail mouvant.

L'émancipation durable ne cherche pas à éliminer la part d'incertitude du monde, mais bien à rendre les personnes capables de l'affronter sans perdre ni autonomie ni repère, en acteurs conscients.

Le cadre une fois défini, il s'agit d'identifier les leviers qui permettent de généraliser la bascule vers la logique de parcours. Les outils, qu'ils soient méthodologiques, techniques ou numériques, doivent, selon nous, agir sur l'autonomie des apprenants, assurer l'agilité de la construction de l'offre de formation et favoriser l'articulation des espaces d'apprentissage.

—— Développer l'« agentivité »⁶¹

Engager les apprenants sur le continuum, entendu comme un processus d'apprentissage et de développement des compétences, suppose en effet de mettre à leur disposition des outils pour agir sur leur autonomie et les rendre capables de s'orienter dans les parcours professionnels. Et cela peut apparaître comme une gageure. Ainsi, Laure Saint Raymond, professeure des universités, a constaté lors du colloque européen que le système scolaire ne permettait pas d'acquérir de nouvelles compétences transversales comme l'autonomie. Elle l'expliquait essentiellement par une formation lacunaire dans le domaine et un manque de temps.

Cependant, si l'on s'appuie sur les propositions du réseau Canopé et sur nos auditions, il apparaît que, pour développer l'autonomie, **l'enseignement explicite** semble s'imposer comme une pratique pédagogique pertinente, plaçant les apprenants en position d'acteurs, responsables de leurs apprentissages, en lien étroit avec l'évaluation par compétence. D'autres pistes existent sans doute, que nous n'avons pas pu observer directement lors de nos auditions. Quant à la **classe inversée**, au cours de laquelle l'enseignant impose des délais de livraison pour les projets et les apprenants choisissent leur organisation, leurs méthodes de travail et leur format de réponse, elle constitue une proposition pédagogique prometteuse.

Concernant les outils techniques qui permettent de s'orienter au sein du parcours d'acquisition des compétences, les apprenants du système scolaire ont accès, de manière guidée mais aussi en autonomie, aux fonctionnalités de la plateforme Avenir(s). Conçue dans le cadre du plan France 2030, cette plateforme leur permet de pouvoir s'informer, dès le collège, sur les métiers, les filières, les parcours possibles post-troisième, post-CAP et post-baccalauréat, enregistrer des expériences, des badges numériques et des compétences acquises durant la scolarité. À terme, il est prévu que sa portabilité soit développée pour la relier au passeport de compétences. Celui-ci, créé par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel de 2018 et déployé par la Caisse des Dépôts, permettrait en effet, sous réserve d'être adopté universellement, **l'identification de manques** dans les profils de compétences afin de prescrire des actions de remédiation, **l'identification des compétences** (notamment celles psycho-sociales mais aussi transversales) pouvant être transposées dans des situations professionnelles autres que celles dans lesquelles elles ont été acquises, **la réalisation d'assemblages de compétences** dits « qualifiants » ou « labellisants » pour des emplois potentiellement éloignés de l'expérience passée des actifs et des apprenants et de leurs aspirations professionnelles.

Ce passeport est décrit par Franck Brillet et Aline Scouarnec comme un outil de transformation de l'ESR au service de l'employabilité. Selon eux, il possède cet avantage de poser la première brique d'un « **GPS professionnel** », plateforme numérique dont les contours ont été présentés par Mitchell Peters et qui aurait l'ambition d'ajouter au passeport une fonctionnalité d'orientation vers des offres de formation susceptibles de travailler les compétences lacunaires, avec l'ambition de développer l'agentivité.

Dans cette optique, le GPS professionnel, en éclairant les parcours, en proposant de nouvelles bifurcations, en mémorisant les trajectoires, en enregistrant les compétences acquises et les preuves de leurs certifications, pourrait apparaître comme un outil performant au service de la formation tout au long de la vie (FTLV).

61 L'agentivité représente, selon Albert Bandura, la « capacité de l'individu à se donner des objectifs et anticiper les conséquences des actions qu'il envisage de mener, pour orienter et motiver ses efforts ». Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Construire des parcours flexibles

Afin de rendre agile et continue l'acquisition de compétences souhaitée par le monde professionnel, les acteurs de la formation doivent trouver des ressources, des structures, des méthodes pour construire, avec et au bénéfice des actifs et apprenants, des parcours flexibles d'acquisition de compétences.

En matière financière, les crédits obtenus via les réponses aux appels à projets, et en particulier les AMI-CMA, jouent un rôle majeur dans la transformation des maquettes à l'université et plus largement, dans l'orientation de l'offre de formation initiale et continue, en renouvelant les outils pédagogiques, en adaptant l'offre de formation, à l'image des micro-certifications, et en co-finançant des plateaux techniques.

En ce qui concerne les structures, les sociétés d'accélération de transfert de technologies (SATT), créées dans le cadre du Programme d'investissements d'avenir (PIA), ont pour mission de valoriser les résultats et les compétences de la recherche publique au bénéfice des entreprises et du monde économique. En facilitant la maturation de projets, le dépôt de brevets et la création de *start-ups*, elles renforcent le lien entre les laboratoires et les entreprises. Lors de la session de Versailles, la société par actions simplifiée unipersonnelle (SASU) EC2I Évry Centre d'innovation industrielle a été présentée en audition comme une structure alternative poursuivant le même objectif, à savoir assurer de manière agile le lien entre les laboratoires de recherche et les professionnels qui ont besoin d'accompagnement.

L'outillage méthodologique doit également être réfléchi. La formation des cadres du ministère de l'Éducation nationale (MEN) et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace (MESRE) à la méthodologie de projets constitue désormais une compétence essentielle pour gagner en agilité dans la construction d'une offre de formation adaptée aux besoins des entreprises. Katia Béguin a souligné que le MEN était attendu précisément sur sa capacité à répondre rapidement aux besoins en compétences des entreprises au moyen par exemple des colorations de diplôme. Ces aménagements nécessitent une ingénierie pointue et une conduite de projet collective, d'où le recrutement d'ingénieurs pédagogiques

missionnés notamment pour adapter l'offre de formation en fonction de l'Orientation compétences, dans le cadre des AMI-CMA.

À l'inverse, aux Pays-Bas le système s'appuie sur la SBB, une organisation paritaire dédiée à la coopération entre l'enseignement professionnel et le monde du travail. La SBB assure l'adéquation des formations dispensées par l'enseignement secondaire professionnel aux besoins du marché du travail, en accréditant les entreprises formatrices qui accueillent des apprenants et en leur apportant conseils et expertises.

Penser l'accessibilité des parcours

La trajectoire professionnelle s'inscrit désormais dans une logique de modularité : alternance de bifurcations et de réorientations, de formations et de temps de pause, sécurisée par un parcours clairement balisé. Afin de structurer l'articulation entre les différents espaces et moments de l'apprentissage, les pouvoirs publics et les acteurs de la formation doivent promouvoir l'émergence de tiers-lieux et mobiliser des modalités de financement diversifiées pour soutenir la formation tout au long de la vie.

Nous suggérons donc de mailler les territoires par des tiers-lieux destinés à devenir des guichets d'orientation de filière. L'extension des CMQ apparaît comme un levier opérationnel pour l'État et les Régions qui veilleront à éviter les déserts de compétences. Le risque est en effet de se focaliser sur des filières phares en oubliant les métiers ou les secteurs en « transition lente ».

Pour pérenniser le système, l'État pourrait offrir un support juridique, des moyens financiers évolutifs (selon les résultats) et des ressources support (ingénierie).

Pour favoriser la mobilité, les acteurs de la formation doivent par ailleurs intégrer la discontinuité des parcours. Lors des auditions, Mitchell Peters a présenté le modèle inspirant de l'université *Openloop* de Stanford. Ce dispositif prévoit six années d'études à Stanford réparties sur l'ensemble de la vie, valorise des apprentissages expérientiels et favorise une mixité intergénérationnelle inédite du public étudiant.

Nous considérons enfin souhaitable de co-construire des protocoles inclusifs d'accompagnement sur les parcours qui profitent à tous, en les évaluant, ainsi que le préconise Emmanuel Touzé, conseiller santé du MESRE, à l'aune de leur impact sur la responsabilité populationnelle. Appliquée au système éducatif, cela revient à passer d'un système prescriptif d'acquisition de compétences

à un espace générateur d'« **apprenance** »⁶² et de plus-value pour les personnes, quels que soient leurs qualités personnelles, leurs fragilités, leurs aspirations et leurs besoins.

Pour opérer cette transformation systémique, nous proposons les leviers d'actions suivants :

- ~ développer des CMQ orientés par compétences plutôt que par métier ou industrie, en adoptant une structure en réseau (hub de compétences, avec antenne et satellites);
- ~ expérimenter le modèle *OpenLoop* de Stanford, en sécurisant le droit à l'erreur et en valorisant la capacité de désapprendre afin de permettre aux actifs d'opérer des bifurcations et des transitions multidirectionnelles tout au long de leur parcours;
- ~ mailler les territoires par des tiers-lieux destinés à devenir des guichets d'orientation de filière, l'extension des CMQ apparaît comme un levier opérationnel pour l'État et les Régions afin d'éviter les déserts de compétences;
- ~ simplifier les modalités et dispositifs de financements de la FTLV pour assurer la montée en compétences des publics les plus fragiles en adoptant des clés de répartition plus équitables et en incitant les certificateurs à construire des certifications validables et financées par blocs de compétences de manière à rendre le système plus juste, plus lisible et plus accessible pour les actifs;
- ~ confier à l'État le rôle de tiers de confiance pour le passeport de compétences, en régulant les coûts de formation et en certifiant leur impact sur l'employabilité.

62 Il s'agit de « l'état de projet et de la capacité d'apprendre [dans lequel entre un sujet social responsable], jamais sans les autres, mais toujours par lui-même ». Carré, P., 1999, L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir.

B. Des langages qui peinent à communiquer : vers une grammaire commune de la compétence et de l'évaluation au service du continuum Éducation-Travail

—— Définir la compétence : un socle commun pour des droits réels

La construction d'une grammaire commune suppose, d'abord, de clarifier ce que l'on entend par « compétence ». Or, il n'existe pas, à ce jour, **de définition universelle et stabilisée**. Cette diversité ne constitue pas nécessairement un obstacle. Elle devient problématique lorsque l'usage d'un vocabulaire partagé masque des divergences d'interprétation et laisse invisibles des compétences effectivement acquises faute d'un socle commun. Ceci supposerait de faire évoluer les conditions mêmes de la formation. C'est ce que souligne Emmanuel Touzé au regard de la pluridisciplinarité et de la diversité des profils enseignants et formateurs. C'est également ce que suggère Maryvonne de la Taille, DRAFPICA de l'académie de Bordeaux, s'agissant de l'exploitation des données relatives à l'évolution des métiers et des besoins en compétences.

En outre, la compétence ne peut être appréhendée uniquement dans un cadre prescriptif ou administratif, ni du seul point de vue des institutions. Une

grammaire commune ne produira d'effets que si elle est appropriable par les élèves, les étudiants et les actifs eux-mêmes. **Elle doit donc être co-construite avec eux**. Lorsque Mitchell Peters appelle à former des « citoyens autonomes » dotés d'un véritable GPS professionnel, cela suppose des dispositifs concrets d'accompagnement permettant un travail d'intelligibilité des compétences.

Dès lors, définir un cadre cognitif des compétences suppose d'adopter une approche axée sur les libertés réelles d'apprendre et de se projeter en insistant sur la notion d'agentivité. La théorie des *capabilities* d'Amartya Sen⁶³ éclaire cette approche en invitant à intégrer les obstacles personnels, sociaux et environnementaux qui conditionnent l'effectivité du droit à la compétence.

Ainsi structurée, cette grammaire permettrait de dépasser la fragmentation des approches tout en respectant leur diversité. **Il s'agit d'une nécessité majeure pour établir un cadre de traduction suffisamment partagé, visant à rendre les compétences plus explicites, transférables et opérationnelles dans le cadre des parcours de formation, de certification, d'orientation et d'emploi.**

63 Amartya Sen, économiste et philosophe indien, lauréat du prix Nobel en 1998, développe la théorie des *capabilities*, centrée sur la liberté effective des individus à choisir et à réaliser des modes de vie qu'ils valorisent. Sen, A. (1998), *Resources, values and development*. Harvard University Press.

ARTICULER SANS EMPILER : FAIRE PARLER LES RÉFÉRENTIELS ENTRE EUX

Les développements précédents l'ont montré : le système est déjà largement **outillé**. L'ambition n'est donc pas de créer un référentiel de plus, mais d'organiser les conditions d'articulation, de correspondance et d'usage entre ceux qui existent, depuis l'école jusqu'à l'emploi en incluant la VAE et les mobilités professionnelles. La grammaire commune doit donc être conçue comme une infrastructure de traduction permettant de rendre comparables des objets aujourd'hui décrits selon des logiques, des niveaux de granularité et des usages différents, non comme un instrument d'uniformisation.

Des points d'appui existent déjà. Au niveau européen, Europass, les lignes directrices du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) sur la validation des apprentissages non formels et informels, ainsi que les descripteurs du cadre européen des certifications offrent des repères méthodologiques. Au niveau national, le RNCP, ROME 4.0 et le passeport de compétences traduisent une prise en compte accrue des compétences et de leur transférabilité.

L'enjeu est donc d'organiser **une interopérabilité à plusieurs niveaux**. Elle doit être sémantique, pour stabiliser les termes utilisés; technique, pour permettre la circulation des données et des correspondances entre outils; pédagogique, pour soutenir la conception des formations et des évaluations; professionnelle, pour rendre les compétences lisibles dans les situations de travail; institutionnelle, enfin, pour garantir la continuité entre les acteurs.

—— Évaluer autrement : reprendre la main et définir des méthodes communes

METTRE FIN À LA CONFUSION DES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Dès lors que la compétence est appréhendée comme une capacité d'action située, mobilisant des ressources dans des contextes variés, **la question de son évaluation s'impose**. Il ne suffit pas de nommer les compétences; encore faut-il clarifier ce que l'on cherche à apprécier, dans quel

contexte, selon quels critères, à quel niveau de maîtrise et pour quelle finalité.

L'évaluation peut poursuivre plusieurs objectifs : accompagner les apprentissages, objectiver une progression, certifier des acquis, reconnaître une expérience, orienter un parcours ou contribuer à une sélection. Chacune de ces fonctions a sa légitimité, à condition d'être clairement distinguée. Or le système éducatif ne différencie pas encore suffisamment ces objectifs, ce qui fait de l'évaluation un point de fragilité de sa cohérence globale.

Distinguer les objectifs permet de rendre explicite les éléments structurants de toute démarche d'évaluation : l'objet évalué, la finalité poursuivie, le contexte d'observation, les critères mobilisés, les niveaux de maîtrise attendus, les traces produites et les usages possibles des résultats.

Le débat n'est donc pas d'opposer notes et compétences : il porte avant tout sur la distinction entre les différentes fonctions de l'évaluation.

La clarification des fonctions de l'évaluation est d'autant plus nécessaire qu'elle peut générer une charge supplémentaire pour les équipes. Les connaissances continuent d'être notées, tandis que les compétences doivent être identifiées, appréciées, documentées et parfois certifiées. Le passage à une approche plus structurée des compétences suppose donc de prévenir ce risque de non-acceptabilité.

Cette clarification est aussi un enjeu de pilotage public. Elle conditionne la capacité à produire des indicateurs lisibles, à documenter les acquis réels, à mesurer l'impact des dispositifs et à rendre compte de leur contribution aux parcours de formation, d'insertion, de mobilité et d'emploi

ADOPTER L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE COMME OUTILS DE MISE EN COHÉRENCE

La mise en œuvre d'une approche renouvelée de l'évaluation suppose des méthodes partagées. Celle-ci constitue un levier important pour permettre à l'approche par compétences d'essaimer. Elle invite à penser la formation non comme une juxtaposition d'enseignements, mais comme un parcours cohérent, articulant objectifs, situations d'apprentissage et modalités d'évaluation.

Dans ce cadre, l'alignement pédagogique joue un rôle stratégique permettant de s'assurer que

les objectifs de formation, les activités d'enseignement et les modalités d'évaluation sont cohérents entre eux.

Les taxonomies pédagogiques et modèles d'évaluation donnent une assise opérationnelle à cette grammaire commune. Ils permettent de sortir d'une appréciation intuitive ou subjective des compétences pour aller **vers une évaluation structurée**, en explicitant le niveau d'exigence attendu (ce que l'apprenant doit savoir faire précisément) et les critères d'évaluation (sur quoi il est jugé). C'est cette précision qui rend la compétence lisible pour tous les acteurs.

Toutefois, la portée de ces outils reste conditionnée à leur appropriation et leur usage par les équipes. Pour que cette grammaire ne reste pas un vœu pieux, quatre conditions sont essentielles : un cadrage national ; un accompagnement et une professionnalisation pour aider les formateurs et les équipes à s'emparer de ces méthodes ; une valorisation des équipes qui la portent ; des réseaux de pairs et des supports numériques simples qui facilitent le suivi sans alourdir la charge administrative.

La question de la preuve est également centrale. Une compétence ne peut être réduite à une déclaration. Elle doit pouvoir être documentée par des traces, des productions, des situations observées ou des résultats contextualisés.

Les portfolios et outils numériques partagés peuvent permettre de documenter la progression des élèves et des étudiants, de conserver des traces d'apprentissage et de rendre visibles des compétences qui ne se réduisent pas à une note.

— Du principe partagé au cadre opposable : garantir la reconnaissance des compétences à l'échelle du continuum Éducation-Travail

Pour permettre une adoption effective d'un langage commun des compétences, les leviers normatifs, programmatiques et institutionnels doivent être mobilisés.

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a eu, selon



© Scharhie, 2026.

Franck Brillet et Aline Scouarnec, un effet majeur sur l'adoption par les établissements relevant du MESRE de l'approche par compétences dans le maquettage de leur offre de formation. En imposant que les référentiels des diplômes inscrits au RNCP soient libellés en blocs de compétences, elle montre que l'entrée juridique et réglementaire s'avère efficace pour accélérer l'adoption d'une grammaire commune.

Les référentiels constituent un autre levier d'évolution. Moins prescriptifs que la loi, ils ont aussi un effet guidant sur les contenus enseignés et se prêtent, par leur format, à une typologie des compétences contextualisées utile aux acteurs de la formation. Alain Boissinot a indiqué lors de la session à l'IH2EF, que la construction des diplômes au lycée professionnel émane du travail de commissions professionnelles consultatives, réunies pour s'entendre sur un référentiel des activités professionnelles couplé à un référentiel des compétences et à un référentiel d'évaluation. Dans tout référentiel de baccalauréat professionnel, les compétences à acquérir en vue de la certification sont intégrées en bloc et articulées à des tâches spécifiques, des connaissances et des attitudes professionnelles (proches des compétences transversales) spécifiques ; elles sont évaluées dans des contextes professionnels répondant à des critères appelés « conditions de réalisation » ; travailler, avec le monde professionnel, à détailler ces conditions de réalisation permettrait de diffuser une grammaire commune des compétences et de l'évaluation.

Dès lors, la collaboration renforcée entre les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et du Travail devient essentielle pour mettre en place une gouvernance nationale coordonnée. Cette gouvernance associerait naturellement les branches professionnelles, les OPCO, les certificateurs, ainsi que tous les acteurs de la formation, de l'orientation et de l'accompagnement parmi lesquels France Universités, les conférences

d'établissements et les opérateurs numériques spécialisés. Il est aussi crucial d'inclure les représentants de la société civile, du secteur privé et associatif, ainsi que les partenaires sociaux, véritables co-auteurs des définitions de métiers, sans oublier les éditeurs de logiciels RH, les plateformes de recrutement (*jobboards*) et les entreprises EdTech. Acteurs quotidiens dans l'utilisation et la diffusion des données sur les compétences, leur participation à la gouvernance permettrait de transformer les nomenclatures publiques en standards de marché intégrés dans les outils de gestion des talents.

Dans cette optique, les organes de gouvernance jouent un rôle décisif. Ainsi, le Conseil supérieur des programmes (CSP), qui émet des avis et formule des propositions sur le contenu du socle commun et des programmes scolaires, pourrait être l'organe dédié pour participer, voire piloter, cette gouvernance transversale.

Les experts du CSP, à condition qu'ils s'emparent de manière volontariste de cette grammaire commune, pourraient constituer des acteurs clés pour la diffusion d'un langage commun au sein des pratiques pédagogiques.

Une fois la gouvernance nationale et territoriale solidement installée, le passage d'un cadre normatif à une réalité vécue par les élèves et les équipes pédagogiques repose sur l'engagement direct des cadres du système éducatif.

En tant que pilotes de proximité, leur rôle évolue : ils ne sont plus seulement les garants de la conformité réglementaire, mais deviennent des architectes du continuum Éducation-Travail.

Plusieurs leviers d'actions nous semblent pertinents à mettre en œuvre pour une grammaire commune :

- ~ définir le cadre d'interopérabilité des référentiels et des systèmes d'information en fixant des règles communes pour les nomenclatures, le standard d'échange et l'open data (circulation des données, urbanisation des systèmes d'information);
- ~ engager une étude d'impact préalable afin d'apprécier les conditions dans lesquelles l'enregistrement ou le renouvellement des certifications au RNCP et au Répertoire spécifique (RS) pourraient être progressivement conditionnés à la formalisation d'une grammaire commune explicite de l'évaluation;
- ~ faire de la preuve un levier de reconnaissance en développant les usages de portfolios et outils numériques au service de la traçabilité et de la transférabilité des compétences.

C. Déployer une politique ambitieuse de management et de valorisation des ressources humaines

La transformation du système éducatif ne peut aboutir sans une évolution managériale et des ressources humaines (RH) : si on attend des élèves et étudiants qu'ils développent coopération, créativité et adaptabilité, il est cohérent d'offrir aux personnels les mêmes conditions d'autonomie et de développement. C'est dans cette perspective que notre réflexion s'inscrit. Les observations de terrain révèlent une forte attente de reconnaissance, de lisibilité des parcours, de soutien managérial et de conditions de travail soutenables. Elles invitent aussi à interroger plus largement ce qui est attendu des métiers de l'éducation de demain. En ce sens, il convient de penser un management des ressources humaines renouvelé, fondé sur l'attention portée aux agents et la capacité d'anticipation pour renforcer l'attractivité de l'institution à travers le développement d'une marque employeur cohérente, socle de la transformation du système éducatif. La fonction RH (ressources humaines) doit permettre de construire des parcours professionnels diversifiés, lisibles et ouverts, offrant aux personnels la possibilité de se projeter dans des trajectoires évolutives, dans la lignée de la loi Pénicaud de 2018.

Les réalités du terrain appellent une stratégie RH renouvelée

DES DÉSÉQUILIBRES OBSERVABLES DANS LE SYSTÈME ACTUEL

Précédemment évoqués dans le rapport, trois principaux constats ont pu être partagés :

- le premier constat tient à **l'isomorphisme inachevé entre élèves et personnels** : alors que la coopération, la créativité, l'interdisciplinarité et la gestion de projet sont de plus en plus valorisées chez les apprenants, les personnels évoluent encore trop souvent dans des organisations cloisonnées, où ces mêmes compétences ne sont ni valorisées ni outillées. On attend des élèves des capacités qui ne sont pas cultivées chez ceux qui les accompagnent. Or cette incohérence freine la transformation ;
- un deuxième constat met en lumière **un engagement professionnel qui mérite d'être davantage reconnu et valorisé**. Les indicateurs de satisfaction, d'épuisement, de lassitude et d'anxiété invitent à porter une attention renouvelée aux conditions de travail⁶⁴, d'autant plus que la rémunération reste une composante sous exprimée de la gestion des RH dans l'éducation ;

64 Ministère de l'Éducation nationale (2025), *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*. www.education.gouv.fr

→ un troisième ensemble de constats interpelle les **statuts, les modalités d'affectation et l'attractivité générale du métier**. La vocation enseignante, longtemps considérée comme identité professionnelle, peut se trouver fragilisée lorsque que le métier est perçu comme moins valorisé et que certaines promesses statutaires évoluent.

Le décalage est important avec les attentes des nouvelles générations pourtant clairement identifiées : rémunération attractive, équilibre vie professionnelle et vie personnelle, ancrage territorial fort et perspectives d'évolution lisibles⁶⁵. Le modèle actuel, notamment pour les 1^{er} et 2nd degrés, reposant majoritairement sur un **concours national**, une affectation souvent subie et une progression essentiellement statutaire, peine à répondre à ces aspirations. Les difficultés de recrutement augmentent et l'écart se renforce entre la promesse implicite du service public et l'expérience réelle vécue sur le terrain. Les **concours disciplinaires** eux-mêmes sont questionnés au regard des besoins contemporains. Ils restent fortement centrés sur la maîtrise académique des contenus, au détriment de compétences transformatives⁶⁶, pourtant au cœur des politiques éducatives. Par ailleurs, le modèle de **rémunération** demeure principalement indexé sur le volume horaire d'enseignement, sans véritable prise en compte des compétences acquises, des résultats obtenus ni de la contribution à des projets collectifs ou à l'innovation pédagogique, alors même que l'IA interroge la valeur ajoutée du sachant.

UNE STRATÉGIE RH QUI ÉVOLUE VERS PLUS DE LISIBILITÉ ET DE QUALITÉ

La stratégie RH 2026 des ministères⁶⁷, désormais définie et déclinée à travers les lignes directrices de gestion⁶⁸, tente de répondre à ces attentes. Si elle a longtemps reposé sur une approche quantitative axée sur les emplois, les effectifs et les compétences, elle tend désormais vers une perspective plus globale et qualitative, davantage attentive aux parcours et aux trajectoires professionnelles. La gestion

des ressources humaines est aujourd'hui en partie **déconcentrée** afin d'améliorer l'efficacité et la réactivité du système éducatif en adaptant les politiques nationales aux réalités locales, tout en maintenant cohérence et équité sur l'ensemble du territoire national. Ce principe de subsidiarité est désormais affiché et la stratégie RH est ainsi déclinée via des feuilles de route académiques, ainsi que dans les lignes directrices de gestion des établissements de l'enseignement supérieurs et de la recherche.

Cette approche fait également écho aux **Skills-Based Organizations** ou **Competency-Based Organizations** (SBO-CBO) en valorisant les aptitudes spécifiques, les parcours et le potentiel des personnels dans une logique plus attentive aux personnes et aux collectifs. Le but est de renforcer la symétrie des attentions, consistant à porter une égale considération aux élèves et aux agents et à reconnaître que la qualité du service éducatif dépend tout autant de l'accompagnement des apprenants que des conditions accordées à celles et ceux qui les accompagnent⁶⁹.

— Une marque employeur éducative à construire progressivement

Répondre aux attentes exprimées nécessite d'agir à différentes échelles pour nourrir une politique RH mieux alignée avec les réalités observées.

DES ÉVOLUTIONS POSSIBLES AU NIVEAU NATIONAL

Les auditions et les pratiques innovantes rencontrées sur le terrain révèlent un travail souvent accompli « **en temps masqué** » : coordination de projets, formation entre pairs, animation de communautés professionnelles. Rendre visible cette part essentielle du métier constituerait un préalable à une reconnaissance financière, statutaire ou en termes de parcours, ainsi qu'un signal clair envoyé aux nouvelles générations, répondant au sentiment exprimé lors des auditions

65 Institut Montaigne (2025), *Les jeunes et le travail : aspirations et désillusions des 16-30 ans*. www.institutmontaigne.org

66 Ministère de l'Éducation nationale (2025), *Référentiel des compétences pour les enseignants : coopération, gestion de projet, adaptation à l'incertitude*.

67 Voir annexe : Stratégie RH 26.

68 France (2019), loi n° 2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique (art. sur les lignes directrices de gestion), Journal officiel.

69 BearingPoint & One Point (2023), *Vers une organisation orientée compétences : Guide pratique*. www.bearingpoint.com

que la rigidité de **l'obligation réglementaire de service (ORS)** freine trop souvent le fonctionnement des établissements.

Les **modalités de recrutement** méritent d'évoluer pour mieux refléter les besoins actuels : identifier, dès l'entrée dans le métier, des profils capables de coopérer, de conduire des projets, d'agir en contexte incertain. L'expérience de la licence Professorat des écoles à Nice pourrait inspirer une évolution des concours, sans renoncer à l'exigence disciplinaire. C'est aussi l'ambition du nouveau master Enseignement et éducation, qui s'adresse aux étudiants titulaires d'une licence, sans expérience préalable dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation.

Les auditions l'ont montré : lorsque les conditions de travail, de formation et de reconnaissance sont réunies, des équipes savent inventer de nouvelles formes de coopération, de formation et d'accompagnement. Adapter les rythmes de travail et répondre au besoin de sécurité face aux injonctions multiples participent à la **prévention des risques psychosociaux**. Alléger la partie administrative et proposer des espaces de régulation permettent de renforcer l'engagement, en réduisant la charge cognitive et en libérant du temps pour le cœur de métier.

Accélérer le déploiement de la **gestion prospective des emplois, parcours et compétences (GPEPP)**⁷⁰ apparaît également comme un levier clé : fiches métiers actualisées, passeport de compétences, reconnaissance des parcours extra-institutionnels amélioreraient la lisibilité des trajectoires professionnelles, tout en intégrant les évolutions démographiques et leurs effets différenciés sur l'attractivité des disciplines.

DES PRATIQUES PROMETTEUSES À L'ÉCHELLE DES ÉTABLISSEMENTS

Les initiatives observées autour des projets pédagogiques, articulées avec des dispositifs nationaux comme France 2030, devraient permettre de **pérenniser les équipes engagées** et ancrer durablement les pratiques.

Dans l'académie de Bordeaux, la **formalisation des trois rôles de l'enseignant** (concepteur, sachant et coach) présentée par les professeurs de sciences

et techniques industrielles (STI) illustre un travail de clarification des responsabilités. Un rôle de responsable de projet, proche de l'ingénieur pédagogique de l'enseignement supérieur, pourrait structurer la conduite de projets complexes, au bénéfice des enseignants comme des chefs d'établissement. Des fiches de rôles et référentiels internes, cohérents avec les orientations GPEPP, renforceraient cette dynamique, de même qu'un diplôme interuniversitaire (DIU) de méthodologie de projet accessible aux personnels. Le décroisement des disciplines, l'ouverture à la recherche et à l'enseignement supérieur, et les liens renforcés avec l'écosystème territorial inscrivent les établissements dans des coopérations élargies, mieux alignées sur les compétences attendues des élèves.

Dans une logique d'isomorphisme, il s'agit de prendre appui sur les pratiques observées dans la classe pour en transposer les principes à l'échelle de l'établissement puis du bassin, afin de faire système et construire une culture commune fondée sur la pédagogie de projet. Dans cette perspective, renforcer les marges de manœuvre des personnels d'encadrement (chefs d'établissement et inspecteurs) est un enjeu majeur afin de conforter un **management de proximité** capable d'entraîner les équipes dans un projet collectif partagé. Pilotes d'équipes et de réseaux, facilitateurs de coopérations et d'expérimentations, notamment entre établissements et entre degrés, régulateurs des tensions et co-constructeurs de dynamiques collectives, ces managers mobilisent des leviers tels que les formations à initiative d'établissement ou locale pour accompagner, structurer et essaimer les pratiques.

À l'image du supérieur, les logiques de **recrutement et d'affectation** dans le secondaire seraient à repenser pour répondre aux besoins réels des établissements afin de mieux faire correspondre les profils, les compétences et les contextes d'exercice. Les observations menées aux Pays-Bas invitent justement à penser une organisation dans laquelle le recrutement est davantage ajusté aux besoins, au bénéfice à la fois du projet éducatif et de la fidélisation des personnels. Donner aux établissements la capacité de recruter, d'animer et de pérenniser ces réseaux deviendrait ainsi un point fort de la marque employeur éducative à l'échelle territoriale.

⁷⁰ France (s.d.), Code du travail (art. L.2242-20 à L.2242-21), Légifrance. www.legifrance.gouv.fr

DES RÉPONSES MIEUX ADAPTÉES AUX ATTENTES INDIVIDUELLES

Plusieurs intervenants, dont Muriel Pénicaud, insistent sur l'importance d'une **formation continue intégrée au temps de travail**, non superposée au temps personnel. Des parcours modulaires, articulés aux projets d'établissement, permettraient de développer progressivement les compétences transversales identifiées : coopération pluridisciplinaire, conduite de projets, dimensions territoriale et intergénérationnelle, maîtrise éthique du numérique et de l'IA. L'offre de formation est riche. Pour pouvoir accompagner les changements, les cadres doivent être soutenus dans leurs propres évolutions. Encourager les formations diplômantes ou certifiantes leur permettrait non seulement de voir leur engagement et leurs compétences reconnues mais sans doute aussi de mieux mesurer l'intérêt de ce type de démarche pour les agents qu'ils encadrent ou les élèves qu'ils forment.

Les auditions, notamment auprès de la cellule compétences de l'Université Côte d'Azur, soulignent l'invisibilité de l'engagement innovant. **Transformer cet investissement en élément visible** du parcours pourrait passer par des dispositifs inspirés des enseignants-chercheurs : intéressement pour les outils diffusés à grande échelle, mises à disposition temporaires, missions de « maîtres-formateurs » avec référentiels et aménagements de temps. Le congé

de recherche et de conversion thématique (CRCT) offre une piste inspirante de conciliation de performance, développement professionnel et qualité de vie au travail. Il permet aux enseignants-chercheurs de se consacrer pleinement à un projet de recherche, en étant déchargés d'une partie de leurs obligations d'enseignement et en conservant leur rémunération.

Des **entretiens professionnels réguliers**, au-delà des seuls rendez-vous de carrière, offriraient alors un espace structuré de bilan et de projection, faisant émerger l'ensemble des dimensions du métier : enseignement, travail d'équipe, pilotage de projets, participation aux communautés éducatives, contribution aux transitions écologique et numérique, tout en portant attention aux parcours individuels.

En articulant ces **différents niveaux d'action**, il devient possible de construire une politique de développement des ressources humaines à la hauteur des ambitions éducatives, en rétablissant progressivement une symétrie d'attention entre apprenants et personnels, donnant ainsi corps à une marque employeur éducative à la fois authentique et désirable, incarnée avec engagement et fierté.

Ce qui est proposé aux élèves doit être offert aux enseignants et au personnel encadrant. Pour cela, nous identifions plusieurs leviers d'action :

- ~ s'appuyer sur la stratégie RH 2026 pour valoriser les parcours réels et établir une cohérence entre ambitions éducatives et conditions de travail ;
- ~ renforcer l'autonomie des cadres, tel que déjà préconisé par le rapport IH2EF *Oser agir* du Cycle des hautes études 2024-2025, pour favoriser leur adhésion aux transformations et libérer leur capacité d'innovation au service des élèves ;
- ~ faire des parcours individuels un levier de reconnaissance, de développement et de fidélisation au service de la réussite collective.

D. Instituer un continuum Éducation-Travail : stratégie, gouvernance et pilotage

Les analyses précédentes montrent que l'enjeu n'est plus de conduire des politiques sectorielles, mais de construire un système cohérent articulant durablement éducation, formation, insertion et travail.

Le continuum Éducation-Travail devrait ainsi devenir un principe structurant de l'action publique, garantissant à la fois la continuité des parcours et la cohérence des politiques concernées.

Sa mise en œuvre suppose une architecture conciliant cohérence nationale et adaptation territoriale. Parmi les trois modèles examinés (celui d'un État centralisateur, celui d'une autonomie complète des territoires et celui du modèle mixte), les travaux antérieurs du Cycle des hautes études de l'IH2EF, les rapports de la Cour des comptes et le séjour d'études aux Pays-Bas conduisent à privilégier un État stratège appuyé sur un pilotage territorial renforcé.

Cette refondation repose sur trois exigences :

- une stratégie nationale fixant un cap de long terme ;
- une gouvernance clarifiant les responsabilités et les coopérations ;
- un pilotage centré sur les résultats, l'impact et l'apprentissage collectif.

Donner un cap : faire du continuum un principe directeur de l'action publique

DÉFINIR LA FINALITÉ DU CONTINUUM ET EN FAIRE UNE PRIORITÉ STRATÉGIQUE NATIONALE

Le continuum ne doit pas être un dispositif supplémentaire, mais **un principe transversal structurant l'ensemble de l'action publique, à l'image du développement durable dans d'autres politiques publiques.**

Il poursuit trois ambitions majeures, centrées sur :

- la personne, en sécurisant les parcours tout au long de la vie et en renforçant les capacités d'adaptation et d'orientation, afin de fluidifier les transitions entre formation et emploi ;
- l'économie, en anticipant les besoins en compétences au service de la compétitivité et de la souveraineté, afin d'accompagner les transformations technologiques et écologiques ;
- les territoires, en réduisant les fractures territoriales et en garantissant un accès équitable à la formation, à l'insertion et aux opportunités professionnelles sur l'ensemble du territoire.

Dans cette perspective, l'État pourrait assumer un rôle de stratège des transformations économiques et sociales, garant de l'égalité des chances et de la cohésion territoriale.



DÉFINIR UNE DOCTRINE ET DES PRINCIPES DE GOUVERNANCE ET DE PILOTAGE DU CONTINUUM

Cette doctrine commune repose sur des transformations complémentaires.

La première est culturelle, il s'agit de dépasser l'opposition entre « savoir » et « faire », en réaffirmant la double finalité du système éducatif, **former des citoyens éclairés et préparer une insertion durable**.

La deuxième concerne la gouvernance publique, en dépassant la logique verticale des silos sectoriels et le « mille-feuille » institutionnel au profit d'une **gouvernance horizontale** de la relation entre éducation et travail, déclinée à chaque échelon territorial. Cela suppose d'organiser l'interministérialité et le partenariat, en associant davantage les acteurs économiques, sociaux et les usagers, en renforçant la déconcentration sur la base de la confiance, de la responsabilité et de la subsidiarité, l'État demeurant le garant et chef d'orchestre. Cette évolution invite également à simplifier les structures et périmètres, comme Muriel Pénicaud a pu l'évoquer.

La troisième porte sur le pilotage de l'action publique, qui doit être davantage adapté aux réalités des bassins de vie, notamment par le renforcement de l'échelon de l'arrondissement. Il s'agit d'encourager l'expérimentation, la diffusion des démarches probantes et l'émergence de « territoires apprenants ». Les modalités de financement doivent également évoluer, avec des plans nationaux renforcés, des dispositifs pérennisés, des guichets rationalisés et un soutien accru aux initiatives du « **dernier kilomètre** », dans une logique d'investissement fondée sur l'impact.

Celle-ci définirait les objectifs nationaux, les responsabilités des acteurs ainsi que les principes de territorialisation, de pilotage et de financement. Inspirée de la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel et du modèle néerlandais, cette approche distinguerait les objectifs stratégiques (le *what*) des modalités de mise en œuvre (le *how*) afin de renforcer la cohérence des politiques de compétences.

Rendre gouvernable l'écosystème Éducation-Travail : faire enfin système

CHANGER DE PARADIGME : GOUVERNER PAR LES FINALITÉS

La gouvernance du continuum Éducation-Travail révèle moins un déficit d'acteurs qu'un défaut d'architecture : elle organise la coexistence des institutions davantage que leur contribution à des résultats communs. Les travaux sur la *New Public Governance*, évoqués lors de l'audition d'Isabelle Sauviat, maîtresse de conférences à l'IAE de Limoges, permettent de préciser ce diagnostic et d'en tirer une conséquence directe : **réformer la gouvernance ne consiste pas à redistribuer les compétences juridiques existantes, mais à déplacer leur centre de gravité en partant des effets recherchés et des interdépendances**. Issue des travaux de Stephen Osborne, la *New Public Governance* considère que l'action publique contemporaine se construit moins par hiérarchie ou concurrence que par la coordination de réseaux d'acteurs interdépendants. La question n'est plus seulement « qui est compétent pour quoi ? », mais « partant des effets recherchés, qui contribue à quoi, avec quels leviers, quels moyens, selon quelles modalités de coopération et sous quelle forme de redevabilité sur les résultats ? ».

MIEUX FAIRE ÉTAT : UNE GOUVERNANCE INTERMINISTÉRIELLE ET PARTENARIALE

« Mieux faire État », selon la formule employée par Valérie Baglin-Le Goff, ne revient pas à recentraliser, mais à restaurer la cohérence, la capacité d'arbitrage et la continuité de l'action publique au sein d'un écosystème où aucun acteur ne peut agir seul.

Au niveau national, gouverner par les finalités suppose **un portage interministériel plus affirmé**. Cette exigence, déjà soulignée par l'IGÉSR⁷¹ pour les politiques de jeunesse, implique des priorités communes, des calendriers alignés et des règles d'arbitrage explicites entre les ministères et administrations concernés.

Cette gouvernance interministérielle appelle, par ailleurs, **une articulation plus forte avec le paritarisme**, peu évoqué lors des auditions. Les partenaires sociaux, au cœur des enjeux de compétences, d'alternance et de valeur d'usage des certifications sur le marché du travail, doivent être associés à la définition des orientations à la mesure de leur impact, dans un cadre de responsabilités partagées et de redevabilité croisée.

De même, **l'expertise des entreprises sur l'évolution des métiers et des besoins en compétences doit alimenter les arbitrages publics, au-delà de partenariats ponctuels**. À cet égard, la SBB néerlandaise offre une référence utile pour penser, en France, une gouvernance partenariale plus pérenne et lisible entre enseignement professionnel, entreprises, branches et pouvoirs publics, sans transposition mécanique. Elle articule accréditation des entreprises d'accueil de stages, actualisation des référentiels de qualification et information sur les besoins du marché du travail.

L'expertise de la recherche, de l'évaluation et de la prospective doit également être mobilisée systématiquement pour objectiver les mutations du travail, anticiper les compétences à moyen terme et apprécier les effets des politiques engagées qui doivent être mobilisées.

Enfin, aucune transformation durable, telle que définie par Aline Scouarnec et Romuald de la Cruz⁷², ne pourra réussir sans regarder en face la sociologie des organisations concernées. Les difficultés de coopération ne sont pas que techniques, elles reflètent également des conflits de périmètre, des réflexes de protection institutionnelle, des cultures professionnelles différentes et des mandats ambigus que les préconisations qui suivent visent à limiter.

ORGANISER UNE SUBSIDIARITÉ TERRITORIALE EFFECTIVE ET LISIBLE

La cohérence nationale ne vaut que si elle se traduit dans les territoires, là où les priorités éducatives, économiques et sociales deviennent concrètes. Les décisions doivent pouvoir être prises au bon niveau, là où les acteurs disposent à la fois de la connaissance du terrain et de leviers d'action.

Les comparaisons Eurydice⁷³ sur la gouvernance des systèmes éducatifs européens montrent que l'enjeu n'est pas de choisir entre centralisation et décentralisation, mais **de clarifier une répartition fine des responsabilités entre niveaux national, régional, local et établissement**.

La territorialisation répond à un besoin largement ressenti : rapprocher les décisions des réalités économiques, sociales et éducatives des territoires. Cependant, elle n'est pas, en elle-même, un gage d'efficacité. En l'absence de moyens adaptés, de données partagées et de règles claires d'arbitrage entre politiques sectorielles concurrentes, elle tend à diluer la responsabilité politique et à accentuer les écarts entre territoires.

SIMPLIFIER POUR RENDRE L'ACTION PUBLIQUE OPÉRANTE

La complexité des dispositifs, des financements et des guichets nuit à la lisibilité de l'action publique et compromet l'effectivité des droits des personnes. Elle génère des ruptures de parcours, des doublons et une dilution des responsabilités, en particulier aux interfaces entre acteurs.

L'enjeu n'est pas de refondre intégralement les architectures existantes, mais de rendre l'action publique plus compréhensible, plus accessible et plus efficace. Cela suppose d'objectiver l'identification des zones de friction et la simplification du « mille-feuille territorial » et des circuits de décision.

Un principe directeur doit guider cette architecture : aucune responsabilité sans capacité réelle d'agir ; aucune capacité d'agir sans moyens identifiés ; aucun moyen engagé sans évaluation des effets.

⁷¹ Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) (2021), *Rapport sur la territorialisation des politiques éducatives et de jeunesse* (n° 2021-045).

⁷² De la Cruz, R. & Scouarnec, A. (2025), *Oser la transformation : des clés de compréhension pour repenser les organisations*.

⁷³ Eurydice/EACEA (2023), « Administration et gouvernance du système éducatif au niveau central et/ou régional », *Eurypedia - Encyclopédie européenne des systèmes éducatifs*, Commission européenne. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>.

Pour rendre ce cadre opérationnel, des conventions-cadres associant les acteurs du continuum pourraient formaliser les finalités, les engagements réciproques, les moyens mobilisés et les modalités de reddition des résultats.

Piloter le continuum Éducation-Travail en repensant le pilotage territorial

La gouvernance du continuum Éducation-Travail doit reposer sur un pilotage⁷⁴ lisible à trois niveaux pour engager les acteurs dans des cadres de contractualisation et de suivi formalisés sur les finalités attendues.

Au niveau de l'État, **un délégué interministériel**, placé auprès du Premier ministre, assurerait le pilotage d'un comité interministériel du continuum Éducation-Travail.

À l'échelle des territoires, le pilotage doit traduire la stratégie nationale en feuilles de route adaptées. L'action peut être engagée par le référent interministériel territorial, pour aligner formation et besoins économiques et sociaux. Les contrats d'objectifs emploi-formation (COEF) constituent un levier structurant autour des directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS), autorités académiques, France Travail, OPCO et branches professionnelles.

Au plus près des établissements, les arrondissements, bassins d'emploi et d'éducation doivent être davantage mobilisés pour adapter les coopérations territoriales, structurer les relations avec les acteurs économiques, organiser l'orientation et répondre aux besoins des apprenants. Si les CLEE et les comités locaux pour l'emploi (CLE) apparaissent comme des instances pertinentes de coordination, une réflexion sur leur articulation semble nécessaire. Cette échelle d'action doit faire de l'établissement le lieu effectif du continuum.

UN PILOTAGE QUI FAVORISE LA CAPACITÉ D'ADAPTATION ET D'INITIATIVE

Pour favoriser les initiatives et expérimentations, il convient de laisser une marge d'autonomie aux territoires. Cela rejoint la « machine à répliquer » évoquée par Muriel Pénicaut : reproduire ce qui fonctionne sans uniformiser les réponses locales. Responsabiliser les territoires sans mettre à mal l'équité convoque la notion de *New Public Governance*. Elle permet la reconnaissance de la capacité d'adaptation et d'initiative des acteurs, tout en assurant l'alignement sur un cap commun. Ce type de pilotage, appuyé par un management par intention ou par finalités, repose sur une confiance déléguée adossée à des indicateurs d'impact. Dans ce même sens, une adaptation plus dynamique aux besoins des territoires, notamment ruraux, permettrait d'adresser les difficultés de recrutement et d'emploi du « dernier kilomètre »⁷⁵. Enfin, ce pilotage par l'impact implique une montée en compétences des acteurs sur le « pouvoir d'agir ».

UN PILOTAGE COHÉRENT, CENTRÉ SUR LA DONNÉE ET UN FINANCEMENT PÉRENNE

Cette évolution suppose de guider l'action collective à partir des résultats et des impacts attendus grâce à une analyse partagée des données. François Gravié-Plandé, maître de conférences à l'IAE de Limoges, et Aline Scouarnec plaident pour des indicateurs contextualisés mais comparables. Il s'agit d'assurer que les indicateurs de résultats à chaque niveau d'action concourent bien à l'atteinte de l'impact défini en amont et formalisé par des indicateurs de redevabilité. L'enjeu est d'enrichir les indicateurs d'activité par des indicateurs de trajectoire : continuité des parcours, égalité des chances, décrochage, insertion durable, qualité des transitions et adéquation entre offre et besoins territoriaux.

Cette nouvelle forme de pilotage par l'impact confère à la donnée un caractère de bien commun permettant de fonder la décision. Cela suppose des systèmes d'information interopérables et une culture de l'usage des données. Une plateforme nationale permettrait le partage d'informations.

⁷⁴ Le pilotage désigne l'ensemble des dispositifs et processus permettant à une organisation de guider l'action en continu pour relier la stratégie aux opérations, et, dans le secteur public, de concilier efficacité, qualité du service et impact pour les usagers.

⁷⁵ Le CESE évoque les problèmes de « dernier kilomètre » et « [s']interroge » sur l'efficacité des services publics, des politiques publiques et plus largement de l'action publique » sur les tensions de recrutement et d'emplois.

Afin de soutenir ce changement il conviendrait de passer **d'une logique de guichet à une logique d'investissement**, de cartographier les financements et leurs effets, préserver une souplesse budgétaire adaptée aux besoins locaux. Une plus grande fongibilité ainsi qu'une dérogation de financements semblent opportunes. Le séjour d'études aux

Pays-Bas a mis en évidence un modèle *lump sum* de financement fondé sur les résultats et l'autonomie des établissements.

Afin de garantir l'efficacité de ce continuum Éducation-Travail appelé de nos vœux, plusieurs leviers d'action sont nécessaires :

- ~ aligner les stratégies des ministères (Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche, Travail, Économie et Finances, Industrie, Transition écologique) autour d'objectifs partagés du continuum Éducation-Travail ;
- ~ établir une feuille de route interministérielle, adossée à un cadre de coopération du national au local et à un cadre budgétaire interministériel de programmation et d'évaluation des moyens ;
- ~ associer les acteurs socio-économiques (branches professionnelles, OPCO, opérateurs publics et privés, entreprises, associations, fondations...) à la gouvernance en s'inspirant du modèle néerlandais sur le lien formation-emploi ;
- ~ assurer un suivi partagé, fondé sur des indicateurs communs de résultats, ainsi qu'une procédure formalisée d'arbitrage des divergences ;
- ~ responsabiliser un pilote par échelle d'action : délégué interministériel (national), référent territorial, chef d'établissement (local).

Préconisations

Favoriser les liens entre les mondes du Travail et de l'École

Préconisation 1 :

Ouvrir la forme scolaire en intégrant de nouvelles formes d'enseignement, d'apprentissage et de coopération

- **Action 1** : Pérenniser les espaces de formation existants et disposant déjà de cofinancements (collectivités, État, secteur privé), tels que les CMQ, selon l'évaluation de leurs impacts écosystémiques et de leurs capacités à développer des coopérations.
- **Action 2** : Faciliter la mise en œuvre d'un projet transversal dédié à la découverte des métiers en lien avec le monde économique, au collège comme au lycée général, technologique et professionnel, et en assurer son financement.
- **Action 3** : Élargir les missions des bureaux des entreprises aux bassins d'éducation-formation pour renforcer les liens avec les acteurs économiques locaux.

Préconisation 2 : Déconstruire les représentations réciproques entre l'École et le monde du travail

- **Action 1** : Promouvoir avec volontarisme des stages ou immersions en entreprise pour tous les enseignants et personnels d'encadrement au cours de leur carrière et faciliter le recrutement de « professeurs associés ».
- **Action 2** : Faciliter les mobilités croisées entre l'École et le monde économique via des dispositifs de mécénat de compétences, des mises à disposition (exemple du modèle « Ingénieurs pour l'école » dans les rectorats, professeurs associés).

- **Action 3** : Mettre en place des conseils de perfectionnement École-entreprise dans chaque EPLE, sur le modèle de l'enseignement supérieur.
- **Action 4** : Valoriser les filières industrielles en créant un enseignement des STIM (Sciences, Technologie, Ingénierie, Mathématiques) dans la scolarité obligatoire et en renforçant les sciences humaines et l'interdisciplinarité dans les formations techniques et professionnelles.

Préconisation 3 :

Faire de la recherche un soutien et un levier pour articuler la formation, l'innovation et les besoins de demain

- **Action 1** : Adosser chaque nouvelle action pédagogique structurante à une démarche de recherche pour en mesurer l'impact.
- **Action 2** : Réaliser une enquête longitudinale sur une cohorte d'élèves, d'étudiants et d'actifs afin de rendre visibles les trajectoires et les effets du continuum sur le temps long.

Mettre en place un cadre lisible et partagé par tous

Préconisation 4 : Consolider et généraliser une table nationale de correspondance opposable reliant les référentiels de certifications, les référentiels métiers et l'offre de formation

- **Action 1** : Structurer une table de correspondance opposable reliant, à un premier niveau, les référentiels de certification entre eux, du scolaire au professionnel ; à un deuxième niveau, ceux de certification et métiers (ROME 4.0).

- **Action 2** : Conditionner la reconnaissance et le renouvellement des certifications à l'adoption d'une grammaire commune des compétences et de l'évaluation.
- **Action 3** : Indexer l'offre de formation initiale et continue sur les référentiels de certification et le référentiel métiers, en particulier sur les blocs de compétences.
- **Action 4** : Déployer un cadre national d'interopérabilité technique et une gouvernance nationale de la donnée « compétences » via un véhicule législatif et/ou réglementaire.

Préconisation 5 : Fiabiliser l'évaluation des compétences pour valoriser tous les acquis

- **Action 1** : Clarifier les cinq fonctions de l'évaluation : accompagner les apprentissages, objectiver une progression, certifier les acquis, reconnaître une expérience, orienter un parcours.
- **Action 2** : Renforcer la formation des enseignants, formateurs, certificateurs et acteurs RH à l'évaluation des compétences transversales et à l'utilisation de taxonomies pédagogiques et de modèles d'évaluation partagés.
- **Action 3** : Faire de la preuve numérique un levier de reconnaissance, en encourageant les portfolios numériques pour documenter les compétences, tracer les progrès et valoriser les compétences formelles et informelles.

Ancrer le système d'orientation et de formation tout au long de la vie comme cadre général

Préconisation 6 : Faciliter, reconnaître et sécuriser les mobilités dans les parcours d'orientation et de formation des apprenants tout au long de la vie

- **Action 1** : Valoriser les compétences extrascolaires (associatives, sportives, citoyennes) dans les décisions d'orientation.
- **Action 2** : Renforcer la reconnaissance et la traçabilité des compétences dans les parcours de formation, d'orientation et de certification par la généralisation du passeport de compétences.
- **Action 3** : Faciliter les reprises d'études en valorisant tous les parcours et en fixant des objectifs en nombre d'admis, par exemple via Parcoursup et Mon Master.
- **Action 4** : Mettre en œuvre une expérimentation type *Openloop* de Stanford auprès de structures universitaires ayant répondu à un appel à projet.
- **Action 5** : Repenser une logique de financement par capitalisation dédiée à la FTLV, attachée à la personne, afin que chacun dispose dès sa naissance de droits et de moyens mobilisables pour développer, actualiser et faire reconnaître toutes les compétences acquises, y compris hors cadre académique.

Préconisation 7 : Déployer une politique RH renouvelée pour mieux reconnaître, attirer, former et fidéliser les personnels de l'éducation et de l'enseignement supérieur

- **Action 1** : Actualiser régulièrement les référentiels et fiches métiers au regard des nouvelles compétences attendues et des trajectoires possibles.
- **Action 2** : Déployer une GPEPP plus opérationnelle, avec des outils concrets comme le passeport de compétences et des entretiens professionnels plus fréquents permettant de valoriser des parcours hors cadre statutaire.
- **Action 3** : Assurer une reconnaissance effective du temps de travail réel des personnels, via une revalorisation financière et une évolution statutaire pour incarner une « marque employeur » attractive.

→ **Action 4** : Prévoir une rémunération complémentaire pour les enseignants porteurs d'innovations pédagogiques, inspirée des dispositifs existants pour les enseignants-chercheurs.

——— **Préconisation 8 : Renforcer un management de proximité capable d'accompagner la transformation des collectifs de travail**

→ **Action 1** : Accroître réellement l'autonomie des personnels d'encadrement, notamment en matière de recrutement, en s'inspirant de l'enseignement supérieur.

→ **Action 2** : Renforcer la formation continue des personnels d'encadrement au management collaboratif, à la conduite de projet et à l'animation de collectifs, en intégrant la prévention des tensions, la valorisation des initiatives et l'anticipation des besoins dans une offre certificative adaptée.

→ **Action 3** : Intégrer la formation continue au temps de travail et la rendre obligatoire, par le biais de parcours modulaires liés aux projets d'établissement et aux compétences transversales.

Réaffirmer le rôle de l'État stratège pour orchestrer le continuum Éducation-Travail autour d'un récit commun

——— **Préconisation 9 : « Faire système » : structurer le continuum Éducation-Travail**

→ **Action 1** : Inscrire le continuum comme principe directeur des politiques publiques d'éducation, de formation, de travail et d'emploi sur la base d'une stratégie nationale pluriannuelle en associant les acteurs socio-économiques.

→ **Action 2** : Mettre en place un comité national interministériel, avec un pilote dédié à chaque niveau territorial, fondé sur le principe de subsidiarité et structurer une gouvernance partenariale en clarifiant les rôles des préfets et présidents de Région dans la coordination et l'animation.

→ **Action 3** : Engager un audit à 360° pour identifier les doublons, clarifier les responsabilités, simplifier les périmètres administratifs et rapprocher les structures aux missions convergentes.

→ **Action 4** : Développer des lieux d'accueil multi-partenariaux afin d'offrir un point d'entrée unique et lisible aux jeunes, aux familles, aux personnes en reconversion et aux entreprises.

——— **Préconisation 10 : Systématiser une doctrine d'investissement public fondée sur l'impact**

→ **Action 1** : Déployer une gouvernance par intention et un pilotage par l'impact, reposant sur des indicateurs partagés (continuité des parcours, réduction des ruptures, égalité des chances, insertion durable, accès à la formation et besoins en compétences).

→ **Action 2** : Mettre en cohérence gouvernance, pilotage et financement en renforçant les moyens stratégiques nationaux (orientés vers les compétences critiques et les enjeux de souveraineté) et les ressources territoriales (dédiées au traitement des freins du dernier kilomètre), tout en unifiant les modes de financement pour sortir de la dépendance aux appels à projets.

→ **Action 3** : Évaluer périodiquement la dépense publique selon trois critères : pertinence des financements, qualité de leur allocation, et mesure des impacts.

Conclusion

Ce rapport est le fruit d'une série d'auditions, d'observations de terrain et de regards croisés d'auditrices et d'auditeurs issus de divers horizons professionnels.

Une transition est bel et bien amorcée, portée par des acteurs de terrain profondément engagés dans l'action comme dans la réflexion. Pour autant, des pesanteurs et des dissonances persistent. Tout n'existe pas aujourd'hui pour installer un dialogue de confiance entre le système éducatif et la sphère économique, propice à l'action. C'est précisément ce qui nous a conduits à formuler des propositions pour gagner en impact. Nous formons le vœu qu'elles facilitent et éclairent l'action et la prise de décision pour lever les blocages et passer à l'échelle.

L'inaction n'est pas une option au vu des transitions dans un contexte socio-économique et géopolitique dégradé. Les leviers identifiés posent autant la question du comment que celle, fondamentale, du quoi : que faisons-nous, collectivement, face à ces défis ? Mettre en œuvre ces transformations suppose des moyens, des outils législatifs et réglementaires et une hiérarchisation claire des priorités. Les préconisations proposées peuvent être discutées, adaptées ou contestées, mais cela ne doit pas faire perdre de vue l'essentiel. L'heure est à l'intelligence collective : la France ne peut se satisfaire d'être un pays désaccordé.

Finalement, c'est Nina qui incarne notre propos. Nina est une vraie petite fille qui aura 25 ans en 2050 : elle sera citoyenne, elle travaillera, elle cheminera avec son potentiel, ses aspirations, ses choix de vie dans l'environnement que nous construisons aujourd'hui. Son histoire nous rappelle que derrière chaque statistique, chaque politique publique, chaque levier d'action, il y a des trajectoires singulières, des destins qui se construisent ou qui se

fracassent selon que la société s'est ou non organisée pour les soutenir. Parler de Nina, c'est refuser de raisonner uniquement en masse, en cohortes, en indicateurs. C'est affirmer que la transformation que nous appelons de nos vœux ne se mesurera pas seulement à des taux d'emploi ou à des courbes démographiques, mais à la qualité réelle des vies vécues.

En définitive, ce rapport est aussi une invitation.

Une invitation à ne pas se résigner, à ne pas attendre que les urgences s'imposent. Une invitation à construire ensemble – décideurs, acteurs de terrain, partenaires économiques, sociaux, associatifs, citoyens – les conditions d'une pleine souveraineté : collective dans ses ambitions, individuelle dans ses effets, et profondément humaine dans ses finalités.

Annexes

Cartographie des responsabilités dans le système éducatif français

Niveau	Acteurs principaux	Responsabilités majeures
National	Ministère (MENJ/MESRE)	→ Programmes, diplômes nationaux, recrutement des enseignants, stratégie.
Académique	Rectorat / DSDEN	→ Répartition des moyens (postes), gestion de proximité des enseignants.
Territorial	Communes (écoles), Départements (collèges), Régions (lycées)	→ Construction, entretien, restauration, équipements numériques, personnels techniques, Régions cheffes de file du développement économique et orientation financement des formations, adaptation des besoins au territoire (carte des formations).
Établissements	Direction, conseil d'administration	→ Projet d'établissement, emploi de la dotation horaire globale (DHG). Ressources humaines et management des personnels. Recherche de financements (dispositifs ponctuels et taxe d'apprentissages, donations). Partenariats et programmes stratégiques.
Opérateurs	Réseau Canopé, Cned, Onisep, agences de recherche	→ Appui technique, formation, ressources pédagogiques
Branches et réseaux professionnels	CCN, OPCO, MEDEF, etc.	→ Financement de formations et d'évènements. Prospective sectorielle.
Entreprises	Entreprises contribuant par la taxe d'apprentissage ou accueillant des apprentis	→ Contribuer au financement de la formation professionnelle.
Associations agréées	Acteurs agréés par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace (Association jeunesse et entreprises, Entreprendre pour apprendre)	→ Contribuer à la mission de l'École par des activités complémentaires. Adage, Educfi, EPS, Evars.

Stratégie RH 26

La stratégie RH 2026, une stratégie nationale pour accompagner les métiers de la transmission et du savoir

Déployée par la direction générale de l'administration et de la fonction publique au sein des différents ministères, il s'agit d'un projet stratégique visant à attirer, fidéliser, moderniser, avec l'ambition de transformer la gestion des ressources humaines et de renforcer l'accompagnement des agents tout au long de leur parcours professionnel.

Pour l'éducation nationale, 29 actions sont proposées, qui doivent permettre de répondre aux 5 objectifs stratégiques retenus :

1. penser les politiques de ressources humaines sur le long terme ;
2. promouvoir des politiques RH exemplaires d'un point de vue social, environnemental et déontologique ;
3. incarner une « DRH » groupe en renforçant le pilotage, l'accompagnement et l'animation de la filière RH ;
4. améliorer la qualité du service rendu à l'ensemble des usagers dénommés « usagers » ;
5. fidéliser et attirer de nouveaux talents en développant une marque employeur.

Cette démarche, qui prévoit une gestion plus individualisée, une valorisation des métiers et une organisation RH plus efficace et accessible, est déclinée au travers de lignes directrices reposant, pour l'éducation nationale, sur trois axes prioritaires :

- attirer de nouveaux profils en valorisant les métiers et en diversifiant les recrutements ;
- fidéliser les agents en leur offrant un accompagnement renouvelé et des perspectives d'évolution ;
- moderniser la gestion RH pour la rendre plus efficace, accessible et innovante.

La stratégie RH26 doit être étendue à l'enseignement supérieur et la recherche, avec des lignes directrices spécifiques adaptées aux enjeux du secteur.

Le parcours d'étude des auditeurs et des auditrices

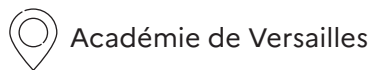
9 AU 11 SEPTEMBRE 2025

Session 1



13 AU 17 OCTOBRE 2025

Session 2



18 AU 20 NOVEMBRE 2025

Session 3



16 AU 18 DÉCEMBRE 2025

Session 4



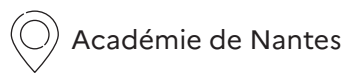
20 AU 22 JANVIER 2026

Session 5



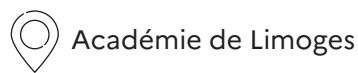
3 AU 5 FÉVRIER 2026

Session 6



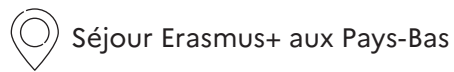
10 AU 12 MARS 2026

Session 7



13 AU 17 AVRIL 2026

Session 8



19 AU 21 MAI 2026

Session 9



23 AU 25 JUIN 2026

Session 10



Liste des sigles et acronymes

ADELE : *Advance Digital Education Learning Ecosystem*

AMI-CMA : Appel à manifestation d'intérêt - compétences et métiers d'avenir

ANR : Agence nationale de la recherche

APC : Approche par compétences

APEC : Association pour l'emploi des cadres

BEP : Brevet d'études professionnelles

Bpi : Banque publique d'investissement

BTP : Bâtiment et travaux publics

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CARDIE : Cellule académique de la recherche, du développement, de l'innovation et de l'expérimentation

CCN : Convention collective nationale

CEC : Cadre européen des certifications

CEDEFOP : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CERCL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CESE : Conseil économique social et environnemental

CFA : Centre de formation des apprentis

CLE : Comité local pour l'emploi

CLEE : Comité local école-entreprise

CMQ : Campus des métiers et des qualifications

CMQE : Campus des métiers et des qualifications excellence

CNESR : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche

CNR : Conseil national de la refondation

CNRS : Centre national de la recherche scientifique

COEF : Contrat d'objectif emploi-formation

COMP : Contrat d'objectifs, de moyens et de performance

CSP : Conseil supérieur des programmes

CPES : Cycle pluridisciplinaire d'études supérieures

CRCN : Cadre de référence des compétences numériques

CRCT : Congé recherche et de conversion thématique

DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

DIU : Diplôme interuniversitaire

DRAFFIC : Délégué régional académique à la formation professionnelle initiale et continue

DREETS : Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités

DRH : Directeur des ressources humaines

ECTS : *European Credit Transfer and Accumulation System*

EDD : Éducation au développement durable

EdTech : Association des entreprises de la filière technologie et innovation pour l'éducation

ENSMA : École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique

EPA : Entreprendre pour apprendre

EPL : Établissements publics locaux d'enseignement

ESR : Enseignement supérieur et la recherche

EvalUE : Association des experts et évaluateurs de l'Union européenne

EVAR(S) : Éducation à la vie affective relationnelle (et sexuelle)

Fei : France Éducation international

FTLV : Formation tout au long de la vie

GPEPP : Gestion prospective des emplois et des parcours professionnels

GPS : *Global Positioning System*

IA : Intelligence artificielle

IAE : Institut d'administration des entreprises

IEN : Inspecteurs de l'éducation nationale

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

IGESR : Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

INRIA : Institut national de recherche en informatique et en aéronautique

INSPÉ : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

ISVV : Institut des sciences de la vigne et du vin

LPE : Licence professorat des écoles

LRU : Libertés et responsabilités des universités (loi relative aux)

M2E : Master enseignement et éducation

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MEDEF : Mouvement des entreprises de France

MESRE : Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de l'Espace

MOOC : *Massive Open Online Course*

NCU : Nouveaux cursus à l'université

OCDE : Organisation de coopération et de développement
économiques

ONISEP : Office national d'information
sur les enseignements et les professions

OPCO : Opérateur de compétences

ORS : Obligation réglementaire de service

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles

PFMP : Période de formation en milieu professionnel

PIA : Programme d'investissements d'avenir

PPCR : Parcours professionnel, carrières et rémunérations

QVCT : Qualité de vie et conditions de travail

RECTEC : Reconnaître les compétences transversales
en lien avec l'employabilité et les certifications

RH : Ressources humaines

RNCP : Répertoire national des certifications
professionnelles

ROME 4.0 : Répertoire opérationnel des métiers
et emplois

RS : Répertoire spécifique

SASU : Société par actions simplifiée unipersonnelle

SATT : Société d'accélération de transfert
de technologies

SBB : *Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs
Bedrijfsleven*

SGPI : Secrétariat général pour l'investissement

STI : Sciences et techniques industrielles

STIM : Sciences, technologie, ingénierie
et mathématiques

TER : Territoire éducatif rural

VAE : Validation des acquis de l'expérience

Remerciements

Les auditeurs et auditrices du Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation 2025-2026 adressent leurs sincères remerciements aux ministères de l'Éducation nationale, et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace, ainsi qu'à son secrétariat général, pour leur soutien et leur confiance dans cette démarche d'approfondissement stratégique et de réflexion collective.

Nous tenons également à exprimer notre gratitude aux rectrices, aux recteurs et à l'ensemble des équipes académiques pour leur accueil et leur engagement.

Notre reconnaissance va aussi à Muriel Pénicaud, marraine du Cycle, pour son accompagnement précieux, sa compréhension fine des enjeux et son implication tout au long de cette année.

Nous tenons également à saluer l'engagement des trois enseignants-chercheurs qui ont accompagné le groupe tout au long de cette expérience. Leurs contributions académiques, leur exigence intellectuelle et leur soutien méthodologique ont fait la différence dans la construction de ce rapport.

Nous adressons enfin nos remerciements à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, à Hervé Tilly, son directeur, ainsi qu'à l'ensemble des équipes de l'IH2EF pour leur accompagnement tout au long de ce Cycle.

Pour prolonger ces remerciements, nous avons souhaité nommer, par ordre alphabétique, celles et ceux dont la contribution a enrichi notre réflexion et marqué durablement cette année.

ALAVA Séraphin, professeur des universités, université de Toulouse, chercheur en résidence

ALBRECHT Elodie, directrice du programme de transformation des académies, secrétariat général

ALEXANDRE-BAILLY Frédérique, professeur de management, ESCP Business School

ALVES CASTANHEIRA Rui Manuel, IGEC, Portugal

ARTAUD Elisabeth, responsable Transformation & modernisation, rectorat de Limoges

ARZOUMANIAN Philippe, Conseiller spécial auprès de la rectrice de l'académie de Limoges

AUDE Laurence, adjointe à la cheffe de département des Cycles métiers, IH2EF

AUDEBERT Alexandra, adjointe à la cheffe du bureau des Affaires financières

AUSSEIL Mathieu, directeur général adjoint, France Éducation international

BAEY Vincent, DRAFPIC, académie de Nantes

BAGLIN-LE GOFF Valérie, rectrice de l'académie de Limoges

BARRO Franck, proviseur, académie de Versailles

BAUZET Christophe, professeur agrégé, académie de Bordeaux

BÉCOULET Nathalie, conseillère formation, secrétariat général pour l'investissement

BÉGUÉ Sylvain, directeur adjoint de l'IH2EF

BÉGUIN Katia, rectrice de la région académique Pays de la Loire

BENAMER Abdoul, président de l'Institut français de formation en énergétique, fondateur i-Oasis

BENGUIGUI Jean-Marc, responsable option Ingénierie low-techs et ingénierie de la transition écologique, Centrale Nantes

BENHAMOU Albert-Claude, professeur des universités, membre de l'Académie nationale de chirurgie

BERNARD Catherine, doyenne des IEN ET/EG, académie de Nantes

BERNAULT Carine, présidente Nantes Université

BERTHET Thierry, directeur de recherche CNRS, Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST)

BETERMIN Cécile, DEAFIC, académie de Nantes

BEUKERS Daphné, conseillère en politiques publiques et stratégies, SBB, Pays-Bas

BEZARD Nathalie, responsable développement éducation, FANUC France

BICHARD Régis, directeur opérationnel CMQ Numérique pour la formation professionnelle en Nouvelle Aquitaine

BIENAIMÉ Laure, professeure agrégée, académie de Bordeaux

BOISSINOT Alain, ancien DGESCO, ancien recteur, membre du comité de rédaction de la revue Administration et Éducation et du conseil scientifique de la Revue Internationale d'Éducation de Sèvres

BOUHIER Vincent, président de l'université Évré Paris-Saclay

BRÉGEON Marie, directrice de projet, Campus Numeria

BRILLET Franck, IGESR, directeur de l'INSPE de Nice

BROCHON Stéphane, principal, académie de Bordeaux

CACHEUX Jean-Maxime, référent MEDEF région Nouvelle-Aquitaine

CADIX Alain, membre de l'Académie des technologies

CALLEWAERT Patrice, professeur en LP, académie de Bordeaux

CARDOZ MAURY Celestina, directrice académique, ETS Global

CASTERAN Gauthier, directeur de l'IAE de Limoges

CAUCHI-BIANCHI Frédérique, directrice de l'école académique de la formation continue, académie de Nice

CAYREL Delphine, directrice de l'Institut Gustave Monod, FEI

CAZAURANG Franck, directeur Innovation et partenariats, Institut Evering

CHARPENTIER Marie-Eve, responsable des ressources et de l'ingénierie documentaire

CHARTIER Sylvie, coordinatrice Lycée de la Nouvelle Chance, académie de Nantes

CHESNEAUX Jean-Marie, IGÉSR

CHICOT Natacha, rectrice de l'académie de Nice

CHOLLET Caroline, responsable des événements, chargée de projets pédagogiques et scientifiques, Terra Numerica

COIGNAC Fanny, professeur en collège, académie de Limoges

COLAVECCHI Giovanni, proviseur, académie de Nantes

COLLY Frédérique, DRAFPICA adjointe, académie de Bordeaux

CORBET Ludivine, chargée de communication

CORDIER Ellen, cheffe de projet du Cycle des hautes études de l'IH2EF

CORRE Patrice, proviseur honoraire, chargé de mission auprès du président de l'Institut polytechnique de Paris

COULHON Thierry, président de l'Institut polytechnique de Paris

COUTAREL François, délégué académique au numérique, académie de Limoges

COUTURE Paul, IEN ET/EG, académie de Limoges

COUTURIER Frédéric, proviseur, académie de Nantes

CRISTESCU Bogdan, directeur général, Centre national pour le programme scolaire et l'évaluation, Roumanie

CROCHET Eve, stagiaire auprès du chargé de mission relations internationales, IH2EF

CROUILLER Mathilde, dite « Scharlhie », étudiante en master de géographie et master Arts, lettres et civilisations, parcours bande dessinée, Université de Poitiers

DATICHE Ophélie, La muse masquée, association L'Antre 2 rêves

DAVID Pauline, maîtresse de conférences, université de Limoges

DE CARVALHO TEIXEIRA Luisa Maria, IGEC, Portugal

DE DARUVAR Antoine, professeur des universités, université de Bordeaux

DE GAALON Sylvain, directeur régional Entreprendre pour apprendre

DE LA TAILLE Maryvonne, DRAFPICA, académie de Bordeaux

DE WEIJER Julia, responsable des relations européennes, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science, Pays-Bas

DEMACHY Isabelle, vice-présidente Affaires académiques, université Paris Saclay

DESCHAMPS Catherine, assistante de formation

DESCHAMPS Mickaël, acheteur public

DEVRIÈSÈRE Viviane, présidente, association EvalUE

DONGEUX Aurélie, Doyenne des IA-IPR, académie de Bordeaux

DOUAI Ali, vice-président en charge de la formation et de l'innovation pédagogique, université Côte d'Azur

DUBET François, professeur émérite, université de Bordeaux

DUPRAT Patrick, inspecteur d'académie honoraire

DURANTHON Agnès, IA-IPR mathématiques, académie de Bordeaux

DURUPT Nicolas, chef de projet du Cycle des hautes études de l'IH2EF

EXTRAIT Loïc, directeur général, Evavéo

FAURE Nicole, coordinatrice pédagogique des Alpes-Maritimes, INSPE de Nice

FEERSMA-HOEKSTRA Marije, conseillère de l'Éducation et des sciences, Pays-Bas

FLEURY-GACHET Sandra, cheffe du bureau des Affaires financières, IH2EF

FOUCHÉ Damien, responsable de la cellule Valorisation et communication, IH2EF

FOUQUET-LEFRANC Annabel, coordinatrice Lycée de la Nouvelle Chance, académie de Nantes

FOURAR Mostafa, IGÉSR

GALAÏ Ahmed, prix Nobel de la paix 2015 au sein du Quartet du dialogue national

GALAN Patrick, professeur formateur académique, chargé de mission DRANE, académie de Bordeaux

GALINDO Luis, directeur du Laboratoire d'Innovation et de Ressources en Éducation (LIRE) Fei

GARNIER Éric, ancien haut-commissaire à l'enseignement et à la formation professionnels

GAUFRETEAU-UHL Sophie, directrice opérationnelle, CMQE Industrie du futur

GAWRONSKI Florence, professeure, académie de Nantes

GENRE Nicolas, secrétaire général, IH2EF

GENY-DENIS Laurence, directrice adjointe de l'Institut des Sciences et de la Vigne, vice-président en charge de la FTLV

GERMINET François, professeur des universités, CY Cergy Paris Université

GILLARD Nadia, DRANE adjointe, académie de Nantes

GILLET Nelly, professeure agrégée d'anglais, IUT Angoulême et master bande dessinée, UFR Lettres et Langues, et Laboratoire Forellis, Université de Poitiers

GIRARDEAU Damien, vice-président, Entreprendre pour apprendre, Pays de la Loire

GONCALVES Michel, IEN, académie de Versailles

GOUJON-BELGHIT Anne, professeure agrégée des universités, IAE de Limoges

GRANDAZZI Guillaume, maître de conférences, université Caen Normandie

GRAVIÉ-PLANDÉ François, maître de conférences, université de Limoges

GRENIER Corinne, professeure HDR, Stratégie et innovation, Kedge Business School

GRIEVINK Boudewijn, directeur du pôle International, Katapult, Pays-Bas

GUIMBAUD Olivier, proviseur,
académie de Limoges

GUINEPAIN Frédéric, DRAPIIC
Versailles, académie de Versailles

GUYONNET Catherine, fondatrice
dirigeante de Rhaps'Ode

HAZARD Brigitte, IGESR honoraire

HEISER Laurent, directeur adjoint
formation, INSPE de Nice

HÉNON Jacques-Olivier, directeur
des politiques de formation et de
l'innovation pédagogique, CCCA-BTP

HENRY Geneviève, principale,
académie de Nantes

HERR Nathalie, cheffe
de département Cycles métiers,
IH2EF

HODEBERT Florent, professeur,
académie de Nantes

HOUMANI Nesma, maître
de conférences, laboratoire
SAMOVAR, Télécom SudParis

HUART Jean-Marc, recteur
de la région académique Nouvelle-
Aquitaine, recteur de l'académie
de Bordeaux

HÜVA Triin, inspectrice et conseillère
juridique, ministère de l'Éducation
et des Sciences, Estonie

JAARSMA Nathalie, responsable
des relations internationales,
ministère de l'Éducation,
de la Culture et de la Science,
Pays-Bas

JACQMIN Régis, proviseur,
académie de Nantes

JEAN Maxime, professeur en LP,
académie de Bordeaux

KHOUEIR Majdi, directeur
ISAE-ENSMA

KOKSHOMM Simone, responsable
du pôle Formation tout au long
de la vie, ROC Mondriaan, Pays-Bas

KUPIAINEN Sirkku, coordinatrice,
université d'Helsinki, Finlande

LACATON Stéphanie, proviseure
par intérim, académie de Limoges

LACUEILLE Pierre, directeur
de l'école académique
de la formation continue, académie
de Bordeaux

LAFORGE Stéphanie, cheffe
du département Expertises
et partenariats, IH2EF

LAMENOISE Jean-Marc, proviseur,
académie de Versailles

LE GALLLOUDEC Olivia, étudiante,
Centrale Nantes

LECROART Pascal, vice-président
en charge de la formation et de la vie
universitaire, université de Bordeaux

LEDUCQ Pierre, DRANE,
académie de Nantes

LEN Laurent, proviseur,
académie de Bordeaux

**Les équipes des établissements
des Pays-Bas**, ROC Mondriaan, ROC
Zadkine, Segbroek college, STC
Group, lycée français Vincent Van
Gogh

**Les équipes du lycée des Métiers
Jean Monnet**, de l'académie
de Versailles

**Les équipes et élèves du collège
Alain Fournier**, de l'académie
de Bordeaux

**Les équipes et les étudiants de
l'ISAE-ENSMA**, Poitiers Futuroscope

LHERMITTE Axelle, co-fondatrice
Logbook

LIMMEN Maurice, président
de l'Association des universités
de sciences appliquées, Pays-Bas

LOMBARDI Luisa, chargée de mission
comparaison internationale, CSP

LUCHEZ Franck, DEAF, académie
de Limoges

MAGNE Marie-Geneviève,
coordinatrice pôle Éducation
économie, SFRAPICA Bordeaux

MAILLIARD Marie-Sarah,
co-fondatrice Regen school

**MARIA DE CARVALHO TEIXEIRA
Luisa**, inspectrice générale
de l'éducation et des sciences,
Portugal

MARTIN Annick, responsable
de la cellule Approche par
compétence, ingénieure
pédagogique, université Côte d'Azur

MARTIN Christian, SAP Labs France

MATHELIN Eric, proviseur, académie
de Limoges

MATTA-DUVIGNAU Raphaël,
maître de conférences, université
de Versailles – Saint-Quentin-en-
Yvelines, chercheur en résidence

MAZAUIC Dorian, directeur
de Terra Numerica

MAZEIRAT Isabelle, principale,
académie de Limoges

MERCIECCA Matthieu, chef
de mission éducation, économie
et campus, Direction Générale
de l'Enseignement SCOLAIRE
(DGESCO)

MEURINK Timothy, responsable
du TechCampus Lab, Roc Mondriaan,
Pays-Bas

MILLOUX Philippe, expert technique
international, Fei

MIRBEL Isabelle, vice-présidente,
déléguée aux Transformations
pédagogiques et formation tout au
long de la vie, université Côte d'Azur

NAVARRO-PALAU Patricia,
économiste, OCDE

NORET Isabelle, conseillère politique
intérieure de l'ambassade de France,
Pays-Bas

OTTENS Jesse, conseiller en
politique internationale, Association
des universités de sciences
appliquées, Pays-Bas

PAGEON Régis, directeur
du développement, CMQE Industrie
du futur

PECQUEUX Laurie-Anne, attachée
de coopération linguistique
et éducative, ambassade de France,
Pays-Bas

PÉNICAUD Muriel, ancienne ministre
du Travail, marraine du Cycle

PETERS Mitchell, chercheur sénior,
université de Catalogne, Espagne

PEYRAUD Gustave, étudiant,
Centrale Nantes

PICARD-LIMPENS Cécile,
coordinatrice cellule Programmes
transformants, université de Bordeaux

PIERIK Bart, directeur des relations
internationales, Association
des universités de recherche,
Pays-Bas

PIERRAT Jean-Jacques, attaché
de coopération scientifique
et universitaire, ambassade
de France, Pays-Bas

PIERRET Jimmy, interlocuteur
au Numérique STI, professeur,
académie de Nantes

POMBO DA SILVA DIAS Maria José,
IGEC, Portugal

POUPON Fabrice, IEN STI, chargé
de mission CCCA-BTP

PRINS Jacqueline, représentante
du conseil d'administration,
Roc Zadkine, Pays-Bas

PROVOST Sandrine, principale,
académie de Nantes

PUJOLAR Olivier, vice-président en charge des partenariats et des territoires, université de Bordeaux

QUÉRÉ Dominique, chargé de mission « Poitiers capitale de l'éducation et de la formation » et Relations internationales

QUINTINI Glenda, économiste, OCDE

RADIGOIS Philippe, IEN STI, académie de Nantes

RAYSSAC Anne-Marie, IEN, académie de Nice

RENAULT Viviane, directrice opérationnelle adjointe, CMQE Industrie du futur

REYNAUD-MAURUPT Catherine, sociologue, directrice de GRVS

REZANA Nadia, proviseure, académie de Versailles

RIBAS Agathe, responsable pédagogique, Entreprendre pour apprendre

ROGGY Paul-Vincent, professeur, formateur académique, académie de Nantes

ROOU David, IA-IPR Histoire-géographie, académie de Limoges

ROUBI-GONNOT Ouardda, proviseure, Pays-Bas

SAINT-RAYMOND Laure, professeure des universités, ENS Lyon, membre du Conseil supérieur des programmes

SANSELME Marie-José, rédactrice en chef adjointe, Revue internationale d'éducation de Sèvres, FEI

SATTER Marnix, chargé de mission universitaire et scientifique, ambassade de France, Pays-Bas

SAUVIAT Isabelle, maître de conférences, université de Limoges

SCHAAPER Marie-Hélène, œnologue, membre du bureau de l'Union des œnologues de France

SCOUARNEC Aline, professeure agrégée des universités, IAE Caen, chercheuse en résidence

SEGALEN Emmanuel, professeur, académie de Nantes

SÉMIOT Loïc, vice-président délégué à la Formation continue et l'Apprentissage, université de Poitiers

SÉNÉCHAL Philippe, IEN, académie de Bordeaux

SIMON Loïck, enseignant-chercheur, Centrale Nantes

STOLTZ Sébastien, principal, académie de Limoges

TAMISIER Philippe, proviseur, académie de Nice

TANGUY Franck, professeur et docteur en psychologie cognitive, université de Bordeaux

THÉRY Marina, professeure en LP, académie de Bordeaux

TILLY Hervé, directeur de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

TOROSSIAN Charles, président du CEE, ancien directeur de l'IH2EF

TOSI Elise, directrice des accréditations, de la qualité et de la RSE, SKEMA Business School

TOUZÉ Emmanuel, conseiller spécial santé du MESR

ULENAERS Yolande, membre du conseil exécutif, STC Group

VAN ZANTEN Marc, développeur de programmes arithmétique-mathématiques pour l'enseignement primaire, SLO, Pays-Bas

VASSY Cécile, cheffe de pôle du Service régional académique au numérique éducatif, académie de Limoges

VEEKENS Frans, inspecteur de l'Éducation professionnelle, Pays-Bas

VENÂNCIO ESTEVENS DUARTE Maria Léonor, IGEC, Portugal

VIDAL Frédérique, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

VILBENOIT Michaël, IEN, académie de Versailles

XHOMAQI Brikena, directrice du Réseau européen de l'apprentissage tout au long de la vie

IH2EF – Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
Téléport 2 - 22, boulevard des Frères Lumière
CS 72 000
86 963 FUTUROSCOPE CEDEX
Contact : communication.ih2ef@education.gouv.fr
Directeur de la publication : Hervé Tilly
Coordination rédactionnelle : Ellen Cordier
Coordination de publication : Ludvine Corbet, Damien Fouché
Rédaction : les auditeurs et les auditrices du Cycle de l'IH2EF 2025-2026
Direction artistique, mise en page et relecture : agence opixido
Illustrations originales : Mathilde Crouiller, dite « Scharlhie » © Scharlhie, 2026.
Impression : PCCI

