

## FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : TRANSITIONS ET ÉVOLUTION DES MÉTIERS



**Avis du Conseil Économique, Social et Environnemental Régional**

**Assemblée Plénière du 12 décembre 2023**



*Le Conseil Économique, Social et Environnemental Régional (CESER) est l'Assemblée consultative, instituée par la loi du 05 juillet 1972, placée au côté du Conseil régional, avec lequel il constitue la Région.*

*Composé de membres issus d'organisations socioprofessionnelles diverses représentant la société civile organisée et reconnus pour leurs compétences, leur sens de l'intérêt général et leur expérience, le CESER est un lieu d'écoute, d'échange, un laboratoire d'idées pour répondre aux besoins des citoyens.*

*Le dialogue instauré doit permettre d'aboutir à une vision partagée de l'intérêt régional, au-delà de tout clivage.*

*Les Avis du CESER, rendus dans le cadre d'une saisine obligatoire de la Présidente de Région ou d'une autosaisine, constituent de véritables outils d'aide à la décision publique.*



**Assemblée Plénière du CESER Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**  
**Le 12 décembre 2023**

## **AVIS**

### **FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : TRANSITIONS ET ÉVOLUTION DES MÉTIERS**

Avis adopté

Rapporteure : **Elisabeth LAVIGNE**

*(Avis présenté en séance par Isabelle MONTIER)*

**Conseil Économique, Social et Environnemental Régional**  
**Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**



## **SOMMAIRE**

**DISCOURS INTRODUCTIF  
DE MONSIEUR JEAN-LOUIS CHAUZY,  
PRÉSIDENT DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE**

### **AVIS**

**FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :  
TRANSITIONS ET ÉVOLUTION DES MÉTIERS**

**EXPLICATIONS DE VOTE**





**DISCOURS INTRODUCTIF  
DE MONSIEUR JEAN-LOUIS CHAUZY,  
PRÉSIDENT DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE**



**DISCOURS INTRODUCTIF  
DE MONSIEUR JEAN-LOUIS CHAUZY,  
PRÉSIDENT DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE**

Madame la Présidente de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée,  
Mesdames les Conseillères, Messieurs les Conseillers,  
Mesdames, Messieurs,

Nous sommes réunis aujourd'hui pour la dernière assemblée plénière de la mandature.

Avant de dérouler le dernier ordre du jour de cette séance, je souhaite vous remercier toutes et tous pour le travail accompli au sein de l'assemblée pendant 6 ans. Par votre engagement, votre investissement, vos analyses et débats, vous avez œuvré activement à l'élaboration de pas moins de 65 avis et contributions, incluant ceux qui seront présentés plus tard.

**Six ans d'action diversifiée et novatrice**

Nous avons su ainsi aborder des thèmes majeurs d'intérêt régional, parfois au cœur de l'actualité au bénéfice des habitants et des acteurs économiques, sociaux de l'Occitanie : développement des filières agri-agro, autonomie alimentaire, Grand débat national, universitarisation des formations paramédicales, économie bleue, environnement et santé, déserts médicaux, EHPAD, effets de la réforme de la formation professionnelle, numérique et territoires, schémas directeurs d'aménagement et de gestion des eaux (SDAGE), énergies décarbonées, eau, ruralités, logement, loi 3DS, transformation du bois, schémas régionaux, Contrat de Plan État-Région (CPER), fonds européens, orientations budgétaires, budget primitif, formation tout au long de la vie et enseignement supérieur, engagement des jeunes...

Au-delà des rapports votés, ensemble nous avons défendu de grands dossiers qui ont abouti :

*Le financement des infrastructures ferroviaires*

- Nous avons proposé et porté le modèle financier pour la réalisation du Grand Projet ferroviaire du Sud-Ouest (GPSO) qui a pour objectif de répondre à la fois aux enjeux de mobilité longue distance, de développement des trajets du quotidien et du fret ferroviaire. Cette proposition est l'adaptation juridique de la loi de juin 2010 qui permet la réalisation du Grand Paris Express par un emprunt sur 40 ans et des taxes dédiées. Ce modèle a été repris dans la Loi d'orientation des mobilités du 24 décembre 2019 (publication au Journal officiel du 26 décembre 2019), issu du lobbying du CESER et de l'association Eurosud Team que je préside. Les LGV Bordeaux-Toulouse et Montpellier-Perpignan sont lancées, ayant reçu les financements nécessaires des collectivités territoriales concernées, de l'État et de l'Europe. Le CESER vient de donner son avis sur les Aménagements ferroviaires au Nord de Toulouse (AFNT) qui font partie intégrante de ce GPSO, dans le cadre de l'enquête publique environnementale ouverte ; ces aménagements doivent permettre d'avoir davantage de trains pour une mobilité durable. Le CESER précise que ces AFNT sont un maillon indispensable à la réalisation de la LGV Bordeaux-Toulouse.

Toujours en termes de mobilités, nous continuons à soutenir le financement des lignes intermédiaires dites petites lignes.

- le sauvetage du groupe Latécoère ; le 23 juillet 2020, j'ai participé à la préfecture de région à la rencontre avec la ministre de l'Industrie Agnès PANNIER-RUNACHER : 5 sites devaient être fermés, 5 jours après le Groupe était convoqué à Bercy et les sites ont été maintenus.

- le projet de recherche MUSE « Montpellier Université d'Excellence » labellisé I-SITE et financé dans le cadre du Programme d'investissements d'avenir (PIA) qui permet de reconnaître l'excellence de la

recherche menée par l'Université et son rôle pour l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire de l'académie de Montpellier ; le projet TIRIS « *Toulouse Initiative for Research's Impact on Society* » pour l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées (UFTMIP), lauréat de l'appel à projets PIA 4 « Excellence sous toutes ses formes » le 12 juillet 2022, qui rassemble la communauté d'enseignement supérieur et de recherche toulousaine autour d'un objectif commun : mobiliser les excellences scientifiques, renforcer l'excellence disciplinaire qui caractérise le site au travers d'initiatives interdisciplinaires et intersciences, pour accompagner les transitions et ainsi contribuer à la construction du monde de demain. Ce succès atteste du haut niveau académique du site toulousain et de son potentiel à devenir une grande université de recherche, pour avoir une visibilité internationale et la possibilité d'être ainsi éligible aux appels à projets ouverts aux grandes universités.

Le CESER a soutenu la filière automobile vouée à des mutations technologiques et au développement à marche forcée de véhicules électriques en raison de la crise du diesel qui impactent la pérennité des emplois depuis 8 ans. Aujourd'hui, 12 décembre le Groupe BOSCH va assurer au site de Rodez des produits nouveaux pour sécuriser le nombre d'emplois prévus dans l'accord du 9 décembre 2021 et qui fera l'objet d'un avenant sécurisant l'emploi jusqu'en 2030. Ce principe renforcera les organisations syndicales signataires de l'accord (CGC, Solidaires et CGT) pour une durée de 7 ans.

*Pour un grand service public de l'énergie à partir de 2 énergies pilotables, l'hydraulique et le nucléaire, avec le soutien des énergies intermittentes*

Le rapport voté par le CESER le 22 juin 2022 sur les énergies décarbonées a permis la réhabilitation de la filière nucléaire et du nouveau nucléaire ainsi que de l'hydroélectricité, première source d'électricité renouvelable en France ainsi que des énergies intermittentes ou issues de la méthanisation ou de la filière bois (granulés), et l'affirmation de la création d'un grand service public de l'énergie.

Même accompagnement du CESER en 2021 d'une proposition de fabrication de produits sanitaires et médicaux portée par 3 entreprises régionales aux activités et compétences complémentaires ; des produits 100 % cellulose, renouvelables et biodégradables, et 100 % made in Occitanie, à partir de la pâte à papier.

La défense de la laïcité, de la mise en place de formations dédiées et à destination de tous, et de notre modèle républicain, la lutte contre les violences faites aux femmes sont des thèmes sur lesquels le CESER s'est mobilisé et qui devront faire l'objet de travaux spécifiques.

Cette mandature a été impactée par la crise sanitaire Covid-19 ; le CESER a su s'adapter rapidement et poursuivre son activité, au service des Occitans en travaillant avec l'État et la Région au sein de la cellule de continuité de l'activité économique mise en place. Nos 81 organisations ont su faire remonter les difficultés rencontrées par les entreprises, les agriculteurs, les habitants...leurs attentes...et le CESER a ainsi alimenté des Lettres d'information. Nous avons aussi su continuer à produire des rapports et à les adopter en séances plénières dématérialisées.

Ce même engagement au service des habitants, nous l'avons poursuivi au moment de l'invasion de l'Ukraine par la Russie avec ses conséquences économiques en Europe et dans le monde. Nous avons pris conscience de l'urgence et de la nécessité de regagner nos souverainetés énergétique, industrielle de défense et alimentaire. Le CESER a fait des propositions en ce sens dans son dernier Avis sur les énergies décarbonées. La Région nous a suivis.

*Pour une écologie inclusive*

Le changement climatique impacte notre région comme partout ailleurs, aussi, vous avez su contribuer aux rapports votés depuis 2018 sur le sujet et à la réussite des manifestations que le CESER a organisées, telles que :

- la conférence internationale sur la pollution par les plastiques « Sauvons la Méditerranée » du 29 septembre 2022 qui s'est tenue dans le cadre de l'Eurorégion sous la Présidence de l'Occitanie. Le

CESER Occitanie a organisé avec les CES espagnols de l'Eurorégion Pyrénées-Méditerranée, mais aussi du Sud de la France et de la côte méditerranéenne de l'Espagne, cette journée dédiée au sujet de la pollution par les plastiques en Méditerranée. Un travail de construction transfrontalier mené par le CESER Occitanie sur plusieurs mois, la recherche de nombreux contacts ont permis la participation d'une trentaine d'entités publiques et privées venant de 10 régions ou pays de la Méditerranée. Ils ont partagé leurs connaissances et les solutions mises en place. Le but étant de rendre visibles des solutions innovantes appliquées au niveau méditerranéen pour que tous les acteurs puissent s'engager en faveur de la préservation de la Méditerranée : de la société civile aux pouvoirs publics et aux initiatives du secteur privé.

Cet événement qui a rencontré un fort succès auprès de la population et a mobilisé près de 300 acteurs était le premier pas pour construire une coopération plus large tout le long de la Méditerranée. À l'initiative du CESER Occitanie, il a été proposé d'élargir cette communauté à la Région de Murcie, à la Communauté valencienne et à l'Andalousie. L'Arc Méditerranéen était né !

Premier objectif, partager et capitaliser les informations en possession des organismes de recherche autour de trois axes :

- Connaissance de la pollution
- Recyclage
- Produits / Matériaux de substitution

Pour combattre et agir sur ce type de pollution, nous devons améliorer notre connaissance de la pollution en Méditerranée et être en capacité de la mesurer pour savoir si les actions menées sont utiles, s'il faut réorienter les mesures prises, etc. À ce jour, il existe de la data pour les océans mais il faut l'améliorer pour la Méditerranée. Nous avons travaillé en étroite concertation avec nos homologues des CES et CESC concernés pour aboutir à la validation d'une Charte du réseau des CES de l'Arc Méditerranéen. Le 1<sup>er</sup> décembre, avec l'accord du Bureau, j'ai signé au nom du CESER avec mes homologues des CES de l'Arc méditerranéen, la Charte constitutive de la Conférence des CES de l'Arc méditerranéen, tel que nous nous y étions engagés. Dans ce cadre, seront poursuivis les objectifs de création d'un observatoire par la mise en réseau des laboratoires de recherche des différents pays qui travaillent sur le sujet de la pollution plastique, de participation aux différents événements internationaux qui œuvrent à la préservation des milieux marins, d'organisation d'un forum international de la Méditerranée par l'Union européenne. J'en assure la présidence avec le vote unanime de mes collègues à l'issue de la signature de la charte qui crée le réseau le 1<sup>er</sup> décembre 2023 à Valence.

La feuille de route que nous avons votée prévoit un travail en commun sur la ressource en eau ! La Catalogne finance des bateaux citernes qui depuis Marseille transportent de l'eau du Rhône pour alimenter en eau potable la ville de Barcelone.

- La conférence-débat sur l'urgence climatique et la transformation de nos modèles avec la participation du Directeur de TSE (Toulouse School of Economics), Christian GOLLIER, a permis l'échange avec plus de 150 participants.

### ***La prospective territoriale portée par le CESER***

Je tiens également à saluer le travail remarquable de la Section Prospective pendant cette mandature « Les Chemins 2050 » réalisé par vous conseillères et conseillers et personnalités extérieures. Ce travail a servi de base pour l'organisation du colloque de prospective territoriale régionale au mois de juin 2023, permettant de montrer ce que peut être l'utilité d'une réflexion prospective lorsque des choix doivent être faits et dont les effets auront des incidences à moyen et long termes ; un outil utile pour tous les décideurs et acteurs institutionnels, politiques et économiques. La loi 3DS du 21 février 2022 renforce les compétences des CESER en matière de prospective en leur donnant pour mission de

conduire des études de prospective territoriale régionale. Notre Section vient d'engager une réflexion sur de nouvelles méthodologies de travail qui pourraient permettre au CESER de pouvoir répondre aux sollicitations de l'État et de la Région en matière de prospective, et à la Section d'être plus réactive quant aux sollicitations des Commissions pour alimenter leurs travaux et de pouvoir produire des éclairages sur des thématiques diverses. Merci à Claude DUPUY et toute son équipe d'avoir beaucoup et bien travaillé.

### ***Une feuille de route avec la Région***

Enfin, il nous faut remercier le Conseil régional, la Présidente de Région, les conseillères régionales, les conseillers régionaux et l'administration pour la qualité de la collaboration au cours de ces 6 années. Pas à pas, nous avons renforcé nos relations pour bâtir cette grande région sur un socle de politiques régionales élaborées pour plus de justice sociale et environnementale, un aménagement équilibré du territoire, des souverainetés industrielle, énergétique, sanitaire et alimentaire, et la réalisation des transitions écologique et énergétique.

Nous avons fait vivre la feuille de route que nous avons proposée et fait partager le 02/12/2020.

Nos deux assemblées ont d'ailleurs expérimenté ces 2 dernières années de nouvelles méthodes de travail qui ont donné satisfaction : en 2022, il y a eu l'organisation d'une démarche d'immersion expérimentale sur le thème des bois flottés sur le littoral occitan, associant élus régionaux, conseillers CESER et personnels techniques des 2 assemblées. Dans le cadre de la compétence que lui confère la loi NOTRe en termes de contribution à l'évaluation et au suivi des politiques publiques régionales, le CESER est engagé depuis 2021 dans une démarche d'évaluation du Plan « Économie résiliente, sociale et solidaire » du Pacte vert régional adopté en novembre 2020 (participation à la co-construction du cahier des charges de l'évaluation et du référentiel d'évaluation à expérimenter sur des dispositifs tels le Pack zéro emballage, le Pass commerce de proximité...).

Tout ce travail réalisé méritera un suivi sous la prochaine mandature qui débutera au 1<sup>er</sup> janvier 2024.

### **Les derniers travaux de la mandature**

Nous allons débuter nos travaux qui vont se dérouler sur la journée.

Ce matin, nous examinerons trois projets d'Avis :

- « Avis du CESER sur le Budget primitif 2024 de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée », préparé par la commission « Finances – Politiques contractuelles – Europe – Suivi et Évaluation des politiques publiques » présidée par Bruno LAFAGE. La Rapporteuse est Karen SERRES.

- « Jeunesse(s) et engagement(s) en Occitanie, comprendre, encourager et accompagner », élaboré par la commission « Éducation – Formation – Emploi – Jeunesse – Enjeux de société » présidée par Olivier-Ronan-RIVAT. La Rapporteuse est Émilie VARRAUD.

- « Formation tout au long de la vie et enseignement supérieur : transitions et évolution des métiers », préparé par la commission « Enseignement supérieur - Recherche – Valorisation – Transfert - Innovation », présidée par Alain RADIGALES. La Rapporteuse est Elisabeth LAVIGNE.

*Pour ces deux derniers rapports, en raison d'un empêchement, aujourd'hui c'est Beatriz MALLEVILLE qui présentera le projet d'Avis « Jeunesse(s) et engagement (s) en Occitanie » et Isabelle MONTIER, celui sur la « Formation tout au long de la vie et enseignement supérieur : transitions et évolution des métiers ».*

Cet après-midi seront présentés :

- le nouveau Règlement Intérieur, par Pierre-Jean GRACIA, et dont les modifications ont été approuvées par le Bureau du CESER du 20 novembre 2023 ;

- le projet d'Avis « Le Fonds souverain régional pour l'ARIS » élaboré par la commission « Activités et mutations économiques – Économie sociale et solidaire » présidée par Éric LALANDE. Le rapporteur est Xavier PETRACHI.

- Le rapport d'étape sur le Plan régional Eau, fruit du travail des commissions « Espace et Développement rural – Agri-Agro – Forêt – Bois - Alimentation » et « Méditerranée – Littoral – Relations internationales », présidées respectivement par Denis CARRETIER et Marc CHEVALLIER. Yann FORTUNATO présentera ce document.

Je remercie l'ensemble des commissions et leurs présidents, les rapporteur.e.s, les conseillères et conseillers, les chargés de mission et leurs assistantes pour leur investissement et le travail produit.

### ***Le Budget Primitif***

Bâtir un budget prévisionnel dans un contexte aussi incertain, à tous les niveaux (international, national, local) et sur tous les plans (économique, climatique, social, géopolitique, financier, etc.) relève presque de la quadrature du cercle. C'est pleinement conscient de cette difficulté que le CESER proposera son analyse du Budget primitif 2024 de la Région Occitanie.

### ***L'engagement des jeunes : un enjeu majeur de société***

La jeunesse contribue à développer la résilience des communautés et à stimuler le progrès.

La crise Covid-19 a particulièrement impacté les jeunes de notre pays, de notre région ; leur moral a été fortement atteint, ils ont plus de mal à se projeter dans l'avenir. La pandémie a porté un sérieux coup à l'emploi, aux études, à l'apprentissage des jeunes. Ces éléments sont des freins à leur engagement en plus des problèmes de mobilité, de logement, de transport qui apparaissent particulièrement dès lors qu'ils habitent en milieu rural.

Toutefois, on observe que les jeunes continuent d'être animés par certaines causes qu'ils jugent importantes pour leur avenir et leur bien-être moral : éducation, sport, culture, climat ou environnement. Moteurs du changement et essence de notre société de demain, il est essentiel d'être à l'écoute des jeunes et de leurs besoins.

Dans ce contexte, le Conseil régional d'Occitanie, chef des politiques Jeunesse, doit être attentif aux attentes des jeunes et travailler de concert avec les réseaux associatifs et les professionnels de la jeunesse.

Le CESER s'est emparé de cette question de l'engagement selon quatre axes :

- Co-construire des politiques de jeunesse transversales et cohérentes ;
- Faciliter leur engagement et mieux les informer dans leur territoire de vie ;
- Encourager, accompagner et valoriser leur engagement ;
- Accompagner les porteurs de projet.

Le CESER préconise en particulier de :

- Reconnaître l'expertise et la légitimité des corps intermédiaires, interlocuteurs privilégiés pour les questions liées à la jeunesse, et favoriser leur collaboration et les partenariats ;
- Renforcer les dispositifs en faveur des jeunes tels que les structures d'information jeunesse et y inclure des sources d'information sur l'offre d'engagement existante sur le territoire ;
- Allouer plus de temps aux encadrants et des financements adéquats et durables par des subventions spécifiques, des programmes de soutien financier visant à renforcer les ressources disponibles pour les associations.

### ***La formation tout au long de la vie et enseignement supérieur : transitions et évolution des métiers***

L'évolution rapide des métiers, sous l'impulsion de la transition numérique et de la transition écologique, appelle à une révision des approches en matière de formation. L'obsolescence des

compétences s'accélère et il devient impératif de se former tout au long de la vie : pour consolider ou actualiser ses connaissances et savoir-faire ; mais aussi dans une démarche d'épanouissement personnel et professionnel. Le CESER propose un projet d'Avis axé sur le développement d'une offre de formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur, qui réponde aux enjeux des transitions et de l'évolution des métiers.

### ***Le Fonds souverain régional pour l'ARIS – Volet 1***

L'Agence régionale des investissements stratégiques (ARIS) n'a, à ce jour, que deux années d'existence. Elle a investi dans 14 projets d'entreprises en région, pour la plupart depuis 2022. Le Fonds souverain régional, quant à lui, a été matérialisé dans la Stratégie régionale pour l'emploi, la souveraineté et la transformation écologique (SRESTE 2022-2028) votée fin 2022.

Les outils du Fonds souverain régional, dont l'ARIS, ont pour vocation de générer un effet de levier auprès de co-investisseurs privés. Ils se veulent complémentaires aux interventions directes et indirectes du Conseil régional en faveur des entreprises et du développement économique de l'Occitanie.

### ***Plan régional Eau***

Il vous sera présenté le rapport d'étape sur le **Plan régional Eau** qui posera les éléments d'analyse et identifiera les axes de travail sur lesquels le futur avis pourrait prioriser sa réflexion. Il appartiendra à la nouvelle mandature de s'en emparer.

En France et en Occitanie, les impacts du changement climatique sur l'eau sont déjà perceptibles. Ils vont aller en s'accroissant. Un manque d'eau de 2 milliards de m<sup>3</sup> d'eau en France en 2050 sur la demande reste stable. En Occitanie, on prévoit un déficit de 100 à 200 mm par an par rapport au cumul annuel moyen de 1976-2005. En conséquence, un allongement moyen de la période de sol sec en Occitanie de l'ordre de 2 mois à 4 mois est envisagé. Suite à l'adoption par le Conseil régional d'un « Plan régional Eau », le CESER a produit une contribution s'appuyant sur les éléments déjà exprimés et validés comme le rapport sur les SDAGE adopté le 23 novembre 2021.

Ce sujet de l'eau, particulièrement crucial pour notre région d'Occitanie, a donné lieu le 06 décembre 2023 à Narbonne à un colloque d'une grande ampleur. Il a été porté et organisé en quelques semaines par le CESER et les chambres consulaires ainsi que par Gérard BERTRAND. Quelques 700 participants ont écouté et partagé des trajectoires et des solutions à adopter pour faire face à l'installation de longues périodes de sécheresse dans le Sud de la France. Tous ont dit la nécessité d'agir vite et de desserrer certains freins administratifs et réglementaires. La Présidente de Région a rappelé qu'un budget de 160 millions d'euros avait été voté pour le Plan Eau jusqu'en 2030 et elle a conforté les intervenants en annonçant qu'elle avait « demandé au Président de la République une souplesse dans les autorisations de réutilisation des eaux usées ».

La Banque des territoires va elle aussi mobiliser 4 milliards d'euros de prêts d'ici à 2028 dans le cadre de son nouveau plan stratégique. Ces prêts qui permettent de financer tous types de projets comme la sécurisation des approvisionnements, la diminution des fuites sur les réseaux, la protection des nappes, la diminution de la pollution, la REUT (réutilisation des eaux usées traitées) sont à la disposition des collectivités et sont malheureusement peu sollicités sur la région Occitanie et lorsqu'ils le sont, il s'agit de faibles montants (en moyenne 1 million d'euros). Il faut également améliorer la cartographie des réseaux pour lesquels les informations se sont perdues au cours du temps, environ 50 % du réseau français n'est pas cartographié. Il y a beaucoup à faire dans tous les domaines et le CESER se félicite d'être un acteur visible et apprécié dans la prise en compte de cette question qui impacte durablement les décennies à venir tant sur le plan de la population que de la souveraineté alimentaire, que du développement économique, de l'entretien des espaces, etc. Sans eau, il n'y a ni agriculteurs, ni agriculture, ni agroalimentaire.



Il sera primordial pour l'Occitanie de faire des projets à l'échelle du territoire, car il conviendra de poser la question des besoins en termes de projets pour notre région. Un comité de pilotage se tiendra dès le 10 janvier 2024, les rendez-vous sont déjà pris avec les conseillers du Président de la République, l'Europe et la Banque des Territoires.

Le 8 décembre, le Conseil Régional de l'Agriculture a tenu une conférence sur l'eau, avec Madame la Présidente de la Région à l'ouverture et Monsieur le Préfet de région en conclusion ; l'amphi de l'ex Midi-Pyrénées était très bien rempli, une très grande mobilisation de toutes les filières des 13 départements était présente avec les chambres d'agriculture et les organisations syndicales, une grande impatience sur l'urgence pour sécuriser la ressource en eau si l'on veut éviter que les gens se détournent des métiers et rendent impossible le renouvellement des générations.

### **Le Règlement Intérieur**

Conformément à la décision du Bureau du 02 octobre 2023, un groupe de travail respectant la parité entre les collèges et la parité femmes-hommes, composé de de conseillères et conseillers, membres du Bureau du CESER a « toiletté » le règlement intérieur. 3 réunions se sont tenues, les 10 et 26 octobre et le 8 novembre 2023.

Ce document a été présenté et adopté à l'unanimité lors du Bureau du 20 novembre.

Il sera présenté pour vote à l'Assemblée par Pierre-Jean GRACIA.

### **La nouvelle mandature**

Toutes les organisations figurant dans l'arrêté de composition publié le 22 novembre 2023, ont reçu un courrier par lequel Monsieur le Préfet leur demande de procéder à la nomination des représentants nominatifs au CESER avant le 15 décembre 2023. Nous ne connaissons donc la composition nominative du CESER que la semaine prochaine au mieux.

Je vous demande d'ores et déjà de noter, si ce n'était déjà fait, la date de l'installation de la nouvelle mandature : Mardi 30 janvier à l'Hôtel de Région de Toulouse, salle Charles de Gaulle en présence de Monsieur le Préfet, Pierre-André DURAND.

Je vous remercie chaleureusement toutes et tous pour votre investissement et le travail accompli au service de l'intérêt général. Je me réjouis que nos rapports aient le courage d'aborder des sujets de société et d'avenir qui ne sont pas toujours consensuels mais toujours en interconnexion avec la préoccupation des citoyens et les problèmes de notre région et de notre pays.

Je souhaite que demain 13 décembre, la candidature de Montpellier Capitale européenne de la Culture soit retenue par le jury.

Nous avons apporté une contribution complémentaire qui a fait l'objet d'une page dans le dossier de la Métropole de Montpellier, inscrivant l'excellence culturelle, patrimoniale, architecturale et universitaire dans un environnement fait d'une mosaïque de territoires d'exception par les vignobles et l'œnotourisme.

Demain le CESER sera invité par l'État à signer le pacte pour l'avenir de la plateforme aéroportuaire de Toulouse à l'horizon 2050. Le CESER a obtenu la nomination d'un directeur de projet, surtout il embarque dans cette signature les territoires d'influences qui sont des territoires d'industrie.

Les Collectivités du Gers et du Tarn-et-Garonne nous en sont reconnaissantes.

### **C'est aussi cela le CESER en Occitanie !**

À la fin du mois, la mandature actuelle arrivera à son terme et il appartiendra à l'administration de gérer les affaires courantes à compter du 1<sup>er</sup> janvier jusqu'à l'installation de la nouvelle assemblée le 30 janvier 2024 par le Préfet de région.

L'arrêté préfectoral portant composition du CESER Occitanie est paru au recueil des actes administratifs spécial le 22 novembre 2023 : nous connaissons par conséquent la liste des organisations qui seront représentées.

L'arrêté constatant la désignation des membres du CESER doit paraître au plus tard le 31 décembre.

Certains d'entre vous ont fait le choix de ne pas reconduire leur candidature, d'autres reviendront. Sachez que j'ai eu la chance de travailler avec des personnes impliquées, mobilisées pour faire aboutir nos autosaisines et saisines, nos manifestations. Sans vous, j'aurais eu du mal à défendre les positions du CESER, et les avis très majoritairement votés. Je vous réitère mes remerciements.

# **FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : TRANSITIONS ET ÉVOLUTION DES MÉTIERS**

Avis adopté à l'unanimité

Suffrages exprimés : 149

Rapporteure : **Elisabeth LAVIGNE**

*(Avis présenté en séance par Isabelle MONTIER)*

**Conseil Économique, Social et Environnemental Régional  
Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**



Cet Avis a été élaboré sous l'autorité de la **Commission « Enseignement Supérieur, Recherche, Valorisation, Transfert et Innovation »** du CESER, présidée par Alain RADIGALES. Elle adresse ses remerciements aux personnes qui ont bien voulu alimenter sa réflexion :

**Madame Nadine ANTIPOT**

Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

**Monsieur Frédéric BERTHELOT**

Co-fondateur d'une association de redirection écologique et solidaire

**Monsieur Adrien BLAZY**

Co-responsable Pôle Formations Diplômantes (FC2VA) à l'Université Toulouse Capitole

**Monsieur Matthieu BRABANT**

Représentant syndical FERC-CGT

**Monsieur Éric CLOTES**

Directeur de la faculté des sciences et d'ingénierie - Université Toulouse III-Paul Sabatier

**Madame Catherine CLUZEAUD-DELVIT**

Directrice Formation Continue, Validation des Acquis et Apprentissage à l'Université Toulouse Capitole

**Monsieur Christian DESMOULINS**

Académicien des Technologies- ACTIA Group

**Madame Marie-Agnès DÉTOURBE**

Maître de Conférence - INSA Toulouse

**Madame Laurence DREYFUSS**

Directrice du service Universitaire de Formation Continue (SUFCO) - Université Montpellier 3

**Madame Sophie DURAND-RAUCHER**

Directrice du Cabinet conseil AVEC &

**Monsieur Bastien ESPINASSOUS**

Directeur-Adjoint - Direction régionale de l'Économie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités DREETS

**Madame Marielle GAUDOIS**

Membre du conseil d'administration du groupe EDENIS

**Monsieur Gérard GIORDANO**

Chef de Service orthopédie-traumatologie à l'Hôpital Joseph Ducuing

**Monsieur Éric LALANDE**

Président - CAPEB du Lot

**Madame Raphaëlle LAMOUREUX**

Directrice de Mission Prospective Économique et Expérimentations - Cité de l'Économie et des  
Métiers de Demain à l'Hôtel de région Montpellier

**Monsieur Laurent LATORSE**

Président - Airod Technologies

**Monsieur Olivier LEFEBVRE**

Chargé de mission transition écologique et social - Toulouse INP

**Monsieur Jean-François MAZON**

Membre de l'équipe projet Pad'Occ - IUT Paul Sabatier Toulouse III

**Madame Nathalie MÉZUREUX**

Présidente de Commission - CESER Auvergne-Rhône-Alpes / Lyon

**Madame Catherine PAULY**

Directrice de l'innovation et du développement partenariats - CPPU

**Monsieur Mathieu PLOUVIER**

Chef d'exploitation -EARL PLOUVIER

**Monsieur Dominique RAYNAL**

Directeur des Ressources Humaines à l'IUCT Oncopole

**Monsieur Jean-Louis RIBES**

Président-Directeur général - DSI Distribution Services Industriels

**Monsieur Patrice SIMON**

Professeur à l'Université Paul Sabatier

**Madame Nathalie VEYRE**

Conseillère du CESER Occitanie

**Commission**  
**« Enseignement Supérieur, Recherche, Valorisation, Transfert et Innovation »**

***Le Bureau***

**Président**  
Alain RADIGALES  
**Vice-président**  
Karen SERRES  
**Secrétaire**  
Isabelle MONTIER  
\*\*\*\*\*

***Les membres***

Ludovic ARBERET  
Nicole BAROLLO  
Gilles BESSON  
Martial BRENAC  
Michel CHÉRIF  
Francis DECOUCUT  
Patrick DELFAU  
Nicolas DUBOURG  
Pascal DUMY  
Claude DUPUY  
Pascal DUMY  
Christelle FARENC  
Sophie GARCIA  
Chantal GAUTHIER  
Marielle GIRERD  
Emmanuel GLOUMEAU

André JOFFRE  
Didier KATZENMAYER  
Sylvain LABBÉ  
Stéphanie LACAMBRA  
Emeline LAFON  
Elisabeth LAVIGNE  
Philippe LEROUX  
Virginie MAHDI  
Célian MALOSSE  
Catherine MIFFRE  
Belkacem MOUSSAOUI  
Florian PASCUAL  
Philippe PATITUCCI  
Martine PEDULLA  
Michel RAFFI  
Patrick ROUX





## **TABLE DES MATIÈRES**

|                                                                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>                                                                                                                                                        | <b>1</b>  |
| <b>I. EXPLORATION MULTI-NIVEAUX DU CONCEPT DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : PERSPECTIVES INTERNATIONALES, NATIONALES ET RÉGIONALES .....</b>                                | <b>5</b>  |
| <b>1. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE À TRAVERS LE PRISME DES INSTITUTIONS INTERNATIONALES : APPROCHES DIVERGENTES, ENTRE PRIORITÉ ÉCONOMIQUE ET VISION HOLISTIQUE .....</b> | <b>6</b>  |
| 1.1. La promotion par l'Union européenne et l'OCDE d'une approche de la formation tout au long de la vie centrée sur l'adéquation emploi-formation.....                          | 6         |
| 1.2. Vers un autre paradigme ? Le développement d'approches holistiques de la formation tout au long de la vie recentrées sur les apprenants.....                                | 7         |
| <b>2. LES FACETTES MULTIPLES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN FRANCE : HYBRIDATION JURIDIQUE, PLURALITÉ DE FINALITÉS ET DE MODES D'ACCÈS, PUBLIC HÉTÉROGÈNE .....</b>   | <b>10</b> |
| 2.1. Fondements juridiques et évolutions législatives du concept de de la formation tout au long de la vie en France .....                                                       | 10        |
| 2.2. La formation tout au long de la vie : un concept recouvrant des finalités plurielles .....                                                                                  | 13        |
| 2.3. Une multiplicité de modes d'accès à la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur français .....                                                        | 15        |
| 2.4. Une offre de formation tout au long de la vie diversifiée pour répondre aux attentes d'un public d'apprenants hétérogène .....                                              | 17        |
| <b>3. LE RÔLE CLEF DE LA RÉGION DANS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....</b>                                                                                               | <b>18</b> |
| 3.1. Le rôle de la Région dans la gouvernance et la planification de la formation professionnelle .....                                                                          | 18        |
| 3.2. La mise en œuvre de dispositifs et d'initiatives par la Région Occitanie pour adapter l'offre de formation aux besoins des acteurs économiques et favoriser l'emploi .....  | 25        |
| <b>II. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FACE AU TOURNANT DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....</b>                                                                                | <b>27</b> |
| <b>1. 1. LES DÉFIS DE L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU PARADIGME DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....</b>                                                     | <b>27</b> |
| 1.1. Le poids marginal de l'enseignement supérieur sur le segment de la formation continue .....                                                                                 | 27        |

|                                                                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.2. Les dilemmes de l'enseignement supérieur face au défi de la formation tout au long de la vie : un positionnement difficile de l'offre de formation.....                        | 29        |
| 1.3. Lever des freins structurels à la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur .....                                                     | 31        |
| <b>2. L'INTERACTION FORMATION-RECHERCHE, UN ATOUT DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR CONSTRUIRE UNE OFFRE DE FORMATION ADAPTÉE AUX ENJEUX DE DEMAIN.....</b>          | <b>36</b> |
| 2.1. S'appuyer sur le double positionnement différenciant des établissements d'enseignement supérieur .....                                                                         | 36        |
| 2.2. Renforcer la synergie recherche-formation.....                                                                                                                                 | 36        |
| 2.3. Inciter et valoriser l'engagement des enseignants-chercheurs dans la formation tout au long de la vie .....                                                                    | 37        |
| 2.4. Libérer du temps aux enseignants chercheurs pour les missions de formation tout au long de la vie et d'innovation pédagogique .....                                            | 37        |
| <b>3. LA MARCHE FORCÉE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VERS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....</b>                                                                               | <b>39</b> |
| 3.1. La structuration des diplômes dans une logique de blocs de compétences : un chantier majeur .....                                                                              | 39        |
| 3.2. La nécessaire diversification des dispositifs d'accès à l'enseignement supérieur pour atteindre de nouveaux publics.....                                                       | 44        |
| <b>4. ANTICIPER LES BESOINS FUTURS EN COMPÉTENCES LIÉS AUX TRANSITIONS .....</b>                                                                                                    | <b>50</b> |
| 4.1. Intégrer l'enseignement des transitions dans l'offre de formation initiale et continue .....                                                                                   | 50        |
| 4.2. Le développement des compétences transversales et transférables, un atout clef face à la rapidité des évolutions des métiers.....                                              | 54        |
| 4.3. Un besoin accru d'hybridation des compétences pour répondre aux enjeux des transitions.....                                                                                    | 56        |
| <b>III. INTENSIFIER LES INTERFACES ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET L'ÉCOSYSTÈME DE PARTENAIRES PUBLICS ET PRIVÉS, POUR ANTICIPER LES ENJEUX DE DEMAIN.....</b> | <b>59</b> |
| <b>1. L'APPUI DES ADMINISTRATIONS PUBLIQUES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DES MÉTIERS D'AVENIR .....</b>                                                                      | <b>59</b> |
| 1.1. L'Union européenne, acteur engagé dans le développement des compétences pour répondre aux enjeux de demain .....                                                               | 59        |
| 1.2. L'État, catalyseur du développement des métiers de demain.....                                                                                                                 | 61        |
| 1.3. La Région, un acteur impliqué dans la préparation aux métiers de demain.....                                                                                                   | 64        |

|                                                                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2. ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET MONDE SOCIO-ÉCONOMIQUE : UN DIALOGUE À RENFORCER.....</b>                                                                                                   | <b>67</b> |
| 2.1. Le constat d'un décalage entre les attentes des entreprises et l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur .....                                                                   | 67        |
| 2.2. Le développement de centres internes de formation par les entreprises, en réponse à des besoins en compétences non pourvus par l'enseignement supérieur .....                                           | 70        |
| 2.3. L'articulation de formations courtes « sur-mesure » avec des cursus diplômants professionnalisants, modèle d'avenir pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et des territoires ? ..... | 71        |
| <b>3. CO-CONSTRUIRE L'OFFRE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN IMPÉRATIF POUR ANTICIPER LES ENJEUX DU FUTUR.....</b>                                                                              | <b>72</b> |
| 3.1. Le rôle clef des instances liées à la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur dans la co-construction d'une offre de formation préparant aux métiers de demain .....                    | 72        |
| 3.2. Une évolution nécessaire de ces outils de gouvernance pour anticiper les évolutions des formations dans une démarche prospective.. .....                                                                | 74        |
| <b>IV. RÉPONDRE À LA QUÊTE DE SENS DES PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN RÔLE CLÉ DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....</b>                                                                    | <b>76</b> |
| <b>1. LES MANIFESTATIONS MULTIPLES D'UNE QUÊTE DE SENS DES APPRENANTS.....</b>                                                                                                                               | <b>76</b> |
| 1.1. Les « bifurqueurs », jeunes diplômés en quête de sens.....                                                                                                                                              | 76        |
| 1.2. La triple dimension de la quête de sens.....                                                                                                                                                            | 77        |
| <b>2. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CARREFOUR DES NOUVELLES ASPIRATIONS DES APPRENANTS.....</b>                                                                                                                | <b>78</b> |
| 2.1. Les nouveaux rapports au travail, facteurs d'accroissement de la fréquence des reconversions professionnelles .....                                                                                     | 78        |
| 2.2. Les rigidités du système d'enseignement supérieur à l'épreuve des nouvelles aspirations des apprenants : l'impératif de parcours de formation plus individualisés .....                                 | 79        |
| <b>3. LE DÉVELOPPEMENT D'ESPACES DE DISCUSSION SUR L'ACTIVITÉ COMME VECTEURS DE SENS .....</b>                                                                                                               | <b>81</b> |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>82</b> |
| <b>RAPPEL DES PRÉCONISATIONS.....</b>                                                                                                                                                                        | <b>85</b> |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</b>                                                                                                                                                                           | <b>93</b> |



## INTRODUCTION

En 2012, le CEDEFOP<sup>1</sup> alertait déjà contre le risque d'obsolescence des compétences face aux mutations rapides du marché du travail : 16 % des actifs européens adultes percevaient leurs compétences comme étant dépassées en raison des évolutions technologiques. Ce constat n'était qu'un prélude aux transformations rapides et profondes des métiers et des compétences requises sur le marché de l'emploi, impulsées par les avancées technologiques, les impératifs écologiques et les évolutions démographiques. En 2019, ce sentiment d'inadéquation des compétences a presque triplé, touchant 43 % des sondés selon un baromètre CEGOS<sup>2</sup> qui souligne l'urgence d'adapter les compétences aux évolutions des emplois.

L'accélération de la transition numérique, portée par l'essor rapide de l'intelligence artificielle, la généralisation de l'analyse de données et le développement de la cybernétique, engendre une reconfiguration du travail et des métiers qui serait susceptible d'entraîner une disparition de 40 % des emplois, selon une étude de l'université d'Oxford<sup>3</sup>. Parallèlement, le cabinet de conseil McKinsey<sup>4</sup> projette que 60 % des emplois dans le monde verraient au moins 30 % de leurs tâches automatisées, sous l'effet conjugué de l'intelligence artificielle et des avancées de la robotique. Ces chiffres ne sont pas anodins ; ils signalent une mutation profonde du marché de l'emploi, où les compétences cognitives complexes et les aptitudes interpersonnelles deviennent prépondérantes, tandis que les tâches répétitives et les activités de routine perdent du terrain, comme le souligne un récent rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)<sup>5</sup>. La transition écologique représente également un vecteur de transformation pour de nombreux métiers. En France, le ministère de la transition écologique recense près de 4 millions de professionnels exerçant un métier dit « verdissant », c'est-à-dire un métier dont les compétences évoluent pour intégrer les enjeux environnementaux.

Ces transitions, comprises comme le passage d'un système socio-technique plus ou moins complexe, d'un état ou d'un niveau vers un autre état, intermédiaire ou plus ou moins définitif, sont aussi génératrices de nouveaux métiers. Des professions telles que biostatisticien, analyste de données, architecte en cybersécurité, éthicien en intelligence artificielle, ou manager décarbonation ne sont apparues que récemment. Selon une projection de Dell et de l'Institut pour le futur de 2017, « 85 % des emplois de 2030 n'existeraient pas encore <sup>6</sup> ». Ces chiffres très élevés incitent à la prudence lorsqu'il s'agit de définir les « métiers de demain » ou « métiers d'avenir ». Dans le champ du présent Avis, ces termes engloberont tant les nouveaux métiers engendrés par les transitions que les métiers actuels susceptibles d'être remodelés par les transformations sociétales, avec un potentiel de recrutement significatif et une pérennité estimée au moins jusqu'en 2030.

Les effets combinés de la pandémie de COVID-19 et de la crise énergétique ont amplifié l'impact de changements structurels sur les sociétés et le marché du travail, touchant tous les secteurs, et particulièrement les travailleurs les plus précaires<sup>7</sup>. Vecteur de résilience, la formation tout au long de la vie (FTLV) s'affirme alors comme un impératif dans un monde en mutation. Continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des

---

<sup>1</sup> Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), *Prévenir l'obsolescence des compétences*, Note d'information, juillet 2012.

<sup>2</sup> CEGOS, *Transformation compétences et learning. Chiffres clés*, Baromètre international CEGOS, Octobre 2019.

<sup>3</sup> FREY, Carl Benedikt, OSBORNE, Michael A., « The future of employment: how susceptible are jobs to computerization », *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 2017.

<sup>4</sup> McKinsey Global Institute, *Emplois perdus, emplois gagnés : les transitions de la main d'œuvre à une période d'automatisation*, décembre 2017.

<sup>5</sup> OCDE, *Perspectives sur les compétences 2021 : Se former pour la vie*, octobre 2021.

<sup>6</sup> Institute for the Future, Dell Technologies, *Emerging technologies' impact on society & work in 2030*, 2017.

<sup>7</sup> Cf. France Stratégie, *La lutte contre la pauvreté au temps du coronavirus : constats sur les effets de la crise sur la pauvreté et points de vigilance du comité d'évaluation de la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté*, Note d'étape, octobre 2021, ou encore INSEE, « Le marché du travail à l'épreuve de la crise sanitaire en 2020 », dans *Emploi, chômage, revenus du travail*, coll. « Insee Références », 2021.

compétences, la FTLV revêt un triple enjeu. Pour les individus, elle constitue un moyen essentiel de maintenir, développer et adapter leurs compétences, se maintenir dans l'emploi et trouver un épanouissement personnel et professionnel. Alors que la quête de sens au travail devient une préoccupation majeure des actifs, particulièrement chez les jeunes<sup>1</sup>, et les pousse de plus en plus vers des carrières qui reflètent leurs convictions et aspirations, la FTLV permet de faciliter des évolutions professionnelles amenées à être plus fréquentes. Pour le monde du travail et les entreprises, elle offre la possibilité de disposer des compétences nécessaires à court, moyen et long terme et de rester compétitifs dans un environnement en constante évolution. Enfin, pour les acteurs publics, elle représente un levier pour accompagner la montée en compétence des populations, anticiper les métiers de demain et créer un écosystème performant de formation professionnelle.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur se trouve à un carrefour stratégique, confronté à la nécessité de s'adapter, de se réinventer pour participer à la construction d'un système de formation tout au long de la vie efficient et inclusif, répondant aux enjeux de demain. Dans le cadre du présent Avis, le champ de l'enseignement supérieur inclut l'ensemble des établissements dispensant des enseignements généraux, techniques ou professionnels qui demandent de disposer d'un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat ou à son équivalent acquis par voie académique, professionnelle ou personnelle. Cela comprend un large éventail de structures : les universités (dont leurs instituts), les sections de techniciens supérieurs (STS), les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les écoles d'ingénieurs, de commerce, de gestion, ainsi que les écoles paramédicales et sociales, les écoles d'enseignement artistique et culturel, les écoles et centres de formation de la fonction publique, les établissements d'enseignement supérieur privés ou encore des écoles de spécialités diverses.

Considérant l'importance de la formation tout au long de la vie pour accompagner les transitions et préparer les métiers de demain, la Commission 4 « Enseignement supérieur – Recherche – Valorisation – Transfert – Innovation » lors de sa réunion du 11 mai 2022, a décidé de s'intéresser à la question du rôle de l'enseignement supérieur dans la préparation des transitions et des évolutions des métiers.

Le Bureau du CESER du 13 juin 2022 a acté que la commission 4 puisse poursuivre ses travaux engagés sur ce sujet. Le choix de cette autosaisine, dont le cahier des charges a été validé en Bureau du 10 octobre 2022, s'inscrit dans le prolongement de deux Avis du CESER Occitanie : « Comment soutenir les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en Occitanie » et « Étude des transitions en Occitanie ». Votés les 30 septembre 2020 et 19 avril 2022, ces Avis soulignaient en effet l'importance d'adapter les formations, les certifications et les diplômes aux enjeux globaux des transitions durables, tant en formation initiale qu'en formation continue.

Le présent Avis porte sur la formation tout au long de la vie et l'enseignement supérieur, dans un contexte de transitions et d'évolution des métiers.

La Région Occitanie est déjà engagée sur ces thématiques, le développement de la formation tout au long de la vie et la préparation aux métiers de demain figurant comme priorités dans le Contrat de plan régional de développement de la formation et de l'orientation professionnelles (CRDFOP) et le Schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (SRESRI) pour la période 2022-2028.

Toutefois, le point de départ de la réflexion de la commission était de s'interroger sur la façon dont la Région Occitanie pouvait enrichir sa stratégie et agir avec les autres acteurs concernés auprès des établissements d'enseignement supérieur pour que, face au contexte d'évolution rapide de l'emploi, les emplois disponibles soient pourvus.

---

<sup>1</sup> COUTROT Thomas, PEREZ Coralie, *Quand le travail perd son sens. L'influence du sens du travail sur la mobilité professionnelle, la prise de parole et l'absentéisme pour maladie. Une analyse longitudinale avec l'enquête Conditions de travail 2013-2016*, Document d'Études, Août 2021.

Au fil des auditions, cette réflexion s'est élargie de nouvelles dimensions à explorer : le caractère multidimensionnel du concept de formation tout au long de la vie, dont les finalités ne se limitent pas à la seule réponse à des besoins économiques, mais incluent aussi la réponse apportée par l'enseignement supérieur aux aspirations des apprenants – actifs ou étudiants – alors que les rapports au travail et à la formation évoluent.

Pour étayer ses recommandations, l'Avis s'intéresse principalement aux questions suivantes :

- La formation tout au long de la vie (FTLV) n'a-t-elle pour seule finalité que la recherche d'une adéquation entre emplois et compétences ?
- Quel rôle l'enseignement supérieur est-il amené à jouer dans la FTLV ?
- Comment les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils s'adapter pour répondre à la nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie, dans un contexte d'évolution rapide des emplois ?
- Comment co-construire une offre de formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur qui permette d'anticiper les besoins futurs en compétences ?
- Comment répondre à l'évolution des motivations et des comportements des apprenants tout au long de la vie (étudiants en formation initiale et actifs en formation continue) ?

Afin d'examiner ces enjeux, le présent Avis commencera par explorer le concept de formation tout au long de la vie, en l'analysant à différents échelons (international, national et régional) pour mieux révéler sa nature multidimensionnelle. Dans un deuxième temps, le regard sera dirigé vers l'enseignement supérieur. Les obstacles à surmonter et les leviers que pourront mobiliser les établissements d'enseignement supérieur pour construire une offre de formation tout au long de la vie adaptée aux évolutions des métiers seront approfondis. Ensuite, l'accent sera mis sur la co-construction d'une offre de formation adaptée aux enjeux de demain et le renforcement des interfaces entre les établissements d'enseignement supérieur, le tissu socio-économique, les partenaires publics et les acteurs de la formation professionnelle. Enfin, le dernier chapitre de cet Avis aborde le rôle de la formation tout au long de la vie pour répondre à la quête de sens des apprenants de l'enseignement supérieur.





## I. EXPLORATION MULTI-NIVEAUX DU CONCEPT DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : PERSPECTIVES INTERNATIONALES, NATIONALES ET RÉGIONALES

Héritage de l'esprit des Lumières, le concept de formation tout au long de la vie a été évoqué dès le rapport Condorcet de 1791, qui exposait l'idée selon laquelle l'éducation ne devait pas se limiter à la jeunesse, mais au contraire s'étendre tout au long de la vie afin d'offrir à tous les individus les moyens de devenir des citoyens éclairés. La création du Centre national des arts et métiers (CNAM) en 1794, dans le sillage de ce rapport, puis l'essor du mouvement des universités populaires à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle furent les premières manifestations de cette volonté de fournir une formation aux adultes.

Un demi-siècle plus tard, le préambule de la Constitution de 1946 érige le droit à la formation en droit fondamental, au même rang que le droit au travail ou à la santé, tandis que la loi Debré de 1959 sur la promotion sociale a posé une première pierre à l'édifice de la formation tout au long de la vie en France, à travers la possibilité pour les centres de formation de dispenser des cours du soir.

Il fallut attendre 1971 et la loi Delors portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente pour que soit institutionnalisé le droit des individus à bénéficier d'une formation tout au long de la vie. Si le champ d'application du texte se concentrait sur la population active occupée, les objectifs assignés à la formation professionnelle allaient au-delà du seul cadre de l'entreprise et de l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail. Il s'agissait également de permettre la reprise d'études et l'acquisition de nouvelles compétences aux individus sortis du système scolaire. « L'éducation permanente » était alors conçue comme un « outil de développement personnel et de promotion sociale », permettant l'accès aux « différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle »<sup>1</sup>.

En faisant de l'individu un acteur de sa formation tout au long de la vie et en ouvrant la voie vers un continuum entre formation initiale et vie professionnelle, la notion d'éducation permanente a ouvert la voie au concept de formation tout au long de la vie, qui s'est imposé sous l'impulsion des institutions internationales (UNESCO, OCDE, Union européenne), sous l'appellation anglaise *Life Long Learning*.

La formation tout au long de la vie peut être définie comme un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience<sup>2</sup>.

Il ne s'agit plus seulement de permettre la reprise d'études aux adultes entrés dans la vie active en leur offrant une « seconde chance », ou de faciliter l'adaptation des salariés aux évolutions de leur environnement de travail, mais aussi de proposer des activités d'apprentissage pour tous les âges, dans tous les contextes de la vie courante et à travers toute une palette de modalités. Les frontières entre les différentes situations d'apprentissage s'estompent, des « porosités<sup>3</sup> » se créent entre formation initiale, formation continue et situations d'apprentissage extra-professionnelles.

Afin de mieux appréhender la complexité de la notion de formation tout au long de la vie (FTLV), il est proposé d'analyser celle-ci à travers une approche multi-niveaux. À l'échelon des institutions internationales, les approches divergent, entre une vision de la formation centrée sur l'employabilité des individus, mise en avant par l'Union européenne et l'OCDE, et une conception holistique promue

---

<sup>1</sup> Cf. article L900-1 du Code du travail.

<sup>2</sup> Source : Ministère de l'Éducation nationale.

<sup>3</sup> Le Rapport confié à François GERMINET en 2015 sur le développement de la formation continue dans les universités observe que le « défi de penser la formation d'un individu comme un tout qui s'effectuerait tout au long de la vie implique une double porosité, à la fois temporelle, pour favoriser des aller-retours entre le temps des apprentissages et le temps de la vie professionnelle », et intellectuelle, pour « enrichir la finalité professionnelle de la formation de l'expertise de l'enseignant » qui s'appuie notamment sur les apports de la recherche.

par l'UNESCO, davantage centrée sur le développement des apprenants (I.1). En France, le concept de formation tout au long de la vie, caractérisé par une hybridation juridique, se déploie à travers une multiplicité de dimensions : finalités plurielles, diversité de modes d'accès, public hétérogène (I.2). Enfin, l'accent sera mis sur le rôle des régions, en particulier celui de la Région Occitanie, dans la gouvernance et la planification de la formation professionnelle, soulignant leur importance stratégique dans l'adaptation de l'offre de formation aux spécificités et besoins locaux (I.3).

## **1. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE À TRAVERS LE PRISME DES INSTITUTIONS INTERNATIONALES : APPROCHES DIVERGENTES, ENTRE PRIORITÉ ÉCONOMIQUE ET VISION HOLISTIQUE**

### **1.1. La promotion par l'Union européenne et l'OCDE d'une approche de la formation tout au long de la vie centrée sur l'adéquation emploi-formation**

S'inscrivant dans le paradigme de l'adéquation emploi-formation, les approches de la formation tout au long de la vie développées par l'Union européenne et l'OCDE mettent l'accent sur la nécessité d'adapter les compétences tout au long de la vie pour favoriser l'employabilité et répondre aux évolutions du marché du travail.

#### *1.1.1 La politique d'Éducation européenne, ou la formation tout au long de la vie au service de l'employabilité*

L'Union européenne a joué un rôle majeur dans la promotion de l'adéquation emploi-formation en tant que paradigme dominant de la formation tout au long de la vie. Un moment décisif dans le développement de cette approche a été l'adoption de la stratégie de Lisbonne de 2000, qui visait à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »

Dans ce contexte, les politiques européennes de formation tout au long de la vie ont connu un déplacement du champ des politiques d'éducation vers les politiques de l'emploi. Alors que la dimension éducative est au fondement de l'approche de formation tout au long de la vie, les politiques européennes se sont de plus en plus concentrées sur la promotion de l'employabilité et l'adaptation aux évolutions du marché du travail, comme en témoignent les propos d'un fonctionnaire européen, rapportés par la chargée d'analyse et d'études de l'association Lire et Écrire Louise CULOT, selon lesquels « l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) est, au départ, une question de lutte contre le chômage<sup>1</sup>. » Ce changement de perspective a été motivé par la volonté de favoriser une meilleure adéquation entre l'offre de compétences et la demande du marché de l'emploi, afin de réduire le niveau de chômage – qui serait lié dans la vision de la Commission européenne à un manque de qualification de la main d'œuvre<sup>2</sup> –, de stimuler la croissance économique et de permettre aux individus de s'adapter aux évolutions économiques et technologiques.

L'objectif d'adéquation emploi-formation, marqueur de la politique de formation tout au long de la vie européenne, a été réaffirmé par l'Union européenne (UE) à l'occasion de la pandémie de COVID-19, où l'apprentissage tout au long de la vie est promu en tant que facteur de résilience. La DG Emploi de l'UE a ainsi élaboré en 2020 une nouvelle stratégie en matière de compétences des adultes<sup>3</sup>, dont le second pilier s'intitule « Former pour un emploi ». Cette approche de « compétences pour des emplois » invite à définir les contenus d'apprentissage en fonction des besoins en compétences des secteurs économiques prioritaires et à évaluer la qualité des formations à l'aune de l'adéquation emploi-formation. Un troisième pilier, « Créer des outils qui permettent à chacun d'acquérir des

---

<sup>1</sup> CULOT Louise, *L'apprentissage tout au long de la vie, émergence d'un « Mantra politique »*. Une analyse de la politique européenne d'éducation des adultes peu diplômés, Lire et Écrire Communauté française, juin 2022, p. 28.

<sup>2</sup> CULOT Louise, *ibid.*, p. 33.

<sup>3</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

compétences tout au long de la vie », est toutefois introduit dans la stratégie européenne des compétences, dans le prolongement de l'adoption du socle de droits sociaux en 2017 lors du sommet de Göteborg, consacrant le droit à l'Éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie<sup>1</sup>. Ce volet marque une légère inflexion de la politique européenne, avec un recentrage sur les apprenants. L'importance des compétences transversales est mise en avant, tout comme la nécessité de créer de nouveaux référentiels de « savoir-être » intégrant des compétences sociales (*soft skills*) ou acquises par l'expérience (*life skills*). L'Union européenne souhaite également promouvoir une approche européenne des micro-qualifications, reconnaissance des résultats des formations courtes et des expériences d'apprentissage « facilitant l'accès au marché du travail et aux transitions professionnelles ».

L'évolution du programme européen Erasmus, dont l'objectif était de promouvoir la mobilité des étudiants européens, avec l'adoption le 25 mars 2021 du nouveau programme Erasmus+ 2021-2027 par la Commission européenne, reflète l'importance accordée par L'Union européenne de l'adéquation emploi-compétences. En effet, au dispositif précédent centré sur la mobilité étudiante, se greffe désormais la création de 150 alliances sectorielles pour les compétences. Celles-ci constituent, selon la Commission européenne, des « partenariats entre les services d'enseignement et de formation professionnels et les entreprises pour favoriser l'employabilité et pallier le déficit de compétences dans des certains secteurs spécifiques. »

### *1.1.2 La performance économique, au cœur de la vision de la formation tout au long de la vie mise en avant par l'OCDE.*

L'OCDE a également contribué à la promotion d'une vision utilitariste et adéquationniste de la formation tout au long de la vie, orientée autour de principes d'ordre économique. Entre les années 1980 et 2000, l'organisation a particulièrement souligné l'importance des compétences dans la réussite économique et a encouragé les politiques de formation tout au long de la vie axées sur des critères de performance économique, notamment d'efficacité budgétaire<sup>2</sup>. Dans la lignée de la théorie du capital humain développée par Gary BECKER<sup>3</sup>, l'OCDE perçoit la formation des individus comme un investissement ayant un impact sur leur productivité et leurs revenus<sup>4</sup>.

Néanmoins, l'approche de la formation de la vie développée par l'OCDE a récemment évolué, celle-ci préconisant par exemple de placer l'apprenant au centre des politiques de formation tout au long de la vie<sup>5</sup>. Cette nouvelle approche met ainsi en évidence l'importance de considérer les besoins et les aspirations des apprenants dans la conception des politiques de formation tout au long de la vie.

## **1.2. Vers un autre paradigme ? Le développement d'approches holistiques de la formation tout au long de la vie recentrées sur les apprenants**

L'approche adéquationniste de la formation tout au long de la vie a fait face à des critiques et des limites qui ont contribué à l'amorce d'un changement de paradigme vers une approche plus holistique,

---

<sup>1</sup> Le socle européen des droits sociaux consacre l'Éducation, formation et apprentissage tout au long de la vie comme premier droit social, défini ainsi : « Toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité, afin de maintenir ou d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail ». [https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_fr.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_fr.pdf)

<sup>2</sup> MILANA Marcella, « Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning », *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 3, n°2, 2012, p. 108, cité dans CULOT, Louise, *op. cit.*

<sup>3</sup> BECKER Gary S., *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, 1964.

<sup>4</sup> OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001.

<sup>5</sup> OCDE, *Perspectives sur les compétences 2021 : Se former pour la vie*, octobre 2021.

mettant l'accent sur l'apprenant lui-même. Cette évolution est encouragée sur le plan international par l'UNESCO, qui promeut un paradigme inclusif et humaniste de la formation tout au long de la vie.

### *1.2.1 Les limites d'une approche adéquationniste de la formation tout au long de la vie*

Plusieurs limites ont été identifiées dans l'approche adéquationniste de la formation tout au long de la vie. Le sociologue Benjamin SACCOMANNO souligne notamment la diversité des parcours professionnels et le fait qu'ils ne suivent pas une trajectoire linéaire. Les auditions ont par ailleurs mis en avant des cas de bifurcation<sup>1</sup>, dans lesquels des diplômés de grandes écoles et d'universités ont tourné le dos à leur carrière initiale pour se reconvertir dans des domaines liés aux transitions, tels que la transition écologique.

Ces exemples remettent en question la tendance à professionnaliser les jeunes de manière précoce et suggèrent que l'acquisition de compétences transverses et l'hybridation des compétences devraient être au cœur de la formation tout au long de la vie plutôt que de viser une spécialisation excessive.

Nathalie VEYRE souligne en effet les risques d'une sur-spécialisation du marché du travail, susceptible de provoquer des crises graves dans de nombreux secteurs, en cas de revirement conjoncturel<sup>2</sup>. Dans ce contexte, le développement de la polyvalence permettrait aux individus de développer une plus grande résilience face aux fluctuations du marché du travail. C'est dans ce contexte que le rapport « Pour une société apprenante<sup>3</sup> », remis au Président de la République en 2015, souligne l'importance d'apprendre à apprendre, afin de promouvoir une société apprenante, où l'apprentissage continu est valorisé et encouragé.

La mise en évidence de ces limites plaide en faveur d'une approche plus holistique de la formation tout au long de la vie, qui reconnaisse la complexité des parcours professionnels et mette l'accent sur l'autonomie et l'épanouissement de l'apprenant.

### *1.2.2 La proposition d'une approche holistique de la formation tout au long de la vie centrée sur l'apprenant : le paradigme inclusif et humaniste promu par l'UNESCO*

Dès les années 1960, l'UNESCO s'est éloigné d'une vision purement économique de la formation, en développant le concept d'« éducation tout au long de la vie ». L'éducation y est conçue comme un « processus ininterrompu d'émancipation personnelle sociale et culturelle, permettant l'amélioration des conditions de vie des personnes et des collectivités<sup>4</sup> ». Ce processus regroupe différents modes d'apprentissage (formel, non formel, informel), couvre l'ensemble des contextes de la vie (lieu de travail, école, communauté, famille) et s'étend tout au long de la vie.

Dans un rapport récent « Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie - Une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation<sup>5</sup> », l'UNESCO approfondit cette approche holistique de la formation tout au long de la vie centrée sur l'apprenant, en rupture avec le paradigme dominant axé sur l'adéquation emploi-formation. On notera que l'institution internationale a désormais recours au terme « apprentissage tout au long de la vie » pour désigner la formation tout au long de la vie.

Selon ce rapport, il est indispensable de s'orienter massivement vers une culture de l'apprentissage qui s'étend sur toute la vie. Cette approche est considérée comme essentielle pour relever les défis actuels tels que la crise climatique, les mutations technologiques et démographiques, la pandémie de

---

<sup>1</sup> Cf. propos de M. Olivier LEFEBVRE lors de la table ronde du 19 avril 2023 et de M. Frédéric BERTHELOT lors de la table ronde du 3 mai 2023.

<sup>2</sup> Intervention de Nathalie VEYRE, Conseillère au CESER Occitanie (Commission 5) lors de la table ronde du 3 mai 2023.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015.

<sup>4</sup> CULOT Louise, *L'apprentissage tout au long de la vie, émergence d'un « Mantra politique »*. Une analyse de la politique européenne d'éducation des adultes peu diplômés, Lire et Écrire Communauté française, juin 2022, p. 20.

<sup>5</sup> UNESCO, *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie - Une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation*, 2021.

COVID-19 et l'accroissement des inégalités sociales. Dans cette perspective, les sociétés doivent se concevoir comme des sociétés apprenantes et les individus comme des apprenants tout au long de leur vie.

L'approche développée par l'UNESCO met l'accent sur l'apprenant et promeut une participation active de celui-ci dans la conception des processus d'apprentissage. Elle encourage également l'apprentissage collectif, en reconnaissant la valeur de l'apprentissage par les pairs et entre les générations. Cette dimension sociale souligne la nécessité d'apprendre à prendre soin des autres, des communautés et de la planète. Ainsi, l'apprentissage tout au long de la vie devrait être accessible à tous, en mettant l'accent sur l'inclusion des populations les plus exclues.

Le rapport de l'UNESCO souligne la nécessité d'intégrer les différents types d'apprentissage (formel, non formel et informel) ainsi que les diverses modalités d'apprentissage (présentiel, en ligne...) au sein d'un écosystème mondial d'apprentissage. Celui-ci rendrait possible un apprentissage planifié ou spontané, individuel ou collectif, dans tous les domaines et à tous les niveaux de la vie. Il propose également la mise à disposition gratuite de ressources éducatives, devenues « biens communs » de l'éducation, dans des formats ouverts afin de renforcer les opportunités d'apprentissage.

La publication de l'UNESCO souligne également la nécessité de garantir la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis obtenus dans divers contextes d'apprentissage. Elle propose l'établissement de bases et de mécanismes juridiques pour démocratiser l'accès à la formation tout au long de la vie et faire de l'apprentissage tout au long de la vie un droit humain.

Pour réaliser cette vision, le rapport de l'UNESCO préconise plusieurs mesures clefs. Parmi celles-ci, on trouve :

- La diversification de l'offre d'apprentissage ;
- Le développement d'un cadre de compétences pour l'apprenant tout au long de la vie ;
- La promotion de la recherche transdisciplinaire et de la collaboration intersectorielle ;
- La mise en place de stratégies axées sur les groupes vulnérables ;
- La reconnaissance de l'apprentissage comme un bien commun ;
- L'accès équitable aux technologies de l'apprentissage ;
- La transformation des écoles et des universités en institutions d'apprentissage tout au long de la vie ;
- Le renforcement des initiatives locales d'apprentissage ;
- La restructuration et la redynamisation de l'apprentissage sur le lieu de travail ;
- La reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie comme un nouveau droit humain.

### **Préconisation**

**Promouvoir une vision multidimensionnelle de la formation tout au long de la vie (FTLV), par la mise en place d'un processus d'analyse comparée, systémique, transdisciplinaire, qui associe l'ensemble des acteurs du monde politique, académique et socio-économique.**

Le CESER encourage l'évolution des représentations de la formation tout au long de la vie, afin que soit mieux appréhendée la complexité d'un concept protéiforme, recouvrant une pluralité de finalités, de publics et de modalités pédagogiques.

L'objectif étant de diffuser une approche multidimensionnelle de la FTLV partagée par les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation, le monde socio-économique, l'écosystème de la formation professionnelle et les instances de l'État, en mettant en avant les bonnes pratiques d'acteurs impliqués dans la FTLV, à différents échelons (régional, national et international).

Dans cette optique, le CESER recommande de renforcer les moyens d'analyse comparée des actions de FTLV relatives aux formations supérieures.

La diversité d'approches de la formation tout au long de la vie sur le plan international, oscillant des objectifs d'employabilité et une approche plus holistique, se prolonge dans le contexte français. Le concept de la formation tout au long de la vie y révèle toute sa complexité et son caractère protéiforme, aux multiples facettes : hybridation juridique, finalités plurielles, diversité des voies d'accès, public hétérogène.

## **2. LES FACETTES MULTIPLES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EN FRANCE : HYBRIDATION JURIDIQUE, PLURALITÉ DE FINALITÉS ET DE MODES D'ACCÈS, PUBLIC HÉTÉROGÈNE**

### **2.1. Fondements juridiques et évolutions législatives du concept de la formation tout au long de la vie en France**

#### *2.1.1 Un objet juridique hybride entre droit du travail et droit de l'éducation*

L'impératif de formation tout au long de la vie est inscrit de longue date par le législateur dans les missions de l'enseignement supérieur. L'article premier de la loi n°68-978 du 12 novembre 1968, dite « loi Faure », texte fondateur du service public d'enseignement supérieur, impose en effet que celui-ci soit ouvert « aux anciens étudiants ainsi qu'aux personnes qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre des études afin de leur permettre, selon leurs capacités, d'améliorer leurs chances de promotion ou de convertir leur activité professionnelle. » Les universités se voient en outre confier une mission « d'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut comporter » dans l'article suivant du texte de loi.

Cette conception élargie de la mission de formation de l'enseignement supérieur, intégrant à la fois la formation initiale et la formation continue, a été confirmée par la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et son décret d'application du 18 octobre 1985 qui fixe, un an plus tard, le cadre des activités de formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur.

Désormais codifiée aux articles L 123-3 et suivants du Code de l'éducation, la mission de « formation initiale et continue tout au long de la vie » constitue la première mission du service public d'enseignement supérieur. Le texte à valeur législative stipule que l'enseignement supérieur participe à la formation continue, définie comme s'adressant « à toutes les personnes engagées ou non dans la vie active. Organisée pour répondre à des besoins individuels ou collectifs, elle inclut l'ouverture aux

adultes des cycles d'études de formation initiale, ainsi que l'organisation de formations professionnelles ou à caractère culturel particulières. »

Néanmoins, si la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur est régie par des dispositions du code de l'éducation, elle « relève d'abord du champ de l'emploi et du travail<sup>1</sup> ». La loi Delors de 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, issue d'un accord entre syndicats et patronat, a joué une influence déterminante dans la bascule de la formation professionnelle vers le champ du travail, en ce qu'elle fait prendre en charge par l'employeur le financement de la formation professionnelle. Celui-ci devient une obligation pour les entreprises de plus de 10 salariés. Parallèlement, les salariés se sont vus reconnaître un droit à la formation grâce à la mise en place du congé-formation.

Ces évolutions ont contribué à faire émerger « une nouvelle politique éducative, externalisée par rapport au champ éducatif car co-pilotée par le ministère du Travail, les partenaires sociaux et les Conseils régionaux<sup>2</sup> » et financée par les entreprises ou le service public de l'emploi.

### *2.1.2 Des dispositifs de formation tout au long de la vie en France constamment réformés par le législateur*

À partir du cadre législatif introduit par la loi Delors, va naître une longue série de dispositifs législatifs et réglementaires visant à réformer la formation tout au long de la vie pour répondre aux enjeux économiques du moment – insertion des jeunes, lutte contre le chômage, renforcement de la compétitivité des entreprises, adaptation à l'économie de la connaissance et aux transitions... – dans un « virage vers le tout économique<sup>3</sup> », où l'employabilité devient la finalité première de la formation<sup>4</sup> :

- La loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle et le dialogue social : introduit pour la première fois le concept de « formation professionnelle tout au long de la vie » dans le Code du travail<sup>5</sup> et crée de nouveaux dispositifs et de nouveaux modes d'accès, notamment à destination des demandeurs d'emploi, afin de réduire les inégalités d'accès à la formation. Sont ainsi créés le Droit individuel à la formation (DIF), l'Allocation formation (formation hors temps de travail), le contrat de professionnalisation et la période de professionnalisation, accompagnés d'un soutien à la fonction tutorale. La loi de 2004 instaure également l'obligation pour l'employeur d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail. Celui-ci doit veiller au maintien de la capacité des salariés à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations et peut proposer des formations qui participent au développement des compétences, dans le cadre du plan de formation.
- La loi du 24 octobre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie s'attache au développement de la formation professionnelle tout au long de la vie, à la professionnalisation et à la sécurisation des parcours professionnels. Elle crée un droit à l'orientation et un Service public de l'orientation, renforce le Droit individuel à la formation (DIF) et élargit le contrat de professionnalisation aux publics les plus éloignés de l'emploi.

---

<sup>1</sup> DORAY Pierre, MANIFET Christelle, « La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France », *Formation emploi*, 2017/2 (n° 138), p. 139-163.

<sup>2</sup> DORAY Pierre, MANIFET Christelle, « La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France », *Formation emploi*, 2017/2 (n° 138), p. 152.

<sup>3</sup> LAOT Françoise, « Ressorts et enjeux de l'éducation/formation des adultes au prisme de son histoire », *Administration & Éducation*, 2019/1 (N° 161), p. 9-16.

<sup>4</sup> Cf. l'intitulé de la dernière loi apportant des évolutions dans le champ de la formation professionnelle : « Loi du 7 septembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi ».

<sup>5</sup> L'intitulé du titre IX du Code du travail est ainsi renommé « De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie ».

- La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale poursuit la politique de sécurisation des parcours pour favoriser l'emploi et vise à « réorienter les fonds de la formation vers ceux qui en ont le plus besoin ». Elle porte l'ambition de simplifier la gouvernance de la formation professionnelle – en particulier au niveau de son financement –, de responsabiliser les acteurs et d'améliorer l'accès à la formation professionnelle. Elle crée le Compte personnel de formation (CPF) « universel », réservé à des formations certifiantes sélectionnées par les partenaires sociaux, en remplacement du Droit individuel à la formation (DIF), le Conseil en évolution professionnelle (CEP), le Service public régional de l'orientation (SPRO) et impose la tenue d'un Entretien professionnel (EP). La loi élargit les conditions d'accès à l'alternance (contrats d'apprentissage, période de professionnalisation, contrats de professionnalisation) et à la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Par ailleurs la loi instaure une nouvelle gouvernance quadripartite de la formation professionnelle au niveau national et régional et instaure une responsabilité des financeurs des formations à l'égard de la qualité des formations des prestataires qu'ils financent.
- La loi du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, intègre un volet formation divisé en deux :
  - Des éléments de sécurisation, protection et individualisation des droits et accès à la formation professionnelle continue : création du Compte personnel d'activité (CPA), constitué dans un premier temps de trois comptes dont le CPF (accès aux indépendants depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2018), le Compte professionnel de prévention (C2P) et le nouveau Compte d'engagement citoyen (CEC), renforcement du CEP et de l'obligation d'information des organismes de formation ;
  - Des éléments d'assouplissement en continuité de l'existant sur l'alternance, la VAE, un approfondissement de notions telles que l'action de formation ou les parcours de formation, un renforcement des blocs de compétences et des possibilités d'adapter la formation.
- La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel vise à renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés et à donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière (droit à la qualification tout au long de la vie). Elle refonde également l'ensemble du dispositif de l'apprentissage.
- La loi du 7 septembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi crée un service public de la VAE - géré par un groupement d'intérêt public - et élargit l'accès à celle-ci à toute personne justifiant d'une activité en rapport direct avec le contenu de la certification visée.

Il ressort de ce train législatif, dont les voitures ne cessent de s'ajouter, que la formation tout au long de la vie est loin de constituer un champ consolidé, comme le constate le rapport de la mission confiée à François GERMINET par la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2015<sup>1</sup>.

Cet empilement de dispositifs déployés au sein d'un appareil complexe, marqué par le « renforcement continu du pouvoir des partenaires sociaux » et le « transfert progressif du pilotage de l'action publique aux Régions <sup>2</sup>», offre néanmoins un large éventail de modalités pour la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie.

---

<sup>1</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 36

<sup>2</sup> *Ibid.*



## 2.2. La formation tout au long de la vie : un concept recouvrant des finalités plurielles

Concept protéiforme, la formation tout au long de la vie répond à de multiples finalités. Le sociologue Claude DUBAR a mis en avant cette diversité d'objectifs, en identifiant trois « matrices<sup>1</sup> » de l'éducation et de la formation des adultes en France, dont chacune est associée à une finalité spécifique : la promotion sociale, la formation professionnelle continue ou l'éducation permanente<sup>2</sup>.

Toutefois, au-delà des objectifs de justice sociale et d'amélioration de la compétitivité économique qui sont au fondement de certaines des matrices, la formation tout au long de la vie permet aussi de répondre aux aspirations d'apprenants en quête de sens, confrontés aux profondes transitions sociétales et aux mutations des modes de travail<sup>3</sup>.

### 2.2.1 Favoriser la promotion sociale

Le sociologue Claude DUBAR distingue une première « matrice » de la formation tout au long de la vie en France, structurée autour d'un objectif de promotion sociale. Inspirée du projet d'éducation tout au long de la vie du marquis de CONDORCET qui ambitionnait de « garantir à tous les citoyens l'égalité de chances devant l'instruction », cette approche vise la montée en compétences et la qualification des personnes qui ont le moins bénéficié des acquis du parcours éducatif initial. Il s'agit de compenser ou de réparer les limites de la formation initiale en offrant une « seconde chance » à des individus n'ayant pas les prérequis pour suivre des études supérieures, mais souhaitant accéder à l'enseignement supérieur après une expérience professionnelle afin d'acquérir une qualification.

### 2.2.2 Répondre aux besoins en compétences des entreprises et faciliter l'insertion des actifs sur le marché du travail

Les finalités économiques, en particulier l'accroissement de la productivité des salariés et de la compétitivité des entreprises, sont au cœur de la seconde matrice de la formation tout au long de la vie identifiée par Claude DUBAR, qualifiée par l'auteur de « formation professionnelle continue ». Il s'agit de permettre l'adaptation des salariés aux évolutions de leur emploi et de veiller à leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations. L'employeur, tenu par une obligation de financement de cette formation adaptative, devient alors le chef d'orchestre de la formation continue. Les actions de formation relatives à une adaptation du poste de travail représentent ainsi « plus de 90 % des actions de formation continue, dont le format oscille entre quelques heures et quelques jours par an » et s'inscrivent dans le cadre d'un marché concurrentiel foisonnant d'opérateurs<sup>4</sup>.

Si la loi de 1971 place le système de formation professionnelle continue sous la responsabilité de l'employeur, la création du droit individuel à la formation a tendance à déplacer la responsabilité de la formation vers l'individu salarié. Dès lors, la formation professionnelle continue répond à une autre finalité, celle de répondre aux besoins d'évolution des actifs, que ce soit dans le contexte d'un changement d'activités ou de métiers, ou pour développer de nouvelles compétences. Dans ce cadre,

---

<sup>1</sup> Les matrices sont définies par Claude DUBAR comme des « champs sémantiques différents structurant des objectifs, des configurations d'acteurs et des dispositifs de formation divers depuis les cours pour adultes. »

<sup>2</sup> DUBAR Claude, « L'évolution des dispositifs français en matière de formation postsecondaire. L'hypothèse des trois matrices de formation. », dans MORVAN Yves (dir.), *La formation tout au long de la vie*, PUR, 2006.p.45.

<sup>3</sup> COUTROT Thomas, PEREZ Coralie, DARES, Centre d'Économie de la Sorbonne, *Quand le travail perd son sens. L'influence du sens du travail sur la mobilité professionnelle, la prise de parole et l'absentéisme pour maladie*, Document d'études, Août 2021, n° 249.

<sup>4</sup> SANTELMANN Paul, « Les opérateurs de formation entre dispersion et inadaptation : un système de formation professionnelle continue peu efficient », *Administration & Éducation*, 2019/1 (n° 161), pp. 17-23.

le financement de la formation incombe au salarié, qui pourra mobiliser le cas échéant son Compte personnel de formation (CPF) ou mobiliser des financements publics suivant sa situation (chômage)...

### *2.2.3 Permettre le développement culturel dans une démarche d'éducation permanente*

Une troisième matrice qualifiée « d'éducation permanente », d'inspiration scandinave<sup>1</sup>, privilégie la réponse aux demandes d'individus associés dans une démarche de « développement culturel ». La réponse aux aspirations de ces groupes d'individus est souvent de type associative ou relève de groupes de formation mutuelle. Cette dernière matrice a directement influencé le développement des concepts « d'apprentissage tout au long de la vie » (*Lifelong learning* en anglais), de l'« éducation récurrente » et de l'« éducation permanente » développés respectivement par l'Union européenne, l'OCDE et l'UNESCO au tournant des années 1970 et associés au développement culturel et citoyen.

### *2.2.4 Répondre au besoin de sens des apprenants*

Au-delà des finalités mises en avant par la sociologie du travail, la formation tout au long de la vie a aussi vocation à répondre au besoin de sens des apprenants, à l'heure où un nombre croissant d'individus avoue ressentir une perte de sens dans leur travail<sup>2</sup>. Les profondes mutations des rapports au travail (généralisation du télétravail, restructurations, précarisation de l'emploi avec le recours massif aux CDD), accélérées par les crises sanitaire, énergétique et climatique, ont en effet conduit étudiants et travailleurs à remettre en question le sens de leur activité professionnelle. Face à ces bouleversements, les apprenants sont à la recherche d'utilité sociale et de cohérence éthique. Ils aspirent à trouver un équilibre entre leur vie professionnelle et leur épanouissement personnel, tout en exerçant des activités professionnelles qui correspondent à leurs valeurs et aspirations et donnent un sens plus profond à leur engagement quotidien.

La formation tout au long de la vie apporte des réponses concrètes à cette quête de sens des apprenants, en leur offrant une opportunité de réévaluer leurs choix professionnels, de se réorienter, voire de se reconverter, dans le but de trouver une activité professionnelle qui corresponde davantage avec leurs motivations et identités profondes. Elle a un rôle important à jouer dans la construction d'une société dans laquelle les individus se sentent valorisés et épanouis dans leur travail.

### *2.2.5 La prédominance des finalités économiques dans le modèle français de la formation tout au long de la vie*

En France, le paradigme de l'adéquation emploi-formation s'est également imposé au fil des années. La réforme de la formation professionnelle de 2004 a marqué un tournant en mettant l'accent sur la nécessité d'adapter les compétences des travailleurs aux besoins du marché du travail, à travers l'introduction du Droit individuel à la formation (DIF).

La loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a renforcé cette orientation en plaçant l'employabilité au cœur du système de formation. Elle a notamment instauré le Compte personnel de formation (CPF), qui permet à chaque individu de cumuler des droits à la formation tout au long de sa carrière professionnelle. Cette réforme a également encouragé le développement de la formation professionnelle continue et a renforcé le rôle des branches professionnelles dans la définition des certifications et des formations.

---

<sup>1</sup> Des « cercles d'études », nés de l'initiative d'individus souhaitant partager leurs connaissances et animés par un modérateur, sont apparus en Suède et au Danemark à la fin du XIXe siècle avant d'être institutionnalisés au début du XXe siècle. Ils sont associés à l'émergence d'un modèle de formation basé sur « l'accompagnement des apprentissages dans des groupes où la mutuelle implique aussi l'autoformation » (Claude DUBAR, *op. cit.*).

<sup>2</sup> COUTROT Thomas, PEREZ Coralie, DARES, Centre d'Économie de la Sorbonne, *Quand le travail perd son sens. L'influence du sens du travail sur la mobilité professionnelle, la prise de parole et l'absentéisme pour maladie*, Document d'études, Août 2021, n° 249.

Plus récemment, le projet de loi pour le plein emploi<sup>1</sup> prévoit dans son article 8 la possibilité pour l'État de définir un programme national de formation, « destiné à répondre à des besoins additionnels recensés de qualification des personnes en recherche d'emploi, en tenant compte des besoins des entreprises, notamment de celles qui rencontrent des difficultés particulières de recrutement », dont la mise en œuvre fait l'objet d'un conventionnement avec les Régions. Si cette disposition ne constitue pas le cœur de ce texte, dont la création de l'organisme France Travail constitue l'une des mesures-phares, elle reflète toutefois une conception adéquationniste de la formation professionnelle au niveau de l'État, visant à aligner besoins de recrutement des entreprises et formations.

Si la formation tout au long de la vie recouvre des finalités aussi variées que la promotion sociale, l'adaptation aux mutations du marché du travail, ou encore le développement personnel et culturel, elle repose également sur une multitude de modes d'accès et de modalités pédagogiques adaptés à ces objectifs diversifiés.

### **2.3. Une multiplicité de modes d'accès à la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur français**

L'enseignement supérieur français se caractérise par une diversité de modes d'accès à la formation tout au long de la vie, de la formation initiale à la formation continue, en passant par la validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette coexistence de voies d'accès, complétée par des modalités de formation professionnalisantes offertes par l'alternance, permet de « répondre aux besoins des différents publics de l'enseignement supérieur en recherche de qualification, quels que soient leur âge, leur niveau scolaire ou leur expérience<sup>2</sup> ».

#### *2.3.1 La formation initiale, socle d'un parcours continu d'apprentissage tout au long de la vie*

Première mission attribuée au service public de l'enseignement par le Code de l'éducation (art. L 123-2), la formation initiale constitue le socle de la formation tout au long de la vie. Elle peut être définie comme un cursus de l'enseignement supérieur qui s'inscrit dans la continuité de la scolarité d'une personne ayant le statut d'étudiant<sup>3</sup> et débouche sur l'obtention d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), validant l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, alimentée par des taux de réussite au baccalauréat toujours plus élevés chaque année<sup>4</sup>, la formation initiale constitue la priorité des établissements d'enseignement supérieur : il s'agit pour eux d'être en capacité d'absorber les flux croissants d'étudiants entrant en formation initiale<sup>5</sup>.

#### *2.3.2 La formation continue : permettre l'accès à la formation des personnes ayant terminé ou interrompu leurs études initiales*

La formation continue, processus d'apprentissage qui permet aux individus ayant terminé ou interrompu leurs études d'acquérir des compétences tout au long de leur vie professionnelle, figure

---

<sup>1</sup> Le projet de loi a été définitivement adopté par l'Assemblée nationale le 14 novembre 2023, sur le rapport de la commission mixte paritaire.

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *L'Éducation nationale et la formation professionnelle en France*, 2010.

<sup>3</sup> Au sens de l'INSEE, un étudiant n'est plus considéré comme étant en formation initiale à partir du moment où il interrompt ses études pendant plus d'un an, notamment lorsqu'il décide d'exercer une première activité professionnelle.

<sup>4</sup> Près de 78% de la génération de 2017 est disposée *a minima* du baccalauréat, selon l'*Enquête 2020 auprès de la génération 2017* du CÉREQ, publiée en 2021.

<sup>5</sup> GERMINET François, « La place des universités dans la formation tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, 2019/1 (n° 161), p. 96.

également parmi les missions dévolues à l'enseignement supérieur depuis la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite loi « Savary ». Cette vocation n'était toutefois pas nouvelle, puisque la loi n°68-978 d'orientation de l'enseignement supérieur, dite « loi Faure », stipulait déjà que les universités devaient « concourir [...] à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut comporter. »<sup>1</sup> La formation continue s'adresse à un public particulièrement hétérogène composé à la fois de salariés, de demandeurs d'emploi, des jeunes personnes en réorientation, d'intérimaires ou encore d'auto-entrepreneurs. Le déploiement de programmes de formation continue par les établissements d'enseignement supérieur s'appuie sur l'ensemble des dispositifs issus des réformes successives de la formation professionnelle : plan de développement des compétences (anciennement plan de formation) à l'initiative de l'employeur, congé de transition professionnelle (succédant au congé individuel de formation), compte personnel de formation...

### *2.3.3 La validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAE), reconnaissance des acquis non formels et informels*

Une troisième modalité d'accès à la formation tout au long de la vie consiste en la validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAE). Ce dispositif introduit par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 vise à reconnaître les acquis d'une expérience d'au moins trois ans, quelle que soit l'activité - y compris associative - par une certification reconnue par la Commission nationale de la certification professionnelle. Il vient remplacer le dispositif de validation des acquis professionnels (VAP) instauré par la loi du 20 juillet 1992, qui permettait une première reconnaissance d'acquis informels. À la fois « instrument de sécurisation des parcours professionnels » et « outil de promotion sociale<sup>2</sup> », la VAE a connu plusieurs réformes, qui sont présentées plus loin dans le chapitre II., section 3.2.2.

### *2.3.4 L'alternance : des modalités multiples pour des formations professionnalisantes*

L'alternance, qui constitue davantage une modalité de formation qu'une voie d'accès, est un système de formation fondé sur une succession de phases pratiques en entreprise et de phases académiques en établissement d'enseignement. Elle regroupe deux types de contrats régis par le Code du travail : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation, qui se rapprochent par leur finalité de professionnalisation des parcours mais diffèrent par leur public cible et par leur objectif d'apprentissage :

- Le contrat d'apprentissage relève de la formation initiale et a pour objectif de permettre l'acquisition d'un diplôme d'État ou d'un titre RNCP. Il est réservé, sauf exception<sup>3</sup>, aux jeunes de 16 à 29 ans révolus ;
- Le contrat de professionnalisation relève de la formation continue et permet l'acquisition d'une qualification professionnelle (diplôme, titre, certificat de qualification professionnelle) reconnue par l'État et/ou une branche professionnelle. Destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus, aux demandeurs d'emploi de plus de 26 ans, aux bénéficiaires du Revenu de solidarité active (RSA), de l'Allocation de solidarité spécifique (ASS) ou de

---

<sup>1</sup> BORRAS Isabelle, « Les transformations des fonctions de la formation continue universitaire ». Dans COUPPIÉ Thomas, DUPRAY Arnaud, GASQUET Céline, LEMISTRE Philippe (Coord.), *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n° 3), 2021, pp. 95-104.

<sup>2</sup> MICHEL Alain, « La validation des acquis de l'expérience (VAE), dimension fondamentale de l'éducation tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, 2019/1 (n° 161), p. 63.

<sup>3</sup> Peuvent également entrer en apprentissage : les jeunes de 15 ans, sous certaines conditions, ainsi que les personnes de plus de 29 ans préparant un diplôme ou titre supérieur à celui obtenu précédemment en apprentissage, les travailleurs en situation de handicap, les sportifs de haut niveau inscrits sur une liste nationales, ou les personnes portant un projet de création ou de reprise d'entreprise.

l'Allocation aux adultes handicapés (AAH) ainsi qu'aux personnes ayant bénéficié d'un contrat aidé (Contrat unique d'insertion - CUI), ce contrat vise à favoriser l'insertion et le retour à l'emploi ;

- La loi du 5 septembre 2018, dont une ambition était de développer massivement l'apprentissage, a permis un certain alignement des régimes juridiques des deux contrats d'alternance, en revalorisant la rémunération des apprentis et en harmonisant les modalités de financement des contrats ;
- Cette même loi crée en outre une nouvelle modalité de formation : la reconversion ou promotion par l'alternance, dite « Pro-A », remplace la période de professionnalisation et vise à favoriser l'évolution, voire la réorientation professionnelle des salariés. Ce nouveau dispositif s'adresse aux salariés en CDI et en contrat unique à durée indéterminée (CUI-CDI), dont le niveau de diplôme est inférieur à Bac + 3 et peut être mobilisé à l'initiative du salarié ou de l'entreprise pour suivre une formation qualifiante (diplôme ou titre à finalité professionnelle enregistré au RNCP ou certificat de qualification professionnelle). La qualification visée doit permettre au salarié d'atteindre un niveau de qualification au moins identique à celui déjà détenu. La mise en œuvre de la Pro-A requiert la conclusion d'un avenant au contrat de travail et la désignation d'un tuteur, chargé d'accompagner le salarié.

#### **Préconisation**

##### **Valoriser l'ensemble des actions de formation des apprenants, y compris non-diplômantes**

Le CESER insiste sur l'importance d'assurer une meilleure reconnaissance des apprentissages tout au long de la vie, en particulier des apprentissages non formels, afin de permettre une montée en qualification effective des apprenants.

Le CESER reconnaît l'introduction du « passeport compétences » par l'État en juin 2023 comme un pas important vers la réalisation de ces objectifs. Le CESER considère que cet outil, visant à documenter l'ensemble des apprentissages à tous les âges de la vie pour les rendre visibles auprès des employeurs, peut favoriser une meilleure reconnaissance des parcours individuels et des qualifications.

Dans ce contexte, le CESER recommande d'accentuer les efforts de communication à destination des apprenants, de l'écosystème de la formation professionnelle et des entreprises, afin de les sensibiliser à ce nouveau « passeport compétences ». Il est essentiel que les apprenants puissent être informés de l'existence de ce nouvel outil, de son fonctionnement et de ses avantages. Les entreprises, quant à elles, devront être encouragées à reconnaître et à valoriser le passeport compétences dans leurs processus de recrutement et de gestion des ressources humaines.

#### **2.4. Une offre de formation tout au long de la vie diversifiée pour répondre aux attentes d'un public d'apprenants hétérogène**

L'offre de formation tout au long de la vie dispensée par l'enseignement supérieur s'adresse à un public d'apprenants hétérogène, aux motivations et attentes diverses, à travers des programmes de formation variés.

Les établissements d'enseignement supérieur vont ainsi proposer des formations diplômantes débouchant sur un diplôme national ou un diplôme d'université (DU) mais aussi des formations non diplômantes – généralement courtes – permettant l'acquisition d'une qualification professionnelle sans toutefois déboucher sur un titre. Font également partie de leur offre de formation tout au long de la vie des conférences inter-âges, des prestations d'accompagnement (VAE) ou encore des cours en ligne gratuits ouverts à tous (MOOC, acronyme anglais de *Massive Open Online Course* ).

La variété des profils d'apprenants de la formation tout au long de la vie est particulièrement marquée au niveau de la formation continue. Dans une étude sur les « reprenants » d'études supérieures en université, Isabelle BORRAS met en avant la diversité d'attentes des publics de la formation continue<sup>1</sup>. Cette hétérogénéité de profils reflète la « diversité des situations professionnelles des stagiaires avant la formation<sup>2</sup> » et la pluralité des motivations des apprenants : évolution professionnelle et personnelle, reconversion, promotion, lutte contre le chômage, actualisation des connaissances. Si plus de la moitié des stagiaires préparent un diplôme (diplôme national ou inscrit au RNCP) l'autre moitié est inscrite dans des formations courtes non diplômantes (25%) ou des conférences culturelles inter-âges (18 %). Au niveau des formations diplômantes, sont révélées des attentes différenciées des publics en fonction de la nature des diplômes. Le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) s'adresse aux publics les moins dotés en capital scolaire, dont une forte proportion de demandeurs d'emploi et d'actifs précaire et visent à offrir une seconde chance d'accès aux études supérieures. Les licences se caractérisent par un objectif de « construction d'un nouveau projet personnel » et attirent principalement des actifs occupant des emplois stables, en particulier dans le secteur public, qui ont différé leurs études après une expérience professionnelle. Enfin, la licence professionnelle, qui remplit une fonction d'insertion professionnelle, attire un public en recherche d'emploi de moins de 25 ans majoritairement éligible aux contrats de professionnalisation, tandis que les masters et DU intéressent essentiellement des actifs qualifiés à la recherche d'une reconnaissance de leurs compétences, qui s'inscrivent dans une démarche de « développement professionnel continu ».

#### **Préconisation**

#### **Intensifier la diversification des modalités pédagogiques pour mieux atteindre les différents publics**

Afin de s'adresser à un large éventail de publics de la formation tout au long de la vie (étudiants en formation initiale, professionnels en activité, demandeurs d'emploi, personnes en reprise d'études...) aux attentes diverses (de l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques au développement de la culture générale), le CESER invite l'enseignement supérieur à intensifier la diversification de son offre de formation, tant au niveau des modalités pédagogiques que des formats.

### **3. LE RÔLE CLEF DE LA RÉGION DANS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

#### **3.1. Le rôle de la Région dans la gouvernance et la planification de la formation professionnelle**

##### *3.1.1 Une compétence de la Région en matière de formation professionnelle héritée des lois de décentralisation*

Dès le premier acte de la décentralisation, les Régions ont été perçues comme un échelon pertinent en matière de formation professionnelle. Ainsi, elles se sont vu reconnaître par la loi de décentralisation du 7 janvier 1983 une compétence de droit commun en matière d'apprentissage et

---

<sup>1</sup> BORRAS Isabelle, « Les transformations des fonctions de la formation continue universitaire », dans COUPPIÉ Thomas, DUPRAY Arnaud, GASQUET Céline, LEMISTRE Philippe (Coord.), *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*, Marseille : Céreq, 146p., 2021, coll. Céreq Essentiels, n°3, pp. 95-104.

<sup>2</sup> 66% des stagiaires se trouvaient en activité professionnelle, 17% demandeurs d'emploi, et 17% dans une autre situation.

de formation professionnelle continue, bien que la majorité du financement de la formation professionnelle continue soit restée sous la responsabilité de l'État.

Le transfert progressif de la compétence en matière de formation professionnelle aux Régions s'est poursuivi à travers plusieurs lois successives :

- En 1993, les actions pour la formation et l'insertion des jeunes en difficulté sortis du système scolaire ont été transférées aux Régions<sup>1</sup>. Les Régions se voient également attribuer la gestion du réseau d'accueil, d'information et d'orientation des jeunes. Elles sont enfin chargées d'élaborer le Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFPJ) en collaboration avec l'État et les partenaires économiques et sociaux ;
- En 2002, dans le cadre de la réforme de la collecte de la taxe d'apprentissage<sup>2</sup>, les Régions deviennent responsables de la coordination du financement des Centres de formation d'apprentis (CFA). Des Comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP), présidés conjointement par la Région et l'État ont été créés dans le but de favoriser la concertation entre les acteurs et d'assurer une meilleure coordination des politiques de formation et d'emploi ;
- Toujours en 2002, les compétences des Régions en matière de formation professionnelle ont été élargies pour inclure toutes les formations des adultes en recherche d'emploi. La loi Démocratie et Proximité du 27 février 2002 transfère également aux Régions le versement de l'indemnité compensatrice forfaitaire aux employeurs d'apprentis ;
- En 2004, la Loi Libertés et responsabilités locales du 13 août 2004 confie aux Régions la coordination du réseau d'accueil, d'information et d'orientation, et des points d'information et de conseil sur la validation des acquis de l'expérience (VAE). Les formations sanitaires et sociales leur sont transférées en 2005, ainsi que le programme d'action de professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi. La loi de 2004 est considérée comme un tournant dans le processus de décentralisation de la formation professionnelle, car elle donne aux Régions la responsabilité totale de la formation professionnelle des jeunes et des adultes en recherche d'emploi et de l'apprentissage ;
- La loi du 5 mars 2014 confère aux Régions le statut d'autorités organisatrices de la formation professionnelle. Ces compétences sont maintenant inscrites dans le Code du travail (Art. L6121-1), qui précise que les Régions sont chargées « de la politique régionale d'accès à l'apprentissage et à la formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle ». Responsables du financement de la formation et de la coordination des actions de formation pour ces publics, les Régions se voient également confortées dans leur mission de pilotage et la coordination des acteurs et des dispositifs de la formation professionnelle et de l'orientation professionnelle ;
- La loi crée un Service public régional de la formation professionnelle (SPRFP) et un Service public régional de l'orientation (SPRO), qui constituent le nouveau cadre d'exercice de ces compétences renforcées. Elle introduit également un nouvel outil de programmation, le Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP) ;
- La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel renforce les missions attribuées aux Régions en matière d'orientation, en leur octroyant une nouvelle

---

<sup>1</sup> Loi quinquennale pour l'emploi du 20 décembre 1993.

<sup>2</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

compétence d'information des jeunes sur les métiers et sur les formations. L'objectif est de « mieux ancrer l'information dans le contexte local, en prenant pleinement en compte les caractéristiques de l'offre de formation régionale et les besoins économiques locaux ». Il s'agit de rapprocher les attentes des jeunes et celles des entreprises et d'orienter les jeunes vers des métiers qui recrutent. Parallèlement à ce renforcement, la loi a toutefois modifié en profondeur les modalités de financement de l'apprentissage, ce qui a considérablement réduit le rôle des Régions dans ce domaine. Les Centres de formation d'apprentis (CFA) adoptent désormais un modèle de financement basé sur le coût-contrat, tandis que les branches professionnelles reprennent la compétence de financement de l'apprentissage précédemment détenue par les Régions. La supervision de ce financement est confiée à France Compétences, marquant un changement notable dans la gouvernance de l'apprentissage.

Il ressort ainsi de ces différentes étapes législatives une consolidation graduelle de la compétence des Régions en matière de formation professionnelle, centrée sur les jeunes et les personnes les plus éloignées de l'emploi. L'exercice de cette compétence propre requiert néanmoins une articulation avec les actions de formation menées par Pôle Emploi à destination de ces mêmes publics. La ligne de partage Région-Pôle Emploi est formalisée dans un accord-cadre, qui définit les responsabilités de chacun : la Région finance les actions de formations collectives, tandis que Pôle Emploi complète ce dispositif par des financements individuels et des outils plus spécifiques, comme les préparations opérationnelles à l'emploi (formations de courte durée axées sur le retour à l'emploi). Cette coordination vise à proposer des parcours de formation adaptés aux besoins des entreprises et favorisant l'employabilité des publics concernés.

Cette articulation entre la Région et Pôle Emploi trouve son prolongement dans la mise en place d'une stratégie conjointe de la formation professionnelle continue entre l'État et la Région, à travers une contractualisation. Cette planification coordonnée, étroitement liée aux schémas régionaux, permet de garantir une coordination harmonieuse des actions et des ressources en matière de formation professionnelle, tenant compte des enjeux économiques du territoire.

### *3.1.2 Une planification de la formation tout au long de vie en lien avec l'État et articulée autour de schémas régionaux*

- a) Le Pacte régional dans les compétences pour l'Occitanie (PACTE), déclinaison du Plan d'investissement dans les compétences (PIC) à l'échelle régionale

Dans le cadre du Plan d'Investissement dans les Compétences (PIC) lancé en 2018, dont l'objectif est de former 2 millions de demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés et de jeunes éloignés du marché du travail, pour leur permettre un retour à l'emploi<sup>1</sup>, la Région Occitanie a contractualisé avec l'État pour mettre en place le PACTE.

Ce PACTE constitue la déclinaison régionale du PIC et vise à renforcer les compétences et améliorer la qualification des demandeurs d'emploi de la région les plus éloignés de l'emploi (niveau IV non validé ou infra jeunes, ni en emploi, ni en formation). Doté d'un budget de 563 millions d'euros sur une période de 5 ans, le PACTE cible particulièrement les habitants des zones de revitalisation rurale, des quartiers de la politique de la ville, les personnes en situation de handicap et les parents isolés.

Il se concentre sur trois objectifs principaux :

---

<sup>1</sup> Le PIC est doté au niveau national d'une enveloppe globale de 57 Md€ sur la durée du quinquennat. Il fait partie du Grand plan d'investissement (GPI) 2018- 2022 présenté par le Premier ministre, Édouard Philippe, fin 2017, qui ambitionne notamment d'« édifier une société de compétences ».



- L'adaptation de l'offre proposée dans le Plan régional de formation pour qu'elle réponde au plus près aux besoins des entreprises du territoire, en temps réel et de façon prospective ;
- La construction de parcours « sans couture » pour les publics fragiles éloignés de l'emploi. Il s'agit de bâtir un parcours cohérent jusqu'à la qualification et l'intégration en entreprise en consolidant les compétences clefs et en prenant en compte les aspects périphériques de l'accès à la formation, tels que la valorisation de l'image professionnelle, le travail sur les freins à l'accès à la formation et à l'emploi ;
- La montée en qualité de l'offre de formation, par l'accompagnement des organismes de formation dans la modernisation de leur ingénierie de formation et la prise en compte des enjeux de la numérisation.

Le PIC Occitanie se traduit par des places de formation supplémentaires. En 2019, il concerne 20 000 places supplémentaires de formation. Le document contractuel est structuré en fiches-actions qui définissent des objectifs et les actions à mettre en œuvre pour les atteindre, avec la volonté d'accompagner les organismes de formation et de moderniser l'appareil de formation. Le PIC a donné lieu à des Appel à projets (AAP).

Le pilotage et la gouvernance du PIC Occitanie se fait au niveau des bassins d'emploi avec la constitution d'équipes projets sous la responsabilité de la Région. L'animation est assurée via les Maisons de ma Région et les Maisons de l'orientation. Enfin, l'ensemble est coordonné avec l'animation Service public de l'emploi, piloté par les Préfets de département.

b) Le contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP)

Un second outil contractuel, cosigné par l'État, la Région et les partenaires sociaux, a vocation à définir les priorités régionales en matière d'orientation et de formation professionnelle (initiale et continue) pour une période de 5 ans. Il s'agit du Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP).

Selon l'article L214-13 du Code de l'éducation, Le CPRDFOP a pour objet « l'analyse des besoins à moyen terme du territoire régional en matière d'emplois, de compétences et de qualifications et la programmation des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes, compte tenu de la situation et des objectifs de développement économique du territoire régional ».

Véritable pierre angulaire de la définition, de la planification et de la coordination des politiques régionales en matière d'emploi, d'orientation et de formation professionnelle, le CPRDFOP vise ainsi à adapter les dispositifs de formation aux réalités économiques et sociales du territoire régional. Il s'agit en particulier de favoriser l'accès, le maintien et le retour à l'emploi des personnes qui en sont éloignées, de fournir aux entreprises et aux territoires les compétences nécessaires à leur développement, et de construire une offre de formation couvrant l'ensemble du territoire régional.

Les moyens, notamment financiers, de mise en œuvre du CPRDFOP sont définis par des conventions annuelles d'application signées par les Régions avec l'État. Des conventions pluriannuelles peuvent également signées par les acteurs concernés (autorités académiques, missions locales, Pôle emploi, partenaires sociaux, etc.).

Le CPRDFOP 2022-2028, adopté par la Région Occitanie en novembre 2022, s'est fixé 5 grandes orientations :

- Favoriser l'emploi de qualité, en répondant aux besoins en compétences de l'économie régionale ;

- Favoriser l'inclusion, sécuriser les parcours et lever les freins à l'accès à la formation et à l'emploi ;
- Renforcer l'attractivité des métiers porteurs d'emplois, notamment des métiers de demain ;
- Promouvoir l'innovation et l'expérimentation dans le champ de l'orientation et de la formation ;
- Conforter la coordination des acteurs orientation / formation / emploi.

c) Le Schéma régional enseignement supérieur recherche innovation (SRESRI)<sup>1</sup> et son volet « formation tout au long de la vie »

Cadre de référence de la politique de la Région Occitanie en matière d'enseignement supérieur pour la période 2022-2028, le Schéma régional enseignement supérieur recherche innovation (SRESRI) fait de la construction d'une « offre de formation qui prépare aux métiers de demain » l'une de ses priorités<sup>2</sup> (priorité 1), afin de répondre au premier des trois défis mis en avant par le schéma, intitulé « préparer les compétences de demain, accompagner et éclairer les transitions ».

Cette priorité 1, centrée sur l'adaptation de l'offre de formation en lien avec les transitions et les évolutions des métiers, se décline en deux actions. La première d'entre elles consiste à « impulser les formations aux métiers de demain » (action 1), en construisant des formations en cohérence avec les transitions et les nouveaux besoins en compétences des filières, à partir d'une démarche « agile » et prospective coconstruite avec les acteurs du territoire. La Région cite l'ingénierie de formation, l'acquisition d'équipements pédagogiques, des actions de formation continue ou l'amorçage de nouveaux parcours, parmi les domaines qu'elle envisage de soutenir. Par ailleurs, la deuxième action de cette priorité 1, intitulée « développer l'offre de formation tout au long de la vie » (action 2), ambitionne de développer le potentiel de la formation continue postbac, en renforçant les coordinations entre les acteurs, en simplifiant l'accès à la formation tout au long de la vie et en facilitant le recours à la VAE. Le soutien de la Région portera essentiellement sur le développement des capacités d'ingénierie pour répondre aux besoins des entreprises.

La Région Occitanie s'est également fixé comme objectif d'encourager les acteurs à innover et expérimenter des parcours de formations plus agiles, par le déploiement d'une approche par compétences. L'idée est de mettre en adéquation les besoins des entreprises avec les projets des étudiants, mais aussi de développer des outils permettant de reconnaître l'ensemble des compétences acquises et de valoriser les compétences comportementales et sociales des étudiants (action 30). Ces actions s'inscrivent notamment dans le Plan régional de formation (PRF). La Région souhaite aussi encourager les innovations pédagogiques de toutes formes, y compris celles qui mettent en place une hybridation des formations, tels les doubles cursus ou les parcours pluridisciplinaires (action 31). Dans cette démarche, la Région indique également vouloir favoriser l'acquisition de compétences numériques orientées sur les métiers de demain.

### *3.1.3 Une gouvernance complexe de la formation professionnelle*

a) Les CREFOP, organes de gouvernance quadripartite de la formation professionnelle régionale

Au niveau des Régions, la gouvernance de la formation professionnelle repose sur les Comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP). Ces organes ont

---

<sup>1</sup> [https://www.laregion.fr/IMG/pdf/0/4/0/occ\\_sresri\\_--v2.pdf](https://www.laregion.fr/IMG/pdf/0/4/0/occ_sresri_--v2.pdf)

<sup>2</sup> Le SRESRI est structuré en 3 défis, décomposés en priorités (3 ou 4 par défi), eux même déclinés en actions (1 à 3 actions par défi, 40 actions au total).

été instaurées dans le cadre de la loi du 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Instances quadripartites de concertation et de coordination, les CREFOP sont composés de représentants de la Région, de Pôle Emploi, des syndicats de salariés et employeurs, ainsi que des opérateurs de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelle. Ils assurent la coordination des acteurs impliqués dans le développement de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle sur le territoire régional.

Les CREFOP sont chargés d'assurer le diagnostic, les études, le suivi et l'évaluation des politiques relevant de son champ de compétences. Chaque année, ils établissent un bilan régional des actions financées dans les domaines de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles, dont les résultats sont présentés en assemblée plénière.

Les CREFOP élaborent en leur sein le Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP), sur la base des documents d'orientation présentés par la Présidente du Conseil régional, le représentant de l'État dans la région, les autorités académiques, les organisations syndicales de salariés et les organisations professionnelles d'employeurs, et après concertation avec les collectivités territoriales, Pôle emploi, les organisations professionnelles, des représentants d'organismes de formation professionnelle, des représentants de structures d'insertion par l'activité économique.

Ils sont obligatoirement consultés sur le cahier des charges du Service public régional de l'orientation (SPRO), les conventions régionales pluriannuelles de coordination de l'emploi, de l'orientation et de la formation, la convention annuelle de coordination relative au SPRO conclue entre l'Etat et la Région, la carte régionale des formations professionnelles initiales, ainsi que les programmes de formation professionnelles régionales.

La présidence et la vice-présidence du CREFOP Occitanie et de son bureau sont assurées conjointement par le Préfet de région et la Présidente du conseil régional. Le Carif-Oref Occitanie, organisme ayant en charge la collecte, le traitement et la diffusion de l'information sur la formation professionnelle, assure le secrétariat permanent du CREFOP Occitanie.

Le CREFOP Occitanie s'est doté de trois commissions spécialisées : la commission Emploi, présidée par l'État, la commission Orientation et formation professionnelle, présidée par la Région et la commission Anticipation des besoins en entreprises et développement de l'alternance, présidée par les partenaires sociaux. Un groupe de travail quadripartite ainsi que des groupes de travail thématiques contribuent également aux travaux du Comité.

- b) Un nouvel écosystème de partenaires pour la Région : la refonte de la gouvernance de la formation professionnelle nationale issue de la loi Avenir professionnel de 2018

La loi « Avenir professionnel » du 5 septembre 2018 a profondément transformé l'écosystème de la formation professionnelle en France, avec des répercussions importantes pour les Régions. Le périmètre d'action de certains de leurs partenaires a été modifié, tandis que de nouveaux acteurs sont apparus.

France Compétences, autorité nationale unique de régulation et de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage issue de cette réforme, a ainsi été instituée en 2019, dans une optique de simplification du paysage institutionnel existant, alors fragmenté en de nombreux organismes paritaires (FPSPP, CNEFOP, COPANEF, COPAREF, CNCP).

L'organisme assure 3 missions principales :

- Financer le système de formation professionnelle et d'apprentissage de façon optimale et soutenable ;

- Réguler le marché pour favoriser l'identification des besoins en compétences et faire évoluer les modèles économiques et pédagogiques ;
- Améliorer la transparence et la mise en synergie des acteurs du système de formation professionnelle et d'apprentissage.

France Compétences est chargée de répartir les fonds mutualisés issus de la contribution unique des entreprises entre les différents financeurs de la formation professionnelle. En 2022, ces fonds représentaient 1,68 % de la masse salariale brute et se répartissaient de la façon suivante<sup>1</sup> :

- Entre 64 % et 72 % pour les dépenses relatives à l'alternance :
  - un montant est affecté aux Régions pour le financement des centres de formation d'apprentis et pour des besoins d'aménagement du territoire et de développement économique ;
  - entre 15 % et 35 % du solde restant aux opérateurs de compétences (OPCO) dans le cadre de la péréquation alternance ;
  - entre 0,5 % et 1 % du solde restant au titre du financement de l'aide au permis de conduire ;
  - la part restante est affectée aux OPCO pour le financement des actions de financement de l'alternance.
- Entre 10 % et 20 % à la Caisse des dépôts et consignations, pour financer le compte personnel de formation) ;
- Entre 8 % et 13 % aux Opérateurs de compétences, pour l'aide au développement des compétences au bénéfice des entreprises de moins de 50 salariés ;
- Entre 5 % et 10 % aux commissions paritaires interprofessionnelles régionales - Transition Pro, pour le financement des projets de transition professionnelle ;

À ces fonds, qui atteignaient un montant de 6 milliards d'euros en 2019 au niveau national, s'ajoutent les fonds versés pour la formation des demandeurs d'emploi qui rentrent dans le cadre du PIC (Plan d'investissement dans les compétences), soit environ 1,5 milliard d'euros.

Les orientations stratégiques de la nouvelle autorité de régulation et de financement sont déterminées par une gouvernance quadripartite composée de l'État, des Régions, des organisations syndicales de salariés et d'employeurs représentatifs au niveau national et interprofessionnel, et de personnalités qualifiées. Il est toutefois remarqué que la création de France Compétences a permis une augmentation significative de l'emprise de l'État sur le système de la formation professionnelle, ce qui a eu pour conséquence une diminution de l'influence des partenaires sociaux<sup>2</sup>. Un rapport du Sénat publié en juin 2022<sup>3</sup> vient corroborer ce constat, en observant que « cet organe [France Compétences] est actuellement moins une instance de décision qu'un espace d'information et d'échanges, les décisions politiques étant prises en amont par l'État, ce qui est source de frustrations. » Ce même document recommande d'associer de manière plus systématique les acteurs de la formation professionnelle, en particulier les partenaires sociaux et les conseils régionaux, à la réflexion et aux décisions stratégiques.

La création des OPCO (opérateurs de compétences) le 1<sup>er</sup> janvier 2019, en remplacement des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) constitue un autre volet majeur de la réforme de la formation professionnelle de 2018. Ces organismes agréés par le ministère du Travail, de l'emploi et de l'insertion, au nombre de onze, ont plusieurs missions clés. Tout d'abord, ils assurent le financement des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, en se basant sur les niveaux de prise en charge fixés par les branches professionnelles. Ils apportent également un appui technique aux branches

---

<sup>1</sup> Source : France Compétences. <https://www.francecompetences.fr/france-competences/financer/#repartir>

<sup>2</sup> Les Echos, « Formation professionnelle, le retour en force de l'Etat se confirme », 6 avril 2018.

<sup>3</sup> Sénat, *France compétences face à une crise de croissance*, Rapport d'information n° 741 (2021-2022), de Mmes Frédérique PUISSAT, Corinne FÉRET et M. Martin LÉVRIER, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 29 juin 2022.

adhérentes en matière de gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC), de détermination des niveaux de prise en charge des contrats d'apprentissage et de professionnalisation et de certification. Enfin, ils offrent des services de proximité aux très petites, petites et moyennes entreprises afin d'améliorer l'information et l'accès des salariés de ces entreprises à la formation professionnelle.

L'année 2019 a également vu naître les Associations Transitions Pro (ATpro), qui désignent les commissions paritaires interprofessionnelles régionales (CPIR) qui ont remplacé en 2018 les fonds paritaires interprofessionnels de gestion du congé individuel de formation (FONGECIF). La mission principale de ces opérateurs est d'accompagner les salariés dans leurs démarches de reconversion professionnelle et de financer les formations nécessaires à la réalisation de ces projets. Elles jouent un rôle essentiel dans la gestion des projets de transition professionnelle s'appuyant sur le CPF. Les Associations Transitions Pro accompagnent les salariés pour les aider à élaborer un plan de reconversion adapté à leurs besoins. Elles assurent également le financement des formations retenues dans le cadre de ces projets.

### **3.2. La mise en œuvre de dispositifs et d'initiatives par la Région Occitanie pour adapter l'offre de formation aux besoins des acteurs économiques et favoriser l'emploi**

#### *3.2.1 Le déploiement de dispositifs à destination des publics éloignés de l'emploi et de l'enseignement supérieur*

La Région Occitanie s'appuie sur plusieurs dispositifs afin de répondre aux besoins spécifiques des publics éloignés de l'emploi et de l'enseignement supérieur.

Parmi ces dispositifs, le Plan régional de formation (PRF) joue un rôle central pour financer des actions collectives de formation continue à destination des publics les plus éloignés de l'emploi et de l'enseignement supérieur : demandeurs d'emploi, jeunes sans diplôme ou qualification qui souhaitent affiner leur projet professionnel ou préparer un retour en formation. Doté d'un budget conséquent de 496 millions d'euros, le PRF 2023-2026 permet en outre de répondre aux besoins en compétences du territoire, en mettant l'accent sur des secteurs clés tels que le numérique, le commerce et la culture, qui recensent le plus de demandes de formation.

Le PRF intègre des dispositifs pré-qualifiants, tels que les Écoles de la deuxième chance, le programme « Lectio » de lutte contre l'illettrisme ou le projet PRO permettant aux demandeurs d'emploi de définir leur projet professionnel. Il comprend également des dispositifs qualifiants, tels que Qualif PRO<sup>1</sup>, ForPro Sup (formations relevant de l'enseignement supérieur) ou Innov'Emploi (qui comprend un double volet expérimentation et recrutement).

Pour l'année 2022, un budget de 4 millions d'euros a été alloué au dispositif ForPro Sup, permettant ainsi à 1 400 demandeurs d'emploi d'accéder à une offre de formation en enseignement supérieur à finalité professionnelle<sup>2</sup>. Par ailleurs, un appel à manifestation d'intérêt (AMI) « ForPro Sup » a été lancé en 2018<sup>3</sup>, afin d'identifier les établissements publics d'enseignement supérieur dont l'offre de formation pourrait bénéficier d'un soutien de la Région dans le cadre de ce dispositif. Suite à cet AMI, un accord-cadre a été signé avec 16 établissements d'enseignement supérieur en Occitanie, venant prolonger un processus de contractualisation déjà engagé. L'un des objectifs affichés était la mutualisation des politiques d'accueil, d'information et de préparation à l'évolution de la formation continue.

---

<sup>1</sup> Qualif PRO regroupe les dispositifs « Parcours Qualifiants », préparant à une certification enregistrée au RNCP et « Compétences Plus », formant à des qualifications transverses en vue de préparer les examens d'entrée des formations du secteur sanitaire et social.

<sup>2</sup> Audition de Mme Marie CASTRO et de Mme Isabelle MAZENQ du 14 décembre 2022.

<sup>3</sup> <https://www.laregion.fr/AMI-ForProSup>

### *3.2.2 Le lancement d'initiatives pour renforcer l'adaptation de l'offre de formation aux besoins des acteurs économiques*

Outre les dispositifs à destination des publics éloignés de l'emploi et de l'enseignement supérieur, la Région Occitanie a lancé des initiatives visant à renforcer l'adaptation de l'offre de formation aux besoins spécifiques des acteurs économiques.

Le dispositif « Innov'Emploi Expérimentation » constitue l'une de ces initiatives. S'appuyant sur un appel à manifestation d'intérêt (AMI), son objectif est de proposer des parcours qualifiants répondant aux besoins des territoires. Il vise à anticiper les besoins en compétences et à favoriser le retour à l'emploi. Ce programme reposait sur l'élaboration et la mise en œuvre de blocs de compétences adaptés aux exigences de la formation continue et aux besoins des entreprises.

Dans le cadre de cette expérimentation, les établissements d'enseignement supérieur participant ont donc travaillé sur la construction de blocs de compétences en étroite collaboration avec les acteurs socio-économiques (Région, DREETS, Pôle Emploi, APEC, branches professionnelles, OPCO, chambres consulaires, pôles de compétitivité, réseaux d'entreprises). Finalement, une cinquantaine de blocs de compétences ont été construits dans le cadre de l'AMI. Un travail approfondi a été mené pour faciliter la mise en œuvre opérationnelle des blocs de compétences : ciblage des publics, définition des prérequis, durées adaptées, mise en place du calendrier, certification, financement.... Enfin, le programme comportait des actions de sourcing et de diffusion de l'offre de formation, en partenariat avec Pôle emploi. Des actions de communication ont également été menées pour informer et promouvoir ces blocs de compétences auprès des demandeurs d'emploi et des entreprises.

### *3.2.3 Le développement d'une veille et d'une réflexion prospective sur les métiers de demain*

- a) Un appui de la Région sur les observatoires régionaux de l'emploi et de la formation, sous l'égide du réseau des CARIF-OREF

Les observatoires régionaux emploi formation (OREF), soutenus par le réseau des CARIF-OREF et co-financés par l'État et les Conseils régionaux, ont pour mission d'analyser les relations formation-emploi ainsi que les besoins de qualifications à l'échelle régionale. Ils fournissent des données statistiques, une veille et des analyses dont l'objectif est d'éclairer les acteurs régionaux et les institutions intervenant dans le champ de l'emploi et de la formation professionnelle.

- b) La Création de la Cité de l'Économie et des métiers de demain à Montpellier

Comme développé plus en détail dans le chapitre III du présent Avis (section 1.3.1), la Cité de l'Économie et des métiers de demain est un lieu fondé en 2019 à l'initiative de la Région Occitanie, consacré à l'accompagnement des acteurs économiques dans l'anticipation des évolutions des métiers, afin de leur permettre de relever les défis des transitions et de l'économie de demain.

- c) Une réflexion prospective sur les métiers de demain

Au-delà des cahiers d'études réalisés par la Cité de l'Économie et des métiers de demain, qui tentent de dessiner les contours des « métiers que nous exercerons (peut-être) demain », la Région Occitanie affirme mener en interne une réflexion prospective sur la thématique des métiers de demain<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Audition de Mme CASTRO du 14 décembre 2022.

## II. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FACE AU TOURNANT DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

### 1. 1. LES DÉFIS DE L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU PARADIGME DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

L'enseignement supérieur fait face à des défis majeurs lorsqu'il s'agit de basculer dans le paradigme de la formation tout au long de la vie. L'une des difficultés réside dans le faible poids de l'enseignement supérieur sur le segment de la formation continue. Historiquement, les établissements d'enseignement supérieur ont principalement concentré leurs efforts sur la formation initiale, avec une attention limitée accordée à la formation des professionnels en activité. Cette situation a créé un déséquilibre entre l'offre de formation disponible et les besoins réels des individus tout au long de leur carrière. Par ailleurs, les institutions d'enseignement supérieur seront confrontées à une longue série de dilemmes et devront trouver le positionnement adapté pour fournir une offre de formation qui réponde efficacement aux enjeux de la formation tout au long de la vie. Enfin, le tournant de l'enseignement supérieur vers la formation tout au long de la vie nécessite au préalable la levée de différents freins structurels.

#### 1.1. Le poids marginal de l'enseignement supérieur sur le segment de la formation continue

Révélatrice de la place réduite de la formation continue dans l'enseignement supérieur par rapport à la formation initiale, une étude récente de la DARES observe qu'en 2021, la formation continue représenterait un effectif près de 6 fois inférieur au nombre d'inscrits sous statut étudiant dans l'enseignement supérieur public sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elle concernerait ainsi un public de 324 000 stagiaires<sup>1</sup>, contre environ 2 millions d'étudiants inscrits<sup>2</sup>.

L'augmentation croissante des effectifs d'étudiants (+10,4 % depuis 5 ans), sous l'effet conjugué de facteurs démographiques et de taux de réussite exceptionnels au baccalauréat plusieurs années de suite, représente en effet un véritable défi pour les établissements d'enseignement supérieur et vient accentuer la polarisation du système vers la formation initiale. En effet, selon François GERMINET, auteur d'un rapport sur la place des universités dans la formation tout au long de la vie, l'accueil massif des étudiants post bac et la capacité à absorber l'afflux d'étudiants en formation initiale devient la priorité du ministère de l'Enseignement supérieur<sup>3</sup> et par conséquent, des établissements. Le même auteur constate qu'au contraire, la formation continue ne constitue ni une urgence ni une priorité pour l'État : « *Si je ferme un groupe dans ma licence sélective de droit, le recteur me sollicite immédiatement. Si je n'atteins pas les objectifs en formation continue, il ne me relance pas !* »<sup>4</sup>.

Le faible poids des stagiaires de la formation continue au regard des effectifs de l'enseignement supérieur a pour corollaire une présence marginale de l'enseignement supérieur sur le marché concurrentiel de la formation continue. Ainsi, avec un chiffre d'affaires généré de 493 millions d'euros, la formation continue dans l'enseignement supérieur public ne représente que 3,1 % du chiffre d'affaires<sup>5</sup> de ce marché peu régulé et comprenant près de 60 000 prestataires de formation<sup>6</sup>. La « quasi-hégémonie de la formation professionnelle continue financée par l'employeur consistant en

---

<sup>1</sup> DARES, *Note Flash du SIES*, n°35, Décembre 2022

<sup>2</sup> DARES, *Note d'information du SIES* 22.14, Décembre 2022.

<sup>3</sup> GERMINET François, « La place des universités dans la formation tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, 2019/1 (n° 161).

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> La formation continue représente 2 % des stagiaires et 5,9 % des heures stagiaires.

<sup>6</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015.

stages courts <sup>1</sup>», consolidée au gré des réformes successives du champ de la formation professionnelle depuis la loi de 1971, n'a pas œuvré en faveur du développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur.

Selon Jean-François MAZOIN, ancien directeur de l'IUT Paul Sabatier Toulouse III et membre du projet PAD'OCC, l'implantation très réduite de l'enseignement supérieur sur le marché de la formation professionnelle peut s'expliquer à la fois par des facteurs à la fois internes et externes<sup>2</sup>.

La première série de freins est liée à la structuration de l'activité des établissements d'enseignement supérieur autour de deux missions principales et très mobilisatrices de temps et de ressources : la recherche et la formation initiale. Selon Jean-François MAZOIN, les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les universités, seraient caractérisés par un sous-encadrement, avec des ressources humaines peu nombreuses et focalisées sur la formation initiale, dans un contexte de pression démographique accrue (augmentation du nombre d'étudiants en première année). Le temps est alors souvent manquant pour investir d'autres terrains que ceux de la formation initiale. L'ancien directeur de l'IUT Paul Sabatier souligne également que les coûts de formation dans l'enseignement supérieur sont plus élevés que la moyenne sur le marché de la formation professionnelle, du fait d'une ressource humaine enseignante hautement qualifiée. Ces coûts élevés constituent un handicap pour le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur.

Une seconde série de freins relève de facteurs culturels. Elle concerne la croyance, profondément ancrée au sein de la société, des entreprises et même de la Région<sup>3</sup>, selon laquelle « dans les universités, on fait des études et non de la formation ». Ainsi, le niveau d'études dans l'enseignement supérieur a tendance à être perçu comme trop élevé par certains publics en formation professionnelle, qui considèrent en outre que les enseignements dispensés ne sont pas assez opérationnels. La longueur du temps d'obtention des diplômes, qui implique également un financement plus difficile à mettre en œuvre, représenterait également l'un des principaux obstacles au développement de la demande en faveur d'une formation continue émanant de l'enseignement supérieur.

Ce constat d'un vivier insuffisant d'enseignants dédiés à la formation continue et d'obstacles culturels au développement de celle-ci est partagé par Isabelle BORRAS et Nathalie BOSSE, qui évoquent en outre un « portage politique timide » de la formation continue dans l'enseignement supérieur<sup>4</sup>.

Pourtant, l'enjeu, selon la chargée d'ingénierie emploi-formation de l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées Nadine ANTIPOT<sup>5</sup>, est d'opérer un virage « vers une formation continue de masse pour des mouvements de fond et des publics diffus ». À l'heure où l'obsolescence des compétences s'accélère fortement sous l'effet des évolutions technologiques et scientifiques, les acquis de la formation initiale ne suffisent plus pour répondre aux nouveaux enjeux liés aux transitions numériques, écologiques, industrielles, démographiques et aux mutations du marché du travail.

Cette bascule vers le paradigme de la formation tout au long de la vie pour les établissements publics supérieurs, encore polarisés sur la formation initiale, suppose pour eux de résoudre plusieurs contradictions, afin de se positionner comme des acteurs à part entière de la formation continue.

---

<sup>1</sup> DUBAR, Claude, « Les changements possibles du système français de formation continue », *Formation Emploi*, n°101, janvier, pp. 167-182.

<sup>2</sup> Audition de M. Jean-François MAZOIN du 7 septembre 2022.

<sup>3</sup> Jean-François MAZOIN souligne que le volet concernant les universités du précédent Plan régional de la formation professionnelle (PRF) s'intitulait « Reprendre ses études à l'université » et indique que l'université ne propose pas qu'une simple reprise d'études, mais bien une réelle formation.

<sup>4</sup> BORRAS, Isabelle et BOSSE, Nathalie, « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation emploi*, 138, Avril-Juin 2017.

<sup>5</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOT du 22 juin 2022.



## **1.2. Les dilemmes de l'enseignement supérieur face au défi de la formation tout au long de la vie : un positionnement difficile de l'offre de formation**

Les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à faire face à une série de dilemmes complexes dans le positionnement de leur offre de formation pour répondre efficacement aux enjeux de la formation tout au long de la vie. Si certains de ces défis sont propres à l'enseignement supérieur, d'autres sont communs à l'ensemble des établissements de formation.

### *1.2.1 Dilemmes propres à l'enseignement supérieur*

#### **a) Parvenir à un équilibre entre formation initiale et formation continue**

Le premier dilemme pour les établissements d'enseignement supérieur consiste à trouver un juste équilibre entre les missions de formation initiale et de formation continue. Sur le plan législatif, l'article L 123-3 du Code de l'éducation ne fait pas de hiérarchie entre ces deux volets de la formation qui constituent ensemble, sous l'appellation « formation initiale et continue tout au long de la vie », la première mission attribuée au service public de l'Enseignement supérieur. D'un côté, la qualité de la formation initiale est primordiale pour transmettre des connaissances approfondies, développer des compétences de recherche, favoriser la pensée critique et préparer les étudiants à relever les défis qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle. De l'autre côté, les établissements d'enseignement supérieur sont contraints d'adapter leur offre de formation afin de répondre aux besoins en compétences d'un public d'adultes évoluant dans un marché du travail en mutation constante et accélérée. Christian DESMOULINS souligne que la formation initiale, malgré la grande importance qui lui est accordée en France, « tombe rapidement dans l'oubli »<sup>1</sup>.

#### **b) Veiller à un équilibre entre formation formelle et formation non diplômante**

La dualité entre formation diplômante et non diplômante<sup>2</sup> pose un défi supplémentaire. Fondamentalement, les établissements d'enseignement supérieur ont pour vocation première de délivrer des diplômes sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis lors d'un cycle, conformément à l'article 13 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur. La certification formelle, sous forme de diplôme ou de titre, sert à garantir l'acquisition de compétences clefs. Cependant, cette même loi stipule que « l'exercice des missions de formation continue » définies à l'article 4 implique l'organisation de « formations professionnelles ou à caractère culturel particulières », qui ne requièrent pas nécessairement de certification.

Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur sont donc amenés à proposer des parcours flexibles pour répondre aux besoins à la fois de ceux qui visent un diplôme et de ceux qui préfèrent se concentrer sur le développement de compétences spécifiques.

#### **c) Assumer la dualité de l'activité de formation continue entre mission de service public à destination des publics éloignés de l'emploi et activité commerciale**

Selon un rapport de l'IGAENR de 2014<sup>3</sup>, les universités se retrouvent souvent hésitantes quant aux objectifs assignés à leur service de formation continue, oscillant entre une mission de service public à destination des publics éloignés de l'emploi – pour le compte de la Région et de Pôle emploi – et le développement d'une activité commerciale de formation continue qui vise à attirer les entreprises et

---

<sup>1</sup> Audition de M. Christian DESMOULINS du 11 mai 2022.

<sup>2</sup> L'INSEE préfère utiliser les termes « formation formelle » et « formation non formelle », en référence à la classification internationale " Classification of learning activities " (CLA) de 2016, pour évoquer cette dualité. Une formation formelle est ainsi définie comme une formation qui à la fois : présente un apprentissage graduel hiérarchisé par niveaux ; exige des prérequis pour l'admission ; dure au moins un semestre (ou 30 ECTS) et a un programme reconnu par le système éducatif national (ou une autorité équivalente). Une formation non formelle est une formation où l'un de ces 4 critères est manquant.

<sup>3</sup> Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, rapport n°2014-061, Juillet 2014.

les OPCO en tant que clients. L'IGAENR relève que le choix d'orientation entre ces deux activités, qui relève du conseil d'administration, est souvent opaque et parfois plus dicté par le discours que par les faits. Elle constate que les universités qui se concentrent sur la mission de formation des publics éloignés de l'emploi sont souvent celles qui réalisent des chiffres d'affaires importants dans le domaine de la formation continue, avant de recommander de mettre en lumière cet équilibre souvent implicite par une stratégie claire soutenue par l'équipe présidentielle.

- d) Faire face à l'urgence de nouveaux besoins en compétences malgré la longue durée des cursus diplômants

Les formations diplômantes nécessitent un investissement sur le long terme afin d'acquérir l'ensemble des compétences visées, au moins trois ans pour un niveau licence. Cependant, le monde professionnel évolue vite, et les entreprises et les personnes en activité sont demandeuses de formation plus courtes et adaptées à la rapidité de ces transformations<sup>1</sup>. Ce dilemme confronte les établissements d'enseignement supérieur au défi de concilier l'approfondissement des compétences sur le long terme avec la réponse aux besoins urgents en compétences pour faire face aux métiers de demain.

- e) Concilier enseignement généraliste et objectif de professionnalisation

Les établissements d'enseignement supérieur se trouvent face à un autre défi majeur : concilier la vocation généraliste de l'enseignement supérieur<sup>2</sup> avec un objectif de professionnalisation constamment affirmé par les pouvoirs publics, sous l'impulsion de l'Union européenne et l'OCDE<sup>3</sup>. Il devient dès lors impératif pour les établissements d'enseignement supérieur de structurer des programmes qui intègrent à la fois une solide formation théorique favorisant l'esprit critique et des compétences pratiques indispensables sur le marché du travail. Cela passe par la conception de parcours éducatifs qui permettent aux apprenants de développer des connaissances spécialisées tout en cultivant des compétences transversales qui leur permettront de s'adapter aux évolutions du marché du travail tout au long de leur parcours professionnel.

### *1.2.2 Dilemmes partagés avec l'ensemble des établissements de formation*

- a) Trouver la bonne formule entre enseignement présentiel et formation à distance

Alors que la formation en présentiel permet une interaction directe entre les enseignants et les étudiants, ainsi qu'une immersion dans un environnement d'apprentissage stimulant, la formation à distance offre plus de flexibilité et d'accessibilité pour les apprenants qui travaillent ou ont d'autres contraintes. Les établissements d'enseignement supérieur doivent trouver un équilibre entre ces deux approches et tirer parti des avantages de chacune d'entre elles pour offrir une expérience d'apprentissage optimale. Si l'enseignement à distance s'est considérablement diffusé à l'occasion de la crise sanitaire liée à la COVID-19<sup>4</sup>, sa généralisation peut renforcer les inégalités entre les apprenants, comme le montre une étude de l'université de Genève<sup>5</sup> : les cours en ligne bénéficient aux élèves « à haut potentiel », aptes à s'appuyer sur des livres pour comprendre et compléter leurs cours et qui disposent de bonnes capacités à se motiver. Au contraire, l'enseignement à distance pénalise les étudiants en difficulté qui ont besoin de l'interaction avec un enseignant. Trouver

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Sophie DURAND-RAUCHER du 11 janvier 2023.

<sup>2</sup> L'article L123-3 du Code de l'éducation stipule en particulier que l'une des missions du service public de l'enseignement supérieur est « la diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ».

<sup>3</sup> Cf. Chapitre I., section 1.2.

<sup>4</sup> Selon une enquête « La vie de l'étudiant.e confiné.e » menée par l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), l'enseignement à distance s'est très largement diffusé pendant la pandémie : un tiers des étudiants n'a reçu que des cours en distanciel et 65% ont reçu une hybridation de cours en présentiel et distanciel selon différentes modalités. Cf. OVE Infos, n°45, novembre 2021.

<sup>5</sup> CACAULT Paula et al., « Distance Learning in higher education: evidence from a randomized experiment », *Journal of the European Economic Association*, 2021, 19 (4), pp. 2322-2372

l'équilibre juste entre les deux approches est essentiel pour proposer une offre de formation tout au long de la vie pertinente et efficace.

- b) Actualiser constamment les programmes de formation pour être en phase avec l'évolution des compétences requises sur le marché du travail

L'enseignement supérieur est également confronté au défi de l'actualisation constante des programmes de formation. Les connaissances et les compétences requises sur le marché du travail évoluent rapidement, dans un contexte de transformations technologiques et de changements socio-économiques rapides. Les établissements d'enseignement supérieur doivent donc être en mesure de repenser et de mettre à jour régulièrement leurs programmes pour garantir leur pertinence et leur alignement sur les besoins du marché du travail.

Si la résolution de ces nombreux dilemmes par les établissements d'enseignement supérieur est essentielle pour positionner leur offre de formation tout au long de la vie, la mise en œuvre de cette offre nécessite de lever au préalable plusieurs freins structurels.

### **1.3. Lever des freins structurels à la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur**

#### *1.3.1 Décloisonner formation continue et formation initiale*

L'existence d'une séparation administrative entre services de formation initiale et services de formation continue, mise en avant lors d'une audition par la responsable emploi-formation au sein de l'ex-Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées Nadine ANTIPO<sup>1</sup>, constitue un frein majeur au développement de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur.

Les travaux d'Isabelle BORRAS et Nathalie BOSSE<sup>2</sup> sur l'ouverture des universités à la formation des adultes confirment l'existence d'un cloisonnement entre les activités de formation initiale et de formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces auteurs notent que la mission de formation continue, plus récente, est très souvent prise en charge par des personnels contractuels et des ingénieurs plutôt que par des enseignants-chercheurs. Leur conclusion est sans équivoque : « la formation des adultes [au sein des établissements d'enseignement supérieur] est marginalisée et se situe en périphérie de l'institution ».

Ces constats d'une frontière bien établie entre formation continue et formation initiale sont également corroborés par les conclusions du rapport du Comité pour la Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur (StrANES) *Pour une société apprenante*<sup>3</sup>, qui met en avant l'importance de considérer l'ensemble du parcours de formation d'un individu comme une « trajectoire fluide ». Il ne s'agit plus d'une juxtaposition de temps séparés, celui de la formation initiale et celui de la formation continue, mais bien d'un « continuum entre des formations à temps plein, des périodes de travail pour accumuler des compétences valorisables, ainsi que la poursuite de formations tout en étant actif professionnellement ». Cette nouvelle manière d'appréhender les parcours de formation de manière découplée est susceptible de bénéficier tant aux apprenants en reprise d'études qu'aux enseignants, grâce à la capitalisation de l'expérience professionnelle des publics adultes en formation<sup>4</sup>. Les auteurs du rapport mettent toutefois en garde : s'engager dans cette approche implique au préalable une révision fondamentale de l'offre de formation proposée par les établissements.

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPO du 22 juin 2022.

<sup>2</sup> BORRAS Isabelle et BOSSE Nathalie, « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation Emploi*, 138, Avril-Juin 2017.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015, p. 43.

<sup>4</sup> Voir les propos de Catherine CLUZEAUD-DELVIT lors de la Table ronde du 03 mai 2023 sur les bénéfices tirés de la mixité des publics (étudiants et adultes en formation continue) au sein d'une formation.

### **Préconisation**

#### **Multiplier les passerelles entre les différents publics apprenants pour rompre avec le cloisonnement formation initiale - formation continue et développer des synergies**

Afin de décroisonner la formation initiale et la formation continue et de favoriser les synergies entre différents publics de la formation tout au long de la vie, le CESER recommande à l'enseignement supérieur de généraliser le déploiement de formations accueillant un public mixte constitué à la fois d'étudiants en formation initiale et des professionnels en formation continue (en particulier dans les formations proposées en alternance). Ce développement des formations avec un public mixte, complexe à mettre en œuvre<sup>1</sup>, devra s'accompagner d'un renforcement des ressources des établissements en matière d'ingénierie de formation.

#### *1.3.2 Optimiser les ressources humaines de façon à développer l'activité de formation tout au long de la vie*

Le développement de la formation tout au long de la vie ne peut pas avoir lieu sans mettre en œuvre les moyens humains nécessaires, tant au niveau des services de formation tout au long de la vie des établissements d'enseignement supérieur qu'au niveau du personnel formateur.

L'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), constatait en 2014 un déficit de ressources humaines des services chargés de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne les compétences en communication et en montage de projets de demande de subventions<sup>2</sup>. Quelques années plus tard, Isabelle BORRAS et Nathalie BOSSE évoquaient une difficulté des universités à mobiliser des « compétences pointues » (commerciales, pédagogiques, d'ingénierie de formation)<sup>3</sup>. Ces alertes semblent toutefois avoir été prises en compte par les universités d'Occitanie, qui sont désormais dotées de services dédiés à la formation professionnelle, aux missions étendues : ingénierie de formation, recherche de partenariats et contractualisation, communication, accompagnement, bilan de compétences, recherche de financements...

L'Université Paul Valéry a ainsi créé un Service de l'apprentissage et de la formation continue (SAFCO), issu de la fusion en 2022 du SUFCO (Service universitaire de formation continue) avec l'UFA (Unité de formation par apprentissage), dont la mission est d'intégrer en formation professionnelle des personnes aux profils très variés (reprise d'études, demandeurs d'emploi, retour sur pratique, reconversions professionnelles, validation d'expérience professionnelle). L'établissement s'est doté d'un centre de bilans de compétences depuis deux ans qui accompagne 25 personnes par an. Le SAFCO est organisé autour de 3 pôles structurants : un premier pôle consacré au conseil et à l'accompagnement à la reprise d'études, un second centré sur les compétences et l'alternance et enfin, un troisième dédié aux relations partenariales.

L'ex-Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées est quant à elle pourvue d'un service commun à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur qu'elle fédère, chargé d'animer et de coordonner la politique de formation de l'université. Ce service, qui vise à promouvoir l'offre de

---

<sup>1</sup> Le déploiement de ce dispositif peut nécessiter une vigilance particulière quant à la cohabitation entre certains publics, notamment mineurs/majeurs.

<sup>2</sup> Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, rapport n°2014-061, Juillet 2014.

<sup>3</sup> BORRAS, Isabelle et BOSSE, Nathalie, « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation emploi*, 138, Avril-Juin 2017.

formation tout au long de la vie et à développer les partenariats externes, a déjà démontré avec succès sa capacité de réponse à différents appels à projets.

Ainsi structurés et étendus en compétences, les services de formation professionnelle des établissements d'enseignement supérieur vont devoir faire face au fort développement de l'activité de formation continue, ce qui impliquera des besoins accrus en ressources humaines. En effet, cette activité est amenée à croître du fait de forts besoins en compétences des entreprises et des salariés, ainsi que pour des raisons budgétaires - l'augmentation du nombre de stagiaires de la formation professionnelle ayant un effet multiplicateur sur les recettes de la formation.

Si la mise en œuvre réussie de la formation tout au long de la vie dans les établissements d'enseignement supérieur repose sur des services de formation professionnelle performants, elle requiert également l'implication active des enseignants-chercheurs. Or, plusieurs rapports publics soulignent le faible engagement de ceux-ci dans la formation continue, principalement en raison de contraintes financières et organisationnelles.

Selon le rapport GERMINET<sup>1</sup>, ce manque d'appétence serait principalement dû aux ajustements requis des enseignements (investissement pédagogique). Le même rapport constate également une incorporation peu fréquente des missions de formation continue dans les fiches de poste lors des recrutements d'enseignants-chercheurs et préconise à cet égard de mettre en avant la participation des enseignants-chercheurs dans la formation continue, de valoriser financièrement leur expertise et d'intégrer cette dimension dans leur service.

Le manque d'incitation financière pour les enseignants chercheurs est quant à lui pointé du doigt par l'IGAENR<sup>2</sup>, alors que des contraintes budgétaires liées au statut des enseignants chercheurs et à la personnalité morale de droit public des universités limitent les leviers d'action, ce qui conduit Jean-François MAZOIN à l'affirmation suivante : « il est illusoire d'imaginer développer fortement les ressources humaines à l'université<sup>3</sup> ». Pour dépasser ces obstacles, l'IGAENR recommande au législateur la réévaluation des dispositifs financiers liés aux missions de formation des enseignants chercheurs et la clarification des règles de reversement des reliquats de la formation continue. Il préconise également une meilleure reconnaissance des activités des chercheurs liées à la formation et encourage le recours à des enseignants-chercheurs contractuels pour enrichir l'offre de formation continue.

Le rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) *Pour une société apprenante*<sup>4</sup> met en avant la nécessité de revoir la mesure du temps pédagogique des enseignants-chercheurs. Le modèle actuel ne tient pas compte des nouvelles méthodes pédagogiques et de soutien aux étudiants, ce qui limite la reconnaissance de leur contribution. Le rapport invite à mieux valoriser leur rôle essentiel dans la formation tout au long de la vie.

### 1.3.3 Repenser le modèle économique de la formation continue

La mission de service public de l'enseignement supérieur a longtemps pu sembler incompatible avec une logique marchande axée sur le développement de ressources propres liées à la formation, s'appuyant sur la contractualisation avec les entreprises. En 2015, le rapport GERMINET<sup>5</sup> observait que les modèles économiques mis en place permettaient seulement de compenser les coûts directs de la formation. Ces derniers englobent les heures d'enseignement (calculées en heures équivalentes de travaux dirigés - HETD), les frais logistiques, mais aussi une provision destinée à rémunérer le personnel

---

<sup>1</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.12.

<sup>2</sup> Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, rapport n°2014-061, Juillet 2014.

<sup>3</sup> Audition de M. Jean-François MAZOIN du 7 septembre 2022.

<sup>4</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015., p. 48.

<sup>5</sup> GERMINET François, *op. cit.*, p.14.

dédié à la formation continue. Toutefois, les coûts indirects, tels que le salaire complet des enseignants-chercheurs titulaires ou les dépenses liées à la location de salles, à la gestion comptable et à la supervision des contrats étaient absents des modèles économiques en vigueur. Or, une mauvaise maîtrise de ces coûts est susceptible de faire peser une surcharge insoutenable sur les enseignants titulaires et le personnel du service de formation. L'auteur du rapport encourageait ainsi les établissements d'enseignement supérieur à raisonner en termes de coûts complets<sup>1</sup>.

Les établissements d'enseignement supérieur semblent désormais avoir intégré la nécessité de diversifier les sources de financements et de développer les recettes de la formation professionnelle, à l'image de l'Université Paul Valéry, dont le modèle économique repose sur un autofinancement complet de la formation continue. Cette université prend en charge l'ensemble des coûts complets liés aux activités de formation continue, y compris la masse salariale du personnel du service (fonctionnaires et contractuels)<sup>2</sup>.

Le développement des missions de formation continue engendre toutefois de fortes incertitudes budgétaires pour les établissements<sup>3</sup>. La sociologie des participants à la formation continue a un impact significatif sur les recettes, notamment en fonction de la possibilité des établissements de bénéficier de subventions ou de dotations publiques (par exemple pour les reprises d'études, les DAEU, les publics demandeurs d'emploi). Or, avant de mettre en place une formation, il demeure souvent impossible de prévoir à l'avance le nombre de candidats et leur régime d'inscription (demandeur d'emploi, stagiaire individuel, salarié d'entreprise).

Dans cette optique, les établissements d'enseignement supérieur adoptent des modèles économiques variés pour financer le développement de la formation continue. Tandis que certains s'appuient essentiellement sur des subventions, d'autres privilégient la réponse aux appels à projets ou optent pour la contractualisation avec des entreprises.

L'impact économique du développement de la formation tout au long de la vie ne saurait néanmoins être analysé uniquement à travers le prisme de l'équilibre financier. Le rapport GERMINET<sup>4</sup> souligne ainsi que « les retombées positives des formations en formation continue sont multiples et dépassent de loin les seules considérations financières » : lien avec l'écosystème socio-économique (entreprises, branches, acteurs de la formation professionnelle), impact sociétal, accompagnement des stagiaires apprenants, développement de l'innovation pédagogique, lien avec les alumni...

#### *1.3.4 Rendre plus lisible l'offre de formation tout au long de la vie*

Rendre visible l'offre de formation constitue un enjeu primordial pour les établissements supérieurs, comme le rappelle Laurence DREYFUSS : il faut pouvoir « montrer et valoriser l'offre de formation ». Cela passe en premier lieu par le référencement de l'offre sur les différentes plateformes de formation. Or, la directrice du Service universitaire de formation continue (SUFCO) de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 fait part de la difficulté de réaliser ce référencement du fait d'un manque d'interopérabilité des différentes plateformes. La complexification des dispositifs d'accès à la formation tout au long de la vie implique en effet une multiplication des plateformes de saisie, qui ne communiquent pas toujours entre elles ; actuellement, l'Université Paul Valéry n'utilise pas moins de 20 plateformes de saisie pour référencer son offre de formation.

La promotion de l'offre de formation, pour plus de lisibilité auprès des étudiants et des employeurs, constitue également la première des missions du Service de formation de l'ex-Université Fédérale de

---

<sup>1</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.14.

<sup>2</sup> Audition de Mme Laurence DREYFUSS du 21 septembre 2022.

<sup>3</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOT du 22 juin 2022.

<sup>4</sup> GERMINET François, *op. cit.*, p. 14.

Toulouse. Nadine ANTIPOT, responsable de ce pôle, évoque également le manque d'opérabilité des différents systèmes d'information des établissements<sup>1</sup>.

À l'échelon supra-régional, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) proposait en outre la création d'une marque ou d'un label « Formation Continue », qui constituerait un vecteur commun pour la promotion de la formation continue dans l'enseignement supérieur français et faciliterait sa visibilité à l'international<sup>2</sup>.

### *1.3.5 Remettre en question les représentations limitantes pour surmonter la tendance à l'autocensure chez certains apprenants :*

Des phénomènes d'autocensure face à la formation, qui se manifestent aussi bien parmi les jeunes que parmi les travailleurs expérimentés, peuvent constituer des freins importants au développement de la formation tout au long de la vie.

L'audition du sociologue du travail Benjamin SACCOMANNO<sup>3</sup> a mis en lumière les mécanismes sous-jacents qui entravent de manière significative la capacité des individus à saisir les opportunités d'apprentissage tout au long de leur parcours professionnel. De nombreux jeunes en licence éprouvent des difficultés à identifier et à verbaliser leurs propres aptitudes. Ce constat influe de manière conséquente sur la réussite de leurs études et leur transition vers le marché du travail. Repenser la question de la qualification de ces publics, « visibiliser » et valoriser leurs compétences constituent des chantiers urgents à mener aux yeux du sociologue. Il conviendrait également d'apporter aux jeunes élèves une vision plus concrète et plus juste du fonctionnement du marché du travail, et de la place qu'ils peuvent occuper au sein de celui-ci.

Parallèlement, l'autocensure se manifeste chez les travailleurs expérimentés, sous une forme différente. Malgré le besoin croissant de s'adapter aux mutations du milieu professionnel, certains travailleurs hésitent à partir en formation continue dans l'enseignement supérieur, ne s'en sentant pas capables – d'autant plus s'ils sont freinés par des impératifs familiaux. À cet égard, M. SACCOMANNO a souligné que les modèles de management cloisonnés et verticaux, encore très répandus dans les organisations, limitent les opportunités d'évolution, l'enrichissement des postes et la circulation des savoirs.

Afin de briser ces chaînes de l'autocensure, le sociologue préconise une gestion encourageant les échanges horizontaux et invite à mettre en place des espaces de dialogue sur le travail au sein des organisations. La mise en place d'espaces de discussion axés sur le travail pourrait permettre aux individus de prendre conscience de leurs compétences, d'identifier précisément les domaines nécessitant un renforcement et de reprendre en main leur développement de carrière ou leur transition professionnelle.

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOT du 22 juin 2022.

<sup>2</sup> Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, rapport n°2014-061, Juillet 2014.

<sup>3</sup> Audition de M. Benjamin SACCOMANNO du 08 février 2023.

## **2. L'INTERACTION FORMATION-RECHERCHE, UN ATOUT DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR CONSTRUIRE UNE OFFRE DE FORMATION ADAPTÉE AUX ENJEUX DE DEMAIN**

La conjonction des missions de recherche et de formation au sein des établissements d'enseignement supérieur leur confère la capacité unique de façonner une offre de formation continue adaptée aux défis à venir, constamment enrichie par les avancées de la recherche.

Afin de libérer tout le potentiel de cette synergie entre recherche et formation, il est impératif d'encourager et de valoriser, au sein des établissements disposant d'enseignants-chercheurs, l'engagement de ceux-ci dans la formation tout au long de la vie tout en garantissant les ressources nécessaires pour permettre cet équilibre entre recherche et formation.

### **2.1. S'appuyer sur le double positionnement différenciant des établissements d'enseignement supérieur**

Lieux de création, d'actualisation et de transmission des savoirs, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche constituent, selon la formule des auteurs du rapport *Pour une société apprenante*, des « laboratoires de la société de demain<sup>1</sup> » où se construisent les solutions aux défis sociétaux actuels et futurs.

Chargés à la fois d'assurer le développement de la recherche – fondamentale et appliquée – et de transmettre les connaissances qui en sont issues aux différents publics de l'enseignement, les enseignants-chercheurs sont les vecteurs de « la dynamique intégrative formation-recherche-innovation sociétale<sup>2</sup> », qui constitue une spécificité des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Dès lors, il conviendrait de s'appuyer davantage sur la double expertise des enseignants-chercheurs et de valoriser celle-ci pour construire une offre de formation tout au long de la vie qui « mette en avant les atouts différenciants des établissements d'enseignement supérieur », comme le préconise le rapport GERMINET<sup>3</sup>. Ce dernier observe en effet que « la présence et l'expertise des enseignants chercheurs au sein des formations ne sont pas suffisamment valorisées en tant que telles », les établissements d'enseignement supérieur préférant communiquer sur le caractère diplômant de leurs cursus.

### **2.2. Renforcer la synergie recherche-formation**

Le rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) *Pour une société apprenante*<sup>4</sup> souligne la nécessité de renforcer le lien indissociable entre la formation et la recherche au sein des établissements d'enseignement supérieur. D'une part, cette liaison permet de garantir la pertinence des contenus éducatifs et de permettre aux publics apprenants de disposer de connaissances de pointe pour appréhender les défis d'un monde en mutation rapide. D'autre part, la sensibilisation à la recherche et l'intégration de son enseignement méthodologique à l'intérieur des formations permettent de développer compétences liées à la recherche, telles que la formulation de problèmes, la recherche de solutions ou la méthodologie de projet.

Il convient de souligner le rôle des enseignants chercheurs dans la consolidation de ce lien essentiel entre formation et recherche, du fait de leur double activité. Ils contribuent ainsi à « insuffler l'esprit

---

<sup>1</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015., p. 48.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>3</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 36.

<sup>4</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *op. cit.*



de la recherche à tous les niveaux académiques<sup>1</sup> », assurant une transmission de connaissances pointues et de compétences liées à la recherche.

De plus, l'activité de recherche peut contribuer à enrichir la formation continue. Les établissements d'enseignement supérieur ont ainsi la capacité d'offrir des programmes de formation continue dispensés par des enseignants-chercheurs et basés sur les derniers résultats de la recherche, ce qui permet aux professionnels de rester à jour dans leur domaine et d'être mieux préparés pour faire face aux enjeux de demain.

### **2.3. Inciter et valoriser l'engagement des enseignants-chercheurs dans la formation tout au long de la vie**

Le rapport GERMINET<sup>2</sup> met en lumière le constat largement partagé selon lequel l'activité de formation, y compris la formation continue, est insuffisamment valorisée par rapport à la recherche dans la carrière des enseignants-chercheurs. En effet, l'évaluation des enseignants-chercheurs repose davantage sur la quantité et la qualité de leurs publications que sur leur investissement dans l'innovation pédagogique. Par ailleurs, le temps de travail des enseignants-chercheurs n'est comptabilisé qu'en fonction des heures passées devant les étudiants et ne tient pas compte du temps de travail pédagogique : formalisation de supports de cours innovants, nouvelles pratiques pédagogiques... Cela explique le constat du rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) *Pour une société apprenante*, selon lequel « de nombreux enseignants-chercheurs ont le sentiment, souvent justifié, que leur investissement au service de l'innovation pédagogique est un acte militant non reconnu<sup>3</sup> ».

Pourtant, l'engagement des enseignants-chercheurs dans la formation tout au long de la vie gagnerait à être encouragé. Selon le rapport GERMINET<sup>4</sup>, ceux qui s'y investissent affirment en retirer satisfaction, et mettent en avant plusieurs avantages : possibilité de diffuser les connaissances issues de leur recherche auprès d'un public en faible nombre et motivé, réduction du temps consacré à la correction des copies, rémunération incitative, notamment grâce à une revalorisation des heures complémentaires. Le rapport du Comité StraNES<sup>5</sup> met en avant plusieurs pistes pour améliorer la reconnaissance des missions de formation tout au long de la vie exercées par les enseignants-chercheurs. Il suggère tout d'abord de rééquilibrer les critères d'évaluation lors des promotions internes, pour prendre en compte à la fois la recherche et la formation. Il propose ensuite d'intégrer l'examen des compétences pédagogiques lors des recrutements d'enseignants-chercheurs et de mettre en place une évaluation régulière des équipes pédagogiques, dans le but de restaurer l'équilibre entre les activités de recherche et d'enseignement.

### **2.4. Libérer du temps aux enseignants chercheurs pour les missions de formation tout au long de la vie et d'innovation pédagogique**

Renforcer l'engagement des enseignants-chercheurs dans la formation tout au long de la vie implique d'y consacrer des ressources nécessaires, en temps et moyens humains.

Le seul recours aux heures complémentaires, même revalorisées, comme mécanisme d'incitation ne peut suffire, car cela viendrait surcharger l'emploi du temps des enseignants-chercheurs et impacter négativement leur activité de recherche, comme vu précédemment. Par ailleurs, le nombre

---

<sup>1</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015, p. 94.

<sup>2</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 12.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *op. cit.*, p.142.

<sup>4</sup> GERMINET François, *op. cit.*, p. 12.

<sup>5</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *op. cit.*, p. 141.

d'enseignants chercheurs titulaires est limité par le plafond d'emploi des établissements, fixé au niveau national.

Dans ce contexte, il paraît indispensable de poser la question de l'activité des enseignants chercheurs, et de l'équilibre entre leurs missions de recherche, de formation initiale et de formation continue, afin de favoriser leur engagement dans les missions de formation tout au long de la vie sans impacter leur activité de recherche.

Une piste avancée par le rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)<sup>1</sup> consiste à réviser le référentiel des activités des enseignants-chercheurs mis en place dans les établissements depuis 2009, afin de mieux prendre en compte l'investissement pédagogique et les activités d'enseignement auprès de nouveaux publics de la formation continue.

Une autre piste mise en avant par le rapport GERMINET<sup>2</sup> pour libérer du temps aux enseignants-chercheurs titulaires serait de recruter des enseignants chercheurs sous contrat (CDD et CDI), dont la masse salariale serait entièrement financée par les recettes de la formation continue. Une fois l'activité de formation continue et la recette stabilisée, une ouverture de concours serait possible pour stabiliser l'activité.

#### **Préconisation**

##### **Inciter et valoriser l'engagement des enseignants chercheurs dans l'enseignement auprès des publics de la formation tout au long de la vie**

Le CESER souscrit à la recommandation du rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)<sup>3</sup> invitant l'État à réviser le référentiel des activités d'enseignants-chercheurs, afin de mieux prendre en compte l'investissement pédagogique et les activités d'enseignement auprès des publics de la formation continue. En parallèle, les procédures et les tâches administratives et techniques prises en charge par les enseignants-chercheurs devront être réduites, afin qu'ils puissent libérer davantage de temps à leur activité de formation tout au long de la vie.

---

<sup>1</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015., p. 141.

<sup>2</sup> GERMINET François, *Le développement de la formation continue à l'université*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 13.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *op. cit.*, p. 141.

### **3. LA MARCHE FORCÉE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VERS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

Alors que les transformations des métiers et l'obsolescence rapide des compétences imposent une approche de la formation ne se limitant plus à la formation initiale, mais englobant un ensemble de situations où s'acquièrent des compétences (formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles...), l'enseignement supérieur est contraint de s'adapter. Ce basculement vers la formation tout au long de la vie, loin d'être une simple mise à jour pédagogique, requiert une révision globale de l'offre de formation, orientée vers des parcours plus dynamiques, individualisés et flexibles. Pour relever ce défi, les établissements d'enseignement supérieur se sont engagés dans la structuration des diplômes en blocs de compétences (3.1.). En parallèle, ils se sont attachés à diversifier les voies d'accès à la formation tout au long de la vie (3.2.).

#### **3.1. La structuration des diplômes dans une logique de blocs de compétences : un chantier majeur**

La transformation des diplômes dans une logique de blocs de compétences constitue un pilier central dans l'adaptation de l'enseignement supérieur à la formation tout au long de la vie. Cette réorganisation représente un chantier d'envergure, impliquant une nouvelle structuration des programmes de formation. En déplaçant le point focal, auparavant centré sur les connaissances disciplinaires, vers la construction de blocs de compétences cohérents, ce changement vise à former des individus non seulement compétents mais aussi capables de s'adapter et d'évoluer dans un environnement professionnel en constante mutation. Cette section rappelle les fondements de l'« approche compétences », d'un point de vue légal et pédagogique, et examine les enjeux et les difficultés de la structuration des diplômes en blocs de compétences pour les établissements d'enseignement supérieur. Elle revient enfin sur les débats que l'« approche compétences » continue de susciter.

##### *3.1.1 L'obligation légale de découpage des certifications en blocs de compétences : vers une « approche compétences » et une logique d'individualisation des parcours*

Dans notre société confrontée à des transformations majeures<sup>1</sup>, la formation tout au long de la vie est devenue un impératif pour construire des trajectoires professionnelles durables face aux profondes mutations du marché du travail, telles que l'obsolescence accélérée des compétences métiers, les mutations organisationnelles, la transformation des professions ou l'émergence de nouveaux métiers. Les actifs et futurs actifs se trouvent contraints de constamment mettre à jour et développer leurs compétences pour s'adapter à ce contexte, dans une dynamique d'aller-retours réguliers entre formation et vie professionnelle. Afin de répondre à la double nécessité de garantir la stabilité des parcours individuels et de répondre aux attentes des employeurs en matière de compétences, il devient urgent d'adapter l'approche de la formation.

Dans cette optique, la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel opère un changement de paradigme, en imposant la structuration des formations en blocs de compétences comme condition préalable à leur référencement au sein du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)<sup>2</sup>. Les établissements de formation, y compris ceux de

---

<sup>1</sup> On peut citer, parmi ces transformations : la transition écologique, la révolution numérique, la transition énergétique, l'émergence de l'intelligence artificielle et de la robotique, les mutations de l'industrie (industrie 4.0).

<sup>2</sup> La notion de bloc de compétences était déjà apparue, pour la première fois, dans la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Les dispositions de l'article 1er de cette loi, codifiées à l'article L. 6323-6-II.1° du Code du travail, stipulent que sont éligibles au compte personnel de formation (CPF) « les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation ou permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences ».

l'enseignement supérieur, se voient ainsi contraints de structurer leurs diplômes en blocs de compétences, définis comme des « ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées » dans l'article L 6113-1 du Code du travail. Comme le précise l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, l'objectif de la définition de blocs de compétences est de « renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours au regard des objectifs visés » et de « faciliter l'insertion professionnelle ». L'ambition est de faire des diplômes de l'enseignement supérieur des formations adaptées au besoin de se former tout au long de la vie.

À l'approche traditionnelle centrée sur la transmission de connaissances disciplinaires, est ainsi appelée à succéder « l'approche compétences », dans laquelle le cursus est construit en fonction des compétences attendues du diplômé à l'issue de la formation<sup>1</sup>. Il s'agit de former des individus capables d'agir de manière efficace face à différents types de situations professionnelles, en mobilisant diverses ressources : connaissances, savoir-être, savoir-faire.

En effet, selon le professeur en sciences de l'éducation Jacques TARDIF, une compétence constitue un « savoir-agir complexe reposant sur la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations<sup>2</sup> ». Cette définition met l'accent sur l'idée que les compétences relèvent du domaine de l'action ; elles ne se résument pas à de simples connaissances ou savoir-faire, mais constituent des capacités à agir de manière efficace dans des contextes spécifiques.

L'approche par compétences, si elle met l'accent sur la dynamique d'acquisition de capacités à agir complexes directement utilisables en contexte professionnel, redéfinit également la manière d'aborder la formation en mettant l'accent sur l'individualisation des parcours des apprenants et la modularisation des formations. Ainsi, l'un des objectifs du découpage en blocs de compétences est d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation pour les apprenants, afin que chacun d'eux puisse construire son propre parcours de formation. Celui-ci ciblera l'acquisition de compétences en adéquation avec les objectifs professionnels des apprenants et compatibles avec leurs rythmes et préférences d'apprentissage<sup>3</sup>.

La modularisation des formations induite par la structuration des certifications en blocs de compétences facilite également la reconnaissance des acquis antérieurs, permettant à ceux qui possèdent déjà certaines compétences de les faire valider sous forme de VAE.

Par ailleurs, selon Jacques TARDIF, le découpage en blocs de compétences implique une interdisciplinarité, rompant avec la logique de « morcellement par disciplines » des diplômes qui pouvait être observée dans l'enseignement supérieur avant l'entrée en vigueur de la loi de 2018<sup>4</sup>. En effet, les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mobilisées pour mettre en œuvre une compétence donnée proviennent généralement de plusieurs disciplines et leur combinaison impose une réflexion transdisciplinaire. De plus, les blocs de compétences doivent être définis de manière suffisamment large pour pouvoir être communs à plusieurs diplômes, ce qui renforce la nécessité d'adopter une approche interdisciplinaire.

Enfin, au sein d'un même diplôme, l'approche par blocs de compétences encourage la combinaison de compétences complémentaires pour aborder des défis professionnels complexes de manière holistique. Les compétences intégrées dans les blocs vont au-delà des compétences professionnelles

---

<sup>1</sup> GONZALEZ Alain, NICOLAS Alain, MICHAÏLESCO Georges, « Dynamiques professionnelles et dynamiques d'apprentissage : le parcours de formation », *Administration & Éducation*, 2019/1 (N° 161), p. 33-48.

<sup>2</sup> TARDIF, Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

<sup>3</sup> Université fédérale de Toulouse, *Blocs de compétences dans l'enseignement supérieur : transformation de l'offre de formation dans le cadre de la formation tout au long de la vie*, guide méthodologique, Avril 2021.

<sup>4</sup> TARDIF, Jacques, « Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences », *Administration & Éducation*, 2019/1 (N° 161), p. 49-54.

spécifiques correspondant aux débouchés visés par le diplôme ; elles incluent également des compétences professionnelles transférables, des compétences interdisciplinaires et des « soft skills » (compétences sociales, situationnelles et comportementales)<sup>1</sup>.

Pensée à la fois comme une réponse à la nécessité d'adaptation rapide et constante des compétences aux évolutions rapides de la société et comme un moyen d'individualiser les parcours de formation, la mise en œuvre de l'approche par compétences pose de réels défis aux établissements d'enseignement supérieur.

### *3.1.2 Un processus de mise en œuvre des blocs de compétences par les établissements d'enseignement supérieur long et complexe*

Les établissements d'enseignement supérieur se trouvent confrontés à une série de défis complexes lorsqu'il s'agit de définir et de mettre en œuvre des blocs de compétences dans le cadre de la formation tout au long de la vie. La structuration des diplômes est un processus long et complexe, qui questionne jusqu'au positionnement stratégique des établissements. Pour garantir sa réussite, les établissements d'enseignement supérieur doivent s'approprier chaque étape de ce processus, et travailler l'articulation entre les différentes étapes.

Afin de faciliter cette démarche, l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées a élaboré un guide méthodologique dans le cadre de l'appel à manifestation d'intérêts « Innov'Emploi Expérimentation », lancé par la Région Occitanie. Ce document détaille le processus d'élaboration des blocs de compétences en 11 étapes, allant de l'identification des parties prenantes à la définition des métiers et des activités visées par le diplôme, jusqu'à la mise en place de modalités d'évaluation des compétences et de modes de certification.

Ainsi, le guide suggère, après avoir identifié les personnes à impliquer dans le processus, de partir des débouchés potentiels de la formation (métiers et profils d'emploi visés) pour déterminer les activités que les futurs diplômés exerceront, puis de traduire ces activités en compétences mobilisées. Certaines compétences s'inscrivent dans des temporalités courtes, en raison des évolutions rapides des métiers, tandis que d'autres constituent le support de la transition professionnelle sur le long terme, notamment les compétences transversales.

Après cette étape, débute le cœur du travail d'ingénierie de formation, à savoir l'organisation des compétences en blocs, l'articulation des blocs de compétences du parcours avec ceux de la mention du diplôme et l'identification de la contribution des enseignements à chaque bloc de compétences.

Il convient ensuite de choisir les modalités d'évaluation des compétences pour valider l'acquisition des blocs, de transcrire les blocs de compétences en actions de formation et de préciser les modes de certification liés à un bloc.

Malgré les initiatives des établissements d'enseignements supérieur pour adopter une méthodologie commune pour découper les diplômes en blocs de compétences, l'adoption de l'approche compétences est néanmoins susceptible de varier substantiellement en fonction des spécialités et des stratégies des établissements<sup>2</sup>. Un rapport récent du Sénat<sup>3</sup> note que ce sont souvent les services de formation continue des établissements qui initient cette démarche, la structuration des diplômes en blocs de compétences étant une condition pour qu'une formation soit éligible à un financement par le Compte personnel de formation (CPF).

---

<sup>1</sup> GONZALEZ Alain, NICOLAS Alain, MICHAÏLESCO Georges, *ibid.* « Dynamiques professionnelles et dynamiques d'apprentissage : le parcours de formation », *Administration & Éducation*, 2019/1 (N° 161), p. 33-48.

<sup>2</sup> CÉREQ, *Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux*, coll. Céreq Échanges, n°4, janvier 2017.

<sup>3</sup> Sénat, *France compétences face à une crise de croissance*, Rapport d'information n° 741 (2021-2022), de Mmes Frédérique PUISSAT, Corinne FÉRET et M. Martin LÉVRIER, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 29 juin 2022.

L'une des principales difficultés évoquées au sein de ce processus complexe touche à la question de l'évaluation des compétences. Celle-ci implique un changement de paradigme pour les établissements d'enseignement supérieur, plus habitués à évaluer des connaissances qu'à évaluer des compétences.

Enfin, la transition vers une architecture de diplômes basée sur les blocs de compétences demande de prendre en compte à la fois les apprenants en formation initiale et ceux en formation continue, ce qui ajoute une complexité supplémentaire au processus. La création de blocs de compétences à destination de publics mixtes, mêlant populations étudiantes et personnes en activité professionnelle, a pu être expérimentée par l'Université Toulouse 1 pour des formations en apprentissage. Il en est ressorti un bilan positif, cette mixité créant un environnement d'apprentissage dynamique et enrichissant, favorisant les échanges et les interactions entre les différents publics. Toutefois, Catherine CLUZEAUD-DELVIT, ex-directrice de la formation continue de l'Université Toulouse 1 Capitole a également souligné certaines difficultés<sup>1</sup>. La mise en place de blocs de compétences avec un public mixte peut s'avérer périlleuse, en particulier lorsque les métiers sont très spécifiques. Dans ce contexte, la gestion des attentes des individus – qui peuvent être très précises – devient un enjeu clef. Par ailleurs, il est important de veiller à ce qu'il n'y ait pas de confrontation entre les différents groupes d'adultes et d'étudiants.

#### **Préconisation**

##### **S'appuyer sur des spécialistes de la conception et de la mise en œuvre de l'ingénierie de formation**

Afin de permettre le plein déploiement d'une offre de formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur et de favoriser la mise en œuvre des blocs de compétences, le CESER recommande de renforcer les ressources en ingénierie de formation dans l'enseignement supérieur. En complément du volet « dispositifs de formation » de l'appel à manifestation d'intérêts « Compétences et Métiers d'Avenir <sup>2</sup>», le Conseil Régional pourra intervenir pour soutenir les projets d'ingénierie de formation amenant des réponses aux nouveaux besoins en compétences dans les filières régionales stratégiques et les secteurs d'avenir.

#### *3.1.3 Les implications du basculement vers l'approche compétences sur la notion de qualification : retour sur le débat compétence-qualification*

Mettre en œuvre une structuration en blocs de compétences ne se limite pas à de l'ingénierie de formation. Cette démarche implique de réfléchir sur l'impact qu'elle peut avoir sur un ensemble de concepts associés à la notion de blocs de compétences : qualification, certification, diplôme, titre, comme le souligne Michel BLACHÈRE en introduction d'un ouvrage collectif du CÉREQ portant sur l'état des lieux des blocs de compétences dans le système français de formation professionnelle<sup>3</sup>.

Parmi ces notions, la qualification est celle qui a suscité le plus de débats quant à l'impact du basculement vers l'approche compétences. Le débat, oppose, selon Florence LEFRESNE, « les tenants de la qualification fondée sur la reconnaissance des diplômes inscrits dans les conventions collectives

---

<sup>1</sup> Table ronde n°2 du 03 mai 2023.

<sup>2</sup> L'appel à manifestation d'intérêts « Compétences et Métiers d'Avenir » comporte un volet visant à soutenir des projets d'ingénierie de formation et d'accompagnement de parcours innovants.

<sup>3</sup> CÉREQ, *Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux*, coll. Céreq Échanges, n°4, janvier 2017.

et ceux qui prônaient alors l'émergence inébranlable de la compétence dans la formation-emploi-travail<sup>1</sup> ».

La qualification professionnelle peut être définie comme l'ensemble des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi ou d'une fonction. Elle revêt une triple dimension : individuelle, relative à l'emploi, et contractuelle. La qualification individuelle désigne l'ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes reconnues à un individu (par exemple par un diplôme) lui permettant d'accéder à certaines catégories d'emploi. La qualification de l'emploi se rapporte à l'ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes nécessaires à la tenue d'un emploi ou de fonctions ; elle est généralement positionnée dans les classifications d'une convention collective et détermine le niveau de salaire minimum à verser. Enfin, la qualification contractuelle désigne la qualification attribuée au salarié dans le cadre de son contrat de travail et doit être en cohérence avec les fonctions réellement occupées.

L'origine de l'affrontement idéologique autour des notions de qualification et de compétences est ancienne ; les travaux du CÉREQ<sup>2</sup> font référence aux Journées internationales de la formation organisées en 1998 à Deauville comme point de départ. En conclusion de cet événement, le vice-président du MEDEF avait en effet déclaré que « seule l'entreprise doit se sentir responsable de ses compétences stratégiques », tout en affirmant que « les partenaires sociaux doivent devenir au niveau national les maîtres d'ouvrage d'une politique de qualification professionnelle », en déterminant notamment les critères et conditions d'évaluation des qualifications, la « maîtrise d'œuvre des formations » restant au sein des établissements de formation. Ces propos ont provoqué de vives réactions au niveau des syndicats, qui se sont alarmés d'une volonté patronale de faire des employeurs les seuls évaluateurs du travail salarié.

Par la suite, au gré des réformes introduisant les blocs de compétences (lois de 2014 et 2018), les organisations syndicales ont alerté sur le risque de remise en cause du triptyque « Parodi<sup>3</sup> » formation-qualification-salaire, qui permettait de reconnaître la qualification – intégrant diplômes, validation des formations suivies, des acquis de l'expérience et de l'ancienneté dans l'entreprise – au sein des conventions collectives<sup>4</sup>.

Alors que les partisans d'une approche compétences basée sur l'employabilité ont semble-t-il admis, selon Florence LEFRESNE, que la compétence, dont le champ est nécessairement plus large que celui de l'entreprise<sup>5</sup>, « sorte du carcan étroit de sa seule reconnaissance par l'employeur singulier » pour devenir un véritable 'objet de négociation de branche, les travaux du CÉREQ font la conclusion que « la polémique n'est pas éteinte » et que le dialogue sur le sujet se trouve dans une impasse.

Au-delà de considérations idéologiques, on retiendra de ce débat autour des notions de qualification et de compétences qu'il met en exergue l'enjeu lié à l'évaluation et à la certification des blocs de compétences, dans une optique de sécurisation du parcours de formation des individus. France Compétences rappelle qu'en l'état du droit, « les blocs ne sont reconnus que dans la ou les certifications qui les mentionnent explicitement dans la fiche du RNCP. Un bloc isolé ne porte pas un niveau [de qualification] du cadre [national des certifications] ; seule la certification complète le

---

<sup>1</sup> Florence LEFRESNE, « L'entreprise face à l'enjeu compétences : ce que nous enseignent les travaux du CÉREQ », coll. *Céreq Études*, n°48, 2023, ainsi que l'ouvrage collectif du CÉREQ, *Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux*, coll. Céreq Échanges, n°4, janvier 2017.

<sup>2</sup> Florence LEFRESNE, *ibid.*

<sup>3</sup> Les arrêtés Parodi-Croizat de 1945–1946, du nom de deux ministres du Travail successifs, ont instauré des classifications ouvrières et les salaires afférents. Selon Xavier VIGNA, auteur d'*Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, « ces arrêtés ont une importance déterminante : ils bâtissent en effet une grille qui définit la qualification du travail dans les diverses branches industrielles ».

<sup>4</sup> À titre d'exemple, voir la note du 19 mars 2021 produite par la CGT, « Des certifications aux blocs de compétences. Mieux comprendre les concepts et maîtriser les enjeux ».

<sup>5</sup> L'auteur souligne la mise en avant des compétences transversales et « soft skills (adaptabilité, autonomie, aptitude à communiquer, capacité à gérer le stress) par les employeurs au niveau de leur recrutement.

permet »<sup>1</sup>. C'est donc la certification (diplôme, titre) à l'intérieur de laquelle sont créés les blocs de compétences, dans son ensemble, qui est garante de la qualification.

### **3.2. La nécessaire diversification des dispositifs d'accès à l'enseignement supérieur pour atteindre de nouveaux publics**

#### *3.2.1 Encourager l'alternance*

- a) Un fort développement de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur, porté par le dynamisme de l'apprentissage

Relancée dans les années 1970 par la loi Delors<sup>2</sup> pour enrayer le chômage et redynamiser une filière délaissée par les jeunes, l'alternance – système de formation fondé sur la succession de périodes de formation académique et des périodes d'activité en entreprise – a connu une croissance spectaculaire au cours de la dernière décennie. Le nombre d'entrées en alternance a en effet presque doublé, passant de 458 000 en 2013 à 854 000 en 2021<sup>3</sup>.

Cette augmentation sans précédent des effectifs d'alternants est essentiellement attribuable au fort développement de l'apprentissage, avec une augmentation de 158 % du nombre d'entrées de jeunes en apprentissage entre 2016 et 2021. Deux facteurs majeurs expliquent cet essor : d'une part, la réforme opérée par la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, dont un pan entier visait spécifiquement à stimuler l'apprentissage<sup>4</sup> et d'autre part, des mesures incitatives de soutien à l'alternance lancées en 2020 par le gouvernement en réponse à la crise sanitaire, afin de prévenir un afflux massif de demandeurs d'emploi, dans le cadre du plan « 1 jeune 1 solution »<sup>5</sup>.

Si les effectifs des apprentis ont cru lors de ces dernières années, le dynamisme de l'apprentissage n'a pas été identique pour tous les niveaux de formation. C'est dans l'enseignement supérieur, où l'apprentissage a été introduit par la loi « Séguin » de 1987, que sa croissance a été la plus marquée. Un rapport récent de la Cour des comptes<sup>6</sup> observe à ce titre que « la grande majorité de la hausse des effectifs d'apprentis entre 2016 et 2020 (+ 217 369) a été portée par les apprentis préparant un diplôme supérieur au baccalauréat ». Ceux-ci, au nombre de 203 800 en 2020, sont devenus majoritaires en 2021 (51 % des apprentis) alors qu'en 2016, leur part n'atteignait que 37 %. En parallèle à cette augmentation du nombre d'apprentis dans l'enseignement supérieur, le nombre de diplômes ouverts à l'apprentissage s'est accru<sup>7</sup>.

Les contrats de professionnalisation, créés par la loi du 4 mai 2004<sup>8</sup> et visant l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre inscrit au RNCP par des jeunes âgés de 16 à 25 ans ou des demandeurs d'emploi de plus de 26 ans, ont connu une dynamique inverse. Ils ne représenteraient plus que 8 % des entrées en

---

<sup>1</sup> France Compétences, *Rapport relatif au référencement du cadre national français des certifications professionnelles au cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, février 2021.

<sup>2</sup> Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

<sup>3</sup> Source : données DARES de 2021 sur les contrats de professionnalisation et les contrats d'apprentissage.

<sup>4</sup> La loi introduit de nombreuses dispositions pour soutenir le développement de l'apprentissage : âge limite d'entrée en apprentissage repoussé à 30 ans, réforme du financement du CFA, possibilité d'embaucher des apprentis à tout moment, possibilité de pré-apprentissage pour les jeunes n'ayant pas les compétences requises, création de la certification « maître d'apprentissage », déclaration de chaque nouveau CFA comme centre de formation...

<sup>5</sup> Le plan « 1 jeune 1 solution » prévoit notamment un dispositif d'apprentis sans contrat, prolongeant le délai pour signer un contrat d'apprentissage avec une entreprise après le début de la formation et instaure des aides exceptionnelles à l'embauche, prévues dans les plans d'urgence et de relance. L'impact de ces aides a été massif, en raison de critères d'éligibilité élargis et d'un montant important, fixé de manière à presque annuler en totalité le coût de l'embauche d'un apprenti pour les entreprises.

<sup>6</sup> Cour des Comptes, *La formation en alternance. Une voie en plein essor, un financement à définir*, Rapport public thématique, juin 2022.

<sup>7</sup> PIERREL Arnaud, « La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places », *Formation emploi*, 2017/2 (n° 138), p. 99-115.

<sup>8</sup> Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social.



alternance en 2021, contre environ 33 % en 2016. Pourtant, avant 2018, les contrats de professionnalisation étaient le principal vecteur contractuel utilisé par les établissements de l'enseignement supérieur pour introduire des formations en alternance dans leur offre. La cour des comptes explique cette évolution inverse par un « effet de déport d'une part des effectifs vers l'apprentissage », en particulier au niveau des jeunes préparant des diplômes de niveau bac +2 (BTS, DUT). L'apprentissage est ainsi devenu la voie royale pour la préparation des qualifications enregistrées au RNCP, tandis que les contrats de professionnalisation sont plutôt utilisés pour la préparation des qualifications reconnues par les branches professionnelles (CQP), qui ne peuvent être préparées en apprentissage.

Le phénomène « d'aspiration par le haut <sup>1</sup> » de l'apprentissage, dont la forte croissance est portée par les apprentis de l'enseignement supérieur, témoigne également d'un changement d'image de cette modalité de formation, rendu possible par la mobilisation des différentes parties prenantes qui ont pu constater les effets bénéfiques de l'alternance, tant pour les apprenants que pour les entreprises et les établissements de formation.

Un bémol à ce bilan quantitatif très favorable de l'apprentissage est toutefois apporté par la Cour des comptes : le financement de l'apprentissage, tel qu'issu de la réforme de 2018, ne serait pas soutenable. En effet, les dépenses d'apprentissage excèdent largement les recettes disponibles, ce déséquilibre alimentant le déficit comptable de France Compétences (4,6 Mds € en 2020). La cour des comptes préconisait d'étudier la possibilité de faire contribuer directement les employeurs d'apprentis préparant des diplômes de niveau bac +3 et plus – dont la valeur ajoutée de l'apprentissage est moindre que pour les diplômes de niveau inférieur – au financement de la formation de leurs apprentis. Face à cette situation financière tendue, France Compétences a été contrainte de décider d'une baisse progressive de financement des contrats d'apprentissage, appliquée à partir de septembre 2023.

b) Le cercle vertueux du développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur

Malgré des réticences initiales au développement de l'alternance<sup>2</sup>, les établissements de l'enseignement supérieur ont consenti d'importants efforts pour intégrer cette modalité de formation au sein de leur offre. Bénéficiant désormais d'un véritable « plébiscite » auprès de l'ensemble des parties prenantes<sup>3</sup>, l'alternance dans l'enseignement supérieur génère des effets positifs au niveau du développement des compétences et de l'insertion des apprenants, permet aux établissements de renforcer leur lien avec le monde professionnel et offre aux employeurs la possibilité de bénéficier de diplômés directement opérationnels à l'embauche.

Pour les jeunes apprenants, l'alternance insufflé un sens concret à la formation en permettant aux jeunes de se projeter directement dans leur futur métier. L'apprentissage donne du sens aux études, en permettant une véritable mise en pratique des enseignements théoriques. Elle joue ainsi un rôle de « passeur » entre la formation et l'entreprise, selon la formule de Catherine CLUZEAUD-DELVIT, ancienne directrice de la formation continue de l'Université Toulouse 1 Capitole<sup>4</sup>. Cette-dernière constate une nette amélioration des compétences des étudiants passés par l'apprentissage, qui se reflète par exemple au niveau de leurs mémoires de Master, dans la portée plus opérationnelle que ceux des autres étudiants. Selon elle, les alternants, qui ont intégré la valeur travail au quotidien, sont mieux préparés à affronter la réalité professionnelle.

---

<sup>1</sup> Cour des Comptes, *La formation en alternance. Une voie en plein essor, un financement à définir*, Rapport public thématique, juin 2022.

<sup>2</sup> Les facultés scientifiques qui étaient disposaient d'une offre en apprentissage dans des métiers bien identifiés, faisaient exception. Les réticences les plus importantes étaient soulevées par les filières préparant à des métiers « transverses ».

<sup>3</sup> CRESPIY Cécile et LEMISTRE Philippe, « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre », *Formation-Emploi*, 138, Avril-juin 2017.

<sup>4</sup> Table ronde n°2 du 03 mai 2023.

Les bénéfices de l’alternance sont également notables au niveau de l’insertion. Les données de la DARES sur l’insertion professionnelle des jeunes alternants montrent ainsi que l’alternance tend à favoriser, par rapport à la voie scolaire, un accès plus rapide au 1<sup>er</sup> emploi : 63 % des sortants d’alternance accèdent immédiatement à leur 1<sup>er</sup> emploi alors que c’est le cas pour 45 % des sortants de la voie scolaire. Les effets positifs sont similaires au niveau de la durée des sortants de l’alternance passée au chômage (52 % des alternants n’ont jamais connu cette situation, contre 43 % dans la voie scolaire), sur la nature de l’emploi (meilleur accès aux emplois à durée indéterminée pour les alternants) et sur les revenus médians à l’embauche du 1<sup>er</sup> emploi (1 517 € pour les jeunes issus de l’alternance contre 1 398 € pour leurs pairs issus de la voie scolaire). Toutefois, la DARES note que ces avantages de l’alternance « se réduisent au fur et à mesure que le diplôme augmente et s’amenuise avec le temps ». L’avantage distinctif de l’alternance au niveau de l’insertion est donc moindre au niveau de l’enseignement supérieur qu’aux niveaux de qualification inférieurs.

Les établissements d’enseignement supérieur bénéficient également grandement de l’alternance. Les taux de réussite plus élevés enregistrés dans les cursus d’alternance démontrent l’efficacité de ce modèle pédagogique, tandis que les interactions accrues avec les acteurs socio-économiques favorisées par cette modalité de formation incitent les établissements à faire évoluer leurs maquettes de formation, pour proposer de nouveaux blocs de compétences en lien avec les besoins du tissu économique. Le tutorat pédagogique mis en place par les enseignants-chercheurs ouvre également pour ceux-ci de nouvelles perspectives de recherche. En outre, la mixité, au sein des formations proposées en alternance, entre les populations étudiantes et des professionnels adultes en reprise d’études, enrichit l’environnement de travail en favorisant les échanges et les interactions entre les apprenants.

Enfin, du côté des entreprises, les avantages sont multiples. L’alternance est souvent perçue comme une période de pré-embauche, qui leur permet de bénéficier à coût raisonnable<sup>1</sup> d’une source de main-d’œuvre directement opérationnelle, qualifiée et déjà intégrée à la vie et à la culture de l’entreprise à l’issue de la formation. Les jeunes apprentis acquièrent des compétences pratiques directement applicables dans le monde du travail, ce qui réduit la période d’adaptation à l’embauche.

### **Préconisation**

#### **Soutenir le développement de l'alternance pour favoriser l'acquisition de compétences opérationnelles**

Le CESER reconnaît l’importance de favoriser l’alternance pour permettre aux alternants d’acquérir des compétences pratiques directement opérationnelles dans le monde du travail. De plus, cette modalité pédagogique permet de faire évoluer les formations au plus près des besoins du tissu économique, grâce aux interactions entre les enseignants/ formateurs et les entreprises. Alors que l’équilibre financier de l’apprentissage peine à être trouvé, les dépenses excédant nettement les recettes, le CESER acte le processus de concertation ouvert par l’État pour redéfinir le modèle économique de l’alternance, afin de garantir la soutenabilité budgétaire de cette modalité pédagogique en fort développement. Ce nouveau modèle économique ne devra pas avoir de conséquence sur les modes de financement des établissements de l’enseignement supérieur, mais également sur les entreprises.

---

<sup>1</sup> Est en particulier prévue une exonération des charges patronales jusqu’à 79 % du SMIC, ainsi qu’une baisse des cotisations sociales patronales jusqu’à 1,6 SMIC.

### 3.2.2 Faciliter la validation des acquis de l'expérience (VAE)

- a) Une stabilisation du nombre de bénéficiaires de VAE, après une période de croissance jusqu'en 2007

Pilier essentiel de la formation tout au long de la vie, la Validation des acquis de l'expérience (VAE) est un dispositif qui permet à toute personne, indépendamment de son âge, de son niveau de qualification, ou de sa situation professionnelle, de faire reconnaître les connaissances et compétences qu'elle a acquises au cours de son expérience – qu'elle soit professionnelle, associative, ou bénévole – en vue d'obtenir une certification (diplôme, titre, certificat) inscrite au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Ancrée dans le droit français depuis la loi du 17 janvier 2002, cette voie d'accès à la certification, initialement axée sur la reconnaissance des compétences professionnelles, a vu son champ s'élargir pour intégrer la valorisation des acquis des apprentissages non formels, sous l'impulsion des recommandations du Conseil de l'Union européenne<sup>1</sup>, et favoriser ainsi l'accès de tous à la formation tout au long de la vie.

En dépit de certaines fluctuations, la VAE dans l'enseignement supérieur a connu une progression significative depuis le démarrage du dispositif en 2002, pour atteindre un pic de 4 000 bénéficiaires par an en 2007, autour duquel il se stabilise. 3 600 bénéficiaires sont ainsi recensés en 2019<sup>2</sup>. Le nombre de candidatures examinées par un jury de VAE a quant à lui augmenté de 8 % en 2021, marquant une reprise après une année difficile en 2020 due à la crise sanitaire<sup>3</sup>.

Les candidats à la VAE en 2021 étaient très majoritairement des adultes en emploi (80 % des candidatures), âgés d'au moins 30 ans (87 %). Ils visent majoritairement un diplôme de niveau immédiatement supérieur à celui dont ils sont titulaires. Parmi les bénéficiaires, les titulaires d'un diplôme de niveau Bac +2 ou Bac +3 sont les plus nombreux : respectivement 39 % et 25 % en 2019.

Les demandes de VAE se concentrent sur un nombre restreint de disciplines : le droit-économie-gestion et les sciences-technologie-santé constituent ainsi les deux domaines disciplinaires les plus concernés par la VAE, avec près de 40 % des diplômes délivrés (45 % des licences pro, 39 % des masters et 20 % des doctorats). Les diplômes les plus demandés sont le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES), le Diplôme d'état de moniteur éducateur (DEME), ainsi que le CAP Accompagnant éducatif petite enfance.

- b) Un développement de la VAE freiné par la complexité et la longueur de la procédure

De nombreux bénéfices de la VAE peuvent être mis en avant, tant du côté des bénéficiaires que des entreprises.

Ainsi, la VAE garantit aux actifs l'accès à des niveaux de qualification plus élevés, favorisant leur mobilité professionnelle et sécurisant leur parcours professionnel, tandis qu'elle permet d'autre part aux entreprises de contribuer à la montée en compétence de leurs collaborateurs et de rester compétitives dans un environnement en évolution. La VAE contribue également à améliorer la confiance en soi des candidats, à améliorer leur discipline personnelle, et les pousse à développer une approche critique de leur expérience<sup>4</sup>.

Toutefois le développement du dispositif de VAE est freiné par la longueur et la complexité de la démarche de validation. Celle-ci comprend en effet une multitude d'étapes (neuf étapes en 2016). En

---

<sup>1</sup>Alain MICHEL, « La validation des acquis de l'expérience (VAE), dimension fondamentale de l'éducation tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, 2019/1, n°161.

<sup>2</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, SIES, « La validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur », dans *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, 2022.

<sup>3</sup> Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), *Note d'information*, n°22.40, décembre 2022.

<sup>4</sup> Alain MICHEL, *op. cit.*

premier lieu, le candidat doit constituer un dossier de recevabilité, dans lequel il doit apporter la preuve qu'il répond aux conditions administratives de la VAE et que son expérience est en relation avec le diplôme visé. En second lieu, le candidat établira un dossier de candidature, examiné par un jury composé d'enseignants-chercheurs et de professionnels. Un entretien aura lieu avec le jury, à la suite duquel celui-ci pourra délivrer une VAE totale – si le diplôme est en adéquation avec les acquis – ou partielle. En cas de VAE partielle, le jury émet des préconisations, telles que la rédaction d'un mémoire, l'inscription et la participation à des cours ou à des examens, que le candidat doit suivre pour compléter son dossier.

Par ailleurs, la faible fréquence des réunions des jurys peut paralyser l'avancée du processus de validation : il n'est pas rare que des dossiers complets ne puissent pas être validés rapidement, faute de réunion du jury dans des délais rapprochés.

La Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche observe en 2022 qu'une démarche de VAE, dans les universités, dure en moyenne 16 mois du dépôt du dossier de recevabilité à l'examen du dossier de VAE par un jury. Auxquels peuvent s'ajouter en moyenne 10 mois quand le jury accorde une VAE partielle avec des préconisations nécessaires pour obtenir un diplôme complet<sup>1</sup>.

Afin de faciliter la démarche de VAE, l'accompagnement personnalisé des candidats est une pratique courante au sein des universités. Celles-ci sont 70 % à offrir un accompagnement post-recevabilité, tandis que 35 % d'entre elles dispensent une prestation d'accompagnement avant le dépôt de dossier de VAE.

D'autres limites au développement de la VAE peuvent être mises en avant. Ainsi, le taux de validation totale des diplômes en VAE ne dépassait pas 68 % en 2021, en légère baisse par rapport aux années précédentes. Les taux de validation varient en fonction du type de diplôme, ce qui montre que certains diplômes sont plus difficiles à obtenir par ce biais. En outre, la VAE ne représente qu'une proportion relativement faible des diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur, participant pour seulement 3 % de l'ensemble des diplômes professionnels<sup>2</sup>.

#### c) Initiatives pour accélérer le développement de la VAE

Plusieurs réformes ont été engagées en 2014 et 2016<sup>3</sup>, en vue de développer le recours à la VAE. Si la loi n°2014-288 comportait déjà des mesures visant à ouvrir l'accès à la VAE à un public plus large et redéfinissait le calcul de l'expérience requise pour entrer dans le dispositif, la loi n°2016-1088 est venue accélérer ce mouvement visant à favoriser l'accès à la VAE. Les évolutions portaient sur l'élargissement des publics (accès possible pour les salariés en CDD), la diminution de la durée d'activité minimale pour effectuer une demande (passage de trois ans à un an), la possibilité de validation partielle (partie de certification), le renforcement de l'accompagnement des candidats, ainsi que des mesures permettant d'assurer un meilleur financement de la VAE.

La loi du 7 septembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi entend donner un nouveau souffle à la VAE, à travers l'instauration d'un service public de la VAE, et la création d'un guichet unique visant à orienter et accompagner les candidats à la validation. L'objectif affiché par le Gouvernement est d'atteindre 100 000 VAE par an contre 30 000 aujourd'hui. En outre, le dispositif est rénové : son accès est élargi à tous, sans durée minimale d'expérience professionnelle et il devient possible de valider un bloc de compétences alors qu'auparavant, la VAE ne portait que sur l'obtention d'une certification complète. De nouvelles modalités de financement de la VAE sont introduites, les associations « Transitions Pro » pouvant

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « La validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur », dans *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, 2022

<sup>2</sup> Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), *Note d'information*, n°22.40, décembre 2022.

<sup>3</sup> Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle et loi du 8 août 2016 relative au travail.

désormais financer les dépenses afférentes à la VAE. Enfin, l'accompagnement des inscrits est renforcé et la durée du congé de VAE permettant aux candidats de préparer le passage devant le jury est allongé.

Si la plupart des mesures de la loi se concentrent sur l'extension de l'accès à la VAE et le renforcement de l'accompagnement des candidats, quelques dispositions visent également à simplifier le parcours de VAE et à réduire sa durée globale : la loi supprime les dispositions relatives à la procédure de recevabilité des dossiers, ce qui supprime une étape dans le processus de VAE, tandis que la validation des acquis sera prononcée par un jury dont la composition et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret, avec une volonté d'adapter les règles de composition des jurys pour réduire la durée globale des parcours VAE.

En dépit de ces différentes réformes, le parcours de VAE reste long et complexe pour les candidats, comportant toujours de nombreuses étapes.

Une des pistes envisageables pour poursuivre le processus de simplification du parcours de VAE, serait de favoriser le développement de la VAE collective, qui permet de regrouper dans une seule procédure l'ensemble des demandes de VAE des salariés d'une entreprise. Cette approche basée sur un accompagnement personnalisé des salariés, expérimentée par exemple par l'IUT de Sénart-Fontainebleau<sup>1</sup>, repose sur une collaboration étroite entre l'université, les entreprises partenaires, et les salariés candidats.

Ainsi, avant le lancement du projet, l'établissement d'enseignement supérieur et l'entreprise partenaire définissent conjointement le cahier des charges : les objectifs, le public cible, les diplômes visés, les modalités d'accompagnement, le calendrier, et les modalités de financement. Une réunion d'information, coanimée par les représentants RH de l'entreprise et les interlocuteurs VAE de l'IUT, est ensuite organisée pour présenter la démarche aux salariés candidats, soulignant l'importance de la motivation et de l'investissement personnel (travail en autonomie). Lorsque le partenariat existe déjà, les anciens candidats sont invités à témoigner. La réunion peut être suivie d'ateliers d'aide à la rédaction des projets de recevabilité.

Une commission, composée des enseignants du diplôme, examine pour l'entreprise concernée l'ensemble des dossiers de VAE reçus. Ceux-ci doivent valoriser les compétences en lien avec le diplôme visé.

L'accompagnement peut ensuite commencer pour les dossiers retenus, mêlant des séances collectives et individuelles en présentiel et à distance, dans un format adapté aux besoins de l'entreprise partenaire. Des ateliers collectifs, dirigés par des accompagnateurs VAE, fournissent des méthodes et des outils aux candidats pour réussir leur projet, tandis que des tuteurs spécialisés les guident individuellement dans le choix et l'analyse des problématiques professionnelles pour valoriser leurs expériences. En moyenne, chaque tuteur suit de 2 à 4 candidats par entreprise.

---

<sup>1</sup> Voir les propos de Mme Laurence BREYAULT, responsable administrative adjointe de formation de l'IUT Sénart-Fontainebleau (UPEC, université Paris-Est), cités dans Alain MICHEL, *ibid.* « La validation des acquis de l'expérience (VAE), dimension fondamentale de l'éducation tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, 2019/1, n°161.

### **Préconisation**

#### **Faciliter la reconnaissance des acquis non formels**

Le CESER encourage la reconnaissance des acquis non formels par la VAE. Malgré leur réforme récente, les procédures d'instruction restent longues et complexes pour les apprenants. Elles gagneraient à être encore simplifiées et facilitées.

Le CESER recommande à l'enseignement supérieur de développer, en parallèle à l'instruction individuelle, l'usage des instructions collectives de VAE. Cet outil permet de simplifier et d'accélérer le traitement des procédures de VAE en instruisant au sein d'un même dossier l'ensemble des demandes au sein d'une même entreprise. Le CESER invite le Conseil Régional à lancer une opération de communication sur cet outil auprès des entreprises, afin de favoriser l'utilisation de celui-ci.

## **4. ANTICIPER LES BESOINS FUTURS EN COMPÉTENCES LIÉS AUX TRANSITIONS**

### **4.1. Intégrer l'enseignement des transitions dans l'offre de formation initiale et continue**

Alors que l'humanité se trouve confrontée à des transformations majeures (dérèglements climatiques, extinction massive de la biodiversité, approvisionnement en énergie, difficultés d'accès à l'éducation, aux soins ou à une alimentation saine, inégalités de genre, nouveaux rapports au travail...) qui impactent l'ensemble de notre société, les capacités de comprendre, d'anticiper et de s'adapter à ces bouleversements sont devenues des atouts majeurs pour les individus et les organisations.

Ainsi, un précédent Avis du CESER sur l'étude des transitions en Occitanie a mis en évidence le fait que les transitions vers des modèles de société plus durables – qu'elles soient écologiques, énergétiques, numériques, industrielles, ou relatives à la santé – imposent l'acquisition d'un ensemble de compétences diversifiées et constamment actualisées, qui dépassent le cadre traditionnel de la formation initiale et de la formation formelle.

L'enseignement supérieur a un rôle majeur à saisir pour former les nouvelles générations de citoyens, d'acteurs publics et privés à ces transitions multiples, mais également pour accompagner les professionnels face à ces bouleversements. Pour ce faire, une révision des programmes de formation des établissements est indispensable, afin d'intégrer de manière systématique l'enseignement des transitions, dans une démarche de formation tout au long de la vie visant un très large public, des étudiants aux décideurs publics et privés. Les méthodes pédagogiques devront également être repensées afin de favoriser une approche transdisciplinaire des transitions, permettant aux apprenants d'appréhender les enjeux liés aux transitions, profondément interconnectés, de manière globale.

Les établissements d'enseignement supérieur d'Occitanie pourront s'appuyer sur leur activité de recherche pour éclairer les mutations en cours et gagneront à se mettre en interface afin de structurer un espace de recherche transdisciplinaire sur le thème des transitions. Les enseignants-chercheurs, en tant que « passeurs » de savoirs de pointe issus de la recherche, comme souligné plus haut, ont un rôle déterminant à jouer pour transmettre ces connaissances issues de la recherche sur les transitions. Leurs actions devront néanmoins être relayées par des actions de diffusion de la culture scientifique et de médiation des savoirs sur l'ensemble du territoire, et être soutenues par une gouvernance régionale motrice s'appuyant sur un Conseil scientifique « transitions », ainsi que sur des élus formés à la culture scientifique, comme l'a préconisé le CESER dans son Avis sur les transitions.

D'autres travaux ont mis en avant l'impératif d'intégrer les enjeux des transitions dans l'enseignement supérieur. S'ils se concentrent spécifiquement sur la transition écologique là où le CESER Occitanie invitait à adopter une démarche transdisciplinaire, leurs préconisations semblent pouvoir être transposées à l'ensemble des transitions.

Ainsi, le rapport intitulé « Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et au développement durable dans l'enseignement supérieur », présenté au Gouvernement par le climatologue Jean JOUZEL en février 2022<sup>1</sup>, souligne la nécessité de transformer les formations pour intégrer de manière pertinente la transition écologique, impliquant non seulement une sensibilisation, mais aussi l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques, autour d'un « socle de compétences commun ». La mise en place combinée d'une « approche compétences », basée sur l'identification des compétences clefs constitutives de ce socle et leur structuration au sein de référentiels de compétences propres à chaque filière de formation, et d'une « approche programme », qui met l'accent sur le développement de compétences transversales et l'articulation des enseignements entre eux, est citée comme un facteur clef de succès de cette transformation. En l'espèce, les compétences identifiées par le rapport pour mettre en œuvre la transition écologique comprennent la compréhension des enjeux de la transition écologique, le raisonnement systémique, la maîtrise des incertitudes, la construction de diagnostic, la prospective et l'action responsable.

Parallèlement, le même document insiste sur l'importance de la formation continue pour les professionnels déjà en poste, afin de les sensibiliser et de les former aux défis de la transition écologique. Il préconise ainsi une coordination interministérielle afin de maximiser l'impact de ces actions de formation continue. Rejoignant les préconisations du CESER Occitanie, le rapport JOUZEL<sup>2</sup> invite à également explorer des formes pédagogiques diversifiées : projets tutorés, formations à distance, conférences-débats, stages dédiés à la transition écologique. Pour ce faire, la création de missions d'animation et d'accompagnement pédagogique pour soutenir les équipes enseignantes et favoriser l'innovation pédagogique, ainsi que le partage des ressources pédagogiques entre les établissements, seront des appuis nécessaires.

En ce qui concerne les publics à cibler en priorité, le rapport JOUZEL préconise de porter une attention particulière au niveau Bac + 2<sup>3</sup>, qui permet de toucher le plus grand nombre d'étudiants possible, quel que soit leur domaine d'étude. Enfin, le rapport s'est penché sur la question de la création d'un « label » spécifique pour valoriser et rendre plus visible les formations sur la thématique de la transition écologique, sans trancher à ce stade sur la pertinence de celui-ci.

Dans la même optique, plusieurs travaux récents<sup>4</sup> du groupe de réflexion « Shift Project » réalisés en collaboration avec des établissements d'enseignement supérieur (Groupe INSA, Audencia), ont pointé l'impératif de mettre en place des formations adaptées pour répondre aux enjeux de la transition écologique, alors qu'en 2019, seules 26 % des formations en école d'ingénieurs et 6 % des formations en management abordaient les enjeux écologiques dans des cours obligatoires. Cette urgence à former aux enjeux du développement durable est renforcée par l'importance de la durée nécessaire – 5 à 10 ans – pour que les diplômés puissent mettre en place l'acquisition de nouvelles compétences et initier des changements significatifs. Convergeant avec le rapport JOUZEL sur la nécessité de mettre en place un référentiel de connaissances et de compétences pour les différentes filières (ingénieurs, management, finance...), le rapport du « Shift Project » insiste également sur la nécessité de

---

<sup>1</sup> JOUZEL Jean, *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation, mars 2022.

<sup>2</sup> JOUZEL, Jean, *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation, mars 2022.

<sup>3</sup> En visant en priorité le niveau Bac + 2, cette recommandation du rapport JOUZEL englobe également les Diplômes Universitaires de Technologie (DUT) qui, malgré leur transformation en Bachelors Universitaires de Technologie (BUT) de niveau Bac +3 suite à la réforme de 2021, restent des formations à privilégier pour l'enseignement des transitions.

<sup>4</sup> The Shift Project, Audencia, *Former les acteurs de l'économie de demain*, novembre 2022 ; The Shift Project, Groupe INSA, *Former l'ingénieur du XXI<sup>e</sup> siècle*.

l'implication de l'ensemble des acteurs (État, entreprises, étudiants, anciens élèves, autres établissements d'enseignement supérieur, organismes de classement et de certification) pour mettre en œuvre la transformation de l'offre de formation de l'enseignement supérieur.

Face à cette urgence d'intégrer l'enseignement des transitions dans les cursus, les établissements d'enseignement supérieur d'Occitanie se sont mis en ordre de marche. Ainsi, ils sont tous à proposer des parcours de formation spécialisés dans le développement durable. Sans prétendre réaliser une cartographie exhaustive de ces formations, il est possible de mentionner quelques initiatives :

- L'INP Management School a conçu un Master spécialisé éco-ingénierie, basé sur une maîtrise interdisciplinaire des outils et méthodes relatifs à la transition environnementale, écologique, énergétique et sociétale en cours, destiné à former les managers de la transition ;
- L'Université Toulouse 1 Capitole a rejoint le programme engage.eu, qui a conduit à la mise en place d'un double diplôme « Sustainability and Climate Change » en partenariat avec l'Université de la Luiss à Rome, formant les futurs managers des transitions à partir d'enseignements pluridisciplinaires (droit, management, sciences sociales, sciences dures) ; l'université délivre en outre plusieurs diplômes de licence et de master visant à former les professionnels du développement durable : master droit et gestion de la responsabilité sociétale de l'entreprise, master ingénierie de la transition des territoires ;
- L'Université Paul Valéry Montpellier 3 dispose en son sein d'une Faculté des sciences humaines et des sciences de l'environnement (UFR 3), qui propose un master Gestion de l'environnement, mais également un parcours « changements climatiques, gestion agricole et territoires » dans le cadre d'un Master mention « Gestion durable des territoires et développement local ». L'Université propose également un parcours « Humanités environnementales » à l'intérieur de son Master Anthropologie, ainsi qu'un master 1 « Économie Sociale et solidaire » ;
- L'INU Champollion a mis au point un master mention Gestion de l'environnement et créé un parcours « gestion sociale de l'environnement et valorisation des ressources territoriales, formation généraliste et interdisciplinaire en sciences et techniques et en sciences humaines et sociales sur les grands défis environnementaux contemporains et dispose d'une licence professionnelle « Maîtrise de l'énergie, électricité et développement durable » ;
- L'IUT Paul Sabatier a élaboré un parcours « Conception et production durables » au sein du BUT Génie mécanique et productique et propose un BUT « Génie civil construction durable ». Une formation à l'éco-conception, intégrée dans un parcours de BUT « Éco-conception, homologation, supply chain », est proposée sur le campus de Castres, tandis que le campus d'Auch dispense des blocs de formation dans le domaine de l'hygiène, la sécurité et l'environnement ;
- L'Université Toulouse III Paul Sabatier propose un parcours « Observation et gestion durable de l'environnement » à l'intérieur de son Master Sciences de la terre, des planètes et de l'environnement, ainsi qu'une licence professionnelle mention « Gestion de l'énergie, l'électricité, développement durable » ;
- L'ISAE-Supaéro, s'est doté d'une stratégie de développement durable intitulée « Horizons » et forme tous ses étudiants en première année à la fresque du climat, outil pédagogique de sensibilisation aux enjeux climatiques. Dès la première année d'école, il leur est proposé des modules d'enseignement spécifiques sur le développement durable et la transition énergétique et organise toute l'année conférences et ateliers débats autour du développement durable. Un domaine d'application « Énergie, transport et environnement » a été créé en 3<sup>e</sup> année, ouvrant la voie à un certificat « ingénierie



environnementale ». Ces efforts lui ont valu en 2022 la 2<sup>e</sup> place au classement ChangeNow/Les Echos Start, qui valorise la prise en compte des enjeux environnementaux et sociétaux des grandes écoles ;

- L'école d'ingénieurs « Sup'EnR-UPVD », située à Perpignan et adossée à deux laboratoires de recherche de renommée internationale, est entièrement dédiée au génie énergétique et aux énergies renouvelables ;
- L'École des Mines Albi-Carmaux propose un master spécialisé (MS) « Bâtiment à énergie positive (B+) », ainsi qu'un MS « Procédés et ressources pour l'ingénierie de l'économie circulaire (PRINEC) » ;
- La Faculté Sciences et Ingénierie, rattachée à l'Université Toulouse III Paul Sabatier, forme les futurs cadres spécialisés dans les sciences de l'environnement et du climat, à travers son master Mention Sciences de l'Océan, de l'atmosphère et du Climat. Elle propose également un parcours « Green-Air », axé sur l'efficacité énergétique et l'autoconsommation intelligente en réseaux ;
- L'Université Jean-Jaurès, si elle permet plusieurs parcours diplômants axés sur le développement durable, à l'instar de son Master « Économie écologie et développement durable », se distingue en proposant une formation continue intitulée « La Bifurque », destinée à former les « artisans de la transition économique et sociale qui seront en capacité de prendre part au processus de bifurcation industrielle ». Cette formation s'adresse à des personnes issues de l'industrie, intéressées par une démarche de reconversion vers une activité technique ou industrielle soutenable et convaincues que les enjeux écologiques imposent une bifurcation radicale des modes de production.

Si l'on peut constater que l'offre de formation dédiée aux transitions des établissements d'enseignement supérieur s'est considérablement étoffée, en particulier aux niveaux bac+4/5, il convient d'insister sur l'importance de sensibiliser aux enjeux des transitions et du développement durable dès la licence, par des modules dédiés, de manière à constituer un socle de connaissances partagé par l'ensemble des apprenants. L'annonce de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, le 20 octobre, du caractère obligatoire de formations à la transition écologique pour être diplômé du premier cycle universitaire, constitue un pas en ce sens<sup>1</sup>.

On notera toutefois qu'un grand nombre de parcours de formation aux transitions proposés par les établissements d'enseignement supérieur ne sont ouverts qu'en formation initiale. Il conviendra de poursuivre le développement de l'enseignement des transitions dans les parcours de formation continue.

Enfin, du fait de l'interconnexion entre les différentes mutations de la société, une approche transdisciplinaire de l'enseignement des transitions, mettant l'accent sur la pluralité de celles-ci et mobilisant des compétences transverses, gagnerait à être privilégiée. Encore une fois, la structuration au niveau régional d'une filière de recherche sur l'étude des transitions, fédérant les établissements d'enseignement supérieur d'Occitanie sur ces problématiques et soutenue par un portage politique fort, ne pourra qu'être bénéfique pour enrichir l'offre de formation existante sur les transitions.

---

<sup>1</sup> Le Monde, « Transition écologique : l'enseignement supérieur prépare sa mue », 21 octobre 2022.

### **Préconisation**

#### **Renforcer la formation continue des formateurs et généraliser la sensibilisation aux transitions**

Si la qualification professionnelle et la formation continue des professionnels chargés des formations sont intégrées dans les critères d'appréciation de la qualité des actions de formation<sup>1</sup>, le CESER préconise néanmoins à l'État de renforcer les obligations de formation tout au long de la vie pesant sur les formateurs, à l'image de ce qui se pratique dans les professions réglementées (professions judiciaires ou juridiques, santé).

De plus, le CESER recommande de mettre en œuvre des actions de formation spécifiques à destination des formateurs afin de les sensibiliser aux mutations technologiques, écologiques et sociétales, et de développer des approches pédagogiques intégrant les enjeux des transitions.

## **4.2. Le développement des compétences transversales et transférables, un atout clef face à la rapidité des évolutions des métiers**

Dans un monde de transitions, où les métiers évoluent très rapidement, certains pouvant même disparaître<sup>2</sup>, l'enseignement supérieur est amené à se réinventer pour préparer étudiants et professionnels à des carrières flexibles et dynamiques. Selon les auteurs du rapport *Pour une société apprenante*, une partie significative de chaque programme de formation devrait ainsi viser le développement de compétences transférables<sup>3</sup>. En effet, l'acquisition de compétences pouvant être appliquées dans des emplois ou fonctions différentes constitue, pour cet auteur, un facteur déterminant dans l'accès à l'emploi, la réussite de l'insertion et la sécurisation des parcours professionnels.

Par ailleurs, une étude menée par Pôle Emploi en 2019<sup>4</sup> a souligné l'importance croissante que les employeurs accordent aux compétences transversales, devenues des critères incontournables de recrutement sur le marché du travail. Ces compétences génériques, souvent désignées par l'appellation anglaise « soft skills », sont mobilisables dans diverses situations professionnelles et englobent des savoirs de base, des connaissances générales communes à de nombreux métiers, ainsi que des aptitudes comportementales et relationnelles. Le constat de l'engouement des recruteurs pour les « soft skills » établi par Pôle Emploi est corroboré par Françoise MARCUS, ex-directrice des relations entreprises et diplômés d'Audencia Nantes. Elle observe ainsi « qu'au-delà des connaissances et des compétences techniques, les entreprises privilégient de plus en plus dans leur recrutement les compétences comportementales, telles que la curiosité, la capacité d'apprendre à apprendre, à s'adapter, à comprendre des univers différents et à faire travailler ensemble des profils très divers <sup>5</sup> ». Elle souligne également l'importance de la transdisciplinarité et du développement des compétences socio-émotionnelles pour traiter la complexité de notre monde en transition.

Différents référentiels de compétences transversales ont été élaborés par les acteurs de la formation professionnelle, les organismes de formation ou les branches professionnelles, mettant l'accent tour

---

<sup>1</sup>La qualité des actions de formations est évaluée par les OPCO à l'occasion de la demande de référencement d'une formation (art. 6316-1 Code du Travail).

<sup>2</sup> L'OCDE, dans son rapport de 2019 sur les perspectives de l'emploi, prévoit que 46% des emplois actuels seront transformés par le développement accéléré de l'automatisation en lien avec le développement de l'intelligence artificielle et de la robotique. L'organisation estime que parmi ces emplois impactés, 14 % seraient susceptibles de disparaître complètement.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015.

<sup>4</sup> LAINÉ Frédéric, « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, n° 22, Pôle emploi, juin 2016.

<sup>5</sup> NEOMA Business School, Arts et Métiers Sciences et Technologies, *Se former aux métiers de demain*, Livre Blanc, 2022

à tour sur l'autonomie dans le travail, la capacité de recherche et de traitement d'information, d'analyse et de synthèse, l'adaptabilité, l'initiative, la capacité à communiquer et à collaborer avec des profils d'interlocuteurs différents, l'aptitude à s'exprimer en public ou encore la capacité d'apprendre en continu. Un rapport de France Stratégie<sup>1</sup> pointe toutefois le manque d'homogénéité de ces référentiels et le manque de connexion entre eux, rendant leur utilisation complexe.

Le projet RECTEC, mené par l'académie de Versailles dans le cadre du programme Erasmus +, s'est justement donné pour ambition de créer des outils visant à favoriser l'identification et la reconnaissance des connaissances transversales en milieu professionnel, utilisables par tous les acteurs de la formation. Ce projet a débouché sur la création d'un guide détaillant une méthodologie d'évaluation basée sur un référentiel comprenant douze compétences transversales, regroupées en quatre pôles distincts : pôle réflexif-personnel, pôle organisationnel, pôle réflexif-actionnel et pôle communicationnel. Au niveau de chaque compétence, quatre paliers sont définis, permettant d'évaluer le niveau de maîtrise de l'apprenant.

Si les compétences transversales, considérées « plus stables que les compétences techniques qui nécessitent d'incessantes mises à jour », constituent des atouts incontournables pour favoriser l'employabilité, le sociologue Sébastien BAUVET souligne toutefois dans ses travaux<sup>2</sup> que l'accessibilité sociale de ces compétences demeure inégale. En effet, l'accès aux compétences transversales serait facilité par la détention d'un capital social, économique et culturel. Face à ce défi d'accessibilité sociale aux compétences transversales, des initiatives ont toutefois été mises en place afin de proposer des solutions. Sébastien BAUVET cite ainsi le programme « JobReady » déployé par l'association Article 1, qui soutient les étudiants issus de milieux défavorisés dans leur parcours scolaire et professionnel.

L'objectif principal de la démarche était de proposer à des individus éloignés du monde professionnel et académique des approches alternatives s'appuyant sur l'identification et le développement de compétences transversales, afin de leur redonner confiance dans leurs projets professionnels. Une première étape du programme se concentrait à aider les jeunes dans le repérage et la prise de conscience de leurs compétences transversales, en les plaçant dans une posture réflexive au regard de leur parcours. L'étape suivante consistait à mobiliser et valoriser ces compétences « en articulant leurs expériences extracurriculaires à un référentiel de « *soft skills* ». Enfin, une méthode d'évaluation et de certification collaborative était proposée, faisant intervenir les pairs au même titre que les responsables, de manière à atténuer la responsabilité de l'individu vis-à-vis du résultat et d'instaurer un environnement d'apprentissage plus inclusif et encourageant, mettant en avant les points forts de l'apprenant. Le système de certification retenu prenait la forme « d'open badge », outil permettant de valoriser les apprentissages informels non reconnus par un diplôme.

Un projet similaire, Talent Campus, a été développé par les universités, les écoles d'ingénieurs et de management des régions Bourgogne et Franche-Comté. Lauréat des Investissements d'Avenir en 2012, ce projet visait à donner aux étudiants de formation initiale et aux apprenants en formation continue – notamment des demandeurs d'emploi – des compétences sociales améliorant leur employabilité. S'adressant à un public mixte d'étudiants, lycéens, doctorants et salariés, ce programme s'appuyait sur des modules de formation pour détecter et valoriser les compétences sociales, indispensables à la vie collective et professionnelle, en complément des parcours académiques. 300 apprenants ont ainsi été formés aux compétences sociales en 12 sessions de courte durée, sur la base d'une pédagogie active et participative mise au point par une équipe pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, économie de l'éducation, psychologie, neurosciences).

Face aux mutations des métiers, le développement d'un « portefeuille de compétences » transférables et transversales devient donc essentiel pour assurer l'employabilité et sécuriser les parcours

---

<sup>1</sup> France Stratégie, Compétences transversales et transférables. Quels outils de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? Avril 2017.

<sup>2</sup>BAUVET Sébastien. « L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des compétences transversales : un enjeu d'égalité sociale », *Administration & Éducation*, vol. 161, no. 1, 2019, pp. 73-79.

professionnels. Cette diversification des compétences permet non seulement de s'adapter à des métiers en perpétuelle évolution, mais aussi de répondre à une demande croissante de professionnels polyvalents, compétents dans plusieurs domaines « métier ». À l'ère des transitions écologique et numérique, ces compétences hybrides deviennent des clefs pour naviguer avec succès dans le marché du travail.

#### **4.3. Un besoin accru d'hybridation des compétences pour répondre aux enjeux des transitions**

Les transitions écologique et numérique ont profondément transformé les métiers dans l'ensemble des secteurs d'activité, en redéfinissant les compétences requises par les professionnels. Ces évolutions ont en particulier engendré un besoin accru de profils hybrides, capables de combiner les compétences techniques fondamentales dans leur domaine avec une expertise dans l'utilisation des nouvelles technologies du numérique, ainsi qu'une maîtrise approfondie des enjeux du développement durable.

L'impact de la transition écologique sur les contenus métiers a été souligné dans une étude récente du CÉREQ, qui montre que l'évolution des normes environnementales a modifié l'activité de 11 % des salariés, en particulier les agents de maîtrise et les ouvriers qualifiés dans les entreprises de plus de 250 salariés<sup>1</sup>. L'atteinte des objectifs bas carbone en 2030, si elle requiert d'importants investissements dans le bâtiment (rénovation énergétique, ingénierie de construction), les transports (mobilités électriques) et la décarbonation de l'énergie (réduction des émissions et stockage des énergies fossiles, passera surtout par un « verdissement » de l'ensemble des secteurs d'activité<sup>2</sup>, comme le souligne le rapport de France Stratégie *Métiers 2030*<sup>3</sup>.

Jean-Louis RIBES, Président de l'entreprise adaptée DSI, note toutefois que l'entrée en vigueur d'une taxonomie « verte » européenne, imposant aux entreprises de plus de 500 salariés de fournir de nouveaux indicateurs clefs de performance (KPI) afin de mesurer la contribution de leurs activités et de leurs investissements à l'aune d'objectifs environnementaux et sociaux, devrait entraîner la création de nouveaux métiers. Dans son livre blanc, le cabinet de recrutement Birdeo<sup>4</sup> souligne que ces évolutions réglementaires sont susceptibles d'accroître fortement le besoin de recrutement de profils hybrides, disposant d'une double compétence en développement durable et en finance ou en ingénierie. Ainsi, de nouveaux métiers, tels qu'ingénieur spécialisé en analyse de cycle de vie et en éco-conception, directeur de finance responsable, directeur de l'engagement, responsable parties prenantes, ou chef de projet décarbonation, sont amenés à connaître un fort développement au sein de l'ensemble des grandes entreprises.

Le besoin d'employés « multi-compétents » au profil hybride est encore plus visible au niveau des métiers impactés par la transition numérique. La chirurgie fait partie de l'un d'eux, son environnement technique et technologique s'étant transformé pour intégrer des technologies additives), de la

---

<sup>1</sup> [https://www.cereq.fr/sites/default/files/2022-12/Bref\\_432\\_web.pdf](https://www.cereq.fr/sites/default/files/2022-12/Bref_432_web.pdf)

<sup>2</sup> L'Observatoire national des emplois et des métiers de l'économie verte observe ainsi en 2018 que les métiers « verts », directement liés à la transition écologique, représentent 140 000 emplois en France, tandis que les professions dites « verdissantes » concernent près de 4 millions de personnes.

Selon le Commissariat général au développement durable (CGDD), les métiers verts sont des « professions dont la finalité et les compétences mises en œuvre contribuent à mesurer, prévenir, maîtriser et corriger les impacts négatifs et les dommages sur l'environnement. Ils regroupent les métiers traditionnels de l'assainissement et du traitement des déchets, du traitement de la pollution, de la production et distribution d'énergie et d'eau et de la protection de la nature ».

Les métiers verdissants sont quant à eux « des professions dont la finalité n'est pas environnementale, mais qui intègrent de nouvelles "briques de compétences" pour prendre en compte de façon significative et quantifiable la dimension environnementale dans le geste métier. Ils regroupent des métiers beaucoup plus variés que les métiers verts, liés à l'agriculture et la sylviculture, l'entretien des espaces verts, l'industrie, le tourisme, l'animation, la recherche, les achats, etc. »

<sup>3</sup> France Stratégie, DARES, *Métiers 2030. Quels métiers en 2030 ?*, octobre 2022.

<sup>4</sup> BIRDEO, Livre Blanc 2022, *Créer un business model durable pour plus d'impact*, accessible à l'adresse [https://birdeo.com/wp-content/uploads/2022/02/Livre-Blanc\\_2022\\_BIRDEO-site.pdf](https://birdeo.com/wp-content/uploads/2022/02/Livre-Blanc_2022_BIRDEO-site.pdf)

numérisation, l'utilisation de robots pour les procédures standards, recours à l'intelligence artificielle en phase préopératoire (algorithmes) et en correction de procédure (correction, contrôle). Le chirurgien Gérard GIORDANO observe ainsi que l'avenir des compétences en bloc opératoire s'articulera autour d'un binôme chirurgien-ingénieur, dont la mission serait de contrôler les robots<sup>1</sup>. Plusieurs établissements d'enseignement supérieur ont déjà intégré cette nécessité de réaliser un rapprochement entre médecine et ingénierie dès la formation initiale, en proposant des doubles diplômes ingénieur-médecin/médecin-ingénieur, à l'image du partenariat entre l'École Centrale de Lyon, l'Université Claude Bernard Lyon 1 et les Hospices Civils de Lyon, ou encore du double cursus mis en place par l'Université de Bretagne Occidentale, permettant aux étudiants de l'UFR de Médecine d'obtenir un diplôme d'ingénieur de l'IMT Atlantique en parallèle de leur cursus de médecine.

De nouveaux métiers à la croisée entre la data, l'intelligence artificielle et la santé émergent très rapidement au sein de l'Oncopole de Toulouse, bénéficiant du dynamisme exceptionnel de l'activité de recherche clinique du pôle de compétitivité<sup>2</sup>, véritable catalyseur. Des métiers de bio-statisticiens et bio-informaticiens, ou d'ingénieur en intelligence artificielle spécialisé dans le développement de modèles d'évolution des cancers ont ainsi pu émerger au sein du pôle de compétitivité. L'ancien Directeur des Ressources Humaines de l'Oncopole, Dominique RAYNAL, fait remarquer que le rythme des innovations est tellement rapide qu'il faut souvent aller chercher dans le secteur privé les profils disposant de compétences transférables, qui pourraient correspondre à ces nouveaux métiers<sup>3</sup>.

Dans une étude sur l'évolution des métiers de la filière des réseaux de distribution d'électricité<sup>4</sup>, la sociologue Nathalie BOSSE constate également que l'hybridation des compétences est devenue un besoin pour les gestionnaires de réseaux, à l'heure de l'utilisation massive de systèmes de big data rendue possible par la pose de compteurs « intelligents » et le développement de « smart grids » : les salariés devront être formés à la fois à l'électrotechnique, mais aussi à l'utilisation de mégadonnées (*big data*) et aux architectures des systèmes d'information et de télécommunications.

La généralisation des doubles-cursus et la mise en place de formations – initiales et continues – pluridisciplinaires sont des pistes possibles pour permettre cette hybridation des compétences rendue nécessaire. Face à l'urgence de développer des profils hybrides disposant d'une compétence en intelligence artificielle en complément de compétences disciplinaires, la Faculté de Sciences et d'Ingénierie de l'Université Toulouse III Paul Sabatier vient d'acter la création d'un diplôme d'université (DU) en intelligence artificielle, dans le cadre du projet « EFELIA-ANITI, lauréat de l'AMI national « Compétences et Métiers d'Avenir ». Disponible en formation initiale et continue, ce DU pourra être associé à d'autres diplômes (niveau master). Il facilitera l'acquisition d'une compétence en intelligence artificielle, pouvant compléter un diplôme dans un autre domaine.

Nathalie BOSSE<sup>5</sup> met toutefois en garde contre les difficultés potentielles pour les élèves ou les salariés de maîtriser une double compétence, dans le cas des métiers de distribution de l'électricité, qui recrutent majoritairement des profils à bac +2/3. Les alternatives proposées par la sociologue sont d'apporter des compléments aux formations existantes, en maintenant les spécialités ou encore de recruter de profils complémentaires et de mettre en place d'équipes de travail pluridisciplinaires. Cette dernière recommandation rejoint les propos de Gérard GIORDANO<sup>6</sup>, qui invitait le modèle universitaire de médecine à sortir d'une médecine d'organe pour favoriser la collaboration multidisciplinaire, la porosité et le décroisement.

---

<sup>1</sup> Audition de M. Gérard GIORDANO du 25 janvier 2023.

<sup>2</sup> Une publication scientifique par jour dans une revue internationale, doublement d'activité en 10 ans, passage de 750 à 1200 personnes sur le site.

<sup>3</sup> Audition de M. Dominique RAYNAL du 22 mars 2023.

<sup>4</sup> BOSSE Nathalie, « Quand les compétences doivent s'adapter aux transitions écologiques et numériques », dans DUPRAY Arnaud ; GASQUET Céline ; LEFRESNE Florence, *L'entreprise rend-elle compétente ?* - CÉREQ, 2020 - pp. 114-121.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Audition de M. Gérard GIORDANO du 25 janvier 2023.

Enfin, les transitions impactent également les fonctions managériales et les fonctions support, telles que les ressources humaines. Ces dernières devront par exemple s'appuyer de plus en plus sur le traitement de données en temps réel sur les salariés, les candidats et le marché de l'emploi, ce qui implique de former des managers rompus à l'utilisation de la data et de l'intelligence artificielle.

**Préconisation**

**Généraliser un enseignement transdisciplinaire, développant des compétences transversales et permettant des passerelles entre compétences**

Le CESER préconise au Conseil régional et aux acteurs de l'enseignement supérieur de poursuivre leurs efforts en faveur d'un enseignement pluridisciplinaire favorisant le développement de compétences transversales (individuelles et collectives), essentielles pour faciliter la capacité d'intégration et d'adaptation des apprenants dans un monde de travail en constante évolution.

### III. INTENSIFIER LES INTERFACES ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET L'ÉCOSYSTÈME DE PARTENAIRES PUBLICS ET PRIVÉS, POUR ANTICIPER LES ENJEUX DE DEMAIN

#### 1. L'APPUI DES ADMINISTRATIONS PUBLIQUES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DES MÉTIERS D'AVENIR

##### 1.1. L'Union européenne, acteur engagé dans le développement des compétences pour répondre aux enjeux de demain

Amorcé en 1999<sup>1</sup> par la signature d'une déclaration commune par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 pays européens, le « processus de Bologne » a donné un élan majeur à la transformation du paysage éducatif européen. Cette initiative intergouvernementale ambitionnait d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur afin de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)<sup>2</sup>. Si le processus de Bologne est surtout associé à l'adoption d'une architecture commune en 3 cycles de formation (réforme LMD) et à la promotion de la mobilité des étudiants et des travailleurs au sein de l'espace européen, il a également conduit à ce que tous les modules et programmes des établissements d'enseignement supérieur de l'EEES soient désormais rédigés en termes d'acquis d'apprentissage (« *learning outcomes* »), pour une plus grande clarté dans la description des qualifications.

Cette dynamique, fondée sur l'approche par compétences, a jeté les bases des politiques et des actions ultérieures de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation. Forte de cet héritage, l'Union européenne a continué à innover et à soutenir les initiatives visant à promouvoir les compétences nécessaires aux défis contemporains et futurs.

##### 1.1.1 2023, Année européenne des compétences

Dans son discours sur l'état de l'Union européenne du 14 septembre 2022, la présidente de la Commission européenne Ursula VON DER LEYEN a souligné la nécessité de donner un nouvel élan à l'apprentissage tout au long de la vie, en proposant de faire de 2023 l'Année européenne des compétences, afin de donner aux citoyens et entreprises les moyens de contribuer aux transitions écologique et numérique et de soutenir l'innovation et la compétitivité européennes. En effet, à l'heure où trois quarts des entreprises sur le territoire européen affirment rencontrer des difficultés à trouver des travailleurs possédant les compétences nécessaires, seulement 37 % des adultes européens se forment de manière régulière<sup>3</sup>, très loin de l'objectif social de l'UE à l'horizon 2030 d'avoir 60 % des adultes ayant effectué une action de formation continue chaque année.

L'Année européenne des compétences doit venir donner un coup d'accélérateur aux initiatives déjà engagées par l'Union européenne pour forger les compétences de demain, telles que la stratégie européenne des compétences<sup>4</sup>, le pacte des compétences, la stratégie européenne pour les universités ou encore les recommandations du Conseil européen en faveur d'une micro-certification des

---

<sup>1</sup> La Déclaration de Bologne a été signée en 1999 par les par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 pays européens en vue de faciliter la convergence des systèmes d'enseignement supérieur autour de principes-clés et de références communes.

<sup>2</sup> L'Espace européen d'enseignement supérieur intègre désormais 48 pays, ce qui en fait un espace plus large que l'Union Européenne.

<sup>3</sup> Source : Commission Européenne.

<sup>4</sup> L'objectif de cette stratégie est de faire en sorte que le droit à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie, inscrit dans le socle européen des droits sociaux, devienne une réalité dans toute l'Europe, aussi bien dans les villes que dans les zones reculées et rurales. Un accent particulier est porté sur le développement des compétences requises pour maîtriser les transitions écologique et numérique.

compétences<sup>1</sup>, permettant de développer une approche flexible et ciblée de la formation continue.

### *1.1.2 Le programme Erasmus +*

Parmi les différents programmes de financement européens soutenant le développement des compétences de professionnels (FSE +, Facilité pour la Reprise et la Résilience, Programme pour une Europe numérique, Horizon Europe), le programme Erasmus +, doté d'un budget de 26,2 Mds €, constitue un dispositif clef visant à développer les compétences des étudiants, apprenants, enseignants et formateurs grâce à des activités de mobilité à l'étranger (stage, études, formation, enseignement). Outre le développement de compétences techniques, ces expériences de mobilité offrent aux bénéficiaires du programme une ouverture culturelle et leur permettent de développer un réseau de relations interpersonnelles et professionnelles avec des citoyens d'autres pays, ce qui contribue à renforcer leur employabilité.

Le programme Erasmus + soutient également des projets qui favorisent la coopération et l'échange de pratiques, au premier rang desquels les Universités européennes, alliances d'établissements supérieurs européens visant à offrir de nouvelles opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, de recherche et d'innovation à l'ensemble de leurs communautés.

### *1.1.3 L'approche innovante d'apprentissage par « challenge » développée par ECIU (Consortium européen des Universités Innovantes)*

Soutenu par l'Union européenne<sup>2</sup>, le consortium ECIU a mis en place une expérimentation destinée à adresser le « manque de formations agiles à de nouvelles compétences », selon les termes de la coordinatrice de l'Alliance, Marie-Agnès DETOURBE<sup>3</sup>. S'inscrivant en complémentarité avec l'offre diplômante, ce projet développe une approche collaborative et flexible de l'apprentissage : il s'agit de faire travailler de manière collaborative enseignants de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, partenaires sociétaux, apprenants et citoyens, pour résoudre ensemble des défis sociétaux (*challenges*), en offrant des parcours d'apprentissage modulables tout au long de la vie.

Ainsi, les *challenges* sont co-construits lors des « arènes de partenariat », forum de collaboration d'une journée placé sous un chapeau thématique lié à un grand défi sociétal (par exemple, l'objectif de développement durable n°11, dans le cadre de l'édition de novembre 2021). Toutes les parties prenantes partenaires (start-up, enseignants, représentants de collectivités locales) se réunissent sous forme d'ateliers pour générer des « *challenges* », qui sont des défis à relever.

À l'issue de ces « arènes », les partenaires construisent ensemble des projets (formations, stages, sujets de thèses, projets de recherche) afin de proposer des solutions innovantes à ces défis. Enfin, ces *challenges* remontent sur une plateforme créée par l'Alliance, à partir de laquelle un apprenant peut s'inscrire, choisir un défi et rejoindre une équipe européenne qui va œuvrer à le résoudre.

Spécificités du programme, des briques de formations courtes sont proposées aux apprenants pour monter en compétence et en connaissance dans les domaines dans lesquels ils ont des besoins pour répondre au *challenge*. ECIU propose ainsi une offre de « micro-modules », souvent offerts à distance par les différentes universités partenaires. L'ensemble des compétences acquises, à la fois via le travail sur le challenge et au travers les micro-modules, est évalué et consigné dans un passeport de compétences numérique, qui peut être enrichi tout au long de la vie à travers la formation continue et peut être intégré aux diplômes pour les étudiants.

Si cette reconnaissance de formations courtes donnant lieu à des petites briques de certifications capitalisables tout au long de la vie n'est pas encore arrivée au stade où, en capitalisant plusieurs

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Marie-Agnès DÉBOURBE du 21 septembre 2022.

<sup>2</sup> L'ECIU est lauréate d'un appel à projets lancé par la Commission européenne destiné à financer les Universités Européennes en Europe, dans le cadre du programme Erasmus +, qui va lui permettre un financement de ces projets sur les 4 prochains années.

<sup>3</sup> Audition de Mme Marie-Agnès DÉBOURBE du 21 septembre 2022.



modules, il serait possible d'obtenir l'intégralité d'un diplôme ou d'un certificat, Marie-Agnès DETOURBE souligne que la notion de micro-crédits est une piste à explorer pour donner davantage de flexibilité pour adapter l'offre de formation aux besoins en compétences liés aux métiers émergents.

## **1.2. L'État, catalyseur du développement des métiers de demain**

### *1.2.1 L'appel à manifestation d'intérêt national « Compétences et métiers d'avenir »*

Dans le cadre du plan France 2030, initié par l'État en octobre 2021 pour stimuler la compétitivité industrielle et développer les technologies d'avenir grâce à des investissements stratégiques massifs de 54 Mds € sur cinq ans, un levier essentiel a été identifié : « Soutenir l'émergence de talents et accélérer l'adaptation des formations aux besoins de compétences des nouvelles filières et métiers d'avenir » (4<sup>e</sup> levier). Dans cette optique, l'État a lancé l'appel à manifestations d'intérêt (AMI) « Compétences et métiers d'avenir », qui a vocation à répondre aux besoins des entreprises et des institutions en matière de formation (initiale et continue), d'ingénierie de formation et d'attractivité des formations. L'objectif principal est de permettre aux individus d'acquérir les compétences essentielles aux métiers d'avenir et à la transition des filières stratégiques (énergie, automobile, aéronautique, espace, santé, numérique, alimentation). L'AMI vise également à renforcer l'attractivité des filières sciences, technologie, ingénierie et mathématiques dès le plus jeune âge, pour encourager la participation des jeunes à ces domaines.

Géré conjointement par l'Agence nationale de la recherche et la Caisse des dépôts et des consignations, cet AMI vise donc à financer d'une part, des projets de formation, d'ingénierie de formation et de sensibilisation aux métiers d'avenir conformes aux objectifs de France 2030 et d'autre part, des diagnostics pour évaluer les besoins en compétences, formations et dispositifs d'attractivité des filières.

Les projets de formation, dont la durée est d'au plus 5 ans, devront proposer des approches pédagogiques hybrides par leurs contenus et modalités, intégrant les enjeux des transitions, et combinant si possible des compétences scientifiques avec des compétences créatives. Une attention particulière est portée sur la promotion de l'inclusion, de la diversité et sur la mixité femme/homme.

Une première saison de l'AMI Compétences et métiers d'avenir a eu lieu de 2021 à mars 2023, permettant le financement de 119 projets et la réalisation de 59 diagnostics, au cours de 3 vagues successives. Une seconde saison a débuté en mai 2023, sur la base du même cahier des charges, mais avec une procédure de dépôt des dossiers au fil de l'eau. Au final, le budget mobilisé par l'Etat au fil des différentes vagues de sélection pourrait atteindre 2,5 Mds €.

En région Occitanie, les établissements d'enseignement supérieur ont déployé des efforts significatifs pour répondre à l'appel à manifestation d'intérêt.

Au cours de la première vague de cet appel en juillet 2022, huit projets innovants contribuant à l'adaptation des formations aux besoins spécifiques des filières d'avenir (intelligence artificielle, cybersécurité, hydrogène vert, santé et enseignement numérique) ont été sélectionnés en Occitanie. Parmi eux, le projet GENHYO, porté par l'ex-Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, se concentre sur le développement de formations liées à l'hydrogène vert, en réponse à l'objectif prioritaire de France 2030 de devenir leader dans ce domaine.

La deuxième vague de l'AMI Compétences et Métiers d'Avenir, en novembre 2022, a permis de sélectionner quatre nouveaux projets en Occitanie. Parmi eux, le projet 2I2CO 2030, porté par l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, se concentre sur les diagnostics nécessaires pour l'accélération des industries culturelles et créatives, une autre priorité de France 2030. Ces projets viennent renforcer l'ensemble des initiatives visant à anticiper les enjeux de demain.

Au total, les subventions allouées à ces douze projets en Occitanie atteignent plus de 35,7 M €, démontrant l'engagement significatif des écoles et universités de la région pour former aux métiers de demain et renforcer l'attractivité des filières stratégiques.

### *1.2.2 Les campus des métiers et des qualifications*

Créés en 2014<sup>1</sup> afin de proposer des parcours de formation en lien avec les filières d'avenir créatrices d'emploi, les Campus des métiers et des qualifications (CMQ) désignent un label attribué à un réseau d'établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, d'organismes de formations, de laboratoires de recherches et de partenaires économiques, associatifs et institutionnels (rectorat, Région). Ils sont construits sur un territoire donné, autour d'un secteur d'activité d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional soutenu par les collectivités territoriales et les entreprises.

L'ambition inhérente à ces campus est multiple : augmenter le niveau de qualification des apprenants, améliorer leur insertion professionnelle ; transformer la voie professionnelle et renforcer son attractivité ; contribuer au développement économique du territoire ; intensifier les liens entre établissements de formations et entreprises.

Les Campus offrent une gamme complète de formations, initiales et continues, du CAP au doctorat, construites en collaboration étroite entre le monde éducatif et le monde économique afin de développer les compétences attendues par les employeurs. Par ailleurs, la présence de multiples établissements de formation en un seul lieu favorise la complémentarité des formations et la création de passerelles

Le label CMQ a connu une évolution en 2018, avec l'introduction de la mention « Excellence », qui vient labelliser les campus particulièrement porteurs d'innovation ou centrés sur des filières stratégiques. Parmi les critères permettant d'accéder à cette nouvelle mention, on trouve ainsi :

- Le rayonnement international, au travers par exemple de partenariats noués avec des établissements à l'étranger, pour des parcours communs de formation ou des stages ou pour échanger des bonnes pratiques ;
- Le rattachement à une filière d'excellence française ;
- La mise à disposition des lieux d'accueil et de formation emblématiques (plateformes techniques et de centres de recherche, hébergements favorisant la mobilité) ;
- La création de multiples projets collaboratifs entre partenaires économiques et établissements de formation et de recherche, telles que fab labs, pépinières, centres de ressources partagés...

Par ailleurs, le CPRDFOP de la Région Occitanie met en avant la nécessité de s'appuyer sur l'expertise des Campus des métiers et des qualifications pour faire évoluer l'offre de formation et proposer des réponses aux problématiques d'emploi de leur secteur d'activité. Véritables « outils sur le futur des métiers », ils ont un rôle moteur pour impulser de nouvelles dynamiques autour des métiers relevant de leur pôle de compétences.

La Région Occitanie compte désormais 12 Campus des métiers et des qualifications, dans des filières d'activité dynamiques et porteuses d'emplois. Parmi eux, 7 bénéficient du label « Excellence » en 2022.

---

<sup>1</sup> Les Campus des métiers et des qualifications ont été créés en septembre 2014 par un décret d'application de la loi pour la refondation de l'école, dite « loi PEILLON ».

7 Campus des métiers et des qualifications labellisés « Excellence » en 2022 :

- Gastronomie, Hôtellerie, Tourisme (CMQE GHT) - Montpellier (Hérault) ;
- Habitat, énergies renouvelables et éco-Construction (CMQE HEREC) - Nîmes (Gard) ;
- Process et technologies en milieux sensibles (CMQE PTMS) - Bagnols-sur-Cèze (Gard) ;
- Aéronautique et spatial (CMQE AS) - Blagnac (Haute-Garonne) ;
- BTP et usages du numérique (CMQE BTP UN) - Auch (Gers) ;
- Industrie du Futur (Mécanique, Mécanic Vallée) - (CMQE IDF) - Decazeville (Aveyron) ;
- Mobilité et transports intelligents (CMQE MTI) – Toulouse (Haute-Garonne).

5 autres Campus des métiers et des qualification régionaux :

- Nauti Campus (CMQ nautisme) - Canet-en-Roussillon (Pyrénées-Orientales) ;
- Design et industries créatrices (en attente de renouvellement) (CMQ DIC) - Nîmes (Gard) ;
- Tourisme Pyrénéen (CMQ TP) - Foix (Ariège) ;
- Transition énergétique des Hautes Pyrénées (en attente de renouvellement) (CMQ TE) - Aureilhan (Hautes-Pyrénées) ;
- Transport, logistique et commerce de gros (en attente de renouvellement) (CMQ TLCG) - Lézignan-Corbières (Aude).

*1.2.3 Les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP)*

Destinés à remplacer le précédent « dialogue de gestion », les Contrats d'objectifs, de moyens et de Performance (COMP) constituent un nouvel outil pour définir les priorités stratégiques et les engagements réciproques entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur. Comme l'a souligné la ministre de l'Enseignement supérieur, Sylvie RETAILLEAU, ces contrats visent à assurer le portage des politiques publiques prioritaires (notamment la formation aux métiers d'avenir, en tension ou en évolution, le bien-être et la réussite des étudiants, le développement de la recherche et de l'innovation, la transition écologique et le développement soutenable) ainsi qu'à optimiser la gestion et le pilotage des établissements. Chacun de ces objectifs nationaux est complété par un objectif spécifique à la stratégie de chaque établissement, créant une feuille de route personnalisée pour chacun d'entre eux.

La formation aux métiers d'avenir et en tension constitue ainsi un objectif central des COMP. Cette priorité stratégique vise à garantir une offre de formation des établissements d'enseignement supérieur agile, flexible et en adéquation avec les besoins actuels et futurs de la société, en particulier dans des domaines tels que la transition écologique, le numérique et la santé. En parallèle, des projets destinés à développer la Formation tout au long de la vie (FTLV) relevant de l'appel à projets « Accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche » (ASDESR) lancé dans le cadre de France 2030, seront intégrés dans les nouveaux contrats.

Les COMP seront déployés sur une période de trois ans (2023-2025), en trois vagues successives. Une première vague de 17 COMP ont été signés en août 2023, impliquant 36 établissements (8 établissements publics d'État, 19 établissements composantes, 8 universités et une école d'ingénieurs), pour une enveloppe totale de 110 M €. Les vagues suivantes, prévues pour 2024 et 2025, concerneront respectivement 42 et 54 établissements, soit un total de 132 établissements d'ici 2025.

S'ils confirment la volonté de l'État de demander aux établissements d'enseignement supérieur de rendre des comptes sur leurs actions en vue mieux préparer aux métiers de demain, les COMP ne représentent néanmoins qu'un levier financier restreint en comparaison d'autres outils, tels que le plan France 2030.

### **1.3. La Région, un acteur impliqué dans la préparation aux métiers de demain**

Face à la dynamique constante des métiers et à l'émergence de compétences nouvelles, la Région Occitanie a mis en place plusieurs initiatives stratégiques<sup>1</sup> pour épauler les entreprises et soutenir le développement d'une offre d'enseignement supérieur étroitement articulée avec les besoins du tissu économique régional.

#### *1.3.1 La Cité de l'Économie et des métiers de demain*

Lieu fondé par la Région en 2019, la Cité de l'Économie et des métiers de demain (CEMD) représente un espace avant tout dédié à l'accompagnement des acteurs économiques pour anticiper les transitions et les transformations des métiers. Mais il se veut aussi un lieu de « croisement des mondes », où se côtoient entreprises, institutions publiques, étudiants, acteurs académiques et grand public pour décrypter l'économie de demain.

Complémentaire d'autres approches structurées d'accompagnement à la transformation économique impulsées par la Région (ex : soutien à la transformation numérique), l'activité de la Cité de l'Économie et des métiers de demain (CEMD) s'articule autour de deux missions clefs :

- « Embarquer » les acteurs économiques du territoire vers l'économie du futur, performante, durable et inclusive ;
- « Devancer » les tendances en détectant les signaux précurseurs et en impulsant des expérimentations pour anticiper les changements de modèles.

La première mission de la Cité, « Embarquer », se focalise sur la sensibilisation des acteurs économiques face aux transformations majeures à venir dans le paysage économique. Cela se matérialise par la tenue de conférences « longue-vue » visant à décrypter les transitions et les évolutions des métiers, en offrant par exemple une perspective sur le « futur du travail » ou sur la relation de l'humain avec la nature. La Cité organise également des événements partenariaux, dans lesquels des sujets tels que l'impact de l'intelligence artificielle dans les métiers du conseil peuvent être abordés. La Cité produit également des cahiers d'inspiration projetant des visions futures du territoire, comme celle d'une région à énergie positive en 2032, ou des métiers, tels que ceux de la filière de l'hydrogène vert.

« Embarquer », se focalise sur la sensibilisation des acteurs économiques face aux transformations majeures à venir dans le paysage économique. Cela se matérialise par la tenue de conférences « longue-vue » visant à décrypter les transitions et les évolutions des métiers, offrant par exemple une perspective sur le « futur du travail » ou sur la relation de l'humain avec la nature. La Cité organise également des événements partenariaux, dans lesquels des sujets comme l'impact de l'intelligence artificielle dans les métiers du conseil peuvent être abordés. La Cité produit également des cahiers d'inspiration projetant des visions futures du territoire, comme celle d'une région à énergie positive en 2032, ou des métiers, comme ceux de la filière de l'hydrogène vert.

La seconde mission de la CEMD, « Devancer », s'inscrit dans une démarche proactive visant à anticiper et expérimenter les modèles de demain. À travers des ateliers d'anticipation, la Cité fait se projeter les acteurs économiques jusqu'en 2030, les invitant à envisager de nouveaux métiers et usages, dans des champs variés : biothérapies, data, cybersécurité, métiers du conseil et de l'expertise comptable... En complément, la CEMD lance divers programmes d'expérimentation sur le territoire d'Occitanie. Cela s'est manifesté par des initiatives axées sur la modélisation des lieux de travail ou encore par l'expérimentation de temps de travail dédié à des projets à impact régional.

---

<sup>1</sup> Les initiatives présentées dans la présente section sont intégrées dans la Stratégie régionale pour l'emploi, la souveraineté et la transformation écologique (SRESTE) de la Région Occitanie, adoptée le 25 novembre 2022.

*1.3.2 La Maison de la Formation Jacqueline Auriol : usine-école démonstrateur de l'industrie du futur, au cœur de la plateforme d'accélération Pad'Occ*

La Maison de la Formation Jacqueline Auriol (MFJA) est une initiative impulsée par la Région Occitanie<sup>1</sup> qui vise à répondre aux besoins de formations en adéquation avec le tissu économique local, dans les secteurs de l'aéronautique et du spatial. Elle a pour ambition de développer les liens entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur, tout en accompagnant la transition des entreprises vers l'industrie du futur.

Établie dans le quartier de Montaudran à Toulouse au sein d'un vaste bâtiment de 1 5000 m<sup>2</sup> <sup>2</sup>, la Maison de la Formation Jacqueline Auriol a été conçue dès 2009 dans le cadre du plan Campus et a été inaugurée en 2021. Cet espace abrite des bureaux, des amphithéâtres, des salles de travaux dirigés, ainsi que des plateformes technologiques.

Le centre de formation propose un large éventail de formations en génie mécanique et en robotique, couvrant tous les niveaux de certification, du BUT (bac+3) aux titres d'ingénieur et aux Masters. Il bénéficie de la collaboration étroite de trois établissements : l'Université Paul Sabatier (IUT, Faculté des Sciences, UPSITECH), l'INSA et l'ISAE. D'autres établissements travaillent également en partenariat sur les plateformes technologiques. Le centre de formation totalise ainsi 1 800 apprenants et 150 membres du personnel.

Si le projet initial se limitait à un simple partage de bâtiment, il s'est transformé en véritable projet pédagogique mutualisé. La Maison de la Formation Jacqueline Auriol dispose ainsi de 6 plateformes technologiques totalement mutualisées, chacune adaptée aux niveaux d'enseignement dispensés. Parmi ces plateformes, on trouve la halle aéronautique et spatiale, la halle Smart Factory 4.0 (usine-école), et une plateforme numérique avec réalité virtuelle, toutes contribuant à la formation et à la recherche.

L'une des réussites les plus remarquables de la Maison de la Formation Jacqueline Auriol est le développement très important de la relation entre l'université et les entreprises. Cette relation s'est renforcée grâce à la visibilité offerte par la concentration de l'ensemble des formations – à tous les niveaux de certification – au même endroit. Cette visibilité a été acquise bien avant la livraison du bâtiment, suscitant l'intérêt des entreprises.

L'une des premières manifestations de cette collaboration est l'augmentation significative de l'alternance, avec plus de 250 apprentis dans des programmes allant du BUT aux Masters et diplômes d'Ingénieurs. Ces apprentis sont directement formés sur des compétences opérationnelles en lien avec l'industrie du futur.

Les entreprises ont également investi dans la rénovation des plates-formes technologiques, contribuant ainsi au développement de l'infrastructure pédagogique (2 M € de rénovation pour un patrimoine d'équipement de 10 M €), notamment par le biais du mécénat et d'autres formes de soutien financier.

La Maison de la Formation Jacqueline Auriol constitue donc, selon l'expression de Jean-François MAZOIN<sup>3</sup>, un « phare », une porte d'entrée unique derrière laquelle une entreprise va trouver des interlocuteurs qui vont pouvoir directement ou indirectement lui apporter des réponses sur ce qu'elle peut attendre en termes de formation, mais aussi un accompagnement par tous les laboratoires dans le domaine de la technologie.

---

<sup>1</sup> La Région Occitanie finance le projet de la Maison Jacqueline Auriol à hauteur 13,2 M€, soit 31 % du montant total de l'investissement. L'État en finance 25 M€ dans le cadre du plan Campus, tandis que Toulouse Métropole contribue à hauteur de 5 M€. A ces financements s'ajoute une enveloppe de 2 M € pour la rénovation des plateformes technologiques, prévue dans le cadre du CPER.

<sup>2</sup> Le bâtiment de la Maison Jacqueline Auriol se situe à proximité immédiate de l'Institut de Recherche Technologique de Toulouse et de l'Institut Clément Ader, et de l'ANITI.

<sup>3</sup> Audition de M. Jean-François MAZOIN du 7 septembre 2022.

À partir de l'idée d'usine-école, s'est alors développé le concept de la plateforme d'accélération Pad'Occ, avec le soutien des entreprises et des pôles de compétitivité (AESE, OPTITECH). Cette plateforme est destinée à accompagner les entreprises dans une mutation déterminante vers l'industrie du futur par la transformation de leurs outils de production, mais aussi par la montée en compétences de leur personnel. Elle vise à apporter des solutions adaptées aux entreprises, qui correspondent à leurs moyens. Le projet Pad'Occ est porté par l'ex-Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées.

### *1.3.3 Le Campus des métiers de l'artisanat, dans le Lot*

Dans une démarche parallèle à l'initiative des Campus des métiers et des qualifications impulsée par l'Etat, la Région Occitanie s'est fortement impliquée dans la structuration d'un Campus des métiers et de l'artisanat du Lot. Ce projet vise à développer un pôle de formation d'excellence pour les apprentis du département, afin de répondre aux besoins en compétences des filières locales de l'artisanat et de renforcer l'attractivité du territoire.

Contribuant à hauteur de 2,5 M€ sur un coût total de 5,76 M€, la Région Occitanie est le principal financeur de ce projet porté par la Chambre des métiers et de l'artisanat du Lot, articulé autour de deux volets :

- L'extension, la rénovation et l'équipement des locaux abritant le Pôle de Compétences (POCOM), axé principalement sur le secteur alimentaire, notamment la boulangerie, et celui de la mécanique : doté d'un nouveau bâtiment, le Pôle est équipé de plateaux techniques, d'un fab-lab, d'une imprimante 3D et de nombreux outils de formations digitaux et numériques ;
- La réhabilitation du bâtiment historique de l'Ecole des métiers du Lot, ouverte depuis 1996, qui vise une double expertise : la "Restauration Rénovation Construction Durable – R2CD" et les "métiers de bouche", intégrant divers ateliers spécialisés et un restaurant d'application qui se veut un espace de découvertes culinaires.

Reflet d'une vision où la formation répond aux besoins du tissu économique local, et garantit des perspectives d'emploi durable aux jeunes de la région, le Campus des Métiers de l'artisanat du Lot accueille chaque année environ 650 apprentis, du CAP à la licence professionnelle.

#### **Préconisation**

##### **Développer autant que nécessaire les actions de formation en partenariat avec les entreprises**

La Région devra maintenir une vigilance particulière sur les nouveaux besoins de compétences pour impulser la création de formations en lien avec sa vision prospective des métiers.

## **2. ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET MONDE SOCIO-ÉCONOMIQUE : UN DIALOGUE À RENFORCER**

Dans un contexte d'évolution rapide des contenus métiers et d'émergence de nouveaux métiers, le renforcement du dialogue entre établissements d'enseignement supérieur et monde socio-économique apparaît plus que jamais indispensable afin de mettre en place des formations adaptées aux besoins en compétences du territoire. Cependant, ce dialogue se heurte à de nombreux freins, un hiatus étant constaté entre les attentes des entreprises et l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur (2.1.). Face à ce décalage, certains acteurs économiques sont amenés à développer leurs propres centres de formation internes, pour répondre à des besoins en compétences spécifiques (2.2.). La mise au point de formations d'enseignement supérieur articulées autour d'un diptyque formation courte « sur-mesure » - formation diplômante à visée professionnalisante constitue un modèle susceptible de répondre à ces nouvelles attentes (2.3.).

### **2.1. Le constat d'un décalage entre les attentes des entreprises et l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur**

Les établissements d'enseignement supérieur, comme il a été vu précédemment, ont déployé des efforts notables pour concevoir une offre de formation qui réponde aux besoins du tissu économique : déclinaison des diplômes sous forme de blocs de compétences, instauration de formations à visée professionnalisante (licences pro, BUT, masters), développement de l'alternance, déploiement de leur offre de formation continue, création de formations modulaires... À titre d'exemple, l'Université Paul Valéry a mis au point plus de 60 formations modulaires spécifiques, constituées de modules ou de séminaires dédiés aux professionnels et proposés de manière croissante (de 1 à 3 jours jusqu'à 1 semaine), qui peuvent être capitalisables dans le cadre d'un Diplôme d'université (DU).

Malgré ces efforts, le constat d'une adéquation imparfaite entre l'offre de formation de l'enseignement supérieur et les attentes du monde socio-économique persiste. Une contribution du CESER Auvergne-Rhône Alpes<sup>1</sup> mentionne ainsi que « Le système de formation [de l'enseignement supérieur] est à l'écoute de l'environnement économique, s'adapte, évolue, mais encore trop lentement ».

La difficulté du système de formation d'enseignement supérieur actuel de former ingénieurs et techniciens en nombre suffisant pour combler les besoins de l'industrie du futur, soulignée lors d'une table-ronde<sup>2</sup> par Laurent LATORSE, Président d'AIROD Technology, vient renforcer ce sentiment de hiatus entre offre d'enseignement supérieur et monde socio-économique, à l'heure où les besoins en diplômés sont accrus du fait de l'accélération des départs en retraite dans les filières industrielles et de la technicisation renforcée de la production. Le dirigeant de cette PME spécialisée dans la conception et l'intégration de systèmes industriels s'appuyant sur la robotique et l'intelligence artificielle note par ailleurs que l'offre de formation de l'enseignement supérieur « ne préparerait pas toujours suffisamment les individus aux compétences nécessaires ».

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce décalage entre les entreprises et l'offre d'enseignement supérieur.

Tout d'abord, les temporalités du monde académique et du monde socio-économique ne sont pas synchronisées. Les entreprises opèrent sur un temps court. Elles attendent des parcours de formation agiles et flexibles pour leurs collaborateurs, ainsi que des formations « sur-mesure » répondant à leurs besoins stratégiques, comme le souligne Sophie DURAND-RAUCHER, Fondatrice et Directrice associée du cabinet AVEC, spécialisé dans le conseil en recrutement, organisation, ressources humaines et

---

<sup>1</sup> CESER Rhône-Alpes-Auvergne, *L'enseignement supérieur et la recherche face aux mutations du travail et des métiers*, Contribution, mai 2022.

<sup>2</sup> Table-ronde du 19 avril 2023.

formation<sup>1</sup>. Leurs besoins en compétences peuvent évoluer rapidement en fonction des transformations des métiers, alors que les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent sur un temps long, dicté par des procédures administratives rigides qui encadrent la création (accréditation) ou la révision des programmes de formation. La conception d'une offre de formation nécessite en moyenne un an de conception globale, et 2 à 3 ans minimum sont nécessaires avant la sortie de la première promotion (BTS, BUT et licences).<sup>2</sup>.

Par ailleurs, des difficultés de communication entre les établissements d'enseignement supérieur et les acteurs socio-économiques ont été mises en avant par Nadine ANTIPOT, chargée d'ingénierie emploi formation à l'ex-Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées<sup>3</sup>. Celle-ci souligne en effet que le monde académique a des difficultés à communiquer sur son offre, en particulier sur son offre de formation continue, dans un marché devenu de plus en plus concurrentiel qui impose de se différencier. La chargée d'ingénierie emploi formation explique cette faiblesse par le fait que l'enseignement supérieur fonctionnait pendant longtemps sur le marché captif de la formation initiale et n'a pas appris à communiquer sur son offre, ce qui lui est particulièrement préjudiciable sur le segment de la formation continue.

De leur côté, les entreprises mettent en exergue le manque de lisibilité de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur. Elles rencontrent des difficultés à comprendre les programmes proposés, ce qui rend difficile le choix des formations les plus pertinentes vis-à-vis de leurs besoins. Toutefois, selon Nadine ANTIPOT<sup>4</sup>, les difficultés de communication sont réciproques : les entreprises peinent souvent à anticiper et à exprimer clairement leurs besoins en compétences, ne pouvant pas toujours les anticiper, les chiffrer, ou même de définir des objectifs cibles. Ces difficultés sont accentuées par une divergence de vocabulaire entre le monde académique et le monde de l'entreprise.

#### **Préconisation**

##### **Améliorer la visibilité de l'offre de formation de l'enseignement supérieur auprès des entreprises et des professionnels**

Le CESER recommande aux établissements d'enseignement supérieur d'accentuer leurs efforts de communication sur leur offre de formation, en valorisant les synergies entre leurs activités de recherche et de formation. Une communication ciblée à destination du monde socio-économique permettra de rendre plus lisibles les blocs de compétences pour les entreprises et leurs salariés. Le CESER recommande au Conseil régional l'élaboration d'un guide méthodologique pour faciliter l'élaboration d'une cartographie des formations, ainsi que la mise à disposition d'outils de communication innovants destinés à valoriser l'offre de formation des établissements auprès des entreprises. Ces ressources auront vocation à être partagées avec l'ensemble des établissements, organismes de formation d'enseignement supérieur d'Occitanie et acteurs publics.

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Sophie DURAND-RAUCHER du 11 janvier 2022.

<sup>2</sup> Cour des Comptes, *Universités et territoires*, Rapport public thématique, janvier 2023, p. 94.

<sup>3</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOT du 22 juin 2022.

<sup>4</sup> *Idem*.



Enfin, une dernière série de freins au dialogue entre établissements d'enseignement supérieur et monde socio-économique concerne les représentations respectives l'un de l'autre. Ainsi, le CESER Auvergne-Rhône-Alpes, dans sa contribution de mai 2022, souligne la nécessité de changer les représentations de l'enseignement et de la recherche que peuvent avoir certaines PME et entreprises de taille intermédiaire, jugeant « hors sol » le monde académique<sup>1</sup>. Ces représentations contribuent à nourrir chez les acteurs économiques le sentiment, identifié par Nadine ANTIPOT, que le dialogue avec le monde de l'enseignement supérieur est difficile<sup>2</sup>.

À l'inverse, toujours selon la chargée de mission ingénierie-formation de l'ex-Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, il existe au niveau des établissements d'enseignement supérieur une crainte d'être instrumentalisés par le monde socio-économique, entraînant une certaine méfiance à l'égard de celui-ci. La Cour des comptes, dans son rapport Universités et territoires, corrobore ce constat en indiquant que « certaines universités soulignent les limites qu'aurait une offre de formation trop strictement dictée par les besoins économiques locaux ». Et de citer l'Université de Montpellier, qui estime que « la réponse à ces besoins ne doit pas conduire à ne créer que des formations étroites et sans visibilité d'ouverture au-delà du territoire, ce qui pourrait nuire au caractère national des diplômes ». Lors de son audition, Laurence DREYFUSS, directrice du Service universitaire de formation continue (SAFCO) de l'Université Paul-Valéry de Montpellier, avait en effet insisté sur le fait que la mission de l'université n'était pas tant de former à des outils et techniques qui répondent à des besoins locaux, mais à des méthodes et positions professionnelles qui permettent l'adaptabilité et une appropriation critique des savoirs, compétences essentielles dans un contexte d'évolution très rapide des technologies<sup>3</sup>.

#### **Préconisation**

##### **Favoriser la communication, les échanges et le dialogue entre l'enseignement supérieur, le monde socio-économique et l'écosystème de la formation professionnelle**

Le CESER recommande au Conseil régional d'impulser la communication, les échanges et le dialogue sur les métiers et les compétences de demain, réunissant l'enseignement supérieur, les acteurs de la formation professionnelle, le monde socio-économique, l'État et le Conseil régional. Cette communication renforcée faciliterait l'élaboration d'un diagnostic partagé autour des compétences stratégiques à développer pour faire face aux métiers de demain et permettrait à l'ensemble de ces acteurs de partager les enjeux liés à l'accompagnement des transitions et à l'évolution des compétences.

---

<sup>1</sup> CESER Rhône-Alpes-Auvergne, *L'enseignement supérieur et la recherche face aux mutations du travail et des métiers*, Contribution, mai 2022, p. 44.

<sup>2</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOT du 22 juin 2022.

<sup>3</sup> Audition de Mme Laurence DREYFUSS du 21 septembre 2022.

## **2.2. Le développement de centres internes de formation par les entreprises, en réponse à des besoins en compétences non pourvus par l'enseignement supérieur**

Face à ce constat de décalage entre l'offre de formation de l'enseignement supérieur et les compétences nécessaires sur le marché du travail, de plus en plus d'acteurs économiques décident de créer leurs propres solutions de formation en interne, à l'image d'Airbus ou de Solipac qui ont créé leur propre centre de formation des apprentis (CFA). Ce développement est favorisé par la possibilité, pour les entreprises disposant d'un CFA, de déduire de la taxe d'apprentissage le montant des dépenses relatives aux formations délivrées par ce service, ainsi que les versements destinés à financer le développement d'offres nouvelles de formations par apprentissage destinés aux apprentis de l'entreprise. La Directrice associée du cabinet de conseil AVEC &, Sophie DURAND-RAUCHER, observe toutefois que la création de tels centres de formations internes concerne surtout les entreprises qui ont des compétences spécifiques<sup>1</sup>.

Cette tendance au développement de formations internes ne touche pas uniquement les grands groupes. Ainsi, Laurent LATORSE, Président de la PME AIROD Technology, indique avoir été amené à développer un organisme de formation interne à son entreprise, « AIROD Institute of Aerospace Learning Academy », afin de pouvoir répondre rapidement à des besoins en compétences spécifiques<sup>2</sup>.

Dans un article intitulé « Quand l'entreprise devient (aussi) organisme de formation »<sup>3</sup>, la chercheuse Claudine ROMANI étudie l'émergence de ces nouveaux acteurs privés dans le champ de la formation. De tailles diverses, ces organismes de formation sont ouverts à tous publics – apprentis, adultes en formation continue, en VAE, demandeurs d'emploi sous contrat de professionnalisation – et forment à un large éventail de certifications enregistrées au RNCP (CQP, diplômes de l'Education nationale, titres professionnels). Leur création fait souvent suite à des « diagnostics répétés d'inadaptation des formations aux besoins ». L'auteure identifie ainsi la « stratégie de production de qualification sur-mesure en réponse à des besoins sectoriels spécifiques » comme l'un des moteurs de la création de ces organismes de formation internes.

De même, la création de tels centres de formation peut être motivée par une pénurie de main-d'œuvre hautement qualifiée, en particulier dans le secteur industriel, où il n'existe pas toujours de diplôme correspondant à certaines qualifications.

Si le cadre réglementaire ne permet pas de distinguer les centres de formation d'entreprise des autres organismes, Claudine ROMANI souligne que les centres de formation interne disposent d'avantages compétitifs importants lui permettant de se distinguer :

- La présence de liens organiques entre le centre de formation et les services de l'entreprise d'origine, en particulier les services RH et production, permettant « une articulation efficace entre les contenus des formations, la gestion prévisionnelle des emplois, des compétences et des carrières » ;
- La spécialisation technique et sectorielle ;
- L'accès à l'outil de production de l'entreprise pour la mise en œuvre des formations et des plateaux techniques ;
- Un effet de renommée de l'entreprise d'origine.

Si la création d'un centre de formation interne représente un coût financier important, cet investissement reste toutefois ciblé du fait de la spécialisation sectorielle de ces centres, axée sur des compétences pointues.

---

<sup>1</sup> Audition de Mme Sophie DURAND-RAUCHER du 11 janvier 2022.

<sup>2</sup> Propos de M. Laurent LATORSE lors de la table-ronde du 19 avril 2023.

<sup>3</sup> ROMANI Claudine, « Quand l'entreprise devient (aussi) organisme de formation ». In DUPRA, Arnaud ; GASQUET Céline ; LEFRESNE Florence, *L'entreprise rend-elle compétent.e ?* - CÉREQ, 2020 - pp. 38-45.

### **2.3. L'articulation de formations courtes « sur-mesure » avec des cursus diplômants professionnalisants, modèle d'avenir pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et des territoires ?**

Dans le cadre d'une réponse au volet 1 de l'AMI « Compétences et métiers d'avenir », orienté sur le développement des batteries électriques, la Faculté des Sciences de l'Université Paul Sabatier a mis au point une offre de formation innovante afin d'adresser les nouveaux besoins en compétences des gigafactories et de qualifier les salariés sur les nouveaux métiers.

Ce projet lauréat de l'AMI, présenté par le Professeur en Sciences des Matériaux Patrice SIMON lors d'une table ronde sur les métiers de demain organisée par le CESER Occitanie, se distingue par son articulation entre des programmes de formation sur-mesure et des parcours diplômants professionnalisants.

Un premier module de formation, proposé en formation continue, consiste en un programme sur-mesure conçu en étroite collaboration avec la gigafactory EMVision, dans le cadre d'un plan de recrutement de 1 200 personnes<sup>1</sup> lancé par cette société. Il doit permettre la montée en compétence de son personnel et la reconversion de professionnels disposant de compétences transférables. La formation en électro-chimie, d'une durée de 4 semaines pour les techniciens et 6 semaines pour les ingénieurs, donne lieu à la délivrance d'un diplôme universitaire. Même si elle a été conçue avec l'entreprise EMVision, cette formation reste ouverte à l'ensemble des gigafactories.

En parallèle, un second module prévoit la création d'un parcours « Batteries, stockage électrochimique de l'énergie » au sein de la licence professionnelle sur les matériaux proposée par l'Université Paul Sabatier. Ce parcours, ouvert en septembre 2023, garantit aux étudiants un socle académique solide, avec une formation complète dans le domaine du stockage électrochimique de l'énergie.

L'articulation entre ces deux volets est essentielle. Les programmes sur-mesure apportent la réactivité nécessaire pour répondre aux défis immédiats du marché, tandis que les cursus diplômants garantissent l'acquisition par les professionnels d'un socle de connaissances scientifiques et assurent la pérennité des compétences développées.

L'alternance, élément clef du modèle économique de la licence professionnelle en électrochimie, renforce encore cette synergie. Non seulement elle permet l'immersion professionnelle aux étudiants, mais elle assure également à l'université l'auto-financement de la formation.

En conclusion, le modèle mis en œuvre par l'Université Paul Sabatier, sous l'impulsion de M. Patrice SIMON, est un exemple de formation universitaire permettant de répondre aux défis des métiers de demain par l'articulation entre des formations courtes adaptées et des cursus diplômants plus traditionnels.

---

<sup>1</sup> Le plan de recrutement est organisé en 3 tranches, avec la formation de 250 techniciens et 150 ingénieurs par tranche.

### **Préconisation**

#### **Modulariser les formations et adapter les parcours**

Les parcours de formation gagneraient en efficacité s'ils étaient plus modulables, afin de mieux répondre aux contraintes des apprenants en situation professionnelle et aux besoins des entreprises. Le CESER préconise au Conseil régional de soutenir la modularisation des formations en « micro-blocs de compétences » et le développement de solutions de microcertification.

Le CESER recommande au Conseil régional de promouvoir des offres de formation polyvalentes qui intègrent divers parcours professionnalisants au sein d'une seule formation, afin de répondre de manière efficace aux besoins de recrutement et d'évolution professionnelle variés dans les secteurs d'avenir. Ces offres incluraient des programmes courts, ciblant en particulier les professionnels déjà en activité.

## **3. CO-CONSTRUIRE L'OFFRE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN IMPÉRATIF POUR ANTICIPER LES ENJEUX DU FUTUR**

Développement de l'alternance, généralisation des stages en entreprise, projets tutorés, co-construction de formations sur-mesure, partenariats bilatéraux ciblés, organisation de conférences-métiers, appui à la R&D : un large éventail d'outils est quotidiennement déployé par les établissements d'enseignement supérieur pour interagir avec le monde socio-économique.

Ces échanges soutenus et réguliers, qu'ils soient formalisés ou plus spontanés, permettent aux deux parties de développer progressivement une compréhension mutuelle des enjeux de formation. L'apprentissage constitue un exemple-type de ce processus d'acculturation. Les échanges entre maîtres d'apprentissage et enseignants-chercheurs, s'ils sont suffisamment répétés, favorisent l'évolution des contenus pédagogiques et des maquettes de formation par « petites touches », afin qu'ils correspondent au plus près aux besoins évolutifs des entreprises, comme l'a souligné Adrien BLAZY<sup>1</sup>, responsable du service Formation continue, validation des acquis et apprentissage (FC2VA) de l'Université Toulouse 1 Capitole. L'apprentissage constitue ainsi, selon l'expression de celui-ci, un « premier niveau de co-construction de l'offre de formation ».

Toutefois, au-delà de ces interactions régulières, des instances de gouvernance dédiées ont été instaurées pour systématiser et approfondir le dialogue entre les établissements d'enseignement supérieur et le monde socio-économique. Elles jouent un rôle clef dans la co-construction d'une offre de formation tout au long de la vie en phase avec les évolutions des métiers et des compétences associées (3.1). Une évolution de ces instruments de régulation de l'offre de formation paraît néanmoins nécessaire afin de renforcer leur dimension prospective (3.2.)

### **3.1. Le rôle clef des instances liées à la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur dans la co-construction d'une offre de formation préparant aux métiers de demain**

#### *3.1.1 La présence de personnalités extérieures dans les conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur, premier levier pour assurer l'adéquation entre formation, recherche et besoins en compétences*

---

<sup>1</sup> Propos de M. Adrien BLAZY lors de la table-ronde du 03 mai 2023.

L'intégration de personnalités extérieures dans les structures de gouvernance est un premier levier employé par les établissements d'enseignement supérieur pour s'inscrire dans une relation durable avec la sphère socio-économique. Elle permet au monde académique de développer sa lisibilité et sa visibilité vis-à-vis des institutions publiques, entreprises et associations. Ces partenaires extérieurs apportent un regard extérieur essentiel permettant d'ajuster l'offre de formation en fonction de l'évolution des besoins en compétences du monde socio-économique.

Comptant de 30 à 50 % de personnalités extérieures dans leurs conseils d'administration<sup>1</sup>, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) sont des modèles emblématiques de l'utilisation des instances de gouvernance pour renforcer les liens avec le monde économique et conforter le caractère professionnalisant de la formation<sup>2</sup>.

Le CESER Auvergne-Rhône-Alpes a également identifié le levier que peut constituer la présence de personnalités extérieures au sein des instances de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur. Dans une contribution de mai 2022<sup>3</sup>, il préconise ainsi l'instauration d'un quota en faveur des TPE/PME au sein des conseils d'administration, afin de garantir une meilleure représentativité des entreprises et de faire entendre la voix des petites et moyennes entreprises dans le paysage académique.

### *3.1.2 Les conseils de perfectionnement de mention, lieu privilégié de co-construction de l'offre de formation*

Les conseils de perfectionnement, constitués au niveau de chaque mention de diplôme<sup>4</sup>, ont pour mission de garantir l'amélioration continue des formations. Ils apportent des préconisations sur des aspects tant pédagogiques (conception des formations, évaluation, recrutement) que stratégiques (évolution des parcours-types). Leur composition, incluant enseignants (responsable de la mention et équipe pédagogique), représentants d'étudiants, des salariés et du patronat, doit garantir une approche équilibrée et centrée sur les besoins réels.

Si les conseils de perfectionnement fournissent un espace d'échanges entre représentants du monde socio-économique et du monde académique, ils ont essentiellement une vocation de proximité et leur rôle reste limité. Le responsable du service Formation continue, validation des acquis et Apprentissage (FC2VA) de l'Université Toulouse 1 Capitole, Adrien BLAZY, observe ainsi qu'il est relativement aisé de rassembler des maîtres d'apprentissage – qui constituent une grande partie des représentants du monde de l'entreprise présents – et des enseignants-chercheurs pour discuter de l'adaptation des contenus de formation. Il souligne l'importance de donner une dimension plus globale et prospective à l'évolution des formations<sup>5</sup>.

La chargée d'ingénierie emploi formation à l'ex-Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées Nadine ANTIPOUT souligne également les limites de ces organes de gouvernance<sup>6</sup> : le rapport à l'entreprise y est très souvent individualisé et se focalise sur les besoins individuels immédiats des entreprises. Elle relève par ailleurs que les conseils de perfectionnement ne permettent pas un bon

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, *La formation continue dans les établissements supérieurs. Co-construction de partenariat entre les EPSCP et les acteurs socio-économique*, octobre 2019.

<sup>2</sup> La participation accrue de personnalités extérieures au sein des instances de gouvernance des IUT ne constitue pas le seul facteur contribuant au lien privilégié des instituts avec le monde socio-économique et à la nature professionnalisante de la formation : plus d'un tiers des enseignements en IUT sont assurés par des professionnels vacataires, tandis que les Commissions pédagogiques nationales des IUT veillent constamment à la mise en place de référentiels et programmes de diplômes en adéquation avec les besoins du tissu économique.

<sup>3</sup> CESER Rhône-Alpes-Auvergne, *L'enseignement supérieur et la recherche face aux mutations du travail et des métiers*, Contribution, mai 2022.

<sup>4</sup> Les dispositions législatives concernant conseils de perfectionnement des formations sont précisées à l'article L611-2 du Code de l'éducation. L'institution comités de perfectionnement est également obligatoires dans les CFA, conformément à l'article L6231-3 du Code du travail.

<sup>5</sup> Propos de M. Adrien BLAZY lors de la table-ronde du 03 mai 2023.

<sup>6</sup> Audition de Mme Nadine ANTIPOUT du 22 juin 2022.

repérage des évolutions structurelles lourdes des secteurs d'activités – de type mutation – ou qu'ils effectuent ce repérage trop tardivement.

#### **Préconisation**

##### **Faire évoluer les comités de perfectionnement vers une démarche prospective**

Afin de garantir une meilleure adaptation de l'offre de formation de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail, le CESER préconise de renforcer l'implication des partenaires du monde socio-économique au niveau des comités de perfectionnement, conseils d'administration et instances de gouvernance. Par ailleurs, afin de mener une réflexion prospective sur l'évolution des formations face aux évolutions du marché du travail, le CESER recommande de faire évoluer la composition des conseils de perfectionnement afin d'y intégrer beaucoup plus largement les représentants des branches professionnelles concernées. S'appuyant sur les données de leurs observatoires de l'emploi et des compétences, ces représentants pourraient ainsi amener un regard prospectif dans les conseils de perfectionnement.

### **3.2. Une évolution nécessaire de ces outils de gouvernance pour anticiper les évolutions des formations dans une démarche prospective**

#### *3.2.1 Co-construire l'offre de formation à un niveau plus stratégique : l'enjeu de l'implication des branches professionnelles*

Les interactions fréquentes entre les établissements d'enseignement supérieur et le monde socio-économique ont mis en évidence le besoin d'une co-construction plus stratégique de l'offre de formation. Il est apparu nécessaire d'englober une vision plus large et prospective de l'évolution des formations, notamment en intégrant activement les branches professionnelles. Adrien BLAZY met toutefois en avant le défi que peut constituer cette co-construction à un niveau plus élevé, en particulier pour les métiers, mobilisant plusieurs branches<sup>1</sup>. Il souligne en effet les difficultés que cela comporte, notamment en matière de communication et d'identification des interlocuteurs adéquats.

#### *3.2.2 Les conseils de perfectionnement sectoriels, outils permettant une vision prospective des besoins d'évolution des formations*

Face au défi d'une co-construction de l'offre de formation à un niveau stratégique, la mise en place de conseils de perfectionnement sectoriels a pu être expérimentée. L'ex-Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées (UFTMP), a par exemple instauré un conseil de perfectionnement sectoriel « Numérique et Réseaux-Télécommunication ».

Ces conseils sectoriels peuvent associer les branches professionnelles et intégrer des représentants de l'écosystème de la formation professionnelle (OPCO, Carif-Oref...). La présence des branches professionnelles permet de disposer de l'expertise de leurs observatoires des métiers et des qualifications sur les évolutions des métiers et des besoins en formation. Les conseils de perfectionnement sectoriels ont vocation à fonctionner comme des plateformes de dialogue et d'expertise, visant à déterminer des mouvements de fond dans l'évolution des formations.

#### *3.2.3 Une participation des établissements d'enseignement supérieur au sein des dispositifs de gouvernance de la formation professionnelle à renforcer*

---

<sup>1</sup> Propos de M. Adrien BLAZY lors de la table-ronde du 03 mai 2023.

La Conseillère de la Commission 5 du CESER Occitanie Nathalie VEYRE a souligné la participation insuffisante des établissements d'enseignement supérieur aux différents dispositifs de gouvernance de la formation professionnelle, en particulier aux réunions du CREFOP<sup>1</sup>. Malgré l'existence de places réservées pour les représentants de l'enseignement supérieur au sein des instances du Carif-Oref Occitanie, elle constate par ailleurs que ceux-ci ne participent pas à la co-construction d'outils visant à créer des formations adaptées à certains publics nécessitant une montée en compétences.

Or, la Conseillère met en avant que les établissements d'enseignement supérieur doivent s'engager activement au sein de ces instances de gouvernance, pour que la co-construction ne demeure pas une simple volonté. De plus, elle met en évidence l'importance pour les établissements d'enseignement supérieur d'harmoniser leur offre de formation avec les attentes de la société. Pour ce faire, elle recommande une interaction plus approfondie et collaborative du monde académique avec les organisations représentant employeurs et salariés, fortement ancrées dans la réalité du monde professionnel.

---

<sup>1</sup> Intervention de Nathalie VEYRE lors de la table ronde du 3 mai 2023.

## **IV. RÉPONDRE À LA QUÊTE DE SENS DES PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN RÔLE CLÉ DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

Alors que l'enseignement supérieur se trouve à face à l'impératif de s'adapter pour faire face aux enjeux liés aux transitions et aux mutations rapides des métiers, il apparaît essentiel que son offre de formation puisse rester en phase avec les aspirations profondes des apprenants. Cet impératif est d'autant plus saillant à la lumière d'exemples tels que celui rapporté par Le Monde dans un article du 7 décembre 2021, intitulé « "J'ai quitté le job le plus sexy du XXI<sup>e</sup> siècle" : de jeunes "data scientists" en perte de sens<sup>1</sup> », qui illustre le désarroi de jeunes ingénieurs en quête de sens, malgré une formation pointue destinée à les préparer aux filières d'avenir. Ainsi, l'enseignement supérieur devrait-il non seulement former aux compétences techniques de demain, mais également répondre aux questionnements éthiques, environnementaux et sociaux qui préoccupent de plus en plus la nouvelle génération.

La quête de sens, loin d'être une simple tendance passagère, s'impose comme un moteur de remise en question fondamentale, impactant les choix de carrière, les parcours éducatifs et l'engagement professionnel. Dans ce contexte, la formation tout au long de la vie se révèle être un levier pour répondre à la quête de sens des apprenants. Face à une relation au travail en mutation, l'instauration d'un continuum de formation devient un outil puissant pour faciliter les transitions professionnelles et ouvrir la voie à des reconversions adaptées aux nouvelles aspirations.

Cette partie se propose d'analyser, les diverses manifestations de la quête de sens chez les apprenants, avant de se pencher sur le rôle pivot de l'enseignement supérieur pour accompagner les nouvelles aspirations des apprenants tout au long de la vie. Enfin, sera abordé le développement d'espaces de discussion sur l'activité professionnelle comme instrument de réponse à cette quête de sens.

### **1. LES MANIFESTATIONS MULTIPLES D'UNE QUÊTE DE SENS DES APPRENANTS**

#### **1.1. Les « bifurqueurs », jeunes diplômés en quête de sens**

Le 30 avril 2022, huit ingénieurs agronomes de l'école AgroParisTech profitaient de la tribune qui leur était offerte lors de leur cérémonie de remise de diplôme pour prononcer un discours très critique à l'égard de leur établissement formateur. Ils dénonçaient alors une « formation qui pousse globalement à participer aux ravages sociaux et écologiques en cours » et concluaient leur prise de parole par un appel à « désertier » les « emplois destructeurs » et une invitation à « bifurquer » :

« Vous pouvez bifurquer maintenant. Commencer une formation de paysan-boulangier [...]. Vous investir dans un atelier vélo autogéré ou rejoindre un week-end de lutte avec les Soulèvements de la Terre. Ça peut commencer comme ça. A vous de trouver vos manières de bifurquer. »

Ce discours disruptif n'était toutefois pas nouveau. L'ingénieur de Centrale Nantes Clément CHOISNE avait déjà fait part dès 2018, lors de sa remise de diplôme, de sa volonté de « s'écarter » d'un « système capitaliste de surconsommation », après avoir exprimé son mal-être face à une institution académique et un monde économique en décalage avec l'urgence climatique.

Cependant, l'impact médiatique du discours des huit ingénieurs agronomes fut sans précédent – plus d'une centaine d'articles parus dans la presse et près de 12 millions de vues de la vidéo du discours. Cet impact a contribué à donner de la visibilité au phénomène de « bifurcation » de jeunes diplômés d'écoles prestigieuses<sup>2</sup>. Plusieurs ouvrages ont été écrits pour documenter ce fait social émergent, tels

---

<sup>1</sup> Le Monde, « "J'ai quitté le job le plus sexy du XXI<sup>e</sup> siècle" : de jeunes "data scientists" en perte de sens », 7 décembre 2021.

<sup>2</sup> De nombreux discours similaires à celui de Clément CHOISNE et des ingénieurs d'AgroParis Tech ont été prononcés par des élèves ou groupes d'élèves lors de remises de diplômes de grandes écoles, notamment à HEC (Anne-Fleur GOLL et Camille FOURNIER, juin 2022), à Polytechnique (promotions 2015 à 2017, juin 2022), aux Mines Paris (octobre 2022), à l'ENSAT (juin 2022), ou encore à l'ESSEC (Albane CREPEL, 2022).



que les essais *Le courage de renoncer*, *Le difficile chemin des élites pour bifurquer vers un monde durable*, de Jean-Philippe DECKA, ou *La révolte des premiers de la classe : Métiers à la con, quête de sens et reconversions urbaines*, de Jean-Laurent CASSELY. L'ancien étudiant de Centrale Nantes Arthur GOSSET, devenu cinéaste, a par ailleurs réalisé le film *Ruptures*, distingué du prix « Coup de Cœur » du Festival de Cannes 2022, qui suit sur une période d'un an l'itinéraire de six jeunes diplômés de grandes écoles ayant renoncé à la carrière professionnelle qui leur était promise pour s'orienter vers des parcours qu'ils estimaient plus compatibles avec les enjeux environnementaux et sociaux de notre époque.

L'ampleur importante de ces phénomènes de bifurcation ne peut être sous-estimée, comme le souligne l'analyse du sociologue Morgan MEYER dans une étude récente où il analyse en détail onze discours prononcés par des étudiants bifurqueurs<sup>1</sup>. Les ingénieurs agronomes d'AgroParisTech ne sont pas des cas isolés, comme en témoignent les 30 000 étudiants qui ont signé le manifeste « Pour un réveil écologique », rédigé par des élèves de grandes écoles prestigieuses telles que Polytechnique, ENSTA, HEC, et l'ENS, appelant à un « changement de cap vers des métiers ayant une ambition sociale et environnementale ». Selon les données citées par Morgan MEYER, une proportion significative d'élèves de différentes écoles aurait signé ce manifeste en 2019 : 20 % à Polytechnique, 11 % à HEC, et 36 % à AgroParisTech. Le réalisateur du film *Ruptures*, Arthur GOSSET, estime quant à lui qu'environ 30 % des élèves font le choix de renoncer à des carrières classiques pour privilégier des parcours plus en accord avec leurs valeurs écologiques. Ces chiffres contredisent clairement, selon Morgan MEYER, l'idée répandue selon laquelle les discours de bifurcation ne concerneraient qu'une fraction marginale des élèves. Au contraire, ils démontrent que la quête de sens et la recherche de parcours professionnels alignés sur les enjeux environnementaux et sociaux de notre époque sont des préoccupations partagées par de nombreux jeunes diplômés.

Comme l'a mis en évidence une enquête de la journaliste Marine MILLER<sup>2</sup>, la « dissonance cognitive » entre le monde du travail et les valeurs écologiques constitue le principal moteur de la révolte de ces jeunes diplômés. Cependant, cette « dissonance cognitive » ne constitue qu'une seule des dimensions multiples d'une crise de sens plus large qui se manifeste au sein de la société.

## 1.2. La triple dimension de la quête de sens

Une étude de la DARES, parue en août 2021, intitulée *Quand le travail perd son sens*<sup>3</sup>, montre ainsi que la crise de sens au travail ne se résume pas à une simple dissonance cognitive entre les valeurs personnelles et les contraintes du milieu professionnel, mais englobe plusieurs aspects.

Constatant que la « quête de sens » constitue un objet de recherche émergent, relativement nouveau dans le champ de l'analyse économique, les auteurs de cette étude, Thomas COUTROT et Coralie PEREZ, ont entrepris un travail de définition du « sens » au travail. Ils ont ainsi identifié trois dimensions constitutives du sens :

- Le sentiment d'utilité sociale, c'est-à-dire l'impression de faire un travail utile aux autres ;
- La cohérence éthique, c'est-à-dire la « possibilité d'agir en fonction de ses valeurs morales et professionnelles » ;
- La « capacité de développement », qui correspond à la possibilité de s'épanouir et de s'accomplir au travail ; la faculté de développer ses compétences, ainsi que la possibilité de bénéficier d'une latitude décisionnelle participent de cette dimension.

---

<sup>1</sup> MEYER Morgan, *S'engager, bifurquer, désertier. Pragmatique des critiques et sensibilités écologiques des élèves ingénieurs*. Working paper, Centre de Sociologie de l'Innovation, décembre 2022.

<sup>2</sup> MILLER Marine, *La Révolte*. Enquête sur les jeunes élites face au défi écologique, Seuil, 2021

<sup>3</sup> COUTROT Thomas, PEREZ Coralie, *Quand le travail perd son sens. L'influence du sens du travail sur la mobilité professionnelle, la prise de parole et l'absentéisme pour maladie. Une analyse longitudinale avec l'enquête Conditions de travail 2013-2016*, Document d'études, Août 2021.

L'étude de la DARES montre que la réalisation de ces trois aspirations constitutives du sens au travail est entravée par plusieurs facteurs. Elle met en évidence le rôle de la financiarisation excessive des entreprises et des nouvelles pratiques managériales dans la crise de sens au travail. La pression constante pour maximiser les profits à court terme, les réorganisations induites par des vagues de fusions-acquisitions et par la généralisation du recours à la sous-traitance, ou encore la diffusion d'une norme de gouvernance axée sur les chiffres contribueraient à rendre le travail plus impersonnel et dépourvu de sens pour de nombreux employés. Ces pratiques rendent souvent difficile l'atteinte des objectifs liés à l'utilité sociale, à la cohérence éthique et au développement professionnel.

En ce qui concerne la jeunesse, l'importance croissante accordée par les étudiants et jeunes actifs à la cohérence éthique vient d'être soulignée plus haut. La quête de sens des jeunes s'exprime également dans les deux autres dimensions du sens, à savoir l'utilité sociale et la capacité de réalisation de soi au travail. Une étude menée par la Chaire Futurs de l'industrie et du travail des Mines ParisTech sur les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie<sup>1</sup> indique ainsi, à l'appui de multiples sondages, que « l'utilité sociale du travail semble un prérequis absolu pour plus de la moitié des étudiants et des diplômés, tandis que 86 % des 18-24 ans se déclarent prêts à gagner moins pour avoir un travail plus conforme à leurs valeurs ». La même étude confirme l'importance de l'épanouissement dans le travail pour les jeunes générations, en indiquant que « l'intérêt pour l'activité en elle-même devient une valeur cardinale, au point [pour les jeunes] d'espérer de faire de leur travail une "passion" ».

Si la quête de sens semble être devenue un phénomène massif chez les jeunes en particulier depuis la crise de la pandémie de COVID-19<sup>2</sup>, les résultats de travaux menés par la sociologue Monique DAGNAUD amènent toutefois une nuance : l'importance accordée à la réalisation de soi dans le travail serait corrélée au niveau de rémunération et à la reconnaissance sociale dans l'entreprise. La quête de sens concernerait donc avant tout des « trentenaires bien diplômés, assurés de leur position favorable sur le marché du travail<sup>3</sup> ».

## **2. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CARREFOUR DES NOUVELLES ASPIRATIONS DES APPRENANTS**

### **2.1. Les nouveaux rapports au travail, facteurs d'accroissement de la fréquence des reconversions professionnelles**

Lors de son audition devant la Commission 4 au CESER<sup>4</sup>, la sociologue Elise VERLEY, Maîtresse de conférences à Sorbonne-Université, a mis en évidence les aspirations renouvelées des jeunes vis-à-vis de leur relation au travail.

Alors que les débuts de carrière de ceux-ci sont marqués par une instabilité chronique, leurs conditions d'emploi se sont dégradées. La montée de l'emploi précaire, l'exposition aux retournements conjoncturels, le chômage de longue durée, le manque d'autonomie dans le travail, les phénomènes de déclassement ont touché massivement cette tranche de population. Néanmoins, la jeunesse conserverait une vision optimiste de son avenir professionnel. Ce paradoxe pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes ont intériorisé l'éclatement de la norme d'emploi. Alors qu'ils étaient plus de 80 % à prioriser la conservation d'un emploi stable dans les années 1990, les jeunes privilégient aujourd'hui d'autres dimensions que la stabilité de l'emploi, comme l'équilibre entre vie professionnelle et vie

---

<sup>1</sup> BALEO Marie, *Les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie*, Working Paper, Version du 31/03/2022

<sup>2</sup> Une étude IPSOS/BCG/CGE sur *les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie* un échantillon d'étudiants de grandes écoles réalisé en mai 2021, cité par Marie BALEO dans son Working Paper *les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après la pandémie*, révèle ainsi que plus de 60 % des sondés se disent prêts à accepter des postes moins rémunérateurs ou plus précaires, mais porteurs de sens, tandis que selon une étude Yougov pour Monster de 2021 78 % des 18-24 ans n'accepteraient pas un emploi qui n'a pas de sens pour eux.

<sup>3</sup> DAGNAUD Monique, Telos, « Travail : à quoi rêve la génération Y diplômée après le Covid », *Slate*, 6 février 2022

<sup>4</sup> Audition de Mme Elise VERLEY du 11 novembre 2023.

personnelle et mettent en avant d'autres formes d'engagement : associatif, familial, amoureux. Ainsi, selon la sociologue Dominique MEDA, le système des valeurs des jeunes reste organisé autour du travail, mais dans un rapport non exclusif. Ce « polycentrisme des valeurs » serait d'autant plus marqué que les conditions de travail se détériorent<sup>1</sup>.

Elise VERLEY indique par ailleurs que les jeunes conçoivent de moins en moins le travail comme une nécessité, mais comme un moyen de se réaliser<sup>2</sup>. Dans ce contexte, l'aspiration à l'autonomie dans le travail s'impose comme nouvelle norme sociale : 50 % de la nouvelle génération de jeunes accédant à l'emploi envisagerait ainsi de s'installer à son propre compte (contre 30 % il y a 20 ans). Les jeunes générations aspirent également à un style de management plus démocratique, reposant sur la participation. Les jeunes entendent « donner du sens » à leur engagement professionnel et n'hésiteront pas à privilégier un emploi instable qui a du sens pour eux à un emploi stable qui n'en aurait guère.

Ces nouveaux rapports de la jeunesse au travail se traduisent par une augmentation des mobilités choisies : il n'est plus rare que des jeunes changent d'emploi alors qu'ils se trouvent en CDI et se disent satisfaits de leur emploi, pour basculer sur des missions qui leur apportent davantage de sens. La sociologue indique par ailleurs que ces aspirations renouvelées de la jeunesse sont susceptibles d'entraîner des reconversions professionnelles plus fréquentes, plus précoces, et plus radicales, à l'image des élèves bifurqueurs.

Dans ce contexte, le déploiement d'un continuum de formation tout au long de la vie apparaît comme une réponse possible aux nouvelles aspirations professionnelles des apprenants. L'enseignement supérieur aura un rôle à jouer pour accompagner ces évolutions, à condition de s'adapter à un besoin de flexibilité accrue des parcours de formation mis en avant par les apprenants.

## **2.2. Les rigidités du système d'enseignement supérieur à l'épreuve des nouvelles aspirations des apprenants : l'impératif de parcours de formation plus individualisés**

L'enseignement supérieur français est confronté à des défis majeurs pour s'adapter aux nouvelles aspirations des étudiants en matière de flexibilité des parcours de formation. La sociologue Elise VERLEY a montré lors de son audition<sup>3</sup> que la France se distinguait de ses homologues européens par une population d'étudiants parmi les plus jeunes du continent et une proportion marginale d'étudiants de plus de 24 ans dans l'enseignement supérieur français (17 %). Cette « norme de jeunesse » se double d'une « norme de célérité » dans les parcours, que le sociologue Nicolas CHARLES compare volontiers à un trajet en TGV, où l'objectif est d'arriver le plus vite possible à destination<sup>4</sup> : il est crucial de bien choisir sa destination de départ, la trajectoire du parcours est linéaire et tout changement de direction s'avère coûteux en temps ; une fois descendu, le temps est très court pour décider d'y remonter, les retours en arrière ne sont pas possibles et enfin, il existe très peu de gares.

Les opportunités d'individualisation des parcours restent sous-utilisées en France par rapport à d'autres pays du Nord de l'Europe, tels que l'Angleterre, où les parcours sont aménagés sur mesure, de manière à prendre en compte les contraintes personnelles des étudiants, ou le Danemark, où les trajectoires d'études sont plus progressives et les interruptions d'études, telles que les années de césure, sont perçues comme des modalités d'individualisation des parcours et des opportunités de développement personnel. Au contraire, en France, les temps de pause dans la formation sont tout de suite perçus comme une prise de risque par des apprenants craignant de ne pas pouvoir être réintégrés à temps dans le système de formation. S'ils aspirent à la césure, les étudiants en France se heurtent ainsi à des difficultés lorsqu'il s'agit de réaliser une coupure dans leur parcours.

---

<sup>1</sup> MEDA Dominique, « Trois scénarios pour l'avenir du travail », *Revue internationale du Travail*, vol. 158, n°4, 2019.

<sup>2</sup> Audition de Mme Elise VERLEY du 11 novembre 2023.

<sup>3</sup> *Idem*.

<sup>4</sup> CHARLES, Nicolas et DUBET, François, *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe sociologie des expériences étudiantes en Europe*, La Documentation française, 2015.

Le rapport *Pour une société apprenante*, du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES), corrobore ce constat d'une organisation des études dans l'enseignement supérieur français en décalage croissant avec « une jeunesse qui exprime un fort besoin de souplesse, de mobilité et de responsabilité dans la construction de son parcours d'études et de vie<sup>1</sup> ». Ce document appelle à multiplier les passerelles, afin d'« assouplir des parcours de formation qui ne peuvent plus être conçus de manière monolithique, avec un rythme gravé dans le marbre ». Il insiste en particulier sur l'importance de ne pas fermer d'office la voie de certaines filières sélectives de l'enseignement supérieur aux bacheliers technologiques et professionnels, et la nécessité de créer des passerelles pour permettre à ceux-ci d'y réussir. Il cite plusieurs expériences réussies d'accompagnement personnalisé et d'allongement de la durée des parcours en licence, à l'instar du dispositif « Réussir en Licence » mis au point par l'université Toulouse III Paul Sabatier<sup>2</sup>.

Il s'avère ainsi essentiel d'intégrer plus de flexibilité dans l'organisation des parcours des étudiants. Cela implique d'« ouvrir les possibles », pour reprendre une formule de la professeure de sociologie à l'Université de Montréal Cécile VAN DE VELDE<sup>3</sup>, qui invite à sortir d'une « vision figée des trois âges (formation initiale, travail, retraite) ».

#### **Préconisation**

##### **Renforcer la flexibilité des parcours de formation initiale : individualiser les parcours et multiplier les passerelles pour construire des formations qui font sens pour les étudiants**

Le CESER préconise d'intégrer plus de flexibilité dans les parcours des étudiants, en particulier au niveau du rythme d'études, afin de mieux prendre en compte les contraintes personnelles des apprenants et de permettre des trajectoires d'études plus progressives. Les temps de césure, véritables opportunités de développement personnel et de construction de sens pour les apprenants, devront être davantage intégrés et facilités dans les cursus.

Le CESER recommande par ailleurs de développer l'individualisation des parcours de formation et de multiplier les passerelles entre les différents cursus et disciplines. L'objectif est de permettre aux étudiants de changer de direction plus facilement, de construire un cursus « sur-mesure » adapté à leurs besoins et à leurs aspirations, et de mieux s'adapter aux exigences d'un marché du travail où l'hybridation des compétences est fortement valorisée.

---

<sup>1</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, *Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, septembre 2015.

<sup>2</sup> Audition de M. Eric CLOTTE, Directeur de la Faculté de Sciences de l'Université Paul Sabatier du 06 juillet 2022.

<sup>3</sup> VAN DE VELDE, Cécile, « Jeunes au travail : à la recherche du sens perdu », *Revue Projet*, 2017(6), pp. 28-33.

### 3. LE DÉVELOPPEMENT D'ESPACES DE DISCUSSION SUR L'ACTIVITÉ COMME VECTEURS DE SENS

L'audition du sociologue Benjamin SACCOMANNO<sup>1</sup> a permis d'envisager la création d'espaces de discussion sur l'activité professionnelle au sein des organisations comme une solution possible pour répondre à la quête de sens des individus. Ces espaces institutionnalisés, dont la composition est propre à chaque structure, permettent de reconsidérer sous un angle réflexif les activités, les réussites, les défis rencontrés au quotidien.

Le fait même de mettre en mots les activités permet de donner du sens aux participants, en développant une compréhension mutuelle entre collaborateurs, ou encore en commençant à réaborder le travail de manière plus appropriable.

Dans un article intitulé « La construction des espaces de discussion sur l'activité réelle comme approche dans les pratiques de retour d'expérience », Raoni ROCHA, Vanina MOLLO et François DANIELLOU<sup>2</sup> détaillent le processus de création de ces espaces de discussion qui encouragent la réflexion sur les pratiques, et contribuent à l'amélioration continue des processus et des performances. Une attention particulière doit être portée à la confidentialité des données produites au sein de ces espaces.

Le sociologue Benjamin SACCOMANNO note toutefois que ce type d'approche est plus facile à mettre en œuvre au sein d'équipes stables.

#### **Favoriser le développement d'espaces de dialogue et de réflexivité autour de l'activité pour « visibiliser » les compétences des professionnels**

Le CESER recommande, à l'intérieur des organisations, de favoriser ou de créer le développement d'espaces institutionnalisés de libre-expression pour impulser un échange constructif entre professionnels sur les activités et les compétences mises en œuvre au quotidien, réaborder le travail de manière appropriable et redonner du sens aux participants. Ces espaces de dialogue peuvent également contribuer à lever certains blocages de professionnels à l'égard de la formation tout au long de la vie (mécanismes d'autocensure).

Le CESER encourage l'État à adopter des mesures qui soutiennent la constitution de tels espaces de libre expression sur l'activité à l'intérieur des organisations publiques et privées, en prenant en considération leurs spécificités et contraintes organisationnelles respectives.

---

<sup>1</sup> Audition de M. Benjamin SACCOMANNO du 08 février 2023.

<sup>2</sup> ROCHA Raoni, MOLLO Vanina, DANIELLOU François, « La construction des espaces de discussion sur l'activité réelle comme approche dans les pratiques de retour d'expérience », *Conference Paper*, Janvier 2013.

## CONCLUSION

Cet Avis sur la formation tout au long de la vie et sur l'enseignement supérieur s'est construit autour de deux postulats :

- La formation tout au long de la vie facilite l'adaptation aux évolutions rapides des emplois, favorisant ainsi l'occupation efficace des emplois disponibles ;
- L'enseignement supérieur a un rôle important à jouer dans la formation tout au long de la vie, pour préparer étudiants et actifs aux transitions et aux évolutions des métiers.

La réflexion du CESER s'est nourrie d'auditions d'acteurs du monde académique, de la sphère publique (État, Région), du monde de l'entreprise, de la formation professionnelle et a bénéficié de l'éclairage de plusieurs sociologues, afin d'approfondir les différentes dimensions du sujet. Ces auditions ont révélé la nature plurielle du concept de formation tout au long de la vie, soulignant la nécessité d'adopter une approche nuancée, inclusive, intégrant les exigences économiques tout en prenant en compte les motivations des apprenants.

Les propos recueillis auprès des personnes auditionnées ont confirmé que l'enseignement supérieur était déjà engagé sur la voie de la formation tout au long de la vie. Toutefois, des freins significatifs subsistent et devront être levés pour que les établissements ou organismes d'enseignement supérieur puissent assumer pleinement leur rôle dans la formation tout au long de la vie, en s'appuyant notamment sur l'atout spécifique que peut représenter le lien étroit entre enseignement et recherche.

Les dispositifs s'appuyant sur l'enseignement supérieur pour préparer aux enjeux de demain existent déjà ; les initiatives et les expérimentations mises en œuvre par les établissements et impulsées par l'État et la Région Occitanie sont nombreuses. Il reste néanmoins essentiel d'intensifier le soutien des pouvoirs publics à l'enseignement supérieur, pour accompagner celui-ci dans sa mutation vers une offre de formation tout au long de la vie capable d'accompagner les transitions et de préparer aux métiers de demain.

Afin de répondre à la fois aux enjeux du territoire et aux besoins du monde socio-économique, actuels et futurs, cette offre de formation devra nécessairement être co-construite. Un enjeu clef sera donc de renforcer les interfaces entre l'ensemble des partenaires publics et privés de l'écosystème de la formation tout au long de la vie : établissements d'enseignement supérieur, État, Région, acteurs de la formation professionnelle, entreprises, représentants des étudiants, associations... Dans cette optique, la Région Occitanie a un rôle à jouer pour impulser une démarche prospective associant l'ensemble de ces acteurs, de manière à mieux anticiper les évolutions des métiers et des compétences.

Enfin, on ne peut éluder la question de l'évolution des aspirations des apprenants. A l'heure où la quête de sens des apprenants ne cesse de s'affirmer, entraînant un nombre croissant de bifurcations et de reconversions socioprofessionnelles, l'enseignement supérieur doit répondre à cette recherche de sens en proposant des trajectoires de formation tout au long de la vie permettant de répondre à ces nouvelles attentes.

Le CESER formule ses préconisations suivant cinq objectifs majeurs :

- Déployer une offre de formation tout au long de la vie englobante, capable de répondre aux attentes variées d'un public hétérogène ;
- Accompagner la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur : développer les ressources humaines, décloisonner les structures ;
- Renforcer la pertinence et l'agilité de l'offre de formation tout au long de la vie de l'enseignement supérieur pour faire face aux transitions et aux évolutions des métiers ;
- Intensifier les relations des établissements d'enseignement supérieur avec le monde socio-économique, pour des formations adaptées aux enjeux économiques ;
- Visibiliser et valoriser les compétences des apprenants pour donner du sens à leur formation et à leur travail.

Il est de notre devoir collectif de s'assurer que la transition de l'enseignement supérieur vers une formation tout au long de la vie adaptée aux défis de demain devienne une réalité accessible à tous. Le CESER reconnaît pleinement cet impératif et souligne le rôle essentiel du Conseil régional d'Occitanie et de tous les acteurs publics pour soutenir et accélérer ce changement.

Cette transformation nécessitera aussi de prendre en compte d'autres problématiques connexes. En effet, certains secteurs font face à d'importantes difficultés de recrutement, tandis que des filières d'avenir connaissent un déficit alarmant de nouveaux diplômés et de professionnels formés. On observe également une hausse préoccupante du nombre d'abandons en cours d'études supérieures. Il devient urgent, dans ce contexte, de mener une réflexion profonde sur l'attractivité des filières en tension et sur l'orientation tout au long de la vie, et d'instaurer des conditions propices à l'accès et à la réussite de tous dans l'enseignement supérieur.

La formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur constitue un levier parmi d'autres pour façonner l'avenir d'une région Occitanie où chacun pourra trouver sa voie, à chaque étape de sa vie professionnelle et personnelle.





## **RAPPEL DES PRÉCONISATIONS**

### **OBJECTIF 1 : REPENSER LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE POUR RÉPONDRE AUX ATTENTES VARIÉES D'UN PUBLIC HÉTÉROGÈNE**

➤ **Promouvoir une vision multidimensionnelle de la formation tout au long de la vie (FTLV), par la mise en place d'un processus d'analyse comparée, systémique, transdisciplinaire, qui associe l'ensemble des acteurs du monde politique, académique et socio-économique.**

Le CESER encourage l'évolution des représentations de la formation tout au long de la vie, afin que soit mieux appréhendée la complexité d'un concept protéiforme, recouvrant une pluralité de finalités, de publics et de modalités pédagogiques.

L'objectif étant de diffuser une approche multidimensionnelle de la FTLV partagée par les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation, le monde socio-économique, l'écosystème de la formation professionnelle et les instances de l'État, en mettant en avant les bonnes pratiques d'acteurs impliqués dans la FTLV, à différents échelons (régional, national et international).

Dans cette optique, le CESER recommande de renforcer les moyens d'analyse comparée des actions de FTLV relatives aux formations supérieures.

➤ **Intensifier la diversification des modalités pédagogiques pour mieux atteindre les différents publics**

Afin de s'adresser à un large éventail de publics de la formation tout au long de la vie (étudiants en formation initiale, professionnels en activité, demandeurs d'emploi, personnes en reprise d'études...) aux attentes diverses (de l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques au développement de la culture générale), le CESER invite l'enseignement supérieur à intensifier la diversification de son offre de formation, tant au niveau des modalités pédagogiques que des formats.

**OBJECTIF 2 : ACCOMPAGNER LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DÉVELOPPER LES RESSOURCES HUMAINES, DÉCLOISONNER LES STRUCTURES**

➤ **Multiplier les passerelles entre les différents publics apprenants pour rompre avec le cloisonnement formation initiale - formation continue et développer des synergies**

Afin de décroisonner la formation initiale et la formation continue et de favoriser les synergies entre différents publics de la formation tout au long de la vie, le CESER recommande à l'enseignement supérieur de généraliser le déploiement de formations accueillant un public mixte constitué à la fois d'étudiants en formation initiale et des professionnels en formation continue (en particulier dans les formations proposées en alternance). Ce développement des formations avec un public mixte, complexe à mettre en œuvre<sup>1</sup>, devra s'accompagner d'un renforcement des ressources des établissements en matière d'ingénierie de formation.

➤ **S'appuyer sur des spécialistes de la conception et de la mise en œuvre de l'ingénierie de formation**

Afin de permettre le plein déploiement d'une offre de formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur et de favoriser la mise en œuvre des blocs de compétences, le CESER recommande de renforcer les ressources en ingénierie de formation dans l'enseignement supérieur. En complément du volet « dispositifs de formation » de l'appel à manifestation d'intérêts « Compétences et Métiers d'Avenir <sup>2</sup>», le Conseil régional pourra intervenir pour soutenir les projets d'ingénierie de formation amenant des réponses aux nouveaux besoins en compétences dans les filières régionales stratégiques et les secteurs d'avenir.

➤ **Inciter et valoriser l'engagement des enseignants chercheurs dans l'enseignement auprès des publics de la formation tout au long de la vie**

Le CESER souscrit à la recommandation du rapport du Comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)<sup>3</sup> invitant l'État à réviser le référentiel des activités d'enseignants-chercheurs, afin de mieux prendre en compte l'investissement pédagogique et les activités d'enseignement auprès des publics de la formation continue. En parallèle, les procédures et les tâches administratives et techniques prises en charge par les enseignants-chercheurs devront être réduites, afin qu'ils puissent libérer davantage de temps à leur activité de formation tout au long de la vie.

---

<sup>1</sup> Le déploiement de ce dispositif peut nécessiter une vigilance particulière quant à la cohabitation entre certains publics , notamment mineurs/majeurs.

<sup>2</sup> L'appel à manifestation d'intérêts « Compétences et Métiers d'Avenir » comporte un volet visant à soutenir des projets d'ingénierie de formation et d'accompagnement de parcours innovants.

<sup>3</sup> BÉJEAN Sophie, MONTHUBERT Bertrand, Pour une société apprenante - Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, septembre 2015.

➤ **Renforcer la formation continue des formateurs et généraliser la sensibilisation aux transitions**

Si la qualification professionnelle et la formation continue des professionnels chargés des formations sont intégrées dans les critères d'appréciation de la qualité des actions de formation<sup>1</sup>, le CESER préconise néanmoins à l'État de renforcer les obligations de formation tout au long de la vie pesant sur les formateurs, à l'image de ce qui se pratique dans les professions réglementées (professions judiciaires ou juridiques, santé). De plus, le CESER recommande de mettre en œuvre des actions de formation spécifiques à destination des formateurs afin de les sensibiliser aux mutations technologiques, écologiques et sociétales, et de développer des approches pédagogiques intégrant les enjeux des transitions.

---

<sup>1</sup>La qualité des actions de formations est évaluée par les OPCO à l'occasion de la demande de référencement d'une formation (art. 6316-1 Code du Travail).

**OBJECTIF 3 : RENFORCER LA PERTINENCE ET L'AGILITÉ DE L'OFFRE DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, POUR FAIRE FACE AUX TRANSITIONS ET AUX ÉVOLUTIONS DES MÉTIERS**

➤ **Soutenir le développement de l'alternance pour favoriser l'acquisition de compétences opérationnelles**

Le CESER reconnaît l'importance de favoriser l'alternance pour permettre aux alternants d'acquérir des compétences pratiques directement opérationnelles dans le monde du travail. De plus, cette modalité pédagogique permet de faire évoluer les formations au plus près des besoins du tissu économique, grâce aux interactions entre les enseignants/formateurs et les entreprises. Alors que l'équilibre financier de l'apprentissage peine à être trouvé, les dépenses excédant nettement les recettes, le CESER acte le processus de concertation ouvert par l'État pour redéfinir le modèle économique de l'alternance, afin de garantir la soutenabilité budgétaire de cette modalité pédagogique en fort développement. Ce nouveau modèle économique ne devra pas avoir de conséquence sur les modes de financement des établissements de l'enseignement supérieur, mais également sur les entreprises.

➤ **Généraliser un enseignement transdisciplinaire, développant des compétences transversales et permettant des passerelles entre compétences**

Le CESER préconise au Conseil régional et aux acteurs de l'enseignement supérieur de poursuivre leurs efforts en faveur d'un enseignement pluridisciplinaire favorisant le développement de compétences transversales (individuelles et collectives), essentielles pour faciliter la capacité d'intégration et d'adaptation des apprenants dans un monde de travail en constante évolution.

➤ **Modulariser les formations et adapter les parcours**

Les parcours de formation gagneraient en efficacité s'ils étaient plus modulables, afin de mieux répondre aux contraintes des apprenants en situation professionnelle et aux besoins des entreprises. Le CESER préconise au Conseil régional de soutenir la modularisation des formations en « micro-blocs de compétences » et le développement de solutions de microcertification. Le CESER recommande au Conseil régional de promouvoir des offres de formation polyvalentes qui intègrent divers parcours professionnalisants au sein d'une seule formation, afin de répondre de manière efficace aux besoins de recrutement et d'évolution professionnelle variés dans les secteurs d'avenir. Ces offres incluraient des programmes courts, ciblant en particulier les professionnels déjà en activité.

**OBJECTIF 4 : INTENSIFIER LES RELATIONS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AVEC LE MONDE SOCIO-ÉCONOMIQUE, POUR DES FORMATIONS ADAPTÉES AUX ENJEUX ÉCONOMIQUES**

➤ **Favoriser la communication, les échanges et le dialogue entre l'enseignement supérieur, le monde socio-économique et l'écosystème de la formation professionnelle**

Le CESER recommande au Conseil régional d'impulser la communication, les échanges et le dialogue sur les métiers et les compétences de demain, réunissant l'enseignement supérieur, les acteurs de la formation professionnelle, le monde socio-économique, l'État et le Conseil régional. Cette communication renforcée faciliterait l'élaboration d'un diagnostic partagé autour des compétences stratégiques à développer pour faire face aux métiers de demain et permettrait à l'ensemble de ces acteurs de partager les enjeux liés à l'accompagnement des transitions et à l'évolution des compétences.

➤ **Améliorer la visibilité de l'offre de formation de l'enseignement supérieur auprès des entreprises et des professionnels**

Le CESER recommande aux établissements d'enseignement supérieur d'accentuer leurs efforts de communication sur leur offre de formation, en valorisant les synergies entre leurs activités de recherche et de formation. Une communication ciblée à destination du monde socio-économique permettra de rendre plus lisibles les blocs de compétences pour les entreprises et leurs salariés. Le CESER recommande au Conseil régional l'élaboration d'un guide méthodologique pour faciliter l'élaboration d'une cartographie des formations, ainsi que la mise à disposition d'outils de communication innovants destinés à valoriser l'offre de formation des établissements auprès des entreprises. Ces ressources auront vocation à être partagées avec l'ensemble des établissements, organismes de formation d'enseignement supérieur d'Occitanie et acteurs publics.

➤ **Faire évoluer les comités de perfectionnement vers une démarche prospective**

Afin de garantir une meilleure adaptation de l'offre de formation de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail, le CESER préconise de renforcer l'implication des partenaires du monde socio-économique au niveau des comités de perfectionnement, conseils d'administration et instances de gouvernance. Par ailleurs, afin de mener une réflexion prospective sur l'évolution des formations face aux évolutions du marché du travail, le CESER recommande de faire évoluer la composition des conseils de perfectionnement afin d'y intégrer beaucoup plus largement les représentants des branches professionnelles concernées et des partenaires sociaux. S'appuyant sur les données de leurs observatoires de l'emploi et des compétences, ces représentants pourraient ainsi amener un regard prospectif dans les conseils de perfectionnement.

➤ **Développer autant que nécessaire les actions de formation en partenariat avec les entreprises**

Le Conseil régional devra maintenir une vigilance particulière sur les nouveaux besoins de compétences pour impulser la création de formations en lien avec sa vision prospective des métiers.

**OBJECTIF 5 : VISIBILISER ET VALORISER LES COMPÉTENCES DES APPRENANTS TOUT AU LONG DE LA VIE POUR DONNER DU SENS À LEUR FORMATION ET À LEUR TRAVAIL**

➤ **Favoriser le développement d'espaces de dialogue et de réflexivité autour de l'activité pour « visibiliser » les compétences des professionnels**

Le CESER recommande, à l'intérieur des organisations, de favoriser ou de créer le développement d'espaces institutionnalisés de libre-expression pour impulser un échange constructif entre professionnels sur les activités et les compétences mises en œuvre au quotidien, réaborder le travail de manière appropriable et redonner du sens aux participants. Ces espaces de dialogue peuvent également contribuer à lever certains blocages de professionnels à l'égard de la formation tout au long de la vie (mécanismes d'autocensure).

Le CESER encourage l'État à adopter des mesures qui soutiennent la constitution de tels espaces de libre expression sur l'activité à l'intérieur des organisations publiques et privées, en prenant en considération leurs spécificités et contraintes organisationnelles respectives.

➤ **Faciliter la reconnaissance des acquis non formels**

Le CESER encourage la reconnaissance des acquis non formels par la VAE. Malgré leur réforme récente, les procédures d'instruction restent longues et complexes pour les apprenants. Elles gagneraient à être encore simplifiées et facilitées.

Le CESER recommande à l'enseignement supérieur de développer, en parallèle à l'instruction individuelle, l'usage des instructions collectives de VAE. Cet outil permet de simplifier et d'accélérer le traitement des procédures de VAE en instruisant au sein d'un même dossier l'ensemble des demandes au sein d'une même entreprise. Le CESER invite le Conseil régional à lancer une opération de communication sur cet outil auprès des entreprises, afin de favoriser l'utilisation de celui-ci.

➤ **Valoriser l'ensemble des actions de formation des apprenants, y compris non-diplômantes**

Le CESER insiste sur l'importance d'assurer une meilleure reconnaissance des apprentissages tout au long de la vie, en particulier des apprentissages non formels, afin de permettre une montée en qualification effective des apprenants.

Le CESER reconnaît l'introduction du « passeport compétences » par l'État en juin 2023 comme un pas important vers la réalisation de ces objectifs. Le CESER considère que cet outil, visant à documenter l'ensemble des apprentissages à tous les âges de la vie pour les rendre visibles auprès des employeurs, peut favoriser une meilleure reconnaissance des parcours individuels et des qualifications.

Dans ce contexte, le CESER recommande d'accentuer les efforts de communication à destination des apprenants, de l'écosystème de la formation professionnelle et des entreprises, afin de les sensibiliser à ce nouveau « passeport compétences ». Il est essentiel que les apprenants puissent être informés de l'existence de ce nouvel outil, de son fonctionnement et de ses avantages. Les entreprises, quant à elles, devront être encouragées à reconnaître et à valoriser le passeport compétences dans leurs processus de recrutement et de gestion des ressources humaines.

➤ **Renforcer la flexibilité des parcours de formation initiale : individualiser les parcours et multiplier les passerelles pour construire des formations qui font sens pour les étudiants**

Le CESER préconise d'intégrer plus de flexibilité dans les parcours des étudiants, en particulier au niveau du rythme d'études, afin de mieux prendre en compte les contraintes personnelles des apprenants et de permettre des trajectoires d'études plus progressives. Les temps de césure, véritables opportunités de développement personnel et de construction de sens pour les apprenants, devront être davantage intégrés et facilités dans les cursus.

Le CESER recommande par ailleurs de développer l'individualisation des parcours de formation et de multiplier les passerelles entre les différents cursus et disciplines. L'objectif est de permettre aux étudiants de changer de direction plus facilement, de construire un cursus « sur-mesure » adapté à leurs besoins et à leurs aspirations, et de mieux s'adapter aux exigences d'un marché du travail où l'hybridation des compétences est fortement valorisée.





## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

|            |                                                                                                               |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AAP        | Appel à projets                                                                                               |
| AMI        | Appel à manifestation d'intérêts                                                                              |
| ATpro      | Associations « Transitions pro »                                                                              |
| BTS        | Brevet de technicien supérieur                                                                                |
| BUT        | Bachelor universitaire de technologie                                                                         |
| CAP        | Certificat d'aptitude professionnelle                                                                         |
| CARIF-OREF | Centre d'animation et de ressources de l'information sur la formation-Observatoire régional emploi formation. |
| CEMD       | Cité de l'Économie et des métiers de demain                                                                   |
| CESER      | Conseil économique, social et environnemental régional                                                        |
| CFA        | Centre de formation des apprentis                                                                             |
| CMA        | Compétences et métiers d'avenir (Appel à projets)                                                             |
| CMQ        | Campus des Métiers et des Qual                                                                                |
| COMP       | Contrats d'objectifs, de moyens et de performance                                                             |
| CPF        | Compte personnel de formation                                                                                 |
| CPRDFOP    | Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles                 |
| CREFOP     | Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles                             |
| CUI        | Contrat unique d'insertion                                                                                    |
| DAEU       | Diplôme d'accès aux études universitaires                                                                     |
| DARES      | Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques                                      |
| DIF        | Droit individuel à la formation                                                                               |
| DU         | Diplôme universitaire                                                                                         |
| ECIU       | Consortium européen des universités innovantes                                                                |
| EEES       | Espace européen de l'enseignement supérieur                                                                   |
| FTLV       | Formation tout au long de la vie                                                                              |
| IGAENR     | Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche                           |
| IUT        | Institut universitaire de technologie                                                                         |
| LMD        | Licence - Master - Doctorat                                                                                   |
| LP         | Licence professionnelle                                                                                       |
| M €        | Million d'euros                                                                                               |
| Md €       | Milliard d'euros                                                                                              |
| MESR       | Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche                                                      |
| MFJA       | Maison de la Formation Jacqueline Auriol                                                                      |
| MOOC       | Massive Open Online Course, cours en ligne ouvert à tous                                                      |
| OCDE       | Organisation de coopération et de développement économiques                                                   |
| OPCO       | Opérateur de Compétences                                                                                      |
| Pad'Occ    | Plateforme d'accélération d'Occitanie vers l'industrie du futur                                               |
| PIC        | Plan d'Investissement dans les Compétences                                                                    |
| PRF        | Programme régional de formation                                                                               |
| Pro-A      | Promotion par l'alternance                                                                                    |

|         |                                                                                     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| RNCP    | Répertoire national des certifications professionnelles                             |
| SPRO    | Service public régional de l'orientation                                            |
| SRDEII  | Schéma régional de développement économique, d'innovation et d'internationalisation |
| SRESRI  | Schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation     |
| StraNES | Stratégie nationale de l'enseignement supérieur                                     |
| UE      | Union européenne                                                                    |
| UNESCO  | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture           |
| VAE     | Validation des acquis de l'expérience                                               |
| VAP     | Validation des acquis professionnels                                                |

|                                    |
|------------------------------------|
| <p><b>EXPLICATIONS DE VOTE</b></p> |
|------------------------------------|



## **EXPLICATIONS DE VOTE**

### **1<sup>er</sup> COLLÈGE**

M. Philippe LEROUX

Pour le 1<sup>er</sup> Collège

### **2<sup>e</sup> COLLÈGE**

Mme Martine PEDULLA

Pour les organisations CGT, FSU, Solidaires

---

Suffrages exprimés : 149

**Avis adopté à l'unanimité**





## Intervention de Philippe LEROUX

---

### Pour le 1<sup>er</sup> Collège

Monsieur le Préfet de région,  
Madame la Présidente de Région,  
Monsieur le Président du CESER,  
Monsieur le Président de la Commission 4,  
Mesdames et Messieurs les Conseillers,

Je suis ravi de vous présenter l'avis du Collège 1.

Sur cet Avis présenté par la Commission 4 « Formation tout au long de la vie et enseignement supérieur : transitions et évolutions des métiers ».

Le monde évolue, nos métiers évoluent, nos vies évoluent et ceci depuis toujours.

Bientôt l'Intelligence Artificielle parlera à ma place et « tchat GPT » écrira mon intervention.

Bien sûr, nous évoluons aussi, nos emplois, nos carrières et nos envies personnelles.

Cependant il existera toujours des métiers techniques, des métiers manuels ... Nous ne serons pas remis en cause par des robots, le robot aide le chirurgien à mieux opérer, mais c'est toujours le chirurgien qui nous opère.

Dans cette vie qui évolue si rapidement, nous avons aussi besoin d'épanouissement personnel et professionnel.

C'est la réponse que peut nous donner la FTLV ou « Formation Tout au Long de La Vie ».

Dès le début de notre vie, nous sommes en formation et c'est un continuum entre formation initiale et formation continue et cela quel que soit notre niveau ou notre métier.

Toutes les formations post BAC sont assurées par l'enseignement supérieur et avec particulièrement en France l'objectif de l'obtention d'un diplôme.

L'enseignement supérieur doit construire une offre de formation pour anticiper les besoins futurs en compétences. Préparer les étudiants et les actifs aux transitions, aux évolutions de leur métier, à ceux de demain, sachant que certains métiers d'avenir n'existent pas encore aujourd'hui.

Il devra répondre aux nouvelles attentes, accompagner les besoins futurs, visibiliser et valoriser sa formation.

Co-travailler avec le public et le privé et mettre en place une véritable ingénierie de la formation.

C'est une mission importante de l'enseignement supérieur, pour nous préparer à l'évolution des métiers et aux transitions.

Le collège 1, celui des « Entreprises et activités professionnelles non salariées » adhère aux différentes préconisations de cet Avis et souligne l'importance du travail réalisé par la Commission 4.

Pour exemple :

Pour exemple :

- Mettre en place une ingénierie de formation.
- Travailler avec les professionnels pour accompagner au mieux les besoins des entreprises et les préparer aux métiers de demain.
- Des formations en modules plus adaptées, plus courtes, et bien sûr validantes.
- S'adapter aux différents publics.
- Répondre aux nouveaux besoins face :
  - o Aux bifurquants,
  - o À l'hybridation (par exemple).
- Promouvoir la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) pour obtenir une certification professionnelle, utiliser les nouvelles lois pour créer des regroupements de demandes au sein d'une même entreprise, évitant ainsi un véritable parcours du combattant.

Le collège 1 attire aussi l'attention sur certaines recommandations :

- Nous sommes actuellement en manque d'opérateurs de production et de techniciens (tous secteurs confondus). Il faut donc continuer de former ces professionnels et ne pas oublier que l'enseignement supérieur englobe aussi le niveau post BAC à BAC +3 tant en formation initiale, continue ou en alternance.
- Demander à l'État d'élargir aux entreprises de plus de 50 salariés et moins de 250 salariés d'avoir elles aussi, accès au financement de la FTLV. Les grosses entreprises ont des services formation. La PME de moins de 50 salariés sont aidées. Ne pas oublier celles de 50 à 250 salariés, véritable création de la valeur et de l'innovation.
- Adapter cette FTLV aux personnes en situation de handicap ou qui ont subi les aléas de la vie.

Le collège 1 adhère à toutes les préconisations de cet Avis mais il pense nécessaire de lui trouver un deuxième volet, sur toutes les formations personnelles et professionnelles de l'ensemble des salariés qui ne dépendent pas de l'enseignement supérieur.

Elles garantiront à tous les salariés plus de plaisir dans leur travail, leur permettant de se réaliser pleinement dans leur entreprise avec une évolution de carrière.

Le lien emploi formation reste un élément structurant.

Le collège 1 votera cet Avis.

Merci de votre attention.

## Intervention de Madame Martine PEDULLA

---

### Pour les organisations CGT, FSU, Solidaires

Madame la Présidente de Région,  
Monsieur le Préfet de région,  
Monsieur le Président du CESER,  
Madame la Rapporteuse,  
Monsieur le Président de Commission,  
Mesdames les Conseillères, messieurs les Conseillers,

Les groupes CGT, FSU, SOLIDAIRES tiennent à remercier Angélique CANO, assistante de la commission, Fabrice DURAND, le chargé de mission et Élisabeth LAVIGNE, notre rapporteure. Nous tenons à adresser nos chaleureuses salutations au Président Alain RADIGALES, héritier de ces Républicains espagnols « *oubliés de l'histoire* » pour qui les mots « *République* » « *Démocratie* » et « *École* » avaient un sens. Une nouvelle fois, notre très cher président de commission a su durant la construction de cet Avis partager ses valeurs humanistes sur un sujet pour le moins difficile.

Au cœur de ce sujet, l'article L6314-1 du Code du Travail : « *Tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage a droit à la qualification professionnelle et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quel que soit son statut, de progresser au cours de sa vie professionnelle d'au moins un niveau en acquérant une qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme.* »

C'est cette promesse, cet engagement de la République envers les travailleuses et les travailleurs que nous souhaitons rappeler. Notre Avis répond-il à cette ambition ? Les 17 préconisations proposées favorisent-elles l'émergence d'un enseignement supérieur (court ou long) mais avant tout public apte à répondre aux évolutions des métiers et aux besoins des travailleuses et des travailleurs ?

Nous faisons nôtre, le refus exprimé dans cet Avis d'un adéquationnisme emploi-formation court-termiste, auquel nous opposons une gestion prévisionnelle branche par branche, territoire par territoire bénéficiant de l'appui d'un service public national de l'emploi et de la formation.

Les auditions de Benjamin SACCOMANNO et de Matthieu BRABANT nous ont permis de rappeler que la formation tout au long de la vie (FTLV) ne peut être dissociée de la formation professionnelle initiale et de la tradition syndicaliste liant formation et émancipation.

Face au démantèlement programmé de l'enseignement professionnel par voie scolaire, nous partageons la nécessaire remise à plat du modèle économique de l'alternance qui ne peut vivre sous perfusion publique. Les entreprises doivent prendre leur part, toute leur part dans son développement...

Nous avons à plusieurs reprises alerté sur les volontés patronales de casser les qualifications sous couvert de mise en avant des compétences. La compétence, notion pédagogique, doit s'articuler à la qualification et non participer à son détricotage comme cela a pu être le cas dans certaines branches.

Nous défendons la volonté exprimée de renforcer l'ingénierie de formation dans les établissements afin de diversifier les modalités pédagogiques offertes aux apprenant·e·s.

Vous comprendrez que si nous défendons la revendication pour chaque salarié·e que 10 % de son temps de travail puisse être consacré à l'actualisation de sa qualification et à des formations choisies lui permettant de progresser professionnellement et personnellement, il nous paraît évident que l'enseignement supérieur a son rôle à jouer dans ce défi.

Mais comment inciter les universités à développer la FTLV alors que leurs budgets sont déjà exsangues ? Un récent article de l'AEF a prouvé ce que nous dénonçons depuis des années. L'État a choisi de ne financer que quelques universités et de sacrifier les autres. Particulièrement dans la région Occitanie où seules 2 universités sont au-dessus de la moyenne en termes de financement par étudiant. Les six autres sont en dessous de la moyenne (qui est de 6 720 € par étudiant). Et nous pouvons même revendiquer la dernière place nationale avec seulement 3 812 € par étudiant pour la Faculté des Sciences Humaines et Sociales à Montpellier.

Alors comment financer les places, les personnels... pour les 2,97 millions d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français ?

Il n'y a pas d'argent magique mais des choix politiques.

En 2021 l'État a consacré 7,25 milliards d'euros aux entreprises grâce au controversé Crédit Impôts Recherche. Si cette manne avait été destinée aux budgets des universités, elle aurait représenté 2 400 € de plus pour chaque étudiant·e !!!

En guise de conclusion, nous saluerons toutes celles et ceux qui de plus en plus nombreux refusent de travailler pour des entreprises qui n'en font pas assez en matière d'écologie et appellent à un sursaut face à l'urgence climatique et environnementale. Face à une telle urgence, face à un tel défi pour l'humanité, comme l'écrivait Aragon « *Fou qui fait le délicat, Fou qui songe à ses querelles Au cœur du commun combat* », nos organisations prendront toute leur place dans la construction d'un enseignement supérieur émancipateur en capacité de répondre aux besoins des travailleuses et des travailleurs afin de placer les grands enjeux environnementaux (dérèglement climatique, rareté des ressources, crise de la biodiversité, risques sanitaires environnementaux) au centre d'un modèle économique et social débarrassé de l'exploitation capitaliste.

Les organisations CGT, FSU et SOLIDAIRES voteront cet Avis.





L'Avis est téléchargeable sur le site du CESER

## CESER Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

### Siège

18 allées Frédéric Mistral  
31077 Toulouse Cedex 4  
Tél. 05 62 26 94 94  
Fax 05 61 55 51 10  
[ceser@ceser-occitanie.fr](mailto:ceser@ceser-occitanie.fr)

### Site de Montpellier

201 av. de la Pompignane  
34064 Montpellier Cedex 2  
Tél. 04 67 22 93 42  
Fax 04 67 22 93 94  
[ceser@laregion.fr](mailto:ceser@laregion.fr)

[www.ceser-occitanie.fr](http://www.ceser-occitanie.fr)



**Conseil Économique, Social et Environnemental Régional  
Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**

Crédit photo couverture : AdobeStock©Syda Productions ; ©zinkevych ; ©sdecoret ; ©Pixel-Shot