



Séminaire Lyon

L'approche compétences

ACTES - OCTOBRE 2011



Séminaire Lyon

L'approche compétences

ACTES - OCTOBRE 2011



EXCELLENCE
FOR
A COMPLEX
WORLD

L'approche compétences

Sommaire

Journée du 6 octobre	5
Séance plénière inaugurale	5
I. ACCUEIL DES SÉMINARISTES	5
II. POINT D'ACTUALITÉ	6
III. TABLE RONDE	9
IV. ECHANGES AVEC LA SALLE	18
Journée du 7 octobre	19
Allocutions d'ouverture	23
Gérard PIGNAULT , Directeur de CPE Lyon Pierre TAPIE , Président de la CGE	
Restitution des ateliers	24
II. ATELIER 1 : Amont et concours - La place des compétences dans les programmes de CPGE et les concours	24
I. ATELIER 2 : Ecoles - Déclinaison pédagogique de l'approche compétences dans les établissements d'enseignement supérieurs	26
III. ATELIER 3 : Entreprises - les compétences au cœur des processus de recrutement	28
IV. ATELIER 4 : Accréditation et pratiques d'évaluation MS / RNCP Instances d'habilitation et d'accréditation : quelles attentes pour des formations performantes ?	30
Echanges avec la salle	32
Conclusion	39
Pierre TAPIE , Président de la CGE	

L'approche compétences

programme 2011

Mercredi 5 octobre 2011

Lieu : Hôtel de Région Rhône-Alpes – 1, esplanade François Mitterrand, CS 20033 - 69269 Lyon Cedex 02

> Réception commune AGERA / CESER / CGE, 18h30 - 21h00

En présence de **M. Jean-Jacques QUEYRANNE**, Président de la Région Rhône-Alpes.

Jeudi 6 octobre 2011 - Campus Écully

Lieu : EMLYON Business School - 23, avenue Guy de Collongue 69134 Écully cedex

> Accueil cafe, 9h - 9h45, puis seance pléniere inaugurale, 9h45 - 12h15

- Accueil des séminaristes par :
 - **M. Gérard COLLOMB**, président du Grand Lyon (à confirmer)
 - **M. Yves-Marie UHLRICH**, Maire d'Écully (à confirmer)
- Animateur :
M. Philippe JAMET, Directeur de l'École des Mines de Saint-Étienne, Président de l'AGERA
- Avec :
 - **M. Pierre TAPIE**, Président de la CGE
 - **M. George ASSERAF**, Président de la Commission nationale de certification professionnelle,
 - **Mme Florence CORDIER**, Responsable Marque Employeur et Recrutement, Groupe EDF
 - **M. Stéphane SALTO**, Directeur du développement, Michael Page International
 - **M. Tugrul ATAMER**, Directeur général délégué – Faculté et Recherche, EMLYON Business School.

> Déjeuner, 12h30 – 13h45

Lieu : EMLYON Business School - 23, avenue Guy de Collongue 69134 Écully cedex

> Ateliers thématiques, 14h00 – 16h30

Lieu : EMLYON Business School - 23, avenue Guy de Collongue 69134 Écully cedex

Atelier 1 : Amont & Concours - Modérateur : **M. Gérard PIGNAULT**, Directeur de CPE Lyon (*La place des compétences dans les programmes de CPGE et les concours*)

- **M. Yves JAYET**, Directeur Réussite et Diversité de l'INSA Lyon
- **M. Norbert PERROT**, Inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe STI
- **M. Pierre-Jean BRAVO**, Proviseur du Lycée du Parc (Lyon 6^{ème})
- **M. Jacques AIACHE**, Professeur de CPGE au Lycée Louis le Grand

Atelier 2 : Écoles - Modérateur : **M. Jean-Pierre GALLET**, Président de l'UGEI, Directeur général de l'ITECH Lyon. (*Déclinaison pédagogique de l'approche compétences dans les établissements d'enseignement supérieurs*)

- **M. Dominique CHABOD**, Chargé de mission à la direction générale d'AgroParisTech
- **M. Patrice HOUDAYER**, Directeur général délégué de l'EMLYON Business School
- **M. Stéphane MARTINOT**, Directeur général de VetAgro Sup
- **M. Dominique GENTILE**, Directeur national des formations du CNAM
- **Mme Julie PERRIN-HALLOT**, Responsable Qualité Grenoble EM
- **M. Christian BERARD**, Directeur de l'ESDES Lyon

Atelier 3 : Entreprises - (Les compétences au cœur des processus de recrutement). Modérateurs : **M. Didier DESPLANCHE**, Directeur général de l'ECAM Lyon et **M. Éloïc PEYRACHE**, Directeur Délégué d'HEC

- **M. Noël BOUFFARD**, Directeur délégué de Sopra Group
- **M. Jean-Jacques LEBRUN**, Vice-président Recherche et Formation du Pôle de Compétitivité Axelera
- **Mme Françoise COMBELLES**, Déléguée à l'Innovation et au Développement Durable de la RATP et **M. François MESSINA**, Aéroport de Paris
- **M. Jean-Louis GAGNAIRE**, Vice-président du Conseil régional (Rhône-Alpes)

Atelier 4 : Accréditation & Pratiques d'évaluation MS / RNCP
(Instances d'habilitation et d'accréditation : quelles attentes pour des formations performantes ?)

Modérateur : **M. Éric PARLEBAS**, Directeur de l'ESIGETEL

- **M. Habib MARANDE**, Chargé de communication à la CNCP
- **M. Frank BOURNOIS**, Président de la CEFDG
- **M. René-Paul MARTIN**, Responsable des relations internationales de la CTI

19h00 : RÉCEPTION de M. Laurent WAUQUIEZ,
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

20h00 : COCKTAIL & DÎNER DE GALA, 20h30 – 23h00
Lieu : Musée des Tissus et des Arts décoratifs de Lyon
34, rue de la Charité 69002 Lyon

Vendredi 7 octobre 2011 - Campus La Doua

> Séance plénière, 9h00 – 12h30

Lieu : CPE Lyon – 43, boulevard du 11 novembre 1918 – BP 82077 – 69616 Villeurbanne cedex

- **Allocution de M. Jean-Paul BRET**, Maire de Villeurbanne (à confirmer)
- Restitutions des ateliers
- **Conclusions de M. Pierre TAPIE**, Président de la CGE

> Déjeuner - buffet, 12h45 – 14h30

Lieu : Restaurants de l'INSA Lyon – 20, avenue Albert Einstein – 69621 Villeurbanne Cedex

> Programme touristique au choix, 15h00 – 17h00

• **Option 1 : De Fourvière au Vieux Lyon**

Balade historique incontournable... De l'esplanade de Fourvière, la vue sur Lyon est imprenable. La basilique Notre Dame, fascinant édifice rococo de la fin du XIX^e capte le regard. Une visite s'y impose car l'intérieur est aussi surprenant ! Chaque décoration, mosaïque, statue y possède une valeur symbolique... La visite est passionnante ! La promenade descend vers le Vieux-Lyon, soit par les jardins du Rosaire, soit par les théâtres antiques, car c'est à Fourvière que Lugdunum a été fondée en 43 av JC, dont elle conserve de magnifiques témoignages. C'est aussi là que se déroulent les Nuits de Fourvière chaque été. Au bas de la colline, la ville Renaissance s'étend en bord de Saône. Parcourez quelques ruelles et places de ce quartier plein de charme et empruntez des traboules pour découvrir des cours, galeries, puits...

Visite à pied - Durée : 2h30.

• **Option 2 : Le Vieux Lyon et ses Traboules**

Ce quartier de 24 hectares, premier secteur sauvegardé de France, est inscrit au Patrimoine mondial de l'Unesco. Cet ensemble unique d'architecture gothique et Renaissance est inscrit au Patrimoine mondial de l'Unesco. Il s'étend sur 24 hectares, le long de la Saône. Le Vieux-Lyon a été essentiellement urbanisé aux XV^e et XVI^e siècles. Après une visite de la cathédrale gothique et son horloge astronomique, partez en balade à travers les étroites ruelles pavées et traboules... Ces passages d'une rue à l'autre à travers les couloirs des maisons, vous révèlent des trésors architecturaux superbement rénovés : cours intérieures, galeries italiennes, escaliers à vis... Maison du Chamarier, Loge du Change, Hôtel du Gouvernement, Hôtel de Gadagne... Autant de noms évocateurs du passé de Lyon, riche cité de la Renaissance.

Visite à pied : Durée : 2h.



Journée du 6 octobre

Séance plénière inaugurale



I. ACCUEIL DES SÉMINARISTES

Patrice HOUDAYER,

Directeur Général délégué d'EMLYON Business School, en charge de la Grande Ecole

Monsieur le Maire, Monsieur le Président de la CGE, Mesdames et Messieurs les séminaristes, je vous souhaite la bienvenue. C'est un très grand plaisir de vous accueillir aujourd'hui, par cette magnifique journée qui vous permettra de profiter de notre campus vert d'EMLYON Business School, mais aussi de l'Ouest lyonnais. Mais nous vous accueillons en fait sur le campus Europe d'EMLYON Business School qui, comme certaines de ses semblables, constitue une école multi-campus présente à Lyon et Shanghai.

J'ai également le plaisir de vous accueillir au nom de tous les établissements du campus Lyon Ouest, très cher à notre ville d'Ecully. Une dynamique forte a été lancée depuis deux ans entre EMLYON Business School et l'Ecole Centrale de Lyon ; d'autres partenariats sont en cours de développement avec des acteurs de ce campus : l'ITECH, le CESI, le GAT, l'Institut Paul Bocuse ou encore les pôles de compétitivités Techtera et ISDH. Demain, vous découvrirez le campus de la Doua et ses deux écoles emblématiques que sont l'INSA Lyon et CPE.

Le séminaire de travail va nous permettre d'échanger directement et sans tabou sur un grand nombre de sujets importants, dont certains d'actualité comme la malheureuse circulaire du 31 mai 2011 mais aussi des dossiers bien plus stratégiques, plus dynamiques et plus intéressants pour nos écoles.

Yves-Marie UHLRICH,

Maire d'Ecully

Mesdames, Messieurs, je vous souhaite la bienvenue à Ecully, sur ce campus vert auquel vous venez de fait référence ; il est vrai que nous en sommes fiers. C'est toujours un plaisir pour moi d'accueillir l'excellence. Dans un pays comme le nôtre – secoué, comme bien d'autres, par des problèmes économiques - il me semble important d'aller de l'avant. J'ai tenu à vous accueillir ce matin et je partagerai également le dîner de ce soir avec vous. Après la ville de Lyon, Ecully est sans doute la ville de l'agglomération lyonnaise qui reçoit le plus de personnalités alors qu'elle ne compte que 19 000 habitants. Au milieu d'un magnifique environnement arboré et fleuri, la ville a un joyau que sont les grandes écoles, dont l'Ecole Centrale de Lyon et EMLYON Business School - deux éléments moteurs avec qui la ville a un partenariat très fort. Ici se côtoie l'excellence entre chercheurs, étudiants et cadres chefs d'entreprises. Depuis dix ans que je suis maire, je ne saurais vous dire toutes les personnalités du monde économique ou universitaire, nationales et internationales qui se sont rendues ici ni toutes les technologies mises au point sur ce campus.

A Ecully, nous conjugons l'excellence et la qualité de vie. A ce titre, je n'oublie pas l'Ecole Paul Bocuse, de renommée internationale et unique en France, malheureusement insuffisamment soutenue par les autorités nationales. Je vous invite à aller y déjeuner ou dîner à l'occasion ; des étudiants de plus de 40 nationalités s'y côtoient, ce qui confère au lieu un caractère spécifique.

Bon séjour à Lyon et revenez à Ecully, vous y serez toujours bien accueillis !

POINT D'ACTUALITÉ

Pierre TAPIE,

Président de la Conférence des Grandes Ecoles

Merci Monsieur le Maire de votre discours d'accueil et de ce souhait de bienvenue dans un endroit – il est vrai – assez exceptionnel. Je souhaite également adresser mes remerciements à tous ceux qui ont contribué à l'organisation de ce séminaire. J'ouvrirai nos travaux par un point d'actualité. Nous ne débattons pas immédiatement de ces sujets mais nous aurons l'occasion d'échanger en dehors des séances plénières, en fin de matinée ou encore ce soir, puisque nous aurons le plaisir d'accueillir Laurent Wauquiez qui tiendra une brève allocution.

L'actualité a été marquée par différents événements : l'arrivée d'un nouveau ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en juillet, la circulaire Guéant du 31 mai, la loi Cherpion du 28 juillet, de fortes interrogations sur l'apprentissage et son financement ou encore l'avenir du lycée.

Lorsque nous avons rencontré le ministre, celui-ci nous a fait part de sa réelle préoccupation quant à la dynamique des classes moyennes inférieures et aux élèves les plus brillants de ces catégories sociales. Il nous a demandé de réfléchir à des propositions de mesures concrètes et pertinentes sur la question de la promotion sociale, sortant du seul critère boursier/non boursier. Nous avons pour notre part attiré son attention sur la question de l'apprentissage compte tenu de la situation d'impasse actuelle sur le plan financier. Le projet du président de la République nécessiterait en effet près de 2 milliards d'euros alors que les décisions annoncées en mars représentent 300 millions d'euros ; celles-ci sont en outre très délétères pour le financement de l'enseignement supérieur professionnel, et ce d'autant plus que les conseils régionaux refusent de plus en plus de financer l'enseignement supérieur. Les écoles de la Conférence sont aujourd'hui mises en porte-à-faux entre l'engagement ferme qu'elles ont pris de développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et un nombre total de places finançables dans l'enseignement supérieur en diminution.

Nous avons également évoqué l'articulation entre le secondaire et le supérieur. La Conférence a notamment fait part de sa forte préoccupation quant aux très bon élèves d'origine très modeste qui sont sans doute les grands perdants des diverses réformes, y compris celle du lycée. Ce défi est d'autant plus prégnant que les ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur peinent à travailler ensemble ; la qualité de la coordination des équipes sur les sujets techniques est assez faible. Nous réclamons d'ailleurs en vain depuis 17 mois de rencontrer des responsables du ministère de l'Education nationale.



1 > La circulaire du 31 mai 2011

Cette circulaire a fortement mobilisé la Conférence et le ministre reviendra sans nul doute sur le sujet ce soir. Le dialogue interministériel a, sur ce thème-là, beaucoup progressé. Les deux ministres concernés n'avaient sans doute pas imaginé l'ampleur des conséquences d'une telle circulaire pour les entreprises et l'enseignement supérieur. Il est certain qu'une interprétation stricte du texte aurait des effets considérables ; la France perdrait ainsi sept années d'effort. La presse s'est largement émue de la situation. J'ai pour ma part refusé un certain nombre d'interviews téléphoniques et radiophoniques, considérant qu'il pouvait être dangereux d'aborder dans ce type de médias des sujets aussi complexes car techniques. La presse écrite a publié des textes très modérés ; nous avons appuyé en ce sens. Quoi qu'il en soit, je pense que nous devrions assister à un progrès significatif dans les semaines à venir. Mais portera-t-il seulement sur la manière de traiter les cas particuliers ou se traduira-t-il par un acte écrit symbolique permettant de rassurer les acteurs sur la question des étrangers ? Rien n'est tranché mais je suis plutôt optimiste. Je vous invite toutefois à remonter à la délégation générale tous les cas concrets avérés afin que nous les portions devant le ministre de l'Intérieur. Nous resterons très vigilants ; il n'est pas pensable que les familles indiennes ou chinoises soient ruinées pour avoir fait confiance à la France. Nous avons fait part au Gouvernement de notre détermination sur ce sujet.

2 > La loi Cherpion

La loi Cherpion vise à endiguer les abus de certaines entreprises quant à l'utilisation de stagiaires sur des fonctions permanentes. La loi est toutefois telle qu'elle prévoit des dérogations, à condition que les stages s'inscrivent dans des cursus pluriannuels longs. Les nouvelles règles imposées aux entreprises sont au nombre de quatre. La notion de délai de carence empêche désormais les entreprises d'embaucher deux stagiaires consécutifs sur un même poste sans respecter un délai de carence égal à un tiers de la durée du stage précédent. Cette règle pose une véritable difficulté au regard des rythmes pédagogiques ; nous devons y travailler. Par ailleurs, la gratification devient obligatoire pour tout stage supérieur à deux mois consécutifs. Nous espérons que cette mesure sera également appliquée dans les entités publiques, qui sont finalement les plus concernées. En revanche, il ne faudrait pas que les stages de recherche deviennent impossibles dans les laboratoires du CNRS faute de crédits disponibles pour rémunérer les jeunes. Troisième règle, les stagiaires ont accès à l'activité sociale et culturelle de l'entreprise qui les accueille. Enfin, une embauche en CDD ou CDI à l'issue d'un stage a désormais des incidences sur la période d'essai et l'ancienneté.

« la durée des stages effectués par un même stagiaire dans une même entreprise ne peut excéder six mois par année d'enseignement... »

3> La taxe d'apprentissage

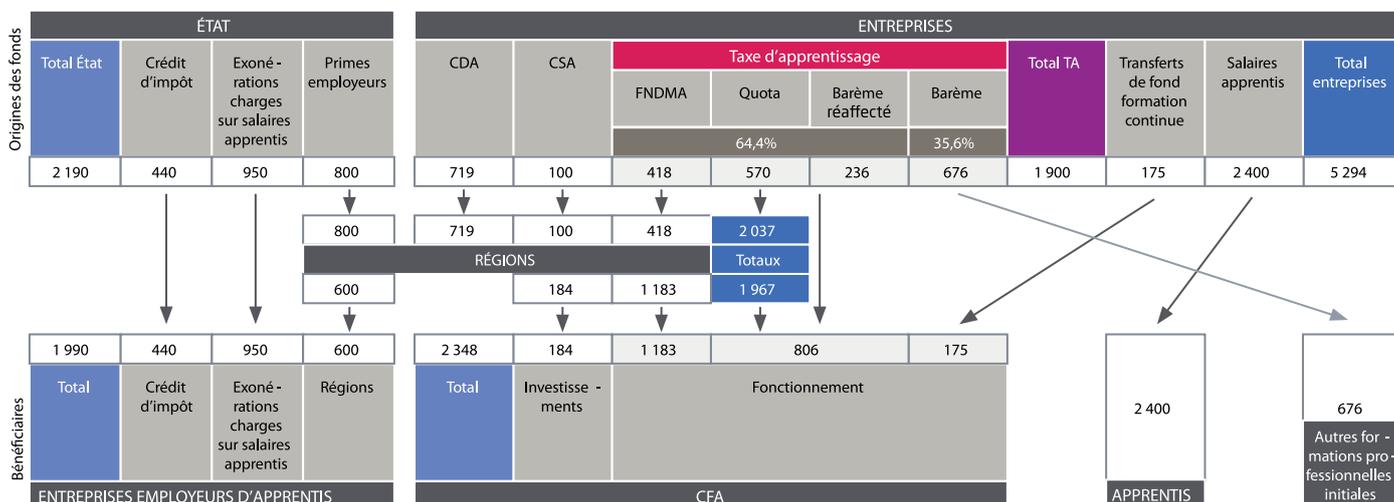
S'agissant de la taxe d'apprentissage, il convient tout d'abord de rappeler que 80 filières de formation étaient ouvertes à l'apprentissage dans nos écoles à fin 2010, dont 47 dans les écoles d'ingénieurs, 31 dans les écoles de management et 2 dans les écoles d'autres spécialités. Le tableau de la page 16 du rapport d'activité 2011 présente la synthèse des flux financiers ayant circulé dans le circuit de l'apprentissage en 2010. Il en ressort que le barème disponible n'est pas de 48 % mais de 36 %, ce qui signifie que les entreprises sont obligées – pour répondre à leurs obligations d'apprentissage – d'utiliser une part significative du barème (taxe servant à la formation professionnelle et à l'apprentissage), 12 %, pour financer l'apprentissage, soit 220 millions d'euros. Par ailleurs, l'objectif d'accroître le nombre d'apprentis de 500 000 n'est aujourd'hui pas en cohérence avec les circuits financiers existants. Un groupe de travail devrait être mis en place sous l'égide de Nadine Morano, pour lequel nous attendons une invitation depuis le 15 mars, dont l'objectif sera d'étudier les conséquences des décisions du 1^{er} mars. Quoi qu'il en soit, il est certain qu'en matière d'apprentissage, la tendance de la disponibilité de la taxe n'est pas à la hausse. Néanmoins, la Conférence a formulé un certain nombre de propositions précises.





La taxe d'apprentissage, le financement des écoles et de l'apprentissage

Financement des formations professionnelles dont l'apprentissage en millions d'euros



Nombre de formations ouvertes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Totaux	80	11	2	1	1	0	1	0	1
Ecoles d'ingénieurs	47	10	2		1		1		
Ecoles de Management	31	1							1
Ecoles «d'autres spécialités»	2			1					

4> La réforme du lycée

Enfin, la réforme du lycée pose quelques principes majeurs intéressants dont une plus grande autonomie des établissements et la revalorisation des filières Lettres notamment. En revanche, la CGE est fermement opposée à la disparition de volumes horaires lourds en science en classe de terminale et à la disparition de certains parcours Sciences et Lettres ; les étudiants des premières et terminales S n'ont en effet plus la possibilité de suivre des cours de grec ou de latin. Ce sujet nous préoccupe fortement, tout comme la CPU. Les exigences en matière de formalisations scientifiques risquent de s'en trouver diminuées. En effet, suite à la réforme, et au vu de la souplesse laissée aux chefs d'établissement, il sera possible pour des élèves en première S de ne bénéficier que d'une heure de sciences physiques par semaine. Nos préoccupations concernent également les conséquences de cette réforme quant au sens de la rigueur qui sera acquis par nos futurs élèves. L'accompagnement personnalisé est certes intéressant mais il se traduit par une baisse du volume horaire dans certaines disciplines, au risque d'une accentuation des inégalités entre lycées. Face à cela, la CGE a formulé différentes propositions dont la création de parcours d'excellence dans l'ensemble des lycées.

***Maintenir la possibilité
de réorientations
le plus tard possible***

5> Le séminaire de la Conférence des grandes écoles

Pour terminer mon intervention, je souhaite dire quelques mots d'introduction avant de passer la parole à Philippe Jamet.

Je remercie Jacques Aiache, Professeur en CPGE au lycée Louis le Grand et Dominique Chabod, chargé de mission à AgroParisTech qui ont rédigé le rapport du groupe de travail Compétences – document socle de ces deux jours de séminaire. Ce groupe a été constitué en réponse à une demande du terrain, sous la double initiative des commissions Amont et Formation, dans l'objectif d'examiner les réflexions les plus significatives sur la démarche compétences et les pratiques les plus intéressantes à partager entre les différentes écoles, en articulant la fonction CPGE et la fonction école, mais aussi de proposer des évolutions de nos pratiques d'enseignement et de nos modalités d'évaluation à l'entrée et en sortie d'école.

Cette après-midi, quatre ateliers seront proposés :

- la place des compétences dans les programmes de CPGE et les concours ;
- la déclinaison pédagogique de l'approche compétences dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- les compétences au cœur des processus de recrutement ;
- le regard des instances d'habilitation et d'accréditation.

J'invite maintenant Philippe Jamet et les différents intervenants à rejoindre la tribune.





III. TABLE RONDE

Participent à la table ronde :

- M. Pierre TAPIE, Président de la CGE ;
- M. Georges ASSERAF, Président de la Commission nationale de la certification professionnelle ;
- Mme Florence CORDIER, Responsable marque employeur et recrutement, Groupe EDF ;
- M. Stéphane SALTO, Directeur du développement, Michael Page International ;
- M. Tugrul ATAMER, Directeur général délégué – Faculté et Recherche, EMLYON Business School.

La table ronde est animée par M. Philippe JAMET, Directeur de l'Ecole des Mines de Saint-Etienne, Président de l'AGERA.

Philippe JAMET

Permettez-moi tout d'abord de rappeler que l'Agera est une association rassemblant 35 établissements répartis sur l'ensemble des métropoles rhônealpinnes et très diversifiés, la base d'adhésion étant plus large que celle de la CGE ; les travaux avec nos partenaires universitaires sont par ailleurs permanents, notamment dans le cadre des deux pôles de recherche et d'enseignement supérieur de la région – Grenoble et Lyon.

Cette séance plénière est consacrée à l'approche compétences. Chacun de nos intervenants apportera un éclairage différent sur le sujet.

Sont présents parmi nous des industriels, Florence Cordier d'EDF et Stéphane Salto de Michael Page International, mais aussi Tugrul Atamer - doyen de la faculté à EMLYON Business School et professeur de management stratégique - qui réfléchit sur des questions de prospective en matière de compétences, et Georges Asseraf, président de la Commission nationale de la certification professionnelle, qui nous éclairera sur la question de la consolidation des compétences, de leur labellisation et de leur mise en cohérence à travers une politique au niveau national.

La parole est à Monsieur Georges Asseraf.

Georges ASSERAF

S'interroger sur l'approche compétences consiste de mon point de vue à rechercher des liens entre différents termes que sont l'approche compétence, la certification professionnelle et l'insertion professionnelle. Cette réflexion s'inscrit dans un contexte européen, voire international.

Nous connaissons la difficulté lorsqu'il s'agit de s'accorder sur le sens des concepts mobilisés. Le caractère polysémique du concept de compétences en atteste ; plus de 300 définitions lui sont données en France. Pour autant, beaucoup de points de vue convergent pour considérer que les définitions utilisées ne sont pas universelles et qu'elles ont au contraire un caractère conventionnel contractuel résultant de l'accord des acteurs engagés dans une démarche commune.

En tant que président de la Commission nationale de la certification professionnelle, j'ai été amené, avec les membres de la commission, à convenir du sens que nous donnerions collectivement à ce terme pour des raisons de cohérence dans nos réflexions et nos orientations et éclairer les organismes dont les certifications professionnelles sont enregistrées au répertoire.

Lancé en 2004 en tant que projet puis en 2008 suite à une résolution du Parlement européen, le cadre des certifications européennes (CEC) vise à favoriser au niveau européen la transparence entre les qualifications afin d'encourager la mobilité des étudiants, des enseignants et des salariés sur un marché du travail qui devient international. Le terme de qualification doit être entendu, pour la France, au sens de certification professionnelle puisque le cadre européen des certifications renvoie





à des cadres nationaux de référence, c'est-à-dire, pour la France, au Répertoire national des certifications professionnelles. Le CEC doit permettre la mise en relation et en correspondance de systèmes de certification, différents tant par leurs modalités de construction que par la diversité des autorités de certification. Pour ce faire, il s'appuie sur la notion d'acquis ou de résultats d'apprentissage. Ce concept semble porteur de convergence entre les acteurs. Ces acquis de l'apprentissage reposent sur trois descripteurs génériques : savoir, aptitudes et compétences.

En France, notre cadre de référence est issu de la loi du 17 janvier 2002 qui donne notamment à la CNCP une mission sur la dimension internationale. La commission est en particulier chargée d'élaborer une nouvelle nomenclature des niveaux de certification en rapport avec les emplois occupés et susceptibles de permettre des comparaisons européennes et internationales. Mais ce cadre national prévoit surtout d'articuler la mise en œuvre du droit à la validation des acquis de l'expérience (VAE) avec le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), actualisé en permanence par la commission nationale. Cette articulation conduit naturellement le répertoire à être très largement orienté vers la notion de finalité d'apprentissage, sous l'angle de compétences professionnelles. Cette exigence qui dissocie parcours de formation et acquisition des diplômes conduit notamment à bouleverser les modalités de construction des certifications professionnelles, jusque-là très largement marquées par des contenus de savoir et des quantités de connaissances à maîtriser – la logique académique. La VAE force donc notre système national à s'ouvrir à une démarche compétences dans laquelle l'ingénierie de construction s'appuie sur une cible professionnelle et les compétences professionnelles qui lui sont attachées. La construction du répertoire national a privilégié cette approche « VAE-compatible » qui nourrit le concept de certification professionnelle élaborée et développée par la commission nationale à partir de la base réglementaire qui fonde son action. Ainsi, la commission a mis l'accent sur les finalités d'apprentissage découlant des formations.

Deux éléments supplémentaires attachés à la mise en œuvre du concept de certification professionnelle sont à souligner. L'ingénierie de construction des diplômes est de plus en plus formalisée afin d'en favoriser l'appropriation par tous les acteurs. Elle est aussi davantage partagée par ces derniers qui ont bien compris que son respect constitue une des conditions d'entrée dans le répertoire national. Par ailleurs, la question du lien entre une formation et l'insertion professionnelle devient l'un des points majeurs de l'examen des demandes d'enregistrement au répertoire national puisque la commission s'appuie sur une logique d'évaluation a posteriori de l'efficacité de la certification professionnelle. En outre, depuis la loi du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, la commission prononce des avis d'opportunité en amont de la création des diplômes qui seront enregistrés de droit au répertoire, ces avis étant principalement fondés sur les finalités portés par ces diplômes sous l'angle de leur insertion professionnelle potentielle.

La problématique de la certification professionnelle portée par la commission et certains ministères et celle des acquis d'apprentissage du cadre européen des certifications se rejoignent donc sur les mêmes bases. Les apprentissages, qu'ils soient formels ou non, débouchent sur la construction de compétences. Et la mise en œuvre de ces compétences conduit à des résultats observables et mesurables sous l'angle de performances qui en traduisent le degré de maîtrise. Dans ce cadre, nous allons bien au-delà de l'acquisition de savoir ; nous entrons dans une logique où prime l'action que l'on est capable de mettre en œuvre pour répondre à une attente dont on peut mesurer les résultats. Cette dynamique n'appelle plus seulement une réflexion sur la transmission des savoirs mais surtout sur leur finalité et nous invite à nous interroger sur la manière dont on les utilise et les évalue.

Force est de constater auprès de nombre d'organismes concernés que ce changement de paradigme – d'une logique académique à une logique compétences – ne se fait pas sans difficulté, sur un plan conceptuel comme sur un plan technique. Il faut donc prendre en compte la nécessité de mieux appréhender cette approche qui s'inscrit dans une dynamique internationale et qui contribue à consolider l'articulation entre un système de formation et des besoins d'insertion, sans parler des compétences attendues par le marché du travail.

La notion de certification professionnelle dans sa logique compétences représente sans doute un facteur potentiel de performance de notre système éducatif. La difficulté à la mobiliser semble constituer une de nos faiblesses.

Cette logique de compétences suscite par ailleurs de nombreux débats, ici comme ailleurs, dans lesquels sont dénoncés les risques d'asservissement des savoirs aux besoins économiques. Je ne m'inscrirai pas dans cette opposition entre l'approche métier et l'approche savoir. En effet, cette approche métier est souvent définie de manière très réductrice car la place des savoirs y est souvent fondamentale en ce qu'elle constitue le socle indispensable pour mettre en œuvre des compétences tout autant que pour permettre à l'individu de s'adapter aux situations. Je souhaite plutôt souligner une deuxième voie qui commence aujourd'hui à guider la démarche compétences, non pas en partant des finalités professionnelles mais en l'inscrivant dans une construction qui part des savoirs et de leur transmission.

A titre d'exemple, le travail réalisé par l'université Jean Monnet de Saint-Etienne, dont le résultat est un guide de compétences pour des licences générales, prouve qu'il n'y a pas d'abandon des savoirs ni de renoncement aux exigences académiques mais le souci de construire un outil au service de l'insertion professionnelle des étudiants à travers l'approche compétences. Cette démarche est pragmatique ; elle vise à donner de la visibilité aux étudiants et aux entreprises sur le travail de l'université et son degré d'exigence. C'est également ce que sous-tend le travail mené par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle autour de la réflexion menée sur la construction de référentiels pour les licences généralistes. Dans cette perspective, il n'y a aucun renoncement au savoir mais la volonté d'en prolonger la transmission jusqu'à mettre en visibilité certains de ses usages. On peut, là aussi, parler de finalité d'apprentissage, mais par un choix différent de celui qui guide la construction des certifications professionnelles au sens du RNCP. Dans tous les cas la logique compétences est portée par une forte dimension d'insertion professionnelle. Sa mise en œuvre résulte dès lors d'une réflexion préalable sur le sens attaché aux concepts qui seront mobilisés et sur la description des compétences qui fera l'objet d'un consensus de différents acteurs économiques, au-delà de la communauté enseignante. Quelles que soient ces deux voies très distinctes, les logiques compétences présentent de fortes convergences, tant concernant les moyens de la construction que les résultats atteints. Dans les deux cas, la démarche est partenariale entre le monde des entreprises et celui de la formation. Ils nécessitent tous deux de s'accorder sur les concepts mobilisés, de s'engager vers des langages partagés pour une plus grande compréhension mutuelle entre les attentes des uns et les exigences des autres. Les deux démarches convergent également dans la recherche de visibilité pour favoriser l'orientation et l'insertion professionnelle. Du point de vue des résultats, l'accent est d'un côté porté vers les compétences préprofessionnelles et professionnelles ; de l'autre, ce sont plutôt les compétences transversales qui sont mises en exergue, sans renoncer aux compétences disciplinaires. Elles constituent les deux faces d'une même pièce, réunies pour lancer des signaux vers le monde académique d'une part et le monde des entreprises d'autre part. Enfin, elles sont euro-compatibles dans un cadre international qui se construit avec le processus de Bologne.



De la salle

Vous avez parlé de savoirs, d'aptitudes et de compétences puis vous avez lié la compétence à l'action. Cela signifie-t-il que la compétence est liée au savoir-faire ?

Georges ASSERAF

La compétence est une combinatoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Elle doit en outre être contextualisée au regard d'une situation de travail et de la finalité qu'elle poursuit.

Dominique CHABOD

Je suis un peu surpris d'entendre le président de la CNCP parler encore de savoirs, savoir-faire et savoir-être devant l'assemblée que nous représentons. Par ailleurs, compte tenu de l'orientation très utilitariste de votre exposé et de la fonction de votre organisme, n'y aurait-il pas lieu, plutôt que de parler de société de la connaissance pour désigner l'avenir du tracé d'orientation, de parler de société de la compétence.



Georges ASSERAF

Tout d'abord, si je parle de savoirs, savoir-être et savoir-être, c'est dans le cadre du cadre européen des qualifications que vous n'êtes pas sans connaître.

Dominique CHABOD

Le cadre européen ne fait pas référence à ce triptyque.

Georges ASSERAF

Il s'appuie sur trois descripteurs que sont les *knowledges*, les *skills* et les *competences*, ce qui renvoie à l'articulation entre savoirs, savoir-être et aptitudes.

Par ailleurs, pour répondre à votre deuxième remarque, j'ai insisté dans mon exposé sur le fait que les compétences ne sont pas assises sur rien, mais en premier lieu sur des savoirs, qu'ils soient acquis par la formation initiale, continue ou en situation de travail. Les compétences ne sont jamais indépendantes des savoirs mais elles ne se situent pas dans une approche statique de la maîtrise du savoir ; il s'agit d'un savoir utilisé pour une finalité particulière. A mon sens, la société de la compétence est indissociable de la société de la connaissance car la connaissance, y compris fondamentale, a toujours un objet même s'il n'est pas directement économique.

Philippe JAMET

Je donne maintenant la parole à Tugrul Atamer qui va nous donner un éclairage plus cinématique et prospectif des compétences.

Tugrul ATAMER

La philosophie que je vais m'employer à défendre devant vous est celle-ci. Il n'y a pas de démarche compétences dans un établissement d'enseignement supérieur sans projet éducatif. Il n'y a pas non plus de projet éducatif sans une approche prospective. Enfin, pour un établissement d'enseignement supérieur qui s'inscrit dans l'élitisme républicain, il n'y a pas de démarche prospective sans un idéal nourri d'humanisme.

La dernière décennie a été marquée en France et en Europe par la généralisation de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur. Cette évaluation repose sur deux critères de plus en plus privilégiés : l'insertion professionnelle et la qualité de la recherche. L'insertion professionnelle est mesurée de manière très quantitative ; cette mesure s'appuie en particulier sur le pourcentage de diplômés trouvant un emploi dans les trois premiers mois et au bout d'un an de recherche ou encore sur salaire mensuel moyen à trois mois, un an, cinq ans. Il n'existe pas véritablement d'évaluation qualitative. Quid des compétences offertes ? Elles résultent en effet d'une combinaison entre connaissances, savoir-faire et savoir-être ou encore d'une combinaison entre un capital intellectuel et cognitif, psychologique, social et relationnel – autant d'éléments qui ne sont pas véritablement évalués. Or les évaluer revient à évaluer le projet éducatif, ce qui est difficile.

Comment établir et développer un projet éducatif guidé par une démarche compétences évaluable ?

Je suis professeur de stratégie et travaille beaucoup sur la prospective, notamment à l'horizon 2050. Les scénarios actuels sont plus pessimistes qu'optimistes. On parle également de scénarios de rupture. Quoi qu'il en soit, la génération que nous formons aujourd'hui dans nos établissements est celle qui écrira le scénario de 2050, pour le meilleur et pour le pire. Notre idéal doit être guidé par une compréhension profonde des défis auxquels cette génération devra faire face afin de les traduire en compétences nécessaires pour que cette génération d'étudiants soit en mesure de les relever, de résoudre les problèmes et d'écrire le meilleur scénario pour le bien de l'humanité.



Quels sont les défis des quatre prochaines décennies ? D'ici à 2050, le monde sera confronté à des transformations discontinues telles que l'homme n'en a jamais rencontrée depuis la fin de la première révolution industrielle. La géopolitique est marquée par des phénomènes auxquels l'être humain n'a jamais été confronté : une mondialisation multipolaire autour de superpuissances et de puissances régionales importantes. Les ruptures sont également de l'ordre économique et financier, démographique, scientifique et technologique, environnemental ou encore des modes de vie et de la structuration des sociétés. La démographie notamment sera marquée par le passage de 7 à 9 milliards d'individus mais aussi par une espérance de vie allongée, tendant vers un siècle. Outre le vieillissement de la population, l'allongement de l'espérance de vie induit véritablement une nouvelle structuration de la société et des modes de vie, autour de quatre générations et cinq étapes de vie. Ainsi, les 40 prochaines années seront marquées par 6 à 7 ruptures dans la trajectoire de l'histoire de l'humanité, créant un monde particulièrement complexe et incertain. Tels sont les défis de la génération à venir.

En conclusion, notre mission d'élitisme républicain signifie que nous devons former les futurs leaders qui auront une influence très importante sur l'évolution des entreprises, des institutions et des organisations non gouvernementales. Le monde n'a jamais eu autant besoin d'entrepreneurs. La créativité et la prise de risque, la capacité à élaborer une vision dans un contexte incertain, le sens de l'engagement et de la réalisation de soi-même sont plus que jamais nécessaires pour donner des réponses aux ruptures que nous anticipons. Mais je vous mets en garde. Les personnes que nous formons doivent être des leaders entrepreneurs. Dans les 50 dernières années, nous avons fait la course à l'innovation pour l'innovation, dans un contexte de déstructuration systématique des valeurs traditionnelles qui donne lieu à une course à l'innovation guidée par une logique addictive de consommation sans idéal et sans projet humain. Il faut rompre avec cette attitude. L'innovation doit être au service d'un nouvel humanisme, c'est-à-dire d'une nouvelle citoyenneté mondiale. Nous devons donc former des entrepreneurs au service d'un idéal de citoyenneté mondiale. Tel doit être aujourd'hui le projet éducatif d'une grande école de management.

Comment traduire ce projet éducatif sous forme de compétences ? La citoyenneté mondiale est une position morale et réaliste sur la conscience d'appartenir à la même communauté de destin, quelles que soient les nationalités et les localisations ; c'est également une doctrine sur la justice – sociale notamment, un capital psychologique et relationnel et l'identité de soi-même. Telles sont les compétences que nous devons développer au côté de l'entrepreneuriat et de la créativité.

A l'Unesco, la citoyenneté mondiale et le nouvel humanisme sont aujourd'hui promus par Irina Bokova et tous les établissements de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur sont invités à développer des cursus qui favorisent cette citoyenneté mondiale. Mais à l'examen de ces deux cursus, force est d'observer que deux courants demeurent : le courant multi-culturaliste et le courant universaliste. Mais la citoyenneté mondiale entrepreneuriale doit dépasser le multiculturalisme et l'universalisme, ce qui nécessite d'utiliser la culture mais surtout la tension entre l'universalisme et la relativité culturelle de manière créative et d'admettre que les cultures sont évolutives et dynamiques. Cela implique de former des individus et des élèves capables d'utiliser les interactions culturelles de manière positive, inventive et créative, c'est-à-dire d'être des médiateurs entre les différentes cultures et les différentes communautés. De ce point de vue, l'éducation qui doit favoriser l'entrepreneuriat et la citoyenneté mondiale doit reposer sur un principe de base : le décentrement. Le décentrement impose de se décaler systématiquement du centre : ce n'est pas en se regardant soi-même dans le miroir qu'on apprend à se connaître et qu'on s'enrichit ; il faut se mettre dans la perspective de l'autre, analyser les problèmes par le prisme d'autres cultures. Outre le décentrement culturel, le décentrement disciplinaire est également nécessaire. Tel est le projet éducatif que nous devons mettre en place ; il s'agit d'une révolution, comparable à celle de la physique quantique. A titre d'exemple, la lumière n'est riche, inventive et créative que lorsque l'on considère qu'elle à la fois une particule et une onde. Il en est de même pour les être humains. Lorsque je me rends en Chine, je suis vu à la fois comme Turc et comme Français. Et dans mes interactions avec les Chinois, passer de mon identité turque à mon identité française est source d'une extraordinaire richesse. Mon identité devient floue mais s'enrichit énormément. Voilà ce que j'entends par « décentrement » qui doit être au centre du projet éducatif. Il faut inventer une pédagogie qui utilise le décentrement comme principe d'éducation.

Philippe JAMET

Nous allons maintenant en venir aux perspectives de l'entreprise et, en premier lieu, à l'expérience d'EDF en matière de recrutement de compétences.

Florence CORDIER

Je ne vais aborder le sujet des compétences d'un point de vue académique ni évoquer les expériences plus ou moins réussies de GAEC ou de GPEC que nous avons mises en œuvre il y a quelques années. Je vais plutôt vous parler de mes observations, de mes analyses et de mon expérience.

Je travaille chez EDF depuis dix ans. J'y ai travaillé sur les problématiques d'analyse sociale puis de dialogue social international avant de prendre en charge la gestion des carrières, et, depuis peu, la responsabilité du recrutement pour le Groupe EDF.

EDF est le leader mondial de production d'électricité et compte 160 000 collaborateurs dans le monde et 910 000 en France, pour un chiffre d'affaires de 65 milliards d'euros et 5 000 recrutements prévus en 2011, ce qui fait de cette entreprise un important contributeur sur le marché du travail. Notre modèle historique, qui repose sur un certain nombre de grandes écoles, est tel qu'un collaborateur qui rentre chez EDF y effectue toute sa carrière professionnelle - principe qui n'est pas remis en cause pour les années qui viennent.

Henri Proglio affirmait il y a moins de 15 jours, à l'occasion de la journée d'intégration annuelle des jeunes cadres du Groupe : « Soyez portés par vos équipes et ne soyez pas tirés par vos chefs », ce qui signifie « portez beaucoup d'attention à vos collaborateurs, ayez de l'écoute et du respect, travaillez en équipe ». Il leur a également dit : « Sachez saisir les opportunités », dans une perspective d'ouverture, de créativité et d'amélioration continue ; et, enfin : « Soyez mobile », c'est-à-dire fonctionnellement, géographiquement mais aussi dans la tête. Avoir toutes ces qualités nécessite d'incarner la stratégie de l'entreprise et de savoir articuler le court terme et une vision de long terme.



Je souhaitais vous apporter un deuxième éclairage. J'ai passé quatre ans à la direction de l'ingénierie, lieu par excellence de la compétence technique. J'ai pu constater que l'on n'apprend pas, dans nos écoles, à vivre dans un monde incertain. Les enseignements sont plutôt très fondés sur des certitudes. Or les événements tels que ceux que nous venons de vivre au Japon, ébranlent ces certitudes. Les acteurs du nucléaire disent souvent : « Le nucléaire c'est comme l'armée, avec la discipline en plus » ce qui signifie que le fonctionnement de ce secteur d'activité repose sur des processus, la hiérarchie et l'absence de droit à l'erreur. Aussi les jeunes sont-ils peu préparés à l'intégration des problématiques des risques psychosociaux et de qualité de vie au travail dans l'entreprise. Face à cela, nous avons tout d'abord fédéré ces jeunes en réseau afin d'éviter qu'ils ne se mettent des bâtons dans les roues. Nous avons également essayé de construire des modules servant de stimuli intellectuels : il s'agit, à titre d'exemple, d'inviter un philosophe à parler des relations hommes-femmes, de psychologie ou d'art ou encore un chef d'orchestre – dans un souci d'ouverture et de culture générale. En effet, et à titre d'illustration, une de nos collaboratrices très brillante, qui prendra prochainement la direction de la centrale de Gravelines, m'a avoué récemment qu'elle n'avait plus le temps ni de lire la presse ni d'aller voir d'expositions.

Dans l'entreprise, la compétence correspond à la convergence de la stratégie de l'entreprise, de son environnement, de sa culture et de ses valeurs. A titre d'exemple, EDF porte des valeurs d'ouverture, de solidarité et de lien. Et au sein du Groupe, la détection des jeunes cadres repose sur cinq critères : leadership, autonomie, vision, performance globale, énergie.

Je voudrais terminer en abordant trois sujets, au premier rang desquels la diversité. Je rencontre de plus en plus d'entreprises mobilisées autour de cette thématique. La diversité de nos recrutements répond à la diversité de nos métiers, mais pas seulement. Force est d'observer que nous sommes encore très focalisés sur le diplôme, en conséquence de quoi la plupart de nos recrutements concernent des hommes, français, issus d'une école du groupe 1. Je crains qu'à terme, ce manque de diversité conduise au formatage, au clonage et à la perte d'innovation dans nos entreprises.

Deuxièmement, au-delà des compétences académiques – qui peuvent être considérées comme acquises à l'issue d'une grande école – les potentiels pourraient davantage être pris en considération. Enfin, avec l'introduction des technologies et du web 2.0, la compétence n'est plus acquise et n'est plus individuelle, elle évolue en continu et devient partagée. EDF travaille actuellement à la mise en place d'un Facebook interne et de wikis. Dans le développement de cet enrichissement par la compétence collective, le Groupe devra veiller au devenir et à l'identité du management intermédiaire.



Philippe JAMET

La parole est maintenant à Stéphane Salto.

Stéphane SALTO

Lorsqu'on m'a demandé de participer à cette conférence, je suis resté circonspect sur l'intérêt de mon intervention car je ne suis pas un spécialiste du développement des compétences. Je travaille au sein d'une entreprise chargée d'aider d'autres entreprises à évaluer les compétences. J'ai me suis néanmoins employé à chercher ce que je pourrais vous apporter et ai opté pour une présentation pragmatique destinée à vous faire vivre de l'intérieur le processus de sélection tel que nous le menons.

Je suis aujourd'hui directeur du recrutement au sein de Michael Page, qui œuvre dans 32 pays et compte près de 5 000 collaborateurs.

D'après les études menées sur le sujet, les entreprises plébiscitées par les étudiants sont toujours les mêmes, même si leur classement peut différer quelque peu selon les années, ce qui prouve que les jeunes diplômés ont une connaissance très relative du tissu des entreprises. En conséquence, des dizaines de milliers de candidats cherchent à obtenir quelques milliers de postes à pourvoir. Se pose alors la question des critères sur lesquels sélectionner ces candidats.

Les entreprises de grande taille ont la chance de disposer d'équipes étoffées et de bien connaître le sujet mais les structures de plus petite taille ont de plus en plus besoin d'un support pour attirer et sélectionner les candidats. Les cabinets de recrutements interviennent donc dans le dispositif, pour recruter des cadres dirigeants mais pas seulement ; ils interviennent également pour le recrutement de techniciens, d'employés qualifiés et de cadres de premier niveau.

Page Personnel - dont l'action cible les cadres de premier niveau - réalise chaque année 26 800 entretiens pour 2 700 placements.



A titre d'exemple, nous avons travaillé au recrutement d'un ingénieur chargé d'affaires de formation généraliste, ayant des compétences en projet et destiné à jouer un rôle d'interaction entre le client et les équipes internes. Le client, ayant rencontré des difficultés à choisir le bon collaborateur compte tenu du nombre important de candidats potentiels, a décidé de faire appel à nous. Parmi ces candidats se trouvaient un ingénieur UTBM, un ingénieur ENI et un ingénieur INSA, tous parlant anglais et ayant eu des expériences professionnelles intéressantes. Face à trois candidats de ce type, il s'avère difficile de faire un choix sans avoir une approche compétences. Leurs qualités sont en effet similaires, qu'il s'agisse de la technicité de leur formation respective, des entreprises dans lesquelles leurs expériences professionnelles précédentes s'étaient déroulées, de leur niveau effectif en langue étrangère, des compétences projet acquises ou encore de leur confrontation à la relation client.

Force est de constater que dans un processus d'évaluation et de sélection de jeunes diplômés, nous travaillons autour de quatre grands thèmes que sont la compétence technique, les capacités de communication, le potentiel et la présentation. Dans la majorité des recrutements, il s'avère que 20 % de la décision reposent finalement sur les compétences techniques du candidat tandis que 80 % reposent sur les autres aspects. Dans ce cas précis, une grille d'évaluation a été établie avec le client. Il convient de souligner qu'au sein de celle-ci, la compétence technique n'est évaluée que sur une seule ligne. Elle est pourtant essentielle mais une fois le niveau minimum de compétences attendues garanti, le choix a été fait de privilégier des critères liés à la dynamique de réflexion du candidat, à son énergie, à sa capacité d'initiative, à son esprit d'analyse ainsi que de nombreux critères liés à la communication et à la relation. Tous les candidats rencontrés – près d'une quinzaine – remplissaient les critères requis sur les compétences techniques. Et c'est finalement sur l'ensemble des autres critères que nous avons peu à peu éliminé les candidats qui n'atteignaient pas le minimum requis pour le profil défini.

Force est de constater qu'aujourd'hui, les étudiants sont finalement assez peu préparés à la concurrence à affronter sur le marché du travail et notamment aux critères sur lesquels repose cette concurrence.

Par ailleurs, je souhaite vous faire part des résultats d'un sondage mené auprès de DRH sur les domaines prioritaires d'amélioration en termes de gestion des talents. Le développement des compétences apparaît prioritaire dans 66 % des cas. C'est donc un sujet au cœur de la préoccupation des entreprises. Sont ensuite cités l'alignement de la stratégie RH sur la stratégie de l'entreprise, l'identification des emplois clés, la mise en place d'une politique de rétention des top talents et l'identification des besoins en effectif. Sur ces cinq items, trois sont directement liés à l'approche compétences.

Enfin, dans la tendance actuelle d'internationalisation des compétences, nous avons mis en place le trophée du Capital humain, destiné à récompenser chaque année des actions en termes de capital humain menées par de grandes entreprises françaises. Chaque fois, nous réalisons, juste avant, un sondage. Dans ce cadre, et interrogés sur la manière dont ils perçoivent l'internationalisation, 85 % des salariés répondent y voir une bonne chose en termes d'internationalisation du recrutement des talents. En revanche, interrogés sur leur propre évolution, ils ne sont plus que 69 % à penser que cette internationalisation est une bonne chose, ce qui prouve que la préparation de nos jeunes diplômés à affronter cette concurrence internationale est un véritable sujet de réflexion. Enfin, interrogés sur leur sentiment vis-à-vis de leur management et notamment sur le respect dont leur manager fait preuve à leur égard, 68 % des salariés répondent de façon positive ; mais ils ne sont plus que 49 % à juger l'écoute de leur manager de façon positive. Ces réponses peuvent apporter un éclairage sur les attentes des salariés et sur les compétences.



IV. ECHANGES AVEC LA SALLE

Pierre TAPIE

Les propos de Tugrul Atamer sur le rôle à jouer par les établissements d'enseignement supérieur m'ont semblé particulièrement pertinents. Mais n'est-ce pas presque impossible dans un univers social caractérisé par un esprit postmoderne ? Depuis une vingtaine d'années, un certain nombre de philosophes, français notamment, se posent la question – radicale - suivante : la construction d'un projet collectif est-elle encore possible ?

Tugrul ATAMER

Cette question est en effet très radicale. Le terme de postmoderne nous renvoie-là à l'hyper-individualisme. Nos jeunes diplômés comme nos jeunes enseignants sont devenus hyper-exigeants en ce sens qu'ils veulent tout, tout de suite, et à moindre frais et qu'ils s'opposent à toute norme. Or une collectivité ou une institution repose inévitablement sur des normes sociales. De la même manière, la citoyenneté mondiale est un concept normatif alors que ces jeunes refusent la norme. Ce refus est en effet problématique pour la construction d'un projet éducatif.

Mais a-t-on le choix ? Le style de consommation inventé par l'Occident et qui tend à se généraliser au monde entier nous mène à l'autodestruction. En conséquence, nous n'avons pas d'autre choix que de mettre l'innovation et la créativité au service d'un idéal, qui est l'invention du développement durable, et de doter nos jeunes de cet idéal, sans quoi l'humanité court à sa perte à l'horizon 2050.

De la salle

J'ai bien entendu les propos de Tugrul Atamer sur les ruptures qui attendaient le monde. Mais je ne partage absolument pas ce point de vue. Pensons au 20^{ème} siècle qui a notamment été marqué par deux guerres mondiales. Pour nous, citoyens européens, la complexité tient au fait que nous vivons actuellement une période pacifique telle que nous n'en avons jamais connu auparavant et qui va sans doute se poursuivre. En effet, contrairement à ce que l'on croit parfois, la conflictualité dans le monde diminue continuellement depuis les années 50. Or je pense que cette forme de continuité relativement pacifique complexifie intellectuellement notre environnement mental.

Concernant la présentation de Michael Page et plus particulièrement l'indication selon laquelle le choix d'un candidat reposerait à 80 % sur des compétences autres que techniques, le constat ne résulte-t-il pas du fait que sur la partie technique, le choix était déjà fait ? En effet, vous avez sélectionné trois profils d'ingénieurs issus d'écoles au positionnement relativement similaire, pour lesquelles vous bénéficiez d'une forme de garantie quant à cette compétence technique.

Stéphane SALTO

En effet. Mais mon propos était de dire que ces jeunes ne sont pas préparés à la réalité du processus de recrutement. Ils sont parfois complètement désemparés par le retour que ne leur faisons de l'entretien, en particulier sur les compétences comportementales pour lesquelles ils n'ont pas été sélectionnés et dont ils n'avaient pas anticipé qu'elles pourraient être déterminantes.

Florence CORDIER

Les entreprises sont d'autant plus rassurées sur les compétences techniques des ingénieurs issus des grandes écoles qu'elles participent à l'élaboration des contenus techniques des formations.

Dominique CHABOD

La réponse de Tugrul Atamer à la question de Pierre Tapie est intéressante en ce sens qu'elle nous renvoie au choix que nous avons à opérer en tant qu'établissements d'enseignement supérieur autonomes pour la formation de nos élèves managers et ingénieurs. Nous pouvons, au nom de la liberté individuelle et pédagogique des enseignants et des étudiants, considérer que le projet de Monsieur Atamer relève de la sphère privée.

Mais nous sommes censés former les leaders de demain. Or l'OCDE place les ambitions de l'éducation à des niveaux très élevés pour l'ensemble de la population. De même, l'Education nationale considère que « maîtriser le socle commun des connaissances et des compétences, c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète ». Notre rôle n'est-il pas d'apporter notre contribution dans ces domaines-là à la formation de futurs leaders, citoyens responsables et actifs ?

Au terme du groupe de travail Compétences, je pense que quels que soient les difficultés et les questionnements, nous nous devons véritablement d'éduquer nos jeunes diplômés.

Thomas FROELICHER, HEC, Université de Liège

Je souhaite faire plusieurs remarques. Tout d'abord, en Belgique, la filière forte est la filière qui repose sur l'apprentissage du latin et des mathématiques.

Par ailleurs, nous avons beaucoup parlé de la formation des étudiants et du comportement des diplômés dans leur trajectoire professionnelle. Je souhaite pour ma part évoquer le corps professoral sur lequel repose la responsabilité d'accompagner les étudiants tout au long de leur parcours. Il me semble que les grandes écoles, contrairement aux universités, sont des entités qui managent leur corps professoral et qui ne redoutent pas de l'affirmer. Cela me conduit à trois

interrogations. D'une part, quid des programmes doctoraux qui constituent un moment privilégié d'éducation des futurs professeurs ?

Pour notre part, nous introduisons actuellement des enseignements de théâtre ; nous nous interrogeons sur les possibilités liées au media-training. L'enjeu me semble important et c'est en outre un point sur lequel on peut créer une véritable excellence, différenciante. D'autre part, que faire pour que l'excellence soit plus transversale et pour favoriser des travaux pluridisciplinaires sans aboutir à des coûts de coordination rédhibitoires ? Enfin, comment dégager le temps disponible à la réflexion, à la rencontre, à la discussion en tête-à-tête avec les étudiants ?



Pierre TAPIE

Thomas FROELICHER a tout à fait raison sur le fait que nous pouvons dessiner l'esprit d'un programme doctoral. Je partage entièrement ce point de vue. Les enjeux sont colossaux quant à la préparation des futurs éducateurs et sont de nature à différencier une école doctorale d'une autre sachant que la demande de futurs enseignants de l'enseignement supérieur est à peu près illimitée et que la capacité d'un pays à être attractif par ses futurs universitaires constitue sans doute un des éléments d'influence les plus importants à long terme de ce pays.

Tugrul ATAMER

Le doctorat fait partie de la structure faculté, toutes deux formant, avec la formation de futurs enseignants chercheurs, un tout. Le projet éducatif que j'ai décrit précédemment n'est pas possible sans la recherche. Il n'y a pas d'excellence pédagogique pour former les futurs leaders entrepreneurs sans recherche et il n'y a pas de recherche rigoureuse solide sans un programme doctoral solide. Or en France, les établissements d'enseignement supérieur engagés dans la recherche ne sont pas évalués de manière indépendante comme dans d'autres pays pour être habilités à délivrer le doctorat. L'EMLYON Business School n'est pas en mesure de délivrer de doctorat à ce stade mais entend bien développer son PhD. Or sans programme de doctorat solide, les écoles peinent à recruter des jeunes.

Yann SCHMIDT,

Élève à l'Ecole Centrale, Bureau national d'ide à l'ingénieur

Un intervenant a souligné précédemment l'absence de conflits en France ces 50 dernières années. Or si les préoccupations de notre génération ne tiennent pas à l'éventualité d'un conflit armé, elles tiennent en revanche à des conflits en termes de ressources naturelles, de ressources alimentaires et plus généralement d'environnement. Il s'agit de problématiques nouvelles auxquelles n'ont sans doute jamais eu affaire les générations précédentes à une échelle globale.

De la salle

Stéphane Salto nous a fait part d'un déficit de confiance, d'un déficit d'écoute. Florence Cordier a souligné la nécessité de maintenir la capacité d'innovation. Finalement, l'enjeu des écoles est de former les élites futures.

Quelles sont les propositions de chacun pour améliorer la formation des nos élites en termes de capacité d'innovation, de confiance, d'écoute ? Le décentrage appliqué à l'enseignement supérieur ne permettrait-il pas de répondre en partie à ce défi ?

Philippe JAMET

Nous gardons votre question et Pierre Tapie y répondra demain.

Hervé RIOU, Président de l'UPSTI

Stéphane Salto, pensez-vous que la répartition 80/20 dans l'appréciation des critères mérite également d'être respectée dans la sélection en entrée d'écoles voire même au moment de recruter les élèves entrant en classe préparatoire.

Stéphane SALTO

Je ne pense pas que cette répartition doive être respectée. En revanche, placer les compétences autres que techniques au cœur des processus de sélection est une nécessité. Je suis persuadé de l'opportunité d'une telle démarche. Je le suis d'autant plus que j'ai été confronté à la problématique que j'ai décrite précédemment lors de mon entrée sur le marché du travail. Alors que j'ai suivi une formation d'ingénieur, j'ai finalement décidé de m'orienter vers les ressources humaines au moment de mon entrée sur le marché du travail.

Patrick BOURGIN, Directeur de l'Ecole Centrale de Lyon

Je souhaite réagir aux propos sur l'individualisme croissant des jeunes et leur incapacité à se mobiliser dans un cadre. Il suffit d'observer le foisonnement associatif sur le campus d'Ecully, qui compte plus de 90 clubs, pour prouver le contraire. Quasiment tous nos étudiants sont impliqués et nous avons coutume de dire que cela fait partie de leur formation.

Pour finir, je souhaiterais citer Steve Jobs qui, devant un parterre d'étudiants de Stanford, avait tenu les propos suivants – soulignons que Steve Jobs, au-delà de son génie, a su construire un immense projet collectif : « Vivez vos passions et soyez authentiques ! ». Telle est en effet peut-être la solution.

Philippe JAMET

Nous arrivons au terme de cette matinée. Je remercie l'ensemble de nos intervenants.



Journée du 7 octobre

Allocutions d'ouverture

Gérard PIGNAULT

Directeur de CPE Lyon

Chers collègues, bienvenue à CPE Lyon sur le campus de Lyon Tech La Doua - dont le nom a changé récemment - qui constitue le deuxième campus scientifique de France. Outre CPE Lyon et l'INSA, il rassemble en un même lieu une grande partie de l'Université Claude Bernard, la Délégation régionale du CNRS et l'ensemble des laboratoires de chimie et de chimie de l'eau du CEMAGREF. La Direction s'est attachée à en faire un véritable campus, qui a par ailleurs été retenu au titre du plan Campus et fera ainsi l'objet d'une rénovation.

Comme toutes les écoles, CPE Lyon est atypique et constitue une sorte de start-up de 20 ans. Elle a été créée en 1994, par la fusion de deux écoles dont l'une était centenaire tandis que l'autre avait été créée en 1919, ce qui explique que l'Ecole soit aujourd'hui sous une triple tutelle, celle de la Catho de Lyon, celle de la Fondation scientifique de Lyon et du Sud-Est et celle de la Chambre de commerce et de l'industrie. Elle propose deux filières : chimie et électronique. Enfin, trois de ses anciens ont reçu un prix Nobel : Victor Grignard, ancien directeur de l'école, et Yves Chauvin, ancien élève, ont tous deux reçu le prix Nobel de chimie tandis que Jean Jouzel a reçu le prix Nobel de la paix à travers le GIEC.

En 2012, nous fêterons à la fois les 100 ans du prix Nobel de Victor Grignard ainsi que les 50 ans de la filière électronique de CPE, créée par l'ICPI au début des années 70.

Merci d'être présents parmi nous. Je laisse maintenant la parole à Pierre TAPIE.

Pierre TAPIE

Président de la CGE

La séance de restitution des ateliers présente toujours le risque d'être ennuyeuse. Nos amis anglo-saxons ont donc l'habitude d'ouvrir ce type de séance par une *opening joke*, ce à quoi je vais m'employer ce matin en vous faisant part d'une information que nous avons déjà avant l'arrivée du ministre hier mais que nous avons choisi de taire, par choix politique. Certains seront surpris de constater que leur établissement a été ennobli au grade d'Administration centrale. Et donnée au Canard Enchaîné, l'information vaudrait son pesant d'or.

Ainsi donc, l'arrêté du 28 septembre 2011, publié au Journal Officiel le 6 octobre, fixe la liste des organismes divers d'Administration centrale ayant interdiction de contracter un emprunt supérieur à 12 mois auprès d'un établissement de crédit ou d'émettre un titre de créance au-delà de cette durée. Cet arrêté est signé par le ministre de l'Économie, des Finances et de l'Industrie et par le ministre du budget. Or parmi la liste des 600 entités d'administration centrale qui ne peuvent plus contracter de prêt de plus de 12 mois figurent, entre autres, la Bibliothèque nationale de France, le Centre national d'études spatiales ou le CNAM mais aussi les Ecoles centrales de Lyon, Lille et Paris, l'Ecole des hautes études Industrielles de Lille, l'Ecole des Ponts et Chaussées, l'Ecole polytechnique ou encore l'ESSEC. Toutes nos écoles font partie de cette liste et semblent donc ennoblies au statut enviable d'administration centrale. Bienvenue au pays de Kafka ! Voilà ce à quoi nous allons devoir consacrer du temps ! C'est un véritable gag ! J'espère simplement qu'il ne durera pas trop longtemps.

Restitution des ateliers

La restitution des ateliers est animée par Pierre ALIPHAT, Secrétaire général de la CGE.

Pierre ALIPHAT

Notre matinée s'organisera en deux parties : une partie réservée aux rapporteurs des ateliers et une partie dédiée aux échanges. Nos travaux seront ensuite conclus par Pierre TAPIE.

Pour commencer, la parole est à Jean-Pierre GALLET, pour la restitution de l'atelier numéro 2.



II.

ATELIER 1 : AMONT ET CONCOURS - LA PLACE DES COMPÉTENCES DANS LES PROGRAMMES DE CPGE ET LES CONCOURS

Gérard PIGNAULT, Directeur de CPE Lyon

L'atelier fait l'objet d'échanges assez intenses et vifs. J'ai choisi de vous en restituer le contenu en me saisissant de différents angles. Quatre présentations ont eu lieu, suivies d'un débat. J'ai retenu trois idées pour chacune d'entre elles qui me semblent en constituer les points forts.

La première présentation a été celle du co-animateur du groupe de travail Compétences. J'en ai retenu qu'une partie de l'origine de la démarche compétence repose sur de nouveaux enjeux qui ne sont pas des enjeux disciplinaires et qui nécessitent des pensées systémiques et une intelligence des situations. Le rapport issu du groupe de travail révèle une situation très hétérogène car la compréhension, l'avancement ou encore la situation différent ; mais l'activité dans ce domaine est très importante, dans les écoles comme dans les classes préparatoires. Je vous invite donc à lire le rapport car, parmi les réflexions contenues dans ce document, certaines pourraient vous concerner de près.

Dans le cadre de l'exposé du Proviseur du Lycée du Parc, l'un des points importants a porté sur le fait que les connaissances disciplinaires devaient commencer à construire une culture, ce qui se ferait d'autant mieux si l'on apprenait aux élèves à relier leurs connaissances pour en faire une culture de travail. Il a été souligné que les sciences industrielles pour l'ingénieur et les TIPE étaient des activités dans lesquelles les enseignants s'employaient à construire cette culture. Par ailleurs, il apparaît qu'un certain nombre de compétences comportementales sont acquises en classe préparatoire mais qui semblent ne pas être suffisamment mises en avant : aptitudes de méthode, de connaissance de soi et de ses limites, de confiance en soi, aptitudes physiques et morales, aptitudes au travail en groupe, aptitudes liées au brassage social et géographique...

Nous avons ensuite bénéficié d'un témoignage de l'INSA de Lyon dont on a senti que la continuité des cinq ans de formation était un atout sur certains aspects, notamment du point de vue du développement personnel – élément dont

pourraient s'inspirer les classes préparatoires. Il est apparu également que les procédures de recrutement testaient déjà les compétences individuelles et collectives. Enfin, ce témoin a souligné l'importance de travailler sur la représentation du métier et du futur, notamment auprès des élèves issus de milieux modestes, ce qui paraît plus aisé dans les cursus de cinq ans.

Un exposé très intéressant sur les questions de l'évaluation nous a ensuite été présenté. Il en ressort que les évaluations restent très basées sur les notes et les connaissances, que les oraux ressemblent finalement à des écrits « debout » alors qu'ils pourraient être l'occasion de tester des compétences très différentes et que les différentes épreuves sont très corrélées entre elles, c'est-à-dire qu'elles contribuent toutes à tester les mêmes caractéristiques chez les candidats. L'orateur a souligné les expériences très intéressantes de l'enseignement professionnel sur les compétences attendues en sortie d'école.

Nous avons ensuite débattu de différents sujets dont j'ai extrait les principales idées forces. Les écoles de business, confrontées de longue date à des référentiels internationaux, sont sans doute plus avancées dans la réflexion que les écoles d'ingénieurs, dont les référentiels sont davantage nationaux. Dans de nombreux pays, le métier d'ingénieur est davantage un métier de qualifications. La difficulté des classes préparatoires a également été soulignée. En effet, si les écoles vont trop loin dans la définition de compétences spécifiques correspondant à leur formation, le caractère universaliste des classes préparatoires qui préparent à plusieurs concours et plusieurs écoles risque de ne plus être adapté. Il nous faut veiller à ne pas transformer toutes nos classes préparatoires en classes préparatoires intégrées. Leur caractère non diplômant et peu professionnalisant est parfois un frein.

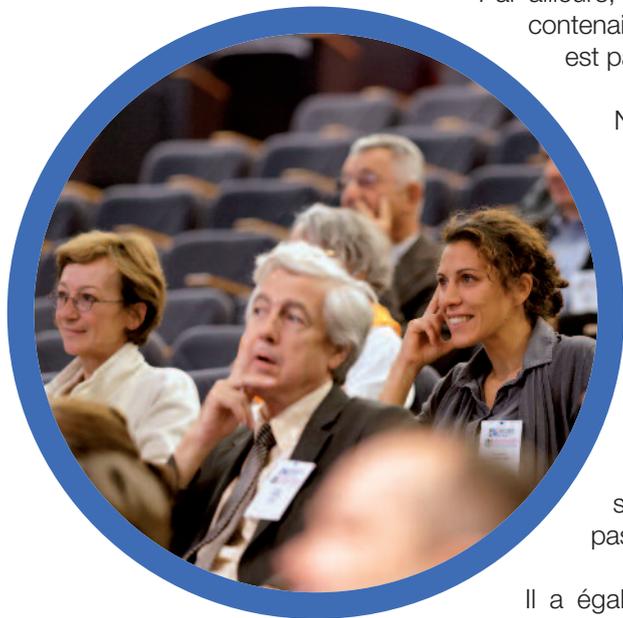
Nous avons également relevé que les sciences industrielles pour l'ingénieur étaient plutôt en avance dans leur démarche compétences.

Par ailleurs, il a été souligné que le terme « compétence » contenait une notion quasiment juridique. La compétence est parfois considérée comme un droit d'exercice.

Nous avons regretté que les *soft skills* acquises en classe préparatoire ne soient pas plus visibles, faute d'évaluation visible, prêtant ainsi le flanc à la critique alors qu'elles existent et qu'elles constituent une source de richesse et de valeur du système. L'un de nous a fait état d'une analogie avec l'ordinateur, en ce sens que la classe préparatoire installe un très bon système d'exploitation tandis que l'école installe les logiciels, développe l'intelligence des situations et installe un système de compétences qui perdure. Toutefois, la démarche compétences suppose des erreurs et des corrections, qui ne sont pas valorisées dans le processus.

Il a également été souligné que dans le domaine de l'innovation, la recherche continue de critères quantifiables présentait un risque de normalisation. L'innovation repose sur une démarche qualitative de compétences personnelles et collectives à l'innovation, difficiles à évaluer.

Enfin, les participants à l'atelier ont suggéré que le groupe de travail de la CGE travaille sur d'autres origines d'élèves que les classes préparatoires-concours et les écoles en cinq ans, qu'il s'agisse des filières universitaires françaises ou étrangères, afin de voir comment ceux-ci parviennent finalement aux mêmes compétences.



I.

ATELIER 2 : ÉCOLES - DÉCLINAISON PÉDAGOGIQUE DE L'APPROCHE COMPÉTENCES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Jean-Pierre GALLET,
Président de l'UGEI,
Directeur général de l'ITECH Lyon

Je vais m'employer à restituer le contenu de cet atelier en faisant une synthèse des idées générales qui ont été exprimées tout en y intégrant les interventions de chacun des orateurs de ce groupe. Notre premier intervenant Dominique Chabod, co-auteur du rapport du groupe de travail Compétences, nous en a tout d'abord présenté une synthèse avant de nous exposer la stratégie de la CGE en matière de compétences. Il nous a rendu compte de la littérature sur le sujet et notamment de la démarche européenne. Il a notamment souligné que la dimension organisationnelle de la société dépendait grandement des compétences des individus qui la composent et que la cohésion sociale pouvait être directement liée aux compétences élargies de la dite société. Cette démarche s'est enracinée dans une dynamique externe et interne. L'approche par compétences appelle un développement pédagogique revu, clarifié et explicité, qui concerne aussi bien l'identité de l'école que les étudiants et les partenaires socio-économiques.

Les intervenants qui ont suivi se sont insérés dans cet exposé liminaire, en parlant – pour certains – très directement de leur école ou – pour d'autres – de manière plus générale.

Il a ainsi été souligné que les expressions savoir, savoir-faire, savoir-être sont progressivement remplacées par le triptyque savoir agir, vouloir agir, pouvoir agir ou encore connaissances, aptitudes et attitudes. La définition précise d'une compétence n'est pas spécialement requise pour mener la réflexion et le pragmatisme impose parfois que l'action éclaire la théorie. La « compétence de la compétence » n'est pas évidente chez tous les acteurs de ces projets.

Un exemple intéressant de fusion de deux écoles nous a été présenté, qui a eu des répercussions sur les compétences des diplômés. VetAgro Sup résulte en effet de la fusion de l'École vétérinaire de Lyon et l'École nationale d'agronomie de Clermont-Ferrand et qui n'avaient pas, au départ, imaginé toutes les corrélations en matières de compétences. C'est au moment de la fusion que les acteurs concernés se sont rendu compte de l'importance de cet aspect et qu'ils y ont alors réfléchi. Stéphane Martinot nous a indiqué que l'approche compétences était difficile à mettre en œuvre si l'on ne tenait pas compte des forces complémentaires des deux partenaires. Ce rassemblement des compétences initiales pour aboutir à des compétences finales s'est avéré être un important travail intellectuel. Il s'est toutefois davantage agit de révéler l'existant que de créer un système de toutes pièces, ce qui n'avait pas été anticipé a priori. De manière générale, il ressort de ce travail que parler compétences avec le corps enseignant n'est pas chose facile ; celui-ci peut même être parfois réticent. Le terme « identité » apparaît comme un élément fort dans la problématique, qu'il s'agisse de l'identité de l'établissement ou de celle du corps professoral ou encore



de celle du corps des diplômés ; il soulève en outre la question relative aux notions de compétences individuelles et de compétences collectives. M. Dominique Gentile, du CNAM, est intervenu pour nous signifier à quel point l'identité de son institution étant ancrée dans une longue tradition. La démarche autour des compétences vient d'y être lancée. A son sens, la cohérence entre le projet pédagogique d'approche par compétences et la stratégie de l'Ecole est une exigence reconnue par tous et donc un challenge à relever.

La compétence revêt également une dimension individuelle fondamentale. Julie Perrin-Hallot, responsable qualité de Grenoble Ecole Management, mène quant à elle un projet structuré et structurant. A son sens, la prise en compte des identités individuelles des étudiants semble nécessaire et pertinente dans l'approche des compétences car elle lui donne du sens et de la légitimité. Cependant, la prise en compte des compétences singulières de chacun se heurte parfois au formalisme académique des programmes. Des solutions diverses ont été évoquées.

Patrice Houdayer, délégué général à la formation au sein d'EMLYON Business School nous a indiqué qu'EMLYON Business School allait très loin dans cette logique. Un portail informatique a été créé afin de formaliser la singularité de toutes les formations et la reconnaissance des compétences correspondantes. Un projet d'individualisation très poussée des parcours des étudiants démarre et devrait aboutir d'ici à trois ans. Le premier livrable est prévu pour novembre 2011.

Enfin, il a été souligné au cours de l'atelier que la « diplomation » et la mutation des compétences post-diplôme sont liées. Les intervenants ont précisé que l'approche compétences revêtait un aspect dynamique : si les compétences techniques pouvaient s'évaporer assez rapidement dès lors que le diplômé ne les utilise pas dans l'exercice professionnel, des compétences d'attitude – limitées en sortie d'école – peuvent être acquises assez rapidement. L'atelier a donc révélé que l'approche par compétences est en tension permanente entre le trop et le trop peu.

En conclusion, il s'agit d'un domaine de réflexion et d'évolution extrêmement fécond qui permettra à chaque institution d'affirmer sa singularité. Il est fort peu à craindre que la mise en œuvre de cette démarche dans nos écoles ait l'effet laminatoire que l'on peut toujours craindre d'une ingénierie sociale trop exhaustive.





III. ATELIER 3 : ENTREPRISES – LES COMPÉTENCES AU CŒUR DES PROCESSUS DE RECRUTEMENT

Didier DESPLANCHE,

Directeur général de l'ECAM Lyon

Le groupe avait pour objectif de travailler sur les compétences au cours des processus de recrutement pour les entreprises. Les intervenants étaient issus d'un panel d'entreprises représentant des activités diverses : le directeur délégué de Sopra Group informatique, un représentant du pôle de compétitivité Axelera, le délégué à l'innovation et au développement durable de la RATP, François Messina d'Aéroport de Paris et Jean-Louis Gagnaire le vice-président du Conseil général qui représentait plutôt les PME.

Les présentations des entreprises font apparaître que tous les grands groupes sont implantés à l'international, y compris la RATP. Les débats ont très largement porté sur les problématiques de développement durable et de gestion des risques. Nous avons pris conscience du fait que Sopra Group, comme Aéroports de Paris ou la RATP avaient pour objectif d'accroître les compétences de leurs collaborateurs en matière de prévention et de gestion des risques, qu'il s'agisse des risques juridiques et sociaux ou encore des risques liés aux enjeux stratégiques, environnementaux, sociétaux ou économiques.



Jean-Louis Gagnaire a quant à lui souligné que la politique généraliste de la certitude et non de la sécurité. L'homme politique a pris le parti de défendre la formation et les compétences des PME. Il considère que les grands groupes ont, en général, les moyens - dans leurs recrutements - de mettre en place tous les éléments nécessaires pour garantir les compétences.

Lors du débat, nous avons eu le sentiment d'une méconnaissance réciproque entre les entreprises et les écoles et il semble qu'un effort doive être fait en ce sens. La bonne formation des étudiants et des élèves sur le socle et les données techniques fait en revanche consensus. Les entreprises ne s'attachent donc pas véritablement à vérifier les compétences acquises dans les domaines qui constituent le cœur des métiers sur lesquels elles recrutent. Mais le débat sur les nouvelles compétences de savoir-être, de comportement et de gestion des risques a permis d'ouvrir quelques pistes. L'évaluation des compétences dans les écoles, dans les domaines des savoir et des savoir-faire, ne pose pas véritablement problème. En revanche, l'évaluation des compétences se met peu à peu en place, avec plus ou moins de difficulté mais nécessite la remise en cause d'années de pratique. Nous sommes également tombés d'accord sur la complexité, la diversité et l'aspect systémique des approches qui doivent désormais être mises en œuvre ; l'on ne peut plus raisonner sur la base d'éléments individuels. Un chercheur est intervenu sur ce sujet de manière pertinente. De son point de vue, la recherche constitue une manière d'aborder cette complexité par une méthodologie et un regard différents par rapport à ce qui était fait jusqu'ici.

L'international est un enjeu pris en compte dans les écoles mais les enjeux multiculturels dans le management d'équipe semblent devoir être davantage pris en compte et approfondis par rapport aux attentes des entreprises. Le binôme entreprise-école semble également devoir faire l'objet d'une réflexion compte tenu de la méconnaissance qui les oppose encore. Une intervention sur la culture d'entreprise a soulevé une question intéressante : les entreprises ne raisonnent-elles pas trop en fonction de leur culture d'entreprise au moment du recrutement et ne cherchent-elles pas, dans leur descriptif de compétences, à associer leur culture à leurs besoins ? Les entreprises sont toutes à la recherche de performances et la plupart des grands groupes ont mis en place des pépinières, ce que ne peuvent toutefois pas se permettre les PME. Mais j'ai le sentiment que, de plus en plus, les entreprises souhaiteraient pouvoir recruter des candidats déjà formés à leur propre culture. Or les écoles ne peuvent pas tout faire ni répondre à toutes les attentes.





IV. ATELIER 4 : ACCRÉDITATION ET PRATIQUES D'ÉVALUATION MS / RNCP - INSTANCES D'HABILITATION ET D'ACCRÉDITATION : QUELLES ATTENTES POUR DES FORMATIONS PERFORMANTES ?

Didier LANCON,

Directeur des études à l'EPF

Cet atelier visait à réfléchir à l'articulation entre les processus d'accréditation et les processus d'évaluation, et l'approche compétences. Les questions suivantes ont été posées en introduction. Comment évalue-t-on la performance ? Comment mesure-t-on le niveau de compétences ? Comment conjuguer ces deux types d'évaluation ?



L'exemple des mastères spécialisés nous a été présenté. L'évaluation de la qualité d'une telle formation nécessite tout d'abord d'analyser le marché, de faire une description stratégique de la formation et de capter les attentes des entreprises, ce qui permet de définir l'articulation entre connaissances et compétences dans l'ingénierie de la formation. Il convient également de tenir compte de la maîtrise globale du dispositif, des nouveaux modes pédagogiques, de la qualité du corps professoral ou encore du nombre d'élèves dans le cursus. Cette évaluation repose par ailleurs sur une analyse factuelle a posteriori, à travers la sanction du marché. Sur ce sujet, il convient de noter que l'enregistrement d'une formation au Répertoire national des compétences n'est réalisable qu'après la sortie de la troisième promotion.

Habib Marande nous a ensuite présenté l'approche CNCP. Il convient de rappeler que certaines formations – celles d'ingénieurs notamment – sont accréditées par l'Etat – la CNCP joue alors un rôle relativement faible – tandis que les autres doivent faire l'objet d'une demande particulière ; dans ce cas, la CNCP joue un rôle fondamental car le référentiel compétences constitue l'un des principaux outils permettant de s'assurer du bon fonctionnement de la formation. La fiche RNCP a l'avantage de permettre une description orientée métier et de donner une grande visibilité au titre dont la portée est nationale.

Les critères qui conditionnent l'enregistrement au répertoire sont les suivants :

- la définition de la cible professionnelle ;
- l'insertion professionnelle des trois dernières promotions ;
- la mise en place d'une ingénierie de certification ;
- l'assurance que le titre peut être obtenu par la voie de la VAE.

Un intervenant

Il est apparu au cours de l'atelier que les pratiques d'évaluation de l'objet des mastères spécialisés étaient très centrées sur les connaissances alors que l'approche CNCP est centrée sur les compétences et la certification d'aptitudes. Nos critères de jugement *ex ante* des dossiers devront donc peut-être être revus pour les préparer au mieux à la certification. Je rappelle que l'enregistrement au RNCP constitue le sésame pour décliner les formations par apprentissage et par contrat de professionnalisation.

Didier LANCON

En effet, les parcours peuvent être de deux types et reposer soit sur l'obtention d'un diplôme Bac+5 soit sur des acquis professionnels. Sur la base de la fiche RNCP, un titre de niveau 1 peut alors lui être attribué, de reconnaissance nationale. Monsieur René-Paul Martin a ensuite témoigné des attentes de la CTI, dans l'objectif que les formations d'ingénieurs soient toujours plus performantes. L'approche compétences préconisée par la CTI est entièrement recevable en ce sens que celle-ci l'a elle-même appliquée. Elle est donc certifiée pour ce faire et dispose d'une reconnaissance de la part de l'espace européen qui lui permet de promouvoir légitimement la VAE et l'apprentissage.

René-Paul Martin a également évoqué une étude menée par le CNISF, dans laquelle les diplômés se sont employés à identifier les connaissances, aptitudes et capacités professionnelles qu'ils reconnaissent comme des qualités de leur formation. Trois éléments apparaissent comme étant systématiquement mis en avant : l'analyse et la méthode, les connaissances scientifiques et techniques, l'aptitude à mobiliser ces connaissances. En revanche, d'autres points le sont moins, voire beaucoup moins, notamment les enjeux industriels, le travail dans un contexte international ou encore la capacité d'innover. La CTI, par ce type d'études, identifie parfaitement les enjeux et les pistes d'amélioration et peut faire évoluer ses exigences vis-à-vis des écoles d'ingénieurs.

Jean-François Fiorina, directeur de l'ESC Grenoble, est ensuite venu témoigner de sa vision personnelle. Il s'est interrogé sur la manière d'évaluer un programme de formation. A son sens, le premier critère repose sur le degré de satisfaction et l'adhésion des élèves. L'évaluation repose en deuxième lieu sur des critères factuels tels le nombre de candidats, le taux de redoublement, les statistiques du concours, l'employabilité et le salaire à un, cinq et dix ans. Elle repose enfin sur les accréditations et les classements produits par des journaux.

Jean-François FIORINA s'est également posé la question suivante : « Pourquoi mettre les compétences en avant ? ». Les réponses sont de plusieurs ordres :

- parce que les entreprises demandent des candidats opérationnels ;
- parce que les écoles sont confrontées à une concurrence nationale et internationale et que les parcours sont finalement très divers ; or le référentiel compétences permet aux entreprises de mesurer l'adéquation du candidat au poste ;
- parce que l'accès aux savoirs est de plus en plus facilité alors que les entreprises attendent plutôt une aptitude professionnelle ;
- parce que les agences d'accréditation le demandent.

Enfin, Jean-François FIORINA a fait part de sa vision de l'avenir. A son sens, les diplômes seront de plus en plus complétés par des certificats.

Ces éléments ont une incidence sur nos pratiques. La mise en place d'une approche compétences nécessite de mettre en place des ingénieries de certification, de réfléchir à l'*assurance of learning*, d'établir une correspondance qualitative et quantitative entre chaque cours et les compétences qui en découlent, et s'accompagne d'une démarche d'amélioration continue.

En conclusion, au-delà de la formation, d'autres pratiques ont été cultivées dans les établissements, telles celle de l'ingénierie de formation. Mais l'individualisation des parcours est devenue telle qu'il faudra à l'avenir pouvoir garantir que ces parcours individualisés correspondent bien à la maquette globale du cursus et aux attendus correspondants, ce qui nécessitera de développer des capacités d'ingénierie de certification.

Eric PARLEBAS, Directeur de l'ESIGETEL

Au cours de l'atelier, nous avons évoqué la vision effrayante d'une école vide d'élèves, ceux-ci allant chercher les savoirs ailleurs, l'école n'intervenant que pour certifier un niveau de connaissances, de savoirs et de compétences.

Echanges avec la salle

Pierre ALIPHAT

Je propose que nous commençons par les questions relatives aux ateliers mais je vous rappelle que vous aurez également la possibilité de poser des questions sur l'ensemble des sujets que nous avons abordés depuis le début de la conférence.

Dominique CHABOD

Comment envisagez-vous de communiquer sur le sujet de ce séminaire « Les compétences » ? Qu'allez-vous dire au monde extérieur ?

Pierre TAPIE

Comme dans tout travail de la Conférence, je précise que nous sommes en séminaire, ce qui signifie que nous travaillons entre nous durant une journée et demi afin d'élever notre niveau de compréhension commune d'une question importante. La production commune réside tout d'abord dans le rapport « Compétences » qui a été rédigé par Dominique Chabod et Jacques Aiache. Ce rapport sera disponible sur le web et envoyé à l'ensemble des directeurs d'école. Ensuite, lorsque les actes seront écrits, ils seront également rendus disponibles. Enfin, je sais que les pages 7 et 8 du rapport contiennent des propositions très ambitieuses sur la mise en œuvre de l'ensemble. Mais je pense qu'il nous faut encore approfondir le sujet au sein même de la Conférence.

De la salle

Quelle est la position de la CGE sur l'année de césure ? Celle-ci a une incidence sur les compétences acquises par les élèves mais également sur la question des stages abordée hier.

Régis VALLÉE

Le sujet a été discuté au sein de la commission formation. Il est apparu que les pratiques et les objectifs étaient très différents d'une école à l'autre. Nous connaissons également le positionnement de la CTI sur le sujet. Nous ne sommes donc pas parvenus à définir une position claire de l'ensemble des écoles sur ce sujet. La décision a été prise de l'encourager dans le cadre du projet pédagogique de chaque école mais de veiller à ne pas l'imposer à tous les étudiants et, enfin, de laisser évoluer les choses en fonction des projets pédagogiques de chacun. Nous n'avons pas pu aller au-delà.



Pierre ALIPHAT

Dans le groupe de travail avec le Ministère, nous nous sommes attachés à essayer de différencier les stages de l'année de césure. Le stage constitue une partie du cursus pédagogique durant lequel l'élève conserve le statut d'étudiant. Durant l'année de césure, le statut d'étudiant est suspendu ; l'étudiant devient alors salarié avec une garantie de réintégration au sein de l'école à l'issue de cette expérience.

Certaines écoles considèrent également que l'apport de cette année de césure a un lien avec la pédagogie et en font donc une partie intégrante de la formation en lui attribuant des crédits CTS. Je rappelle que l'objectif de la loi est de lutter contre l'usage abusif d'étudiants par les entreprises à un moindre coût pour assurer des missions permanentes. Mais celle-ci ne pose aucun problème au regard de l'année de césure. Signalons également que cette dernière peut être utilisée par un étudiant qui souhaite interrompre ses études pour, par exemple, préparer les jeux olympiques. Libre ensuite à l'école d'intégrer ou non cette année au titre des compétences acquises au cours du cursus.

De la salle

Dans la commission Formation, nous avons considéré qu'une année de césure pouvait être une année de disponibilité, validée par l'école, pour des cas tout à fait personnels. Dans tous les cas, sauf exception (cas de maladie par exemple), ces années s'accompagnent d'un apport de compétences susceptibles d'être validées par les écoles.

De la salle

Il existe deux dispositifs : les années de césure dans le cadre du projet personnel de l'élève et les années de stage long, durant lesquelles les élèves conservent leur statut d'étudiant et bénéficient d'une convention de stage long.

Pierre TAPIE

L'année de stage long est touchée par la loi Cherpion et un dialogue doit avoir lieu avec le Ministère sur ce point pour que ces stages longs puissent se poursuivre.

De la salle

Je considère pour ma part que toutes nos écoles devraient devenir des observatoires des compétences et que l'observation de l'évolution des compétences attendues par les entreprises devrait faire partie intégrante de nos métiers. Pensez-vous que cela pourrait devenir un sujet pour la CGE que d'organiser cette veille sur les compétences ? Dans ce cadre, je pense notamment que les compétences comportementales et humaines devraient être considérées comme des *hard skills*.

Pierre TAPIE

La CGE est une sorte « d'auberge espagnole » dans laquelle l'apport du collectif est rendu au collectif. Je pense que le travail doit se poursuivre au sein des commissions Amont et Formation, et de groupes de travail particuliers tant il est structurant. Quant à une position de la CGE sur le sujet, je reste prudent à ce stade compte tenu de l'univers libéral dans lequel nos écoles naviguent, qui est tel que le référentiel pédagogique de chacune est distinct de celui d'une autre.

De la salle

J'ai entendu dire que la CTI ne définissait pas très précisément les compétences attendues dans les écoles d'ingénieurs. C'est pourtant une préoccupation de longue date de la CTI. Un référentiel des compétences clés a été élaboré au niveau national. L'équivalent a également été défini au niveau européen afin de favoriser la mobilité de nos ingénieurs. Ceci est validé dans les certifications données par la CTI aux écoles. Et un label européen a été créé, basé sur la vérification que les compétences communes aux pays européens sont bien dispensées dans les écoles dotées du label. Actuellement, toutes les écoles membres de la CTI disposent de ce label EURACE. Aux Etats-Unis, le processus n'est pas aussi avancé mais nous avons signé des accords de reconnaissance mutuelle sur les compétences en milieu professionnel avec le Canada ; 250 diplômés français exercent au Canada et sont reconnus par les ordres d'ingénieurs des différentes provinces. Nous sommes donc capables, de façon très pragmatique, de favoriser la mobilité des ingénieurs.

Pour conclure, je pense que la CTI serait très favorable à un échange de pratiques avec l'Agence d'évaluation des écoles de gestion sur le sujet de l'accréditation utilisant les compétences comme système de décision.

Régis Vallée

Je voulais revenir sur le fonctionnement de la commission Formation de la CGE : les groupes de travail fonctionnent beaucoup sur l'échange de bonnes pratiques. De là à mettre en place une veille sur la formation des écoles, qui relève de leur responsabilité, ce me semble beaucoup plus difficile.

Par ailleurs, la loi Cherpion fera partie intégrante de l'activité du groupe de travail Stages dans les mois qui viennent afin d'analyser l'application de cette loi dans notre relation avec les entreprises.

Dominique CHABOD

Le groupe de travail Compétences préconise, compte tenu de la diversité des définitions de la compétence, que chaque école adopte sa propre définition mais que les compétences dites comportementales ou *soft skills* soient effectivement considérées, ce qui n'est encore – généralement - pas le cas. Or la différence au niveau des recrutements s'effectue sur ce point-là. Il ne faudrait pas que nos étudiants n'ayant pas les codes culturels aient le sentiment que les compétences techniques seules suffisent. Chacun doit donc se saisir de ces compétences comportementales, s'auto-évaluer et s'auto-développer sur ce point. Si l'ESC de La Rochelle souhaite transformer des *soft skills* en *hard skills* c'est chose possible ; il lui appartient toutefois de s'en saisir et d'en faire un élément marketing.

Pierre TAPIE

Certaines agences d'accréditation, notamment celles de formations techniques, ont eu tendance à chercher à élaborer des éléments de référentiel de compétences commun tandis que d'autres ont cherché à bâtir des procédures robustes, de telle sorte que les écoles soient obligées de déterminer leur référentiel de compétences, l'agence d'accréditation vérifiant ensuite la cohérence entre le discours de l'école et la réalité des faits via des procédures mises en place par l'école, avec la posture philosophique qui consiste à penser qu'il appartient à l'école de définir son référentiel pédagogique.



Un intervenant (philosophe québécois)

S'agissant du rôle de la CGE à l'égard de la démarche compétences, la question de la position de veille est une question de posture sur l'Institution. Mais elle me semble néanmoins difficile à réaliser dans la mesure où la démarche de compétences est profondément liée à l'identité des écoles et des étudiants. Le rapport de Dominique CHABOD le souligne parfaitement bien. Une trop grande formalisation des compétences attendues contraindrait mécaniquement la certification de ces compétences et aboutirait à la production de clones. Cependant, il faut également rappeler que dès lors qu'une école adopte la démarche compétences, l'institution est obligée de revoir son projet pédagogique et de partager ses convictions et sa méthode avec le corps enseignants. Il s'agit d'une véritable ingénierie sociale qui nécessite de changer de paradigme et d'abandonner les anciennes méthodes d'enseignement et de certification.

A mon sens, la démarche compétences est traversée de tensions en tout sens, qu'il serait une erreur de vouloir apaiser tant elles garantissent que la démarche sera dynamique et productive.

Jean-Pierre GALLET

Il apparaît que de nombreux directeurs d'école sont issus de l'industrie et de l'économie au sens large, ce qui me semble un élément très favorable. Ceux-ci vont pouvoir prêcher l'exemple et passer outre certaines réticences au sein même de leur établissement.

De la salle

J'ai été frappée, dans le groupe 3, de constater que les compétences comportementales telles que définies par l'entreprise sont souvent confondues avec les valeurs. Nous nous sommes interrogés sur la manière de mettre en cohérence les compétences attendues par les entreprises et celles des étudiants. Sur ce point, il me semble que la réponse devrait venir du terrain. La diversité des cultures d'entreprises, des écoles et des étudiants est telle que certains étudiants vont se tourner vers telle ou telle entreprise, non pas pour des questions de compétences mais par adéquation avec la culture qu'ils ressentent de l'entreprise concernée. A cet égard, j'ai le sentiment qu'il ne faudrait pas trop préciser les choses et laisser de la liberté dans ce processus.



Un intervenant (Philosophe québécois)

En effet, si les profils étaient définis trop précisément, ils conduiraient les étudiants vers une entreprise à laquelle ils seraient destinés ; ce déterminisme serait bien évident nocif. En revanche, vous soulignez bien qu'il a été question, lors de cet atelier, de ces trois identités, ce qui m'a semblé central. Nous avons parlé de culture institutionnelle (traditions, bizutage, fraternité...) mais aussi de culture d'entreprise (projet d'entreprise, identification aux managers, aux valeurs...) tout en soulignant que l'individu devait pouvoir se singulariser. Les écoles pourraient

adopter différentes stratégies, c'est-à-dire décider de former des étudiants susceptibles d'être immédiatement embauchés ou décider de former des étudiants capables de s'adapter à un large pan de l'industrie. Le rapport de la CGE évoque bien les différentes problématiques.

Bernard VITOUX,
Directeur de l'ENSIC

Je suis issu du monde universitaire mais je suis néanmoins parfaitement disposé à défendre tout ce qui a été dit sur les relations des écoles avec le secteur aval. Je souhaite réagir sur un certain nombre de points qui ont été évoqués précédemment et tout d'abord sur la difficulté des entreprises à nous comprendre en ce sens qu'elles considèrent que les étudiants que nous formons ne sont pas bien formés pour répondre à leurs attentes. Il est certain que tous ne sont pas exactement formatés pour tel ou tel poste mais l'essentiel est qu'un candidat réponde aux attentes et que globalement, l'ensemble de nos diplômés trouvent leur place.

Discute-t-on d'individus ou de collectif ? Par ailleurs, les connaissances peuvent être considérées comme une part des compétences. Mais l'observation selon laquelle « l'accès aux savoirs est facile » évoquée par un intervenant me semble être un raccourci. L'accès, est-ce l'appropriation ? Est-ce la maîtrise ?

Enfin, j'ai également relevé que certaines de nos écoles pourraient devenir, en quelque sorte, des opérateurs de certification. En tant que directeur d'école, nous devons certes nous prêter à des règles communes. Mais il me semble que ceci se trouve fondamentalement au cœur de la raison d'être de nos écoles. N'y a-t-il pas lieu à d'autres réactions que la mienne sur ce point ?

Didier LANCON

Nous avons voulu signifier qu'il existait de nombreuses voies d'accès aux savoirs, ce qui sous-entend toutefois qu'il faudrait apprendre aux élèves à choisir le bon média. Le processus d'accès est donc à la fois simplifié et complexifié.

Sur la partie certifications, je pense qu'il faut être vigilant et continuer de s'interroger : dès lors que les parcours seront individualisés, il faudra s'assurer que le parcours global de chacun est conforme au projet global de formation de l'établissement.

Gérard PIGNAULT

Tout d'abord, les directeurs d'école issus de l'industrie ne sont pas meilleurs que ceux issus du monde universitaire ! Je crois à la mixité et à la diversité des équipes.

Par ailleurs, les étudiants sont, plus qu'avant, contraints de faire des choix dans la mesure où le monde est moins hiérarchisé, plus ouvert et plus complexe. Ils doivent à la fois faire des choix de formation mais également des choix d'entreprises. Or il me semble que la capacité à faire des choix est une compétence qu'il nous faut aujourd'hui développer, de même que la connaissance de soi. L'année de césure est, de ce point de vue-là, très intéressante. Dans les années 60, deux tiers de nos promotions rejoignaient Rhône-Poulenc. Aujourd'hui, sur deux promotions, les étudiants sont au maximum deux à rejoindre une même entreprise.

De la salle,

Directeur d'école

Pour ma part, j'ai passé 35 ans dans l'industrie et ai été confronté à six cultures d'entreprise différentes, certaines dans lesquelles j'étais très à l'aise, d'autres dans lesquelles je souffrais. Ainsi, il me semble qu'il ne faut pas trop écouter le discours des entreprises lorsqu'elles affirment souhaiter des élèves ingénieurs conformes à leur entreprise. En effet, les cultures d'entreprise sont, lorsqu'elles sont fortes, un peu totalitaires. Il vaudrait mieux que les écoles apprennent aux élèves l'autonomie, un certain esprit de liberté et un certain esprit critique vis-à-vis de la culture d'entreprise. Les élèves ne sont pas contraints de rejoindre une entreprise dont la culture ne leur correspond pas ; mais il leur faut savoir faire ce choix.

De la salle,

Ecole de commerce de Toulouse

Ne faudrait-il pas aller plus loin dans la mesure des *soft skills* ? Il me semble que nous nous polarisons trop sur les compétences que nous savons mesurer. Or en classe préparatoire, les étudiants sont formés à des méthodes de travail et pas seulement à des connaissances ; ces méthodes de travail sont des compétences qui ne sont pas valorisées.

Philippe HEUDRON

Je représente plutôt le monde des classes préparatoires. J'entends parler des compétences comme un moyen pour une institution de communiquer de manière spécifique. Je pense d'ailleurs que la notion de compétences est très liée à l'ouverture du marché du travail et à la nécessité pour les différents pays d'avoir une idée des qualités des étudiants issus de telle ou telle école.

Les classes préparatoires représentent un système mutualisé. Or les compétences acquises par les élèves dans ces classes, notamment celles qui ne sont pas évaluées – parce qu'elles sont acquises – sont très fortes : capacité de travail, résistance au stress, organisation... Aussi, si les écoles peuvent se différencier au niveau de la sortie, elles doivent conserver une sorte de base commune à l'entrée qui leur permette d'être en lien avec le système des classes préparatoires.



Hilaire DE CHERGE,

Directeur général du Groupe CESI

J'ai jugé le rapport sur les compétences et le travail mené depuis deux ans sur l'ensemble du sujet de très grande qualité. Au CESI, nous avons développé une démarche compétences. Cette expérience me montre qu'il ne faut pas craindre d'opposer la notion d'opérateur de certification à celle de transmetteur de savoir, à condition d'accepter de remettre en chantier la pédagogie adoptée. Or cette remise en cause est assez fondamentale.



Une intervention remarquée : Monsieur Laurent WAUQUIEZ, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'est adressé à la communauté des membres de la CGE lors du dîner de gala du 6 octobre 2011.



Conclusion

Pierre TAPIE

Président de la CGE

Je souhaite revenir, en conclusion, sur la question de la compétence en évoquant les limites d'une telle approche, puis sur différents éléments évoqués au cours du séminaire.

La « société de la connaissance » est devenue une expression particulièrement utilisée, à plus ou moins bon escient, dans laquelle le rapport entre le signifiant et le signifié est extrêmement varié. Est-ce une société où la création de savoirs s'accélère, où la création d'innovations s'accélère, où la création d'informations s'accélère ? Cette notion reste souvent floue. Pour l'éclairer, je pense que la réflexion doit s'organiser autour de deux termes : savoir ou connaître. Le savoir se rapproche de l'érudition. Le connaître se rapproche de la maîtrise d'un champ de connaissances qui lui donne la compétence qui permet l'action.

Finalement, les deux premières questions que je viens de poser sont des postures légitimes. Elles nous ramènent au 18^{ème} siècle, au moment de la fondation des grandes écoles dans le courant des Encyclopédistes et à deux grands principes : « J'agis comme je pense » ou « A partir de mon vécu réel, je pense et je construis ma pensée ». Or les approches pédagogiques font l'objet d'un dialogue entre ceux qui considèrent que « connaître » nécessite de passer par le premier chemin tandis que d'autres considèrent que cela nécessite d'emprunter le deuxième. Au 18^{ème} siècle, deux conceptions de la liberté des hommes se sont affrontées. L'une considère que le savoir fonde la liberté personnelle et l'intelligence, en ce sens qu'un homme cultivé est, par définition, plus libre ; ce qui conduit toutefois à considérer que le savoir doit être dégagé des contingences sociales et matérielles pour être enseigné, faute de quoi il serait pollué par les déterminants sociaux et organisationnels de la présentation du savoir. Cette conception est en partie vraie. La deuxième considère que la main est fondatrice de l'intelligence et de la liberté parce qu'elle permet à l'individu d'acquérir la compétence qui lui donne la liberté économique du citoyen autonome. Et sauf à être rentier, le savoir ne suffit pas à l'autonomie professionnelle contrairement à la main. Ainsi, lorsque je pense aux métiers de chirurgiens ou d'avocats, je préfère que ceux-ci sachent faire davantage que ce qu'ils ont appris dans les livres.

Le débat sur le savoir et le connaître est très actuel, en particulier dans notre dialogue entre universités et grandes écoles. Si j'appelle de mes vœux le choix d'une appellation unique de « University », il est bon de rappeler les quelques différences fondatrices. La posture du pédagogue « sachant » est, pour certains, la seule posture qui fonde la légitimité pédagogique. Dans l'esprit du connaître, dans des formations professionnelles où la formation est une hybridation de connaissances et de développement personnel, le pédagogue construit la création d'une compétence.

On dit souvent que nos enseignants-chercheurs sont enseignants et chercheurs. Mais nos institutions universitaires sont-elles réellement équipées pour évaluer les enseignants sur leur compétence à construire la création d'une compétence personnelle ? Vous savez que ceux qui sont très performants sur ce point sont souvent très frustrés que cette compétence soit peu prisée et peu évaluée.

Je pose ces questions car au-delà des dialogues convenus, je pense que nous serons tous confrontés prochainement à la question suivante : est-ce judicieux pour la France d'affirmer que 50 % des individus doivent absolument être diplômés au niveau licence ? Cela ne risque-t-il pas de créer d'immenses frustrations ? La construction des compétences ne nécessite-t-elle pas de réfléchir à l'opportunité d'un *numerus clausus* dans un souci de régulation ? Cette réflexion doit être menée au regard d'une réalité, à savoir que 150 000 jeunes sortent chaque année du système de formation sans diplôme.

Je souhaite maintenant revenir sur différents sujets que nous avons évoqués. Les *soft skills* des étudiants de classe préparatoire sont immenses. Sans doute manquons-nous de courage pour adopter un discours sur ce sujet et rendre l'implicite explicite. J'insiste néanmoins auprès des écoles sur la nécessité pour elles de donner du temps aux classes préparatoires, c'est-à-dire de se préoccuper de ce qu'il s'y passe. Ces classes ne sont pas un monde fermé et nous avons la responsabilité pédagogique de les aider en permanence à bouger. Cette mission prend d'autant plus de sens que nous sommes tous confrontés au défi de « réenchanter » les disciplines scientifiques pour que la France dispose encore d'ingénieurs de qualité dans les années à venir.

Nous devons également être capables d'accompagner nos corps professoraux. Nous minorons trop souvent l'ampleur de la tâche. Ceux-ci sont de plus en plus angoissés compte tenu des exigences croissantes à leur égard. Nos cadres-dirigeants sont-ils vraiment aptes à coacher ce type d'interrogations ? C'est une véritable question et cette compétence pourrait distinguer nos écoles d'autres.

Quant à la problématique de créer davantage de confiance et de citoyens du monde, c'est un défi important dans lequel nous ne pouvons faire l'économie des évolutions de nos étudiants. Ces derniers sont à la fois plus zappeurs et plus angoissés – rappelons que l'alcoolisme tue chez nos étudiants - mais sont par ailleurs très engagés et sont très créatifs sur les sujets du développement durable ou des nouveaux modèles socio-économiques. Avons-nous les moyens d'accompagner cette dualité ? C'est un véritable défi. Et je crois, encore une fois, que cela peut différencier nos écoles d'autres structures plus axées sur la transmission des savoirs.

Enfin, les propos relatifs à l'Agence de certification posent la question de l'espace de liberté que nous laissons à nos étudiants, notamment lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail. Si les *soft skills*, telles que la créativité, l'honnêteté ou encore le courage devenaient des catégories notées et certifiées, les employeurs pourraient nous demander de leur recommander des diplômés sur la base de celles-ci. Or d'un point de vue éthique, je ne pense pas avoir le droit de donner ce type d'informations à un employeur.

La mise en œuvre de la démarche compétences soulève de nombreuses questions sans que nous n'obtenions jamais de réponse mais dont la formulation s'améliore sans cesse. Merci à tous ceux qui ont, au cours de ces deux journées, contribué à une meilleure formulation de ces questions.

LA CGE EN CHIFFRES

143

ÉCOLES D'INGÉNIEURS

(toutes habilitées par la Commission des titres d'ingénieur, condition indispensable pour postuler à la CGE)

20

ÉCOLES D'AUTRES SPÉCIALITÉS

14

ÉTABLISSEMENTS ÉTRANGERS

38

ÉCOLES DE MANAGEMENT

(dont le diplôme est visé par l'État et confère le grade de master)

16

ENTREPRISES

46

ORGANISMES,

dont les activités sont liées à l'enseignement supérieur.

- De 300 à 11 000 étudiants par établissement
- Un diplôme nécessitant 5 à 6 ans de formation post-bac
- 46 % des diplômés issus de classes préparatoires
- 38 % des diplômés master en France
- 34 % des thèses soutenues en France préparées dans les laboratoires des grandes écoles
- 320 000 étudiants dans l'ensemble de la filière classes préparatoires / grandes écoles

CONSEIL D'ORIENTATION STRATÉGIQUE

BUREAU

CONSEIL D'ADMINISTRATION

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

DÉLÉGATION GÉNÉRALE

(applique et met en oeuvre les décisions prises par le Bureau, le Conseil d'administration, l'Assemblée générale et les commissions)

(1) GE-TH : association loi 1901 faisant office de groupe franco-allemand de la CGE par accord mutuel

COMMISSIONS ET GROUPES DE TRAVAIL

ACCREDITATION

(commission fermée) : MS, MSc, BADGE

AMONT

- Argumentaire
- Bilan de la réforme 1995 des CPGE
- Compétences
- École en cinq ans
- Filières technologiques
- Liesse
- Ouverture sociale des concours
- Réforme du lycée

AVAL

- Enquête insertion
- Stage

DÉVELOPPEMENT DURABLE

- Accompagnement
- Labellisation (commun CGE/CPU)
- Référentiel (commun CGE/CPU)
- Tronc commun de connaissances

DIVERSITÉ

- Egalité homme/femme
- Handicap
- Ouverture sociale

FORMATION

- Apprentissage
- APS (Activités physiques et sportives)
- Compétences
- Entrepreneurat et innovation
- Rôle de la Recherche dans la formation
- Langues
- LUCA
- Stage

RECHERCHE ET TRANSFERTS

- Documentation-information
- Rôle de la recherche dans la formation

RELATIONS INTERNATIONALES

- Afrique sub-saharienne
- Amérique du Nord
- Amérique latine
- Asie-Pacifique

- GE-TH (Grandes écoles - Technische Hochschulen) ⁽¹⁾
- Italie
- Maghreb
- Pays nordiques
- Pays de l'Europe Centrale et Orientale

CHAPITRE DES ÉCOLES DE MANAGEMENT

- Amont / Concours (*interne au Chapitre*)
- Diversité et ouverture sociale (*interne au Chapitre*)
- Entrepreneurat et innovation
- Gouvernance et nouveaux modes de financement des écoles de management (*interne au Chapitre*)
- Qualité / Accréditations internationales (*interne au Chapitre*)
- Recherche (*interne au Chapitre*)
- Relations entreprises (*interne au Chapitre*)
- Relations internationales (*interne au Chapitre*)
- Vie étudiante (*interne au Chapitre*)

COMMUNICATION

GROUPES INDÉPENDANTS

DAF : Directeurs des Affaires financières
DSI : Directeurs des Systèmes d'Information

ASSOCIATION

Travaillant en étroite collaboration avec la CGE

- ARIEL



LE BUREAU



Président
Pierre TAPIE,
Directeur général du groupe ESSEC



Vice-président Entreprises
Jean-François VEYSSET,
Vice-président de la Confédération générale
des petites et moyennes entreprises (CGPME)



Vice-président Écoles
Hervé BIAUSSER,
Directeur de l'École centrale Paris



Secrétaire
Eric MAURINCOMME,
Directeur de l'INSA de Lyon



Trésorier
Florence DARMON,
Directeur Général de l'ESTP



ACCRÉDITATION
Eric PARLEBAS,
Directeur de l'ESIGETEL



AMONT
Hervé BIAUSSER,
Directeur de l'École centrale Paris (ECP)



AVAL
Bernard RAMANANTSOA,
Directeur général du groupe HEC



CHAPITRE des Écoles de management
Bernard BELLETANTE,
Directeur général d'EUROMED Management



COMMUNICATION
Xavier CORNU,
Directeur général délégué Enseignement-
Recherche-Formation, à la CCI Paris



DÉVELOPPEMENT DURABLE
Stéphane CASSEREAU,
Directeur de l'École des Mines de Nantes



DIVERSITÉ
Florence DARMON,
Directeur Général de l'ESTP



FORMATION
Régis VALLEE,
Directeur de l'École des ingénieurs
de la Ville de Paris (EIVP)



RECHERCHE ET TRANSFERTS
Gérard PIGNAULT,
Directeur de CPE Lyon



RELATIONS INTERNATIONALES
Pascal CODRON,
Directeur de l'Institut supérieur
d'agriculture de Lille (ISA Lille)

LA CGE EST UNE ASSOCIATION QUI A ÉTÉ CRÉÉE EN 1973. SON RÔLE EST :

- de promouvoir, sous toutes ses formes, tant en France qu'à l'étranger, le développement et le rayonnement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, dans un objectif d'excellence, en liaison avec le monde de l'entreprise, les acteurs de l'économie et de la société civile ;
- de susciter et de coordonner des réflexions et des travaux sur l'enseignement, la pédagogie et la recherche, dans une perspective d'amélioration du bien-être social et du développement durable ;
- de représenter ses membres et d'effectuer des démarches d'intérêt commun auprès des pouvoirs publics nationaux, communautaires et internationaux ;
- d'entretenir et de développer, dans un esprit d'ouverture et de solidarité, les relations entre ses membres ;
- d'accréditer des formations délivrées par ses membres (Mastère Spécialisé, MSc, BADGE).

L'ÉQUIPE DE LA DÉLÉGATION GÉNÉRALE



Délégué général

Pierre Aliphat - 01 46 34 77 62
pierre.aliphat@cge.asso.fr



Responsable des opérations

Sophie Suivre - 01 46 34 77 61
sophie.suivre@cge.asso.fr



Attachée de direction

Aurélie Defosse - 01 46 34 77 62
aurelie.defosse@cge.asso.fr



Comptable

Catherine Fricaux - 01 46 34 77 57
catherine.fricaux@cge.asso.fr



Responsable informatique

Cécile Gaboret - 01 46 34 77 58
cecile.gaboret@cge.asso.fr



Chargée de mission International & Communication

Brigitte Porée - 01 46 34 77 63
brigitte.poree@cge.asso.fr



Chargée de mission Recherche, Veille parlementaire

Nadia Hilal - 01 46 34 77 59
nadia.hilal@cge.asso.fr



Chargé de mission Communication

Pierre Duval - 01 46 34 53 02
pierre.duval@cge.asso.fr



Chargé de mission Développement durable

Gérald Majou - 01 46 34 57 58
gerald.majou@cge.asso.fr



Chargée de mission Observatoire

Isabelle Laurençot - 01 46 34 77 56
isabelle.laurencot@cge.asso.fr



Assistante du Chapitre des Écoles de management

Françoise Grot - 01 46 34 57 59
francoise.grot@cge.asso.fr



LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

COLLÈGE « ÉCOLES »

Bernard Belletante	Directeur général d'Euromed Management
Hervé Biauasser	Directeur de l'Ecole centrale Paris (ECP)
Alain Bravo	Directeur de SUPELEC
Pascal Brouaye	Directeur de l'Ecole centrale d'électronique (ECE)
Stéphane Cassereau	Directeur de l'Ecole des Mines de Nantes (EMN)
Pascal Codron	Directeur de l'Institut supérieur d'agriculture de Lille (ISA Lille)
Francis Cottet	Directeur de l'ENSMA de Poitiers
Florence Darmon	Directrice de l'Ecole spéciale des travaux publics (ESTP)
Hilaire de Cherge	Directeur de l'Ecole d'ingénieurs CESI
Olivier Fourure	Directeur de l'Institut supérieur de l'aéronautique et de l'espace (ISAE)
Philippe Jamet	Directeur de l'Ecole des Mines de Saint Etienne (ENSM-SE)
Xavier Michel	Directeur de l'Ecole Polytechnique
Éric Maurincomme	Directeur de l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA Lyon)
Éric Parlebas	Directeur de l'ESIGETEL
Gérard Pignault	Directeur de l'Ecole supérieure de chimie, physique, électronique de Lyon (CPE Lyon)
Bernard Ramanantsoa	Directeur général du Groupe HEC
Pierre Tapie	Directeur général du Groupe ESSEC
Régis Vallée	Directeur de l'Ecole des ingénieurs de la Ville de Paris (EIVP)

COLLÈGE « ENTREPRISES »

Xavier Cornu	Directeur général délégué Enseignement-Recherche-Formation - CCI Paris
René Rozot	Directeur des cadres dirigeants - GDF SUEZ
Arnaud Vaissié	Président directeur général - International SOS
Jean-François Veysset	Vice-président de la Confédération générale des PME
Françoise Bayle	Directeur du management des compétences et des parcours professionnels Groupe - France Telecom ORANGE
Florence Cordier	Responsable Marque Employeur et Recrutement, Groupe EDF

COLLÈGE « AUTRES ORGANISMES »

François Blin	Délégué général des ingénieurs et scientifiques de France (IESF)
Pierre-Louis Dubois	Délégué général de la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE)
Michel Bouchaud	Président de l'Association des proviseurs de lycées à classes préparatoires aux grandes écoles (APLCPGE)
Bruno Jeauffroy	Président de l'Union des professeurs de spéciales (UPS)



CGE - Conférence des Grandes Écoles
60, boulevard Saint Michel
75272 Paris Cedex 06
Tél. : 01 46 34 08 42
Mél : info@cge.asso.fr
Site Internet : www.cge.asso.fr

Lettre d'information : www.cge-news.com