

Rencontres Nationales ANASUP

Sommaire

Accueil	3
Michel JAMES	3
Vice-président délégué à la formation continue et à l'insertion professionnelle, Université Blaise Pascal, département Génie Electrique, Polytech Clermont-Ferrand	3
Yves CIMBARO	4
Directeur Formasup Ain Rhône Loire	4
Présentation de la journée	6
Serge LAURENT	6
Directeur du CFA IRISUP Auvergne	6
Introduction de la thématique de la journée	7
Edith BAILLY	7
Responsable formation France Michelin	7
Thomas VILCOT	7
Drh Casino Proximité	7
La logique Compétence au cœur des formations en apprentissage dans le supérieur	9
I) Les enjeux et le retour d'expérience	9
II) Temps d'échange	13
Table ronde : Retour d'expériences sur les compétences au sein des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur	15
Les Français seront-ils les derniers à raisonner par compétences ?	19
Brigitte BOUQUET	19

Rapporteur général de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)	19
3 Ateliers : Compétences	21
Synthèse des ateliers	21
Laurence BANCEL-CHARENSOL, Frédéric SAUVAGE, Guy BORIES	21
Vice-présidents ANASUP	21
I) Atelier n°1 : les référentiels de compétences pour piloter les formations par apprentissage dans le supérieur	21
II) Atelier n°2 : évaluer et valider les compétences	21
III) Atelier n°3 : cv de compétences	22
Clôture	24
Audrey BOURGOIS-HENOCQUE	24
Directrice de l'apprentissage au Conseil régional Auvergne-Rhône-Alpes	24
Yves CIMBARO	26
Président ANASUP	26

Accueil

Michel JAMES

Vice-président délégué à la formation continue et à l'insertion professionnelle, Université Blaise Pascal, département Génie Electrique, Polytech Clermont-Ferrand

Mesdames, messieurs, chers collègues, je vous souhaite la bienvenue à Clermont-Ferrand pour ces 3^{èmes} rencontres annuelles ANASUP. Je vous prie d'excuser le président Matthias BERNARD, qui devait ouvrir cette journée, mais est retenu par une réunion de la Conférence des Présidents d'Université.

Le site universitaire de Clermont-Ferrand rassemble environ 40 000 étudiants. Nous sommes en train de fusionner les deux universités clermontoises, et nous postulons à un projet ISID dans le cadre du PIA 2, en mettant en avant nos relations fortes avec le monde socioéconomique. Nous souhaitons que le projet du CFA IRISUP aboutisse en matière d'accompagnement des apprentis.

L'apprentissage permet pour les étudiants une transition douce entre le monde universitaire et l'environnement professionnel. Il constitue donc un très bon mode de formation. En outre, nous comptons de nombreux étudiants boursiers qui peuvent ainsi poursuivre leurs études en étant rémunérés et en versant des cotisations sociales. Nous souhaitons par conséquent accompagner le CFA IRISUP, et plus généralement les CFA, pour développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Pour les établissements de l'enseignement supérieur, le principal avantage de l'apprentissage est l'établissement de liens étroits avec le monde socioéconomique, ce qui nous permet de faire évoluer nos formations et préparer au mieux l'insertion professionnelle de nos étudiants.

Nous avons convenu de travailler avec nos collègues des CFA de la nouvelle région Auvergne-Rhône-Alpes, afin de faire avancer tous ces dossiers.

La loi du 5 mars 2014 nous a conduits à beaucoup réfléchir aux questions de compétence, en particulier au sein des réseaux universitaires. Aujourd'hui, la plupart des équipes enseignantes commencent à s'approprier cette notion de compétence. Il nous reste cependant encore un travail important à réaliser sur les blocs de compétences et leur évaluation.

Je vous remercie.

Yves CIMBARO
Président ANASUP

Bonjour à tous. Je suis ravi de vous accueillir et d'ouvrir ces 3^{èmes} rencontres nationales, avec une participation importante. Vous êtes plus d'une centaine à nous avoir rejoint, et vous représentez plus de 60 % de nos CFA membres.

Je tiens tout particulièrement à remercier le Conseil régional Auvergne-Rhône-Alpes, qui nous accueille dans ses murs. Nous serons rejoints ultérieurement par Audrey BOURGOIS-HENOCQUE, Directrice de l'apprentissage au Conseil Régional Auvergne-Rhône-Alpes, qui clôturera notre journée.

Je remercie Michel JAMES, qui représente à la fois l'Université Blaise Pascal et l'ARPAESA, ainsi que le CFA IRISUP, à travers son président et son directeur, Serge LAURENT, qui a organisé cette manifestation avec l'aide précieuse d'Isabelle MONTBEL et Marjolaine PRIOLET.

Merci enfin à l'ensemble des conférenciers et intervenants.

L'ANASUP a été créée il y a trois ans, après des réunions à Lyon, Nîmes, Montpellier, et Paris, afin de promouvoir l'apprentissage et de souligner les spécificités de l'apprentissage dans le supérieur. Quatre axes fondateurs ont été définis afin de souligner que l'apprentissage correspond à une réelle nécessité dans l'enseignement supérieur :

- favoriser l'apprentissage par la professionnalisation des formations ;
- contribuer au développement des formations en adéquation avec les besoins des entreprises et des politiques territoriales ;
- développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ;
- rendre l'insertion professionnelle accessible à tous, et constituer une force de proposition auprès de tous les acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement supérieur (pouvoirs publics, collectivités territoriales, réseaux d'enseignement).

Nous signerons prochainement une convention avec la Conférence des Présidents d'Universités. Elle a été validée par la commission insertion professionnelle de la CPU, et sera finalisée en septembre. ANASUP a par ailleurs été admis la semaine dernière comme membre de la Conférence des Grandes Ecoles. Nous avons en outre travaillé avec les Conseils régionaux à l'occasion des dernières élections territoriales, et nous développerons également une plateforme pour les élections présidentielles de l'année prochaine.

Aujourd'hui, 13 régions sont représentées dans ANASUP, et la Nouvelle-Calédonie rejoindra notre Conseil d'Administration demain. Je salue la représentante du CFA de Nouvelle-Calédonie à cette occasion. Nous comptons 43 adhérents, soit plus de 363 établissements qui proposent 1 130 formations à 41 000 apprentis. La DARES recense 420 000 apprentis en France en décembre 2015, dont 135 000 dans le supérieur, soit 65 000 BTS et 70 000 étudiants dans les quatre niveaux. Nous représentons donc une part importante de cette population.

Notre réseau est engagé : tous nos CFA ont signé une charte qui les oblige à une gestion responsable de l'apprentissage. 14 CFA sont plus spécifiquement engagés dans l'égalité et la diversité des chances, dont 1 qui est labellisé à ce titre. 10 de nos CFA sont certifiés ISO 9001, plus 1 ISO 26000. 8 CFA ont en outre commencé des démarches qualité non certifiées.

Nos CFA relèvent de plusieurs statuts : 60 % sont des associations, cogérées par des acteurs économiques et le monde académique, et 40 % sont de type universitaire ou interuniversitaire.

Le niveau 1 représente 51 % de nos formations, en progression, contre 31 % de niveau 2, en léger recul, et 14 % de niveau 3. Les CFA de l'ANASUP sont ceux rattachés aux universités et grandes écoles.

Nos apprentis sont majoritairement accueillis dans des entreprises de plus de 250 salariés, qui représentent 45 % du total, contre 24 % pour celles dont l'effectif est compris entre 50 et 250 personnes, 16 % dans des sociétés de 10 à 50 salariés, et 15 % dans des entreprises de moins de 10 personnes. Nous en concluons qu'il est nécessaire de développer l'apprentissage auprès des TPE, qui constituent le tissu le plus important.

Ce réseau s'est développé rapidement dans l'apprentissage supérieur, grâce au travail collaboratif mené avec les acteurs locaux. Ces rencontres constituent un moment fort pour ANASUP, puisqu'elles représentent l'occasion de débattre pour mieux répondre aux missions qui nous ont été confiées. Après les tuteurs académiques et l'accompagnement, nous nous penchons cette année sur les compétences. L'apprentissage permet de favoriser le transfert des connaissances vers les compétences, d'où ce choix. Notre objectif est de toujours mieux adapter les compétences de nos apprentis aux besoins des employeurs.

Je vous remercie, et je vous souhaite une bonne journée de travail.

Présentation de la journée

Serge LAURENT

Directeur du CFA IRISUP Auvergne

Le CFA IRISUP est fier de faire depuis le départ partie de cette aventure qu'est l'ANASUP.

Edith BAILLY et Thomas VILCOT interviendront dans quelques instants pour introduire notre sujet, en nous fournissant des éléments de perspective de la part des entreprises sur cette question des compétences.

Nous accueillerons par la suite trois conférenciers. Le docteur ETIENNE nous présentera la vision suisse de la formation continue et de l'apprentissage. Alain DUMONT a lui longtemps travaillé sur la question des compétences. Enfin, Sandrine ABOUBADRA-PAULY réfléchit sur ce sujet au sein de France Stratégie. Nous aurons des échanges à la suite de ces exposés.

En fin de matinée, une table ronde sera organisée, animée par Fabien ROUX, enseignant à l'Université de Clermont-Ferrand, qui nous permettra de réfléchir à partir de retours d'expérience sur les compétences au sein des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur.

En début d'après-midi, Brigitte BOUQUET relancera la réflexion avant que nous partions travailler en atelier.

Nous terminerons nos travaux par une synthèse de ces ateliers, puis la conclusion de la journée nous sera apportée par Audrey BOURGOIS-HENOCQUE, directrice de l'apprentissage au Conseil régional Auvergne-Rhône-Alpes, et Yves CIMBARO.

Introduction de la thématique de la journée

Edith BAILLY

Responsable formation Michelin

Dès la fondation de l'entreprise Michelin, la formation a été considérée comme un investissement, au profit de l'entreprise comme du salarié. Nous disposons de documents d'époque qui en attestent. L'Entreprise consacre 7 % de sa masse salariale à la formation des salariés. Michelin mise sur l'apprentissage, qui constitue une modalité d'acquisition durable de compétences métiers, mais également de compétences transverses pour la performance de la société. Nous avons accueilli notre première promotion d'apprentis en 1924, et nous avons créé en 1949 une école pour la formation en alternance, axée sur la formation technique. Elle existe toujours, et accueille une centaine de jeunes qui obtiennent des diplômes reconnus par l'Education Nationale, du BEP jusqu'au BTS. L'engagement de l'école et des élèves leur permet d'obtenir un emploi immédiatement à leur sortie, au sein de Michelin, pour environ 40 % d'entre eux, ou dans les entreprises de la région.

Le modèle de cette école fait l'objet d'un projet PIA 2, qui est porté par un consortium d'entreprises fortement ancrées dans la région. Ce modèle de formation en alternance est donc appelé à s'élargir via ce consortium. Le CFA IRISUP et le CFA S font partie des partenaires de ce consortium, tout comme le Rectorat, afin de rapprocher la formation des besoins réels des entreprises à travers l'apprentissage. Ce projet a été déposé auprès du Commissariat Général à l'investissement, et bénéficie du soutien de la Région. Michelin s'est proposé pour en être le porteur, mais il s'agit bien de l'effort commun de tout un consortium.

Notre entreprise affiche aujourd'hui un taux de jeunes en apprentissage bien supérieur aux objectifs légaux, soit 6,2 % de nos effectifs (contrats professionnels et alternances). Les trois quarts de nos alternants préparent des diplômes de l'enseignement supérieur, et nous transformons environ 30 % de nos alternants en CDI. Nous ambitionnons de porter ce chiffre à 50 % en 2020.

La variété des contrats concernés constitue une complexité que nous remontons aux pouvoirs publics. Une entreprise comme la nôtre peut maîtriser ces éléments, mais ils ne sont pas simples à gérer. Nous nous appuyons d'ailleurs sur les analyses de l'ANASUP dans notre démarche de demande de simplification.

Notre conviction est que l'apprentissage constitue l'un des leviers les plus efficaces pour favoriser l'emploi des jeunes. Nous nous sommes engagés dans de nombreux cercles de réflexion qui traitent de ce sujet. Nous sommes notamment l'un des cofondateurs du CFA IRISUP, qui est le 3^{ème} de la grande région Rhône-Alpes-Auvergne. Serge LAURENT s'est dans ce cadre particulièrement penché sur le sujet de la formation à travers les compétences, et nous travaillons de notre côté sur une évolution de nos référentiels de compétences historiques. Nous réfléchissons également sur les modalités de formation continue au sein de notre entreprise, à travers l'offre de compétences. Nous souhaitons développer notre travail avec les partenaires régionaux dans ce domaine.

Thomas VILCOT
DRH Casino de proximité

Je connais bien l'apprentissage dans le supérieur, en tant qu'ancien président du CFA Formasup Ain Rhône Loire. J'ai occupé ce mandat pendant 6 ans, jusqu'en avril dernier. Je suis par ailleurs DRH de Casino Proximité, et je suis familier des besoins des entreprises dans ce domaine. Les 118 années d'existence de Groupe Casino reposent sur l'apprentissage et la transmission.

Le développement de l'entreprise et des individus repose sur une alchimie entre l'envie et les compétences. L'envie est un moteur puissant. L'entreprise doit la détecter, l'alimenter, et permettre son expression. Nous sommes convaincus que l'envie ne se trouve pas toujours où nous le pensons. Il y a quelques années, nous avons ainsi lancé une initiative pour amener des publics des quartiers défavorisés vers les métiers de l'entreprise, à travers l'apprentissage.

La compétence est la capacité à réaliser ou être. Les compétences sont par définition nombreuses, y compris dans le domaine des comportements ou des relations interpersonnelles. Les capacités à être mobile, agile, ou innovant, ou à accompagner une équipe sont également fondamentales. Chez Casino, deux postes sur trois sont pourvus par la mobilité et la promotion interne. Les recruteurs doivent imaginer des modes de rencontre nouveaux pour reconnaître les compétences, qui peuvent être développées dans un cadre autre que professionnel, comme par exemple le service civique. L'apprentissage est la voie de l'envie et de la compétence. Chaque individu possède un talent, et des compétences qui s'étofferont dans le temps avec l'expérience et la pratique.

Parmi les 350 métiers du groupe Casino, ceux qui relèvent du management d'équipe sont particulièrement stratégiques. Ce métier ne peut pas s'apprendre uniquement par la théorie. Il est nécessaire de pratiquer pour les acquérir. C'est ce que j'appelle l'esprit du chemin plus que du parchemin, et le choix du bon sens. Ces propos peuvent vous sembler évidents, pour autant j'ai entendu il y a quelques jours encore l'idée du diplôme qui vaudrait plus que l'apprentissage. Je considère qu'il ne s'agit là que de contresens et d'archaïsmes. L'entreprise a besoin de l'apprentissage dans le supérieur.

L'apprentissage permet de préparer notre futur encadrement.

Nous devons avoir le courage de faire bouger les lignes, ne serait-ce qu'en accueillant des apprentis qui développent les meilleures qualités possibles : garder les pieds sur terre et se remettre en permanence en question.

La logique Compétence au cœur des formations en apprentissage dans le supérieur

Participaient à la discussion : Alexandre ETIENNE, Alain DUMONT, Sandrine ABOUBADRA-PAULY

Alexandre ETIENNE

Directeur suppléant Institut Fédéral des Hautes-Etudes en formation professionnelle

Ma présentation portera sur le développement des compétences dans le système suisse de formation professionnelle.

La Suisse compte 8,3 millions d'habitants, et près de 95 % des jeunes obtiennent un titre du secondaire 2, soit deux à quatre ans après le secondaire, et deux tiers d'entre eux optent pour une formation professionnelle initiale.

Ce choix repose sur la constitution fédérale, qui comprend un engagement des filières de formations générale et professionnelle pour trouver une reconnaissance sociale équivalente. C'est un élément fondamental de notre système d'enseignement. Plus de 70 % des jeunes ont opté pour une formation professionnelle initiale dans les statistiques fédérales de l'année 2014.

L'enseignement supérieur suisse présente de nombreuses formes, avec une distinction entre les hautes écoles et la formation professionnelle supérieure, qui concerne surtout des personnes en emploi qui cherchent à approfondir leurs compétences pour évoluer dans leur carrière.

La formation professionnelle initiale a pour objet ;

- Intégrer l'individu dans la société / Servir la compétitivité des entreprises / Favoriser l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale.

La formation doit être en adéquation avec les besoins du marché du Travail, ce qui implique une étroite collaboration entre le monde du travail et les pouvoirs publics, à tous les niveaux. Ce partenariat distingue des objectifs pour chaque acteur :

- confédération : pilotage et développement stratégique
- cantons : mise en œuvre et surveillance
- organisations du monde du travail : définition des contenus de formation et gestion des lieux de formation.

Le mode de formation en alternance est triple :

- formation en entreprise ;
- cours interentreprises ;
- école professionnelle.

Les cours interentreprises ont pour objet de permettre à tous les apprentis de développer les mêmes compétences, quelle que soit l'entreprise dans laquelle ils réalisent leur formation en alternance.

Ce modèle d'alternance n'est pas le seul, mais il est largement majoritaire. Certaines formations sont ainsi dispensées dans des écoles à temps plein. Elles visent plutôt à répondre à des besoins conjoncturels. De même, des réseaux d'entreprises se constituent pour assurer ensemble les formations qu'elles ne peuvent gérer seules.

Les objectifs de la formation initiale comprennent l'acquisition de qualifications spécifiques au métier, mais également une culture générale de base et des connaissances économiques, écologiques, sociales et culturelles afin de contribuer au développement durable. Le diplôme ne marque que la fin d'une première étape.

Des ordonnances fixent pour chaque formation les activités et rôles de chaque acteur du processus, et les objectifs du cursus. La définition du parcours de formation est réalisée entre les organisations du monde du travail, les cantons, et la confédération, ainsi que le Centre pour le Développement des Métiers. Ce dernier a pour charge d'encadrer et accompagner les organisations du monde du travail aux plans méthodologique et pédagogique dans l'élaboration des nouveaux plans de formation. Nous fournissons aux organisations du monde du travail les compétences qui devront figurer dans les futures ordonnances de formation. Cette démarche est très participative, selon un cycle analyse/développement/mise en œuvre/examen.

La phase d'analyse vise à dégager un profil des activités, puis un profil de développement du métier. Les compétences ainsi identifiées se retrouvent dans les ordonnances de formation et les plans d'étude. La Confédération valide formellement ces éléments, ce qui ouvre la phase de mise en œuvre de la formation.

Chaque lieu de formation contribue au développement des compétences professionnelles. Les compétences professionnelles comme transversales ne sont pas développées uniquement dans l'entreprise. Les compétences méthodologiques, sociales et personnelles sont également mentionnées dans les ordonnances de formation.

En fin de processus, la phase d'examen vise à vérifier que l'ordonnance et la formation sont bien adaptées aux objectifs recherchés.

Les acteurs de la formation doivent également être formés à cette logique. L'Institut auquel je collabore cherche ainsi à développer des profils de compétence des personnels enseignants et de formation.

Notre système n'est pas orienté prioritairement sur les titres, mais sur le développement des compétences afin qu'elles soient vécues par les partenaires impliquées. Il est par conséquent essentiel de mettre en relation les différents acteurs, notamment via des formations communes.

Alain DUMONT
Délégué général à la Fondation Condorcet

J'ai passé la moitié de ma vie professionnelle dans le domaine éducatif, où j'ai notamment été à la tête d'un collège expérimental, avant de diriger le service pédagogie et formation de l'enseignement catholique au niveau national pendant 5 ans. Par la suite, j'ai occupé le poste d'Yves CIMBARO au sein du patronat rhônalpin, avant de prendre la direction de l'éducation, de la formation, et du développement des compétences au Medef. En parallèle, j'occupais les fonctions de secrétaire technique national de la formation professionnelle. Je travaille également régulièrement avec le BIT sur ces sujets.

Lorsque je travaillais au Medef, nous avons organisé un travail de fond sur la formation professionnelle, qui a notamment abouti à des négociations avec les partenaires sociaux afin de faire évoluer ce sujet. Nous souhaitons mettre en place un compte de développement des compétences, cependant ce projet n'a pas pu aboutir. Pour autant, ce sujet des compétences nous apparaissait essentiel, d'où la mise en place de la Fondation

Condorcet. La France régresse tous les ans depuis trente ans, et perd des parts de marché et de la créativité. Nous ne créons plus, et nous subissons un chômage irréductible.

Les compétences professionnelles sont au cœur du développement économique et industriel. Cependant, nous ne savons pas les utiliser. Je porte ce sujet depuis trente ans.

Quand nous avons commencé à travailler sur les compétences professionnelles, j'ai réuni les experts nationaux de la question et autant de chefs d'entreprise. Je leur ai demandé de me donner des définitions du diplôme, de la qualification, et de la compétence. Personne n'avait les mêmes définitions de ces concepts. Nous avons donc commencé notre travail par ce point. Chaque consultant ou expert considère qu'il est le seul à posséder la bonne définition.

L'individu développe des savoirs, savoir-faire, et comportements professionnels. Par ailleurs, le domaine professionnel est celui de la qualification professionnelle. Le diplôme ne qualifie pas, mais atteste de ressources. La compétence n'est attestée qu'une fois le travail réalisé, mais cette réalisation implique que l'entreprise fournisse les moyens nécessaires. L'entreprise fournit les situations de travail, et ce sont dans ces situations que les compétences professionnelles peuvent être validées. En dehors des situations de travail, seules des qualifications peuvent être attestées, et non des compétences. La compétence professionnelle dépend des apports de l'individu, mais tout autant des situations de travail que crée l'entreprise. Tous les lieux de travail ne favorisent pas la créativité ou l'initiative. Les modes de management sont de ce point de vue aussi producteurs de compétences que la formation professionnelle.

La compétence professionnelle est le produit des apports de l'individu et de l'entreprise. Il est essentiel que nous en prenions conscience. La compétence professionnelle est légitime dans l'Entreprise, mais la part du système éducatif est fondamentale en termes de qualification.

La logique des compétences rentre en conflit avec celle du poste de travail, qui est très prégnante en France. Le développement du potentiel de chacun en est drastiquement limité. L'entreprise moderne est celle qui considère que le potentiel de ses salariés constitue sa richesse, et leur permet donc de le développer. L'organisation de l'entreprise doit alors s'adapter.

La compétence n'est pas le sujet des CFA, mais celui du monde du travail, auquel vous devez vous associer. Vous n'êtes pas légitimes si vous ne travaillez pas avec les entreprises. D'autant plus que les logiques de formation et de développement des potentiels ne sont pas les mêmes d'une société à une autre. La compétence professionnelle s'inscrit dans l'entreprise.

Tous ces éléments nous ont conduits à réfléchir sur l'organisation d'un nouveau système éducatif, dans la mesure où l'actuel n'est plus cohérent. Nous distinguons quatre étapes. L'enseignement général et l'enseignement technologique relèvent de la responsabilité du système éducatif, et délivrent des diplômes. Le système éducatif ne peut pas permettre d'acquérir des connaissances professionnelles pointues, qui évoluent trop vite et appartiennent aux entreprises. Son objet doit être de fournir les socles de base.

La troisième étape correspond à l'apprentissage, qui constitue un sas entre la formation initiale et l'entreprise. Ce sas doit être cogéré, et aboutit à une qualification professionnelle reconnue par les partenaires sociaux. Il constitue le début d'une démarche de développement des compétences professionnelles. Vous êtes coresponsables dans le cadre de cette troisième phase.

Enfin, la quatrième étape est le développement du portefeuille de compétences, qui intervient en entreprise. Les entreprises et les salariés doivent réaliser que leur responsabilité est la gestion des portefeuilles de compétences individuels.

La performance collective du pays repose sur la performance de chacun, or aujourd'hui nous laissons encore beaucoup trop de personnes à la traîne.

Sandrine ABOUBADRA-PAULY

Responsable du projet Prospective des métiers et des Qualifications France Stratégie – service du Premier Ministre

France Stratégie est un organisme de réflexion et de débat, chargé de peser sur la décision publique. Je travaille dans le département Travail/Emplois/Compétences, et je suis plus particulièrement chargée de la prospective des métiers et qualifications, et de l'animation du réseau emploi/compétences. Je travaille dans ce cadre au sein d'un groupe qui étudie les compétences transférables et transversales.

Nous nous sommes appuyés sur des définitions déjà existantes. Ainsi, nous considérons qu'une compétence est une capacité à réaliser une action donnée selon des critères d'efficacité et de qualité. Elle renvoie à un « savoir-agir », qui mobilise des savoirs et des savoir-faire sur la base de comportements. Cette compétence s'appuie sur les ressources apportées par la personne et par l'organisation dans laquelle la compétence s'exerce. La question du contexte dans lequel cette compétence est mise en œuvre est en effet importante.

Les compétences transversales sont des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle.

Les compétences transférables sont des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur, ou organisation productive), mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. Ces compétences s'exercent dans un contexte spécifique, ce qui pose la question de leur validité dans un autre environnement.

Il est également possible de distinguer et classer les compétences transversales entre trois pôles : pôle réflexif, pôle organisationnel, et pôle communicationnel.

Les compétences représentent des enjeux pour les individus et les employeurs, a fortiori dans un environnement en pleine mutation. Les mobilités ont ainsi progressé depuis les années 2000 et restent depuis constantes. Ainsi, entre 2003 et 2014, 16 % des actifs ont connu des transitions professionnelles, qui ont plus souvent été subies que souhaitées. Les changements de métiers et de domaines professionnels sont nombreux, mais inégaux selon les métiers. Ils sont sensiblement plus simples pour les populations les plus diplômées.

La certification des compétences transversales se développe, à plusieurs niveaux. Au niveau interprofessionnel, le certificat Cléa s'inscrit dans cette démarche. Par ailleurs, les branches professionnelles ont développé des certificats de compétences professionnelles interbranche, dont l'objet est d'identifier des compétences transversales. Enfin, le Ministère de l'Éducation nationale met progressivement en place des référentiels de compétences au sein des licences, qui intègrent des blocs de compétences transversales génériques et préprofessionnelles. Cette évolution correspond à un changement de paradigme, pour l'Éducation nationale comme les partenaires sociaux. Ces référentiels de compétences sont en cours de construction, et représentent un enjeu complexe.

La certification peut ainsi passer par plusieurs voies, et cette conception de la compétence permet de favoriser et de concrétiser l'idée de la formation tout au long de la vie, en articulant mieux formation initiale et continue.

Pour autant, l'un des enjeux majeurs reste de repérer les évolutions des métiers pour adapter les socles communs de formation. Aujourd'hui, les référentiels de compétences ne

sont pas partagés. Un projet européen est en cours dans ce domaine, mais il est encore loin d'être achevé. Par ailleurs, l'actualisation des références pour y intégrer de nouvelles compétences constitue également un enjeu important. A l'heure actuelle, ces référentiels tendent à être figés. Nous n'avons pas systématisé leur logique de mise à jour. L'OPCA des métiers du numérique a ainsi mis en place un observatoire des métiers, qui suit l'évolution des compétences transverses et spécifiques.

Enfin, nous devons travailler sur l'articulation entre les compétences transversales et spécifiques. Des efforts importants sont menés pour qualifier les compétences transversales, mais la question des compétences métiers reste ouverte.

L'enjeu est donc à la fois de fournir des outils aux individus et d'apporter aux entreprises les compétences qu'elles recherchent à un moment donné.

1) Temps d'échange

De la salle (FOMASUP Paris)

La pluralité des définitions n'est pas gênante en soi. Elle est en revanche lourde de sens. Ceux qui analysent les compétences n'emploient pas les mêmes termes que ceux qui les utilisent. En outre, pour la majorité des jeunes diplômés, l'insertion professionnelle ne constitue pas un problème. Nous réalisons un effort très important pour une frange mineure de la population, sans grand résultat. Le taux d'insertion professionnelle des CFA est de 80 % après six mois. Quelle sera la valeur ajoutée d'une démarche qui modifiera les diplômés ? Je pense qu'elle sera nulle.

La transversalité est un beau concept, mais chaque entreprise définit ses propres compétences. Le hiatus est flagrant entre les entreprises et ceux qui parlent de ces sujets en dehors du monde du travail.

Alain DUMONT

Le chômage des jeunes reste en France le double de celui de la population active. Pour autant, un véritable accord a été passé entre l'entreprise et l'école : l'école forme, et l'entreprise produit. Ce schéma est ancien. La majorité des chefs d'entreprise considère que le salarié est plus une source d'ennui qu'une richesse, et renvoie le problème de l'humain à leur drh. Une vraie politique de management par les compétences ne peut venir que des chefs d'entreprise. Quand les entreprises s'engagent dans cette démarche, il n'y a pas de problème de définitions, puisque ce sont alors les salariés qui définissent leurs propres compétences.

L'école a suffisamment à faire pour développer les qualifications, que vous pouvez également appeler compétences transversales ou transférables. Certaines compétences appartiennent au salarié, qui peut quitter l'entreprise avec, alors que d'autres appartiennent à l'entreprise en propre.

Il y a beaucoup de doutes sur la possibilité de construire des référentiels de compétences professionnelles, qui évoluent très vite, en dehors des entreprises concernées.

De la salle (IUT de Droit, Université Jean Monnet, Saint-Etienne)

La formation professionnelle répond à des besoins métier, avec une interaction forte avec les entreprises. Pour autant, je reconnais que notre système éducatif est en panne depuis longtemps. Nous formons des élites, mais nous laissons également une population importante au bord de la route.

De la salle (FORMASUP Pays de Savoie)

Je m'interroge sur le lien entre insertion professionnelle et compétences. Les apprentis s'insèrent bien, pour autant sont-ils bien outillés et informés sur leur portefeuille de compétences ?

Alain DUMONT

Vous avez raison de vous interroger. Pour certaines entreprises, l'apprentissage constitue plus une aubaine qu'une véritable politique de recrutement..J'ai été responsable de FCA pendant 18 ans. Les jeunes deviennent rapidement des professionnels. L'élément fondamental de changement est la signature du contrat de travail. Un jeune accueilli dans une entreprise, avec un contrat de travail, est déjà un professionnel en action. Pour autant, vous avez raison sur le portefeuille de compétences.

De la salle (CFA FORMASUP Renoir)

Vos propos soulignent l'important du tuteur pédagogique, qui travaille avec l'entreprise à mettre en place des missions qui permettent à l'apprenti de grandir en compétence. Nous devons veiller à bien accompagner les tuteurs de ce point de vue.

Alain DUMONT

Je suis d'accord. Dans le CFA dont je me suis occupé, chaque quinzaine était consacrée au développement d'une compétence professionnelle, et les entreprises mettaient les apprentis en situation d'acquérir la compétence en question. De même, toutes les disciplines étudiées au centre étaient au service de cette compétence. C'est le sens de la pédagogie de l'alternance. L'alternance constitue un terrain très riche d'innovation pédagogique.

Table ronde : Retour d'expériences sur les compétences au sein des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur

Participaient à la discussion :

Fabien ROUX, maître de conférences IAE Clermont-Ferrand-Université d'Auvergne

Edith BAILLY, responsable formation France, Michelin

Estelle BARTHELEMY, directrice générale adjointe, Mozaïk rh

Michel JAMES, vice-président délégué à la formation continue et à l'insertion professionnelle, Université Blaise Pascal, département Génie Electrique, Polytech Clermont-Ferrand

Géraldine MINGUET, directrice formation continue, Groupe ESC Clermont

Florence PERRAUD, enseignant chercheur, Polytech Lyon

Paul ROUSSET, président Trouver/Créer

Fabien ROUX

J'ai commencé à réfléchir sur les compétences en tant qu'universitaire en 1999, à travers une section d'apprentissage. Nous avons invité nos étudiants à réfléchir sur leurs compétences, notamment celles qu'ils devaient développer pour atteindre leurs objectifs, aussi bien les compétences transversales que spécifiques.

Nous avons également mis en place une VAE au début des années 2000. Nous avons donc à travailler concrètement sur des blocs de compétences dans le cadre de nos diplômes, pour la première fois. Depuis lors, cette démarche s'est développée. Aujourd'hui, nous ne parlons plus d'habilitation, mais d'accréditation.

Nous définissons les blocs de compétences qui constituent nos diplômes, c'est-à-dire ceux que les étudiants doivent acquérir pour obtenir la qualification recherchée. Nous les invitons également à identifier les compétences nécessaires pour les métiers qu'ils souhaitent exercer, et à définir leur parcours sur cette base.

Ma première question sera pour Edith BAILLY. Le groupe Michelin a développé des cartographies de métiers et de compétences. Comment avez-vous bâti ce référentiel, et avez-vous identifié des compétences transversales ?

Edith BAILLY

Au vu de sa taille et de la diversité de ses métiers, l'Entreprise s'est organisée par grands domaines de métiers. Nous en comptons 24 à ce jour. Nous avons des managers de compétences qui travaillent en permanence à identifier les compétences nécessaires à la performance dans chacun de ces métiers. Ce travail porte sur les compétences professionnelles, des comportements, et des aptitudes managériales. Je suis d'accord pour souligner le rôle du manager dans le développement des compétences, qui est au moins aussi important que le responsable des formations dans ce domaine.

Le manager de compétences garantit la présence des compétences dans l'Entreprise, oriente les programmes de formation, et suit l'évolution des métiers et compétences.

La formation interne n'est pas forcément la seule voie d'acquisition de compétences : les situations professionnelles concrètes sont également essentielles, et peut-être même plus efficaces.

Fabien ROUX

Comment les compétences ont-elles été intégrées dans l'enseignement supérieur, et pouvez-vous revenir sur le processus d'accréditation ?

Michel JAMES

Il est essentiel de travailler avec les formateurs et les entreprises. Nous nous efforçons de porter le concept de compétences dans la définition et la conception de notre enseignement, et d'amener nos collègues universitaires à en prendre conscience. L'enjeu pour les établissements est de former les collègues à ce concept. Nous travaillons sur les compétences visées, nous n'en sommes pas encore à l'évaluation et à la confirmation de leur acquisition.

Nous devons trouver un équilibre entre l'approche de compétences et la compensation entre UV. Les universités réfléchissent beaucoup sur ce sujet. Nous espérons encore progresser dans ce domaine, mais les compétences constituent un très bon outil pour travailler avec le monde professionnel.

Fabien ROUX

Les écoles de commerce ont avancé dans ce domaine, et ont mis en place des certificats de spécialisation. Pouvez-vous revenir sur ce point, et les éventuelles différences entre formation initiale et continue de ce point de vue ?

Géraldine MINGUET

Nous nous efforçons de réduire les divergences entre ces deux modèles. Les écoles de commerce se sont toujours soucies de l'intégration professionnelle, et sont donc logiquement plus ouvertes à l'idée de compétences. Par ailleurs, nous sommes invités à nous rapprocher du système universitaire.

Les compétences fournissent un cadre pour rapprocher l'enseignement et les entreprises. Les certificats de professionnalisation ont pour objet de favoriser ce rapprochement.

La logique de compétence doit être au cœur de l'ingénierie de formation. Nous nous efforçons de former les enseignants-chercheurs à la notion de compétence, mais il s'agit d'un changement culturel qui n'est pas toujours simple. Les certificats de spécialisation constituent de ce point de vue un outil d'expérimentation. Ils reposent sur la démarche RNCP, et ont été écrits avec les entreprises partenaires. Ces certificats nous permettent de mettre en œuvre la démarche de compétence.

Fabien ROUX

Florence PERRAUD, quel est votre retour d'expérience sur la mise en place d'un référentiel de compétences ?

Florence PERRAUD

Nous avons initié cette démarche en 2013, à partir de l'expérience des apprentis. Nous leur avons demandé de définir les savoir-faire qu'ils avaient développés en entreprise, et

les savoirs acquis à l'école. Nous avons réalisé notre référentiel à partir de ces éléments, complétés par la maquette de la formation et des référentiels métiers.

Nous avons par la suite réalisé que nous avons également besoin d'un outil permettant de suivre l'évolution des apprentis au cours de leur formation. Nous avons créé une grille, qui concerne essentiellement les savoir-faire d'entreprise, et qui a été validée par les maîtres d'apprentissage. Les apprentis s'en servent pour s'autoévaluer, à la suite de quoi les maîtres d'apprentissage les évaluent également. Nous indiquons aussi dans la grille les missions qui ont permis de développer les savoir-faire en question, et nous y fixons des objectifs. Les apprentis peuvent ainsi réaliser un cv de compétences. En outre, cette démarche nous permet d'identifier les métiers pratiqués par nos apprentis, et nous travaillons aujourd'hui à définir des profils de sortie.

Enfin, nous organisons des séances collectives de retour d'expérience, avec l'ensemble de la promotion. Les apprentis s'entraident, et découvrent ainsi des compétences dont ils n'avaient pas forcément conscience, en prenant en compte l'ensemble de leurs expériences, y compris non professionnelles.

Fabien ROUX

Comment envisagez-vous le pilotage des compétences entre le tuteur universitaire, le maître d'apprentissage, et l'apprenti ?

Paul ROUSSET

Pour un étudiant de l'enseignement supérieur, l'apprentissage n'est pas naturel. Il a été habitué à apprendre dans les livres, et à passer d'un cours à un autre avant de réussir son diplôme via des examens.

Fabien ROUX

Ce schéma ne correspond plus à l'université actuelle, qui a beaucoup développé le contrôle continu.

Paul ROUSSET

Pour autant, ce schéma a longtemps prévalu, même s'il est en cours d'évolution. Des diplômes ont été ouverts à l'apprentissage alors que cette tradition n'existait pas, ce qui a conduit à les réorganiser.

L'accompagnement de l'étudiant dans son parcours en entreprise n'est pas encore optimal. Je pense que peu d'apprentissages développent les approches que nous a exposées Florence PERRAUD.

Il ne suffit pas d'être bon enseignant pour être bon tuteur, ou bon professionnel pour être bon maître d'apprentissage. Il convient donc d'améliorer les compétences de ceux qui accompagnent les apprentis, individus comme structures. Ce chantier est essentiel, et nous nous efforçons de l'aborder avec FORMASUP Rhône-Loire, en vue d'une construction collaborative des connaissances. L'apprenti doit savoir traiter et intégrer ses expériences, et les mêmes processus devraient être développés pour les acteurs de l'apprentissage. C'est notre objectif.

Fabien ROUX

Je suis d'accord pour l'essentiel. L'apprenti, le tuteur, et le maître d'apprentissage forment un triptyque. Je souligne auprès des apprentis que la validation des compétences ne passe pas uniquement par une seule entreprise.

L'université évolue et progresse dans ces domaines. Nous avons organisé une journée de formation sur les compétences. Tous les responsables de formation ont commencé le travail sur ce sujet. Le passage à l'accréditation, plutôt qu'à l'habilitation, représente une évolution fondamentale.

Paul ROUSSET

Nous ne devons pas seulement énoncer ce à quoi nous formons les apprentis, mais également travailler sur la façon dont nous leur permettons d'intégrer ces éléments.

Les Français seront-ils les derniers à raisonner par compétences ?

Brigitte BOUQUET

Rapporteur général de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)

Lorsque vous pratiquez un massage, vous vous rendez coupable d'exercice illégal de la médecine. En effet, seuls les kinésithérapeutes diplômés d'Etat sont autorisés à délivrer des massages. Autrement dit, nous devons veiller à ne pas nous approprier les mots selon notre vision propre, et c'est notamment vrai pour le terme de compétence. Nous devons être attentifs au contexte. Les compétences ne sont pas que professionnelles. Ne considérons pas que nous avons le monopole de la définition et du concept de compétence.

Nous devons comprendre, analyser, et développer les compétences. Cet intitulé est simple, mais ce processus correspond bien à une révolution que nous nous efforçons collectivement de mener depuis quelques années. La CNCP a été créée en 2002, afin d'exprimer un courant de pensée qui a officialisé la VAE, pour fournir un niveau à des certifications professionnelles issues du milieu professionnel. Nous sommes un des rares opérateurs européens à pratiquer ainsi, parce que nous avons promu l'enregistrement RNCP sur une base de compétences.

En outre, si nous adoptons une démarche par compétences, nous mettons par ailleurs un bémol sur l'égo des formateurs et l'importance disciplinaire, ce qui constitue une autre forme de révolution.

Nous sommes parvenus à une conception partagée de la compétence comme une combinatoire de savoir, savoir-faire, et savoir-être. La participation des partenaires sociaux permet de contextualiser et de rechercher en permanence la forme d'attestation de la compétence. Je pense notamment à l'attestation du savoir-être dans un contexte professionnel.

Cette idée de combinatoire nous conduit à donner un sens à chaque élément de cette certification. Nous ne pouvons pas décréter la compétence. Nous ne pouvons travailler sur la compétence que de façon collective, et en réfléchissant sur son sens, pour celui qui la délivre comme pour celui qui la reçoit. La logique n'est pas la même que pour la formation, puisqu'il est en l'occurrence nécessaire de partir du résultat final. Nous devons en outre travailler sur l'attestation de la compétence, et une fois que nous avons convenu du référentiel de certification, la pédagogie est libre. En principe, la logique de compétence n'influe pas sur le mode d'enseignement.

L'importance accordée à la dissociation entre le résultat et la méthode progresse chez les Etats-membres. La notion de compétence se développe au sein du CNCP. Les définitions ne sont pas toujours identiques, mais ce n'est pas problématique dans la mesure où nous échangeons pour nous expliquer. La notion de formation tout au long de la vie s'impose progressivement. De même, lorsque nous travaillons sur des certifications, il importe de les construire en fonction de la demande, c'est-à-dire de la réalité du terrain, et non de l'offre. En outre, l'écriture des certifications en résultat d'apprentissage se développe, or le résultat d'apprentissage ne correspond pas nécessairement à une compétence. Ce résultat est ce que la personne peut produire à l'issue de la formation, et il peut ne s'agir que de connaissances ou de savoirs. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi ce titre pour mon propos.

Nous amenons de plus en plus de pays à raisonner en ces termes pour promouvoir les échanges et la mobilité, et nous constatons le développement d'outils de simplification. Ainsi, ESCO est une solution taxonomique fondée sur des analyses de termes, afin de permettre la communication entre les mondes de la formation et du travail. Cependant, comme la notion de compétence est complexe, il est plus simple de raisonner en termes de *skills*, que nous pouvons traduire par compétences dans certaines situations, mais pas toutes. Nous observons le développement du terme *skill*, traduit par compétence en français, et nous devons y être attentifs. C'est ainsi que nous entendons de plus en plus parler de *soft skill*. Nous tenons à ce que ce type de compétence soit bien contextualisé, car nous ne souhaitons pas certifier ou évaluer la personnalité.

Nous risquons ainsi de subir la présence d'éléments polluants, qui se traduiront par des projets Erasmus. Il est d'autant plus important de donner du sens à ce que vous faites, afin que l'expression de la certification en termes de compétences professionnelles soit bien comprise et étendue, plutôt que de voir le terme réducteur de *skill* s'y substituer.

Plusieurs de nos partenaires raisonnent dans les mêmes termes que nous et défendent la même conception, cependant nous devons rester attentifs à ces évolutions. Un autre phénomène à suivre est l'émergence de la normalisation pour la construction des référentiels d'activités ou de compétences. La normalisation aura des effets indirects sur les compétences et la certification, et il convient par conséquent que nous y réfléchissions.

Synthèse des ateliers

Laurence BANCEL-CHARENSOL, Frédéric SAUVAGE, Guy BORIES

Vice-présidents ANASUP

I) Atelier n°1 : les référentiels de compétences pour piloter les formations par apprentissage dans le supérieur

Frédéric SAUVAGE

La logique de compétences ne se limite pas à la construction de référentiels et à l'animation pédagogique. Cependant, l'objet de l'atelier était de déterminer comment déployer une logique de compétences.

Sur la forme, l'atelier regroupait des acteurs issus de divers milieux : entreprises, organisations syndicales, structures de formation. Les regards sur les référentiels de compétences étaient donc variés, avec des points de différence et de rapprochement qu'il est intéressant d'étudier.

Le référentiel de compétences renvoie à la méthodologie de sa définition. Nous avons débattu sur ce sujet, et il est apparu que la question de fond était de savoir qui associer à la construction de ces référentiels. Il est nécessaire de mettre en place des groupes pilotes pour définir la démarche, avec de bons connaisseurs des métiers cibles, mais aussi des experts en méthodologie. Pour les centres d'apprentissage, il nous semble pertinent de solliciter des anciens, sortis de l'établissement depuis au moins cinq ans.

En ce qui concerne la démarche Skilvioo, il nous semble que l'aval peut constituer un point d'entrée, ce qui revient à dire que nous partons des activités sur lesquelles seront positionnés les diplômés avant de remonter vers les compétences. Il est même possible de croiser une logique disciplinaire avec cette approche métier par l'aval. La structuration des programmes de formation n'est en effet pas si éloignée de cette logique métier.

Le référentiel de compétences renvoie à l'ambition portée, qui peut être plus ou moins volontariste. Ainsi, nous pouvons souhaiter formaliser les champs et les niveaux de compétences visés, avec un impact dans la structuration même de l'architecture de formation. Par définition, l'apprentissage est un espace formatif très ouvert. Pour autant, cette ambition est difficile à réaliser dans le cadre de l'organisation universitaire en UE ou en heures. Nous devons en tant que CFA développer une logique tubulaire et disciplinaire, mais également une démarche par compétence. Au minimum, la méthode peut être plus pragmatique, en ce sens que l'objet est de conduire le jeune à articuler son parcours propre. Il convient alors de lui apporter des outils d'autodiagnostic, et de l'accompagner. Cet accompagnement repose en outre sur la confiance.

II) Atelier n°2 : évaluer et valider les compétences

Guy BORIES

Les participants à notre atelier étaient nombreux et divers, ce qui a beaucoup contribué à la richesse de nos discussions.

Aujourd'hui, très peu de diplômés sont construits sur une base de compétences. Lorsqu'ils le sont, l'évaluation et la validation sont conçues en même temps.

L'évaluation n'est pas binaire : elle reconnaît et prévoit des étapes. En outre, il convient de déterminer qui est en charge de l'évaluation, et avec quels outils.

Le diplôme occupe une place prépondérante, et perturbe de ce fait l'évaluation des compétences. Le diplôme détermine le niveau d'entrée dans l'emploi, même si certaines recherches s'efforcent de sortir de ce système. Le diplôme correspond aux éléments fondamentaux qui doivent être acquis, et les compétences peuvent par ailleurs être reconnues et validées à côté de ce même diplôme. L'apprenti a exercé des missions et activités différentes, qui donnent lieu à des compétences diverses qui complètent le diplôme. La question est alors de savoir comment les évaluer. Nous savons globalement évaluer les savoirs et savoir-faire, et dans une moindre mesure les savoir-être. Certains chercheurs proposent des grilles à plusieurs niveaux, qui identifient des tâches observables et niveaux d'acquisition liés afin de caractériser le degré de maîtrise de la compétence. Ces outils fournissent un résultat plus qualitatif que quantitatif, mais permettent néanmoins de distinguer les situations individuelles.

Une autre question est de savoir qui évalue les compétences. Elles sont évaluées dans l'entreprise, mais également en centre de formation ou à l'école. L'évaluation est donc conjointe entre le monde universitaire et le monde professionnel. Elle est collaborative.

Les CFA peuvent apporter une aide méthodologique dans ce domaine.

Nous avons par la suite posé la question de l'autoévaluation par les jeunes. Lorsqu'ils reviennent d'une expérience en entreprise, ils doivent être mis en capacité de réfléchir sur les compétences qu'ils ont acquises et la façon pour eux de se les approprier. Cette capacité de réflexion constitue elle-même une compétence. Il convient de former les jeunes dans ce domaine.

Enfin, nous nous sommes demandé comment les compétences pouvaient être affichées, notamment par rapport à l'e-réputation. Ce sujet mérite sans doute une réflexion propre, au vu de l'importance actuelle des réseaux sociaux.

En tout état de cause, cette évaluation des compétences n'en est qu'à ses débuts, et un travail important doit encore être réalisé, qui modifiera en profondeur nos façons de procéder.

III) Atelier n°3 : cv de compétences

Laurence BANCEL-CHARENSOL

Notre atelier portait sur un terme assez générique, ce qui nous a autorisé une importante liberté de discussion et nous a apporté une grande richesse de réflexion.

Les enjeux du cv de compétences renvoient à l'inaptitude des diplômés à assurer une pleine employabilité. Le cv de compétences améliore cette employabilité. En outre, les jeunes reconnaissent qu'ils ont des difficultés à construire un cv de compétences.

Le cv de compétences constitue un état des lieux, à un moment donné, et une mise en valeur des compétences en tant que savoir, savoir-être, et comportements. Il met en valeur les expériences et mises en situation. L'objectif peut être de présenter l'ensemble d'un parcours, ou de répondre à un projet précis. Enfin, il doit intégrer la gradation de la maîtrise des compétences.

Le cv de compétences a différents usages selon la personne. Pour l'individu qui élabore son cv de compétences, il permet de prendre conscience de ses compétences et de dresser un point sur ses savoir-faire et les comportements professionnels, et de déterminer les projets professionnels envisageables. Il peut également constituer un moyen de personnaliser son parcours et sa formation, afin de souligner ce que les

expériences ont apporté et ce que le candidat peut proposer à l'entreprise, ce qui renvoie à la sélection et à la mise en lumière de compétences spécifiques. Pour l'employeur, le cv de compétences a pour objet de le convaincre de recevoir le candidat, dans la mesure où il éclaire sur la légitimité du candidat à occuper un poste. Il ne se substitue pas au cv classique, mais il le complète. Le cv de compétences renseigne au-delà des titres de diplômes et intitulés de postes occupés.

Le cv de compétences sert également aux établissements et parties prenantes de la formation, afin de déterminer le niveau de compétence des apprentis par rapport aux objectifs du parcours. Il est aussi utile aux prescripteurs pour accompagner vers la validation et l'insertion professionnelle.

Enfin, le cv de compétences doit utiliser un langage commun, en cela que l'employeur doit y retrouver sa terminologie. En ce sens, il est utile de consulter les fiches de postes pour le rédiger. Pour établir le cv de compétences, il est également nécessaire de formaliser et hiérarchiser les compétences acquises. Les CFA doivent accompagner les apprentis pour extraire les compétences essentielles et les exprimer.

Il est ressorti des débats que toutes les compétences ne pouvaient pas être attestées, mais que cela n'était pas rédhibitoire. L'objet du cv de compétences est de donner envie au recruteur de rencontrer le candidat. C'est cet entretien qui permet d'évaluer et discuter les expériences et compétences. L'aptitude d'autoévaluation est néanmoins utile. Par ailleurs, les réseaux sociaux permettent de recueillir et diffuser des recommandations. Il existe également des outils pour les formateurs qui valident les compétences. Pour autant, toutes les compétences ne peuvent pas être validées, et le recrutement n'est pas une science exacte. L'important est que le cv de compétences favorise la rencontre et l'entretien.

Clôture

Audrey BOURGOIS-HENOCQUE

Directrice de l'apprentissage au Conseil régional Auvergne-Rhône-Alpes

Audrey BOURGOIS-HENOCQUE

Je vous présente les excuses de Laurent WAUQUIEZ, président de Région, qui ne peut être présent parmi nous.

Le thème des compétences rejoint les préoccupations de la région, à travers la notion de combinatoire entre savoir, savoir-être, et savoir-faire. Les savoirs de base ne sont pas toujours maîtrisés par les apprentis, même dans le supérieur, et plus globalement les savoirs doivent toujours rester connectés avec le monde économique.

Le savoir-faire constitue la plus-value de l'apprentissage, puisqu'il se construit avec l'expérience professionnelle et se renforce au long de la carrière. Il convient donc d'outiller les apprentis pour qu'ils puissent mettre en valeur leurs acquisitions.

Enfin, le savoir-être, ou comportement professionnel, constitue un élément essentiel. Les représentants du monde professionnel nous le rappellent à chaque occasion, et il est crucial que les CFA fournissent aux apprentis tous les outils nécessaires dans ce domaine. Il importe que l'apprenti puisse prendre du recul sur ses expériences, afin de valoriser les compétences mobilisées.

Les chantiers de la région Auvergne-Rhône-Alpes consistent à soutenir l'activité économique, créer de l'emploi, et renforcer la compétitivité de nos entreprises. Il est dans ce cadre nécessaire de fournir aux entreprises des apprentis formés dans les compétences qu'elles attendent. Nous accompagnons ainsi les entreprises à travers des investissements d'équipement. La réorganisation des services régionaux permet en outre de créer un pôle qui regroupe l'économie, la formation, et l'enseignement supérieur. Nous aurons bientôt une direction commune unique formation continue et apprentissage.

L'apprentissage constitue une filière d'excellence. Nous mettons en avant le trio apprentis/CFA/entreprise. 84 % des apprentis obtiennent leur diplôme, et 68 % trouvent un emploi dans les 7 mois qui suivent. L'apprentissage permet également une transmission de valeurs, en particulier la valeur travail. Nous menons actuellement des concertations en vue d'un plan de développement stratégique de l'apprentissage, qui reposera sur trois principes :

- la professionnalisation de la formation ;
- la qualité de la formation ;
- l'orientation et l'accompagnement des jeunes.

En ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage dans le supérieur, il représente 15 000 de nos apprentis, soit un tiers du total. Le taux d'occupation des formations est bon (75 %), mais peut encore être amélioré, notamment dans le niveau 3. 78 % des apprentis du supérieur s'insèrent facilement dans l'année qui suit la fin de leur formation. Enfin, 4,8 % de nos étudiants sont des apprentis.

Nos élus souhaitent que l'apprentissage constitue un levier pour nos entreprises, et en particulier nos PME, par exemple pour développer des activités nouvelles. Les apprentis peuvent apporter des idées nouvelles, grâce à la mobilité internationale. Nous cherchons à développer la mobilité internationale des apprentis, notamment ceux du supérieur.

Notre enjeu commun est de renforcer l'analyse des besoins de l'économie pour proposer une carte des formations adaptée.

L'entreprise joue un rôle essentiel dans le développement des compétences de l'apprenti. L'accompagnement du CFA dans le choix par le jeune de son entreprise est donc crucial. Les apprentis n'hésitent d'ailleurs pas à changer d'entreprise si elle ne leur apporte pas le développement souhaité.

Les CFA ont lancé trois chantiers, qu'il convient de poursuivre :

- identifier les compétences recherchées par les entreprises, et les développer ;
- évaluer les compétences et permettre à l'apprenti de les faire évoluer ;
- valoriser les compétences.

En conclusion, nous sommes confrontés à deux défis. Le premier est de coconstruire avec les entreprises notre carte des formations dans le supérieur, et le second est la fourniture aux apprentis d'outils pour poursuivre leur évolution et valoriser leurs compétences, en incluant l'ensemble des jeunes.

Yves CIMBARO
Président ANASUP

L'apprentissage constitue la première étape de la formation tout au long de la vie. Cette dernière repose sur la nécessité de maintenir les compétences. Le chantier de la compétence est donc essentiel, d'où le choix de la thématique de notre rencontre.

La logique de la compétence renvoie à la fois au langage et à la raison. La compétence fait l'objet de nombreuses définitions, et elle peut constituer le langage commun entre toutes les parties prenantes à l'apprentissage : entreprise, CFA, et apprenti. L'apprenti est inscrit dans une démarche, à laquelle nous devons conférer du sens, à travers son parcours professionnel, mais aussi personnel. Le savoir-devenir est le premier signifiant essentiel.

Le deuxième signifiant auquel renvoie le terme de logique est celui de la raison. L'apprentissage permet le passage de la connaissance à l'action, et de l'action à la compréhension. L'apprentissage consiste à réaliser pour comprendre. Cette démarche implique un changement de paradigme, qui remet en cause l'évaluation du diplôme. Elle ne peut plus reposer uniquement sur le tuteur académique, mais également sur l'apprenti, qui s'autoévalue, et le maître d'apprentissage.

La logique des compétences interroge également la place des parties prenantes, en particulier nos CFA. Le CFA est le lieu de rencontre entre les opérateurs, dont le Conseil régional. Le CFA doit être renforcé dans ce rôle d'interface expert. Nous croyons que la logique de compétence doit par excellence se développer dans les CFA.

L'ANASUP doit aborder ce chantier avec humilité et ambition. La tâche est importante, d'où l'humilité. Pour autant, elle constitue pour nous l'occasion de réaffirmer notre ambition. Cette logique de compétence doit nous renforcer dans notre démarche d'assembleur. Je vous propose cinq pistes à cette fin :

- la communication en direction de tous nos partenaires ;
- la fourniture d'outils à l'ensemble du réseau (portefeuille de compétences, cv de compétences ;
- la participation à la rédaction des nouvelles normes, comme nous le faisons avec l'AFNOR depuis le début de l'année ;
- le développement d'une véritable recherche collaborative ;
- l'interrogation sur nos propres compétences (collaborateurs, formateurs, tuteurs, maîtres d'apprentissage, apprentis).

L'ANASUP devra apporter des réponses à toutes ces questions dans les mois qui viennent.

Serge LAURENT
Directeur du CFA IRISUP

Il conclut la journée en remerciant tous les participants du colloque et la Région Auvergne Rhône Alpes de nous avoir permis d'utiliser la salle de l'Assemblée du Conseil Région sur Clermont-Ferrand.