



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Synergies pays riverains du Mékong n°s 9-10 - 2017-2018 p. 31-46

Professionnalisation-formation en amont : avec  
quelles pratiques éducatives les Universités  
pourront-elles permettre aux jeunes d'acquérir  
des compétences transversales pour répondre à la  
demande du marché du travail ?

**NGUYEN Thi Thanh Huong**

Département des langues étrangères - Institut Polytechnique  
de Hanoï, Vietnam  
Huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn

### Résumé

Les relations formation-emploi représentent une importance de plus en plus valorisée. Pour répondre à la demande du marché de l'emploi, la professionnalisation des programmes de formation devient incontournable. En vue de bien examiner cette problématique, nous allons analyser les quatre concepts de la formation comme la professionnalisation, le partenariat, l'alternance et la notion des compétences. Nous essaierons d'éclairer la nécessité de construire des compétences transversales chez les étudiants à travers des dispositifs innovants. L'expérimentation du cours hybride d'Insertion Professionnelle et les interviews auprès des employeurs témoignent de ces propositions.

**Mots-clés :** Professionnalisation, partenariat, alternance, compétences transversales, insertion professionnelle

**Professionalization-upstream training programs: what educational practices  
can universities provide young people with soft skills to meet the demand  
of the labor market?**

### Abstract

The training-employment relationship is of increasing importance. To meet the demand of the labor market, the professionalization of training programs becomes unignorable. To examine this problem, we will analyze the four concepts of training such as professionalization, partnership, sandwich courses and the notion of skills. We try to clarify the need to build soft skills in students through innovative devices. The experimentation of the hybrid professional integration course and the interviews with employers have demonstrated these proposals.

**Keywords:** Professionalization, partnership, sandwich courses, soft skills, professional integration

### Introduction

Les relations formation-emploi ont été abordées particulièrement depuis les années 70 en France. Selon Lucie Tanguy, *La connaissance d'un tel domaine exige de combiner la macroéconomie avec les biographies professionnelles, les études de contenu d'emplois avec celles des formations elles-mêmes* (Tanguy, 2008).

La *nécessité de relier la formation et l'emploi* a fait apparaître un organisme spécialisé dans ce domaine - le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), dont les missions consistent à créer l'adéquation de la formation à l'emploi comme source d'un développement économique et social équilibré.

C'est grâce aux recherches menées que l'on constate que les quatre registres de l'éducation, la formation, la qualification et l'emploi, sont indissociables et ceux-ci confirment le lien inséparable entre le marché du travail et les universités ; la notion de « *compétence* » dans la formation est également introduite, afin de valider et d'évaluer les acquis des apprenants.

Au Vietnam, les intérêts portant sur le problème de la formation des apprenants pour qu'ils puissent trouver du travail ont été abordés d'une façon plus complète et détaillée avec le processus de « DOI MOI » (la transformation au système d'économie du marché), débuté en 1986. On a témoigné plusieurs changements dans le système d'éducation : beaucoup de programmes de formations en co-diplômation, coopérés avec des partenaires étrangers ont créé des opportunités de découvrir et d'évoluer aux apprenants vietnamiens, des changements dans la pratique éducative ont mis plus d'accent sur le statut des apprenants, l'apport des TICE a fait partie dans la modernisation et la réforme de l'enseignement.

Alors, selon un rapport de la banque mondiale (Vietnam - Une éducation de qualité pour tous d'ici 2020 : synthèse / rapport d'orientation)<sup>1</sup>, suite à des changements économiques et sociales, les rectifications dans le processus de recrutement vont également changer dans l'avenir.

La question se pose : comment peut-on professionnaliser les formations universitaires vietnamiennes en amont pour répondre aux besoins du marché du travail ? Quelles pratiques éducatives sont à envisager ? L'approche par compétence est-elle une mesure fiable et quelles compétences sont à construire ?

Pour aborder cette question sérieusement, nous croyons nous baser sur quatre concepts de la formation. Nous présenterons, dans le premier temps, la notion de la *professionnalisation* d'une formation comme un nouveau paradigme de formation universitaire, répondant aux changements des conditions d'accès à l'emploi, puis nous préciserons le *partenariat* comme démarche indispensable de la professionnalisation, dans le troisième temps nous analyserons l'*alternance* comme forme productive du partenariat, malgré des enjeux institutionnels pour le cas du Vietnam, nous aborderons ensuite la concrétisation de la notion de « *compétences transversales* », et clôturerons par la présentation des mesures prises au sein des Universités vietnamiennes pour l'accompagnement des étudiants, en général et de notre école, en particulier, illustrées par l'exemple du dispositif hybride du

cours d'Insertion Professionnelle, créé récemment par notre groupe d'enseignants-chercheurs, grâce auquel on espère faire développer certaines compétences transversales.

## 1. De la professionnalisation à l'identification des compétences

### 1.1. La professionnalisation : un nouveau paradigme de formation universitaire

Selon R. Bourdoncle (2000), *c'est un terme doublement valorisé. D'abord sa racine, profession, porte des connotations majoritairement positives... Un mot qui désigne un processus conduisant à un état jugé meilleur a toute chance d'être lui-même employé de manière positive, ce qui favorise son usage.* A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle dans les pays anglo-saxons, le mot *professionnalisation* a eu pour première signification de traduire le processus de constitution d'une profession, alors qu'en France, il est porté par d'autres enjeux et apparaît plus récemment, souvent à l'initiative des organisations (en lien avec le mot compétence, à partir des années 1970-1980, comme le CEREQ). En fait, la professionnalisation était conditionnée dans trois espaces habituellement articulés : l'espace politique et social, l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en professions) et l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail) (Wittorski, 2008). Dans ce contexte, on identifie au moins trois sens à l'œuvre dans les pratiques sociales :

- *la professionnalisation-formation* (sens utilisé par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ;
- *la professionnalisation-profession* (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ;
- *la professionnalisation-travail* (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité, obtenue par une modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail).

Ainsi, la notion de « compétence » était introduite dans la professionnalisation-formation, comme indispensable pour la réussite de la professionnalisation-travail.

Dans le but d'accroître l'économie du pays, la nécessité de professionnaliser les formations est devenue incontournable, représentant vraiment une demande sociale adressée au système d'éducation et de formation. Cette « professionnalisation » a été marquée dans le système éducatif français depuis la première moitié des années 60 par une *forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur,*

*création de diplômés professionnels et de filières de formation* (Verdier, 2001, cité par Wittorski, 2008 : 109). L'intérêt pour l'employabilité des diplômés relève des institutions d'enseignement supérieur. On leur assigne dès lors la responsabilité de préparer les étudiants pour le monde du travail.

Cependant, la mission de professionnaliser les formations exige de nouvelles tâches auprès des participants. Plus concrètement, dans le rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs » (Vincens & Chirache, 1992) les auteurs plaident en effet « *pour une définition large de la professionnalisation* ». Ils soulignent le besoin de préciser, en effet, que pour mettre en place ce projet, *tous les acteurs concernés doivent y contribuer. Les employeurs en souhaitant un rapprochement de l'université et des entreprises, les pouvoirs publics en diversifiant l'offre de formation professionnalisée, les instances européennes en accroissant leur rôle incitatif et les responsables régionaux en s'impliquant plus nettement dans l'enseignement supérieur.* Les qualifications attendues par les employeurs et cette employabilité ne peuvent pas être produites par l'Université seule, y compris dans le cadre des formations professionnalisantes. D'autre part, le fait que l'Université doit offrir des qualifications « sur commande » au marché du travail paraissait inconvenant. On parle alors de plus en plus du partenariat et de l'approche par compétences.

## **1.2. Professionnaliser au sein de l'Université : un changement d'attitude et de démarches de l'enseignant**

La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives dès aujourd'hui et non seulement dans une préoccupation de long terme.

Ainsi Rose J. (2008) précise que ce qu'on nomme *professionnalisation des études supérieures recouvre en fait des aspects très différents allant de la mise en place de nouveaux diplômes spécifiques (Licences professionnelles) à la transformation des pratiques de formation (alternance) en passant par une modification des finalités (construction de projets professionnels), un infléchissement des diplômes généraux (mise en place des unités d'expérience professionnelle) ou des ajouts d'éléments de professionnalisation (stages).*

Wittorski (2008), au début, précise les différents sens de cette notion polysémique (la professionnalisation-formation, la professionnalisation-profession, la professionnalisation-travail) et les enjeux de cette offre de formation. Ensuite, il met en perspective les leviers utilisés par les formations universitaires professionnalisantes

de ces trente dernières années en France : dispositifs particuliers de la formation des enseignants et travailleurs sociaux, la place de la recherche-action professionnelle, l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) au sein des Universités et son impact en matière de professionnalisation, la place des savoirs d'action ou pratiques et l'importance à leur donner dans les processus à visée de professionnalisation. Il insistera à la fin de ses développements sur les conditions qui lui semblent devoir être réunies pour mettre en œuvre une formation professionnelle et/ou professionnalisante, en s'appuyant sur la combinaison des « six voies de la professionnalisation ». Parmi ces voies/logiques, celles qui sont les plus adaptées à notre sujet sont la *logique de la réflexion et de l'action*, la *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* et la *logique de l'intégration assimilation*.

## 2. Le partenariat en formation Université-entreprise comme condition puis comme moteur

Face au besoin de lutter contre le chômage et de permettre à l'économie de s'accroître, l'idée de rapprocher les partenaires devient de plus en plus claire. La professionnalisation de la formation demande le partage et l'expérimentation des savoirs d'action et des savoirs pratiques décrits dans les cursus. Corinne Mérini a bien souligné que le *partenariat en formation se présente comme un système liant deux organisations : le centre académique de formation et les terrains d'exercice du métier*. (Mérini, 1995). C'est grâce à cette caractéristique, qu'on voit bien que cette forme de collaboration doit être considérée comme un inter-système qui permettrait d'approcher la formation au monde professionnel. Pourtant chaque acteur implique en soi des stratégies, des valeurs et des obligations spécifiques. Les deux partenaires ont à exécuter un ensemble d'actions et de décisions conjointes n'ayant pas habituellement vocation à œuvrer ensemble. Partager une culture demande *un travail, pour lequel un convient de définir plusieurs étapes* : dans le premier temps, amener chaque partenaire à faire un état des lieux de ses pratiques et de ses actions. Dans un deuxième temps, il faut interroger le pourquoi de cette pratique et justifier ses choix, comprendre les points positifs et les points négatifs et comprendre les intentions différentes des autres partenaires engagés. Enfin, dans un troisième temps, il est nécessaire de réfléchir aux enjeux de ces partenariats, en se posant ces questions : Quels types de connaissances sont-ils produits ? Quelles compétences sont-elles construites ?

Pour faire ce travail, la question suivante se pose : A quelles conditions le partenariat en formation est-il réalisable ? Quelles sont les difficultés et comment le rendre légitime dans les cursus universitaires du Vietnam ?

Toujours d'après Mérini (1995), la nature de la relation partenariale est constituée de trois dimensions caractéristiques : une dimension de monopole, qui est définie comme l'ensemble des événements ou des faits qui assurent la maîtrise d'un champ donné à l'un des partenaires dans le dispositif conjoint; une dimension de concurrence, conférant à la relation de partenariat un aspect de rivalité et de compétition qui s'appuie essentiellement sur le désir de dépasser l'autre; et une dimension de complémentarité, dont la caractéristique principale est de rendre l'action complète, au moins dans les représentations que les partenaires s'en font, les ressources de chacun sont au service de l'action commune.

Alors face à ces trois dimensions, quels modes de régulation peut-on appliquer ?

Dans mon université - l'Institut Polytechnique de Hanoï (IPH), dans le Département du Système d'Information et de Communication, chaque année, il y a des représentants d'entreprises qui viennent assurer des séminaires thématiques, et une vingtaine d'entre eux proposent de diriger les mémoires de fin d'études, mais finalement, le nombre de mémoires vraiment rédigés sous leurs directions est très limité, car chaque côté a différents objectifs et besoins. Les entrepreneurs ont besoin des stagiaires susceptibles de s'inscrire dans leurs projets en cours, tandis que les étudiants préfèrent choisir les sujets approuvés par leurs professeurs afin d'avoir une bonne note à la soutenance. Cela veut dire que les entrepreneurs et les professeurs n'avaient pas de programmation ou de cahiers des charges communs au début du cursus. Entre eux, il manquait des échanges sur les valeurs et les connaissances à évaluer. Cette réalité révèle une collaboration très faible en amont dans une des plus grandes Universités du Vietnam. La dimension monopole apparaît trop fortement, alors que, pour la première étape du partenariat, la dimension de complémentarité devrait être privilégiée pour le bénéfice des apprenants.

Cela nous invite à adopter un nouveau regard sur les dispositifs de formation, qui pourraient rentrer dans le cadre d'une formation plus professionnalisante.

### **3. Alternance comme forme extrême pas toujours possible ou comme source d'application éventuelle ?**

Au-delà du partenariat, l'alternance peut être présentée comme une forme particulièrement avancée de professionnalisation de la formation.

L'alternance théorie-pratique dans un cadre partenarial peut être identifiée dans des dispositifs s'adressant à des publics peu ou pas expérimentés, dans une visée certificative. En France, ils sont repérables au sein des Licences professionnelles créées en 1999 ou au sein des Masters professionnels issus du système européen LMD (Licence, Master, Doctorat) qui s'institue au début des années 2000.

Le partenariat permet d'alterner les deux lieux de formation et d'apprentissage, pratique et théorique. Les partenaires sont, en général, simultanément maîtres d'œuvre. L'entreprise devient pour l'apprenant un terrain formateur, où il peut prendre contact avec les technologies actuelles de productions ou de gestion dans différents contextes et faire connaissance avec les formes actuelles, la culture d'organisation du travail dans les entreprises.

C'est en termes d'*alternance inductive* et d'*alternance déductive* que Gérard Malglaive (1994) caractérise les deux mouvements en jeu dans les passages entreprise-Université et Université-entreprise.

Cette alternance est donc située à l'intersection de deux lieux de formation qui ont des logiques différentes et qui accordent au savoir un statut différent : à l'école, le savoir a une valeur en lui-même, alors qu'en entreprise, il ne vaut que parce qu'il permet de faire.

Selon Hahn et ses collaborateurs (2005), on peut constater *deux grands types de cursus en alternance* : l'alternance par immersion, où il s'agit d'une période longue en entreprise (de plusieurs mois à un an), précédée et suivie de périodes d'une durée au moins équivalente dans l'établissement de formation et l'alternance par interaction, qui s'effectue par aller-retours fréquents entre l'établissement de formation et l'entreprise, sur un rythme mensuel ou hebdomadaire. Chaque type contient des avantages et des inconvénients.

L'alternance par immersion, selon sa nature et sa durée, offre à l'apprenant *l'opportunité de développer de nouvelles compétences, d'inscrire plus facilement les concepts théoriques dans une pratique et de confirmer ou d'infirmier une première orientation professionnelle* (p.18). Cette approche est vraiment importante pour nos étudiants vietnamiens car ils n'ont pas été aidés par de vraies activités d'orientation au lycée. Les jeunes choisissent leurs parcours principalement en se basant sur la possibilité de réussir le concours d'entrée à l'Université et pas vraiment sur la vocation personnelle, privés de la possibilité de construire un projet professionnel.

Pour combler ce manque, d'une façon modeste, durant le cours d'Insertion Professionnelle, on apprend aux étudiants à construire un projet professionnel, mais en fait, ils ont souvent du mal à comprendre cette notion et n'arrivent pas toujours à l'exprimer ; plusieurs termes constituant le projet exigent des réflexions sérieuses et non comme un devoir simple à réaliser. Nous croyons alors que l'établissement de formation a vraiment besoin de créer un véritable dispositif d'élaboration et de suivi individualisé des étudiants. De l'autre côté, l'entreprise devrait construire un parcours professionnel pendant une longue période pour l'alternant, sans pouvoir

le recruter immédiatement. Cela demande une collaboration étroite entre les deux acteurs pour l'élaboration du cursus.

Par contre, l'alternance par interaction permet à l'apprenant d'acquérir « *une véritable autonomie et identité professionnelles* ». Il est impliqué dans les missions au sein de l'entreprise tout en conservant un œil extérieur sur elle, et en conséquence pourrait profiter des privilèges d'un pré-recrutement. Un avantage à ne pas manquer est que ce type de cursus permet de maintenir durablement des partenariats avec les entreprises et renforce la motivation et l'implication des étudiants.

Alors la question se pose : Comment peut-on construire un cursus de formation par alternance ? Quels sont les éléments clés ?

Toujours d'après Hahn (2005), il est nécessaire de préciser les *trois dimensions* indispensables pour concevoir une alternance, souvent déroulée sous forme de stages : personnelle, pédagogique et institutionnelle. Ces dimensions représentent la participation de tous les acteurs dans cette mission : les étudiants, les enseignants et des maîtres de stages (tuteurs), les établissements de formation et les entreprises. C'est dans cette approche qu'on voit que la coopération entre les professeurs et les tuteurs devrait être établie, car elle semble jouer un rôle déterminant. Chaque acteur fait partie du processus de professionnalisation des étudiants, le tuteur est estimé par sa compétence, sa disponibilité et son suivi individualisé auprès des étudiants, le professeur est valorisé s'il sait motiver les étudiants pour le stage.

A l'IPH, certaines entreprises sont venues octroyer des bourses aux meilleurs étudiants pour la 5<sup>e</sup> année du cursus. Grâce à cette mesure, celles-ci arrivent à pressentir des pré-recrutés au moins pour deux ans après la sortie de l'école. La dernière année universitaire de ces étudiants s'est passée quasiment en alternance par interaction, leur permettant de faire connaissance avec le monde du travail et de s'équiper des compétences techniques en pratique plutôt que les camarades. En général, les recrutés sont satisfaits de ce concept, qui ne s'applique pas, malheureusement, à tous les autres, montrant le manque d'adéquation dans le système d'éducation et de formation.

#### **4. Compétences transversales et différentes appellations**

##### **4.1. Compétences transversales : une notion complexe**

Dans le cadre du cours d'Insertion Professionnelle, nous espérons développer chez les étudiants plusieurs compétences pragmatiques, langagières, culturelles

et interculturelles. Pourtant, parmi les compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être), nous considérons comme très importants les « savoir-être », qui contribuent à une partie importante à la réussite des tâches. Que sont-ils ces savoir-être ? Existe-t-il des définitions précises pour en prendre connaissance ? Non, ce n'est pas très évident, comme notion.

Pour répondre à cette question, on a fait la lecture de plusieurs ouvrages et on a rencontré un souci assez similaire chez les chercheurs : *Appréhender et mesurer les compétences non académiques n'est pas aisé. Cette notion est difficile à définir et variable selon les auteurs* ». Cette « notion de compétence a non seulement gagné tous les milieux (entreprise, formation, école) mais son « domaine » n'a pas cessé à s'étendre (Bailly, Léné, 2015).

Un autre chercheur, expert internationalement reconnu et consulté, créateur de l'approche de la compétence, Le Boterf (2002) intervenant comme conseil auprès des entreprises, des organisations et des Universités pour les aider à mettre en place leurs dispositifs de gestion des compétences et de professionnalisation, a montré l'actualité et l'acuité d'une situation, où s'accroissent l'appel au professionnalisme, la préférence de la professionnalisation à la formation. Il a fait notamment apparaître l'intérêt de faire la distinction entre l'action compétence et les ressources nécessaires à sa réalisation, qui, selon lui, sont parmi les ressources incorporées au professionnel, dites « *les qualités personnelles : des comportements « situés* ». Parmi ces qualités, on pourra trouver les suivantes : rigueur, force de conviction, curiosité d'esprit, réactivité...

Il était d'accord sur le point que ces ressources sont les plus difficiles à exprimer et à décrire, or elles ne doivent cependant pas être négligées. Sur le marché du travail, ces qualités personnelles sont de plus en plus recherchées. La difficulté mais aussi la nécessité sera de décrire ces qualités de façon à pouvoir les reconnaître et les apprécier.

Bellier (2000) les appelle « *compétences comportementales* » et les considèrent certes comme « *une notion incontournable et floue* ». Pourtant « *toutes ces caractéristiques font partie de ce que l'on cherche à cerner dans les entreprises et qui est de plus en plus souvent considéré comme prédateur de la réussite professionnelle* ». Elle voulait bien distinguer la personnalité des compétences comportementales, en précisant les évaluations qui relèvent que « *la personnalité est par définition non contextualisée et détachée de l'action* ». Et alors, elle propose de considérer qu'il s'agit de compétences pour autant que ces comportements sont appris et développés dans l'action ; liés à un contexte donné ; combinés à d'autres éléments (dans les modes de coopération au sein de l'équipe).

Marie Duru-Bellat (2015) partage aussi ce débat. Elle conçoit des compétences « *non académiques* » ou transversales (telles que la résolution de problèmes, la maîtrise des communications sous toutes leurs formes, la capacité à vivre ensemble...) comme celles qui *se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) - en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter - et d'autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle. Elles s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel.*

Notre mission consiste à identifier et à développer chez les étudiants les compétences, ne concernant pas l'aspect technique mais leur permettant de réussir les tâches proposées comme travailler en groupe, gérer les relations interpersonnelles, maîtriser les attitudes (responsabilité, confiance en soi, envie d'apprendre, adaptabilité), etc.

#### **4.2. Compétence transférables ou transversales : un besoin de plus en plus agrandi sur le marché du travail**

Malgré toutes les critiques, en réalité, dans le contexte international, on témoigne de l'intérêt de renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs pour affronter la concurrence économique, suite auquel certaines enquêtes ont recueilli des réponses sur le besoins des « compétences pour la vie » « *skills for life* » ou les critères de sélection mobilisés par les employeurs, portant sur une gamme de compétences non académiques (par exemple : enquête de PISA, 2000 et enquête du Céreq - Bref No 250, mars 2008).

Récemment, d'après le Rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau Emplois Compétences<sup>2</sup>, en juin 2016, Pôle emploi publiait une étude de Frédéric Lainé (2016) sur les compétences attendues par les employeurs soulignant « *qu'en plus de la formation et de l'expérience professionnelle, les recruteurs cherchent des candidats possédant des compétences et qualités que l'on peut qualifier de transversales, qu'il s'agisse de polyvalence et de capacité d'adaptation, de motivation, de disponibilité, ou encore de présentation et de relationnel* ». Le Monde du 12 octobre 2016 titrait l'un de ses articles « *En entreprise, la personnalité des diplômés devient primordiale<sup>3</sup>* », précisant que « *la différence entre deux candidatures a priori égales se fait désormais sur le savoir-être : plus le candidat est adaptable, optimiste, créatif ou doté d'un esprit d'équipe, plus il séduira le recruteur* ». Ces deux exemples illustrent l'importance croissante accordée aux compétences détenues par les individus, qu'elles soient fondées sur l'expérience (et donc potentiellement transférables) ou transversales, relevant du « savoir-être », des capacités cognitives, sociales, etc.

En tout cas, il est à confirmer que l'évolution des emplois demande de plus en plus des attributs personnalisés de manière plus intense et plus autonomes, non filtrés par les diplômes, les qualifications certifiées une fois pour toutes. Cela dépend encore des évolutions des secteurs économiques, par exemple : dans une économie des services, on cherche des employés réactifs pour répondre à des imprévus, alors que dans une économie numérique, les recruteurs cherchent des candidats, capables de transformer les compétences requises pour faire face aux mutations de l'emploi : la capacité à détenir à la fois des compétences spécifiques et techniques et des compétences plus transversales, à les actualiser en continu, est un enjeu essentiel pour les individus comme pour les entreprises<sup>4</sup>. De plus, aujourd'hui, selon Monsieur le Président du Groupe de la Banque mondiale Jim Yong Kim, avec le développement de l'Intelligence artificielle, suite à la demande des compétences numériques, on prévoit le remplacement de bon nombre d'emplois peu complexes et à faible niveau de compétences par des systèmes automatisés. Les emplois restants exigeront alors des compétences innovantes et plus sophistiquées<sup>5</sup>. Il s'agit, de notre point de vue, des compétences qui excluent la routine (analytique, créative, interpersonnelle) et pour lesquelles les hommes dépassent encore les machines. Ce sont vraiment des compétences à développer pour ne pas trop retarder.

Cependant, il est à noter que l'origine sociale et la culture générale des candidats peuvent se présenter autrement dans certains contextes, comme c'est le cas de nos étudiants face à des recruteurs francophones : dans une situation identique, ces jeunes réagissent différemment, exerçant certainement différents effets d'où vient le besoin de l'adaptation, de l'intégration dans la communication. Pour nous, les universitaires, il est indispensable de les intégrer aujourd'hui dans une réflexion plus générale sur les contenus de formation afin de mieux les préparer à l'insertion professionnelle.

## **5. Mesures prises au sein des universités vietnamiennes**

### **5.1. Politiques en faveur de l'accompagnement des jeunes à entrer dans le monde du travail**

Décisions et stratégies pour la formation et l'insertion des jeunes approuvées par le Ministre de la Formation et de l'éducation du Vietnam

La Résolution du XI<sup>e</sup> Congrès national du Parti communiste du Vietnam a confirmé que *le système éducatif du Vietnam doit être rénové fondamentalement et sur tous les aspects dans le sens de la normalisation, la modernisation, la socialisation, la démocratisation et l'intégration internationale. Dans cette réforme, la rénovation du mécanisme de gestion de l'éducation, le développement du contingent des enseignants et cadres gestionnaires constituent des chaînons-clés* » et « *la mission de l'éducation et la formation est d'améliorer le niveau intellectuel du peuple,*

*de développer les ressources humaines, de cultiver les talents, d'apporter une contribution importante à l'édification du pays, et à l'édification de la culture et de l'homme vietnamiens* ». La stratégie du développement socio-économique 2011-2020 au Vietnam a fixé son orientation sur « *le développement et l'amélioration de la qualité des ressources humaines, surtout du personnel de qualité supérieure, ce qui ouvrira une percée stratégique*<sup>6</sup>.

En fait, ces dernières années, au Vietnam, on témoigne une évolution assez remarquable du réseau des établissements scolaires, permettant de mieux répondre à la demande d'études de la part de la population. L'importance a été donnée à la qualité de l'enseignement de pointe, et pour preuve, le système des écoles spécialisées et des écoles pour les élèves doués s'est étendu, et des programmes de formation de haute qualité et des programmes avancés dans plusieurs Universités et écoles supérieures professionnelles ont été mis en place.

Le développement du système d'éducation et de formation a changé afin de répondre de mieux en mieux aux demandes du développement socio-économique et du développement des sciences et technologies ; de nouvelles spécialités de formation ont été créées, initialement pour satisfaire les besoins du marché du travail.

L'un des objectifs importants de l'enseignement général est d'aider les élèves à acquérir les fondamentaux de l'orientation technique et professionnelle, pouvoir choisir la direction du développement. Pour les aider à pouvoir choisir les meilleures opportunités, le travail d'orientation professionnelle joue un rôle important.

#### **Règlements sur la mission de l'orientation professionnelle et de la consultation sur le marché d'emploi dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel**

Le 09 décembre 2008, le Ministre de l'Education et de la Formation du Vietnam a signé la décision No 68/2008/QĐ-BGDĐT : « *Promulguer des règlements sur la mission du Conseil d'orientation et de travail professionnel dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel*<sup>7</sup> ». Ce texte prévoit le contenu et les conditions pour assurer la mise en œuvre de l'orientation professionnelle du travail dans les institutions d'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire professionnel, dont l'un des buts de proposer l'orientation professionnelle, la consultation sur le marché de l'emploi est de renforcer la collaboration entre les établissements d'enseignement et les employeurs pour que la formation de l'école soit une approche pratique pour répondre aux besoins de la société.

## 5.2. IPH avec ses activités pour l'accompagnement professionnel des étudiants

Depuis l'année universitaire 2007 - 2008, notre école met en place le système de crédit, proposant un choix de cursus plus flexible mais plus exigeant. L'école fait régulièrement des enquêtes recueillant les opinions des étudiants, des diplômés, des employeurs et des entreprises sur toutes les activités afin d'améliorer la qualité de la formation. Pour accompagner les étudiants dans leur insertion professionnelle, l'IPH organise chaque année des séminaires, des forums d'emploi, où les entreprises viennent présenter leurs activités et recruter des jeunes. Le nombre de ces activités s'accroît chaque année, ayant pour but de faire connaître les futurs diplômés auprès des recruteurs, et ainsi satisfaire au mieux les besoins des apprenants, et des employeurs pour permettre de cette façon à l'école de monter dans la liste du classement des établissements supérieurs de la région.

Pourtant la professionnalisation des programmes de formation est marquée par des activités non seulement en aval, mais aussi en amont. Dans le rapport annuel de 2017 du Recteur, il est souligné la nécessité de mettre en place des dispositifs innovants assistés par les TIC pour renforcer l'efficacité de l'enseignement ainsi que le souhait de développer différentes compétences chez les étudiants.

## 5.3. Exemple du cours hybride d'Insertion Professionnelle

Dans cette optique, avec le soutien de la Direction régionale en Asie-Pacifique (DRAP) de l'AUF et la Direction de l'IPH, le cours hybride d'Insertion Professionnelle a été créé et mis en place depuis deux ans. Avec ce dispositif innovant nous avons mené quelques expérimentations dans des Universités vietnamiennes et cambodgiennes à la suite de quoi les questionnaires de satisfaction ont fourni des résultats très positifs et des encouragements pour les concepteurs et les enseignants-tuteurs. Les apprenants ont beaucoup apprécié l'aspect organisationnel, le mode d'accompagnement et les ressources implémentées.

L'alternance des séances à distance et en présentiel représente une nouvelle forme d'enseignement et d'apprentissage, suscitant des réactions et une participation active des étudiants malgré quelques difficultés linguistiques. En particulier, ce dispositif nous a permis de vérifier les trois concepts / logiques de la professionnalisation proposés par Wittorski - la *logique de la réflexion et de l'action*, la *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* et la *logique de l'intégration assimilation*.

La partie du dispositif qui se déroule à distance permet aux tuteurs d'aider les étudiants à faire des exercices et à préparer des présentations en autonomie

et via les échanges sur les forums. Ce type de travail demanderait de multiples compétences telles que la gestion du temps, le respect du délai imparti et la rigueur dans la recherche documentaire et enfin dans l'exécution des tâches. De plus, lors du visionnage des vidéos implémentées sur la plateforme, les étudiants peuvent observer et rédiger des commentaires sur les attitudes des acteurs, approuvant à un certain niveau « *la logique de traduction culturelle par rapport à l'action* ». Grâce à ces activités les futurs diplômés apprennent à maîtriser des compétences comportementales pour réagir dans la communication avec des recruteurs. La partie en présentiel plutôt réservée à la discussion et aux échanges, permettent aux jeunes de développer la « *réflexion sur l'action et pour l'action* » et également d'améliorer la production orale en langue française.

Le partenariat avec des recruteurs professionnels joue un rôle important dans la réussite de la formation. Il est si enrichissant que les étudiants peuvent bénéficier de « véritables » entretiens d'embauche. Cette participation crée une opportunité permettant aux différentes personnes de mieux se connaître. Les personnes du terrain peuvent formuler des remarques et des conseils pertinents sur l'élaboration du dossier de candidature et la préparation à la simulation. Parallèlement à ce cours, les étudiants bénéficient encore des séminaires thématiques, menés par des professionnels invités, présentant de nouvelles technologies, la *culture* d'organisation des entreprises, des possibilités de travailler en tant que jeunes diplômés. Les visites d'entreprises rejoignent également le programme de formation.

Comme évaluation, nous avons créé des quiz à la fin de chaque module pour valoriser les savoirs requis, le travail individuel et celui en équipes des apprenants. Pour la simulation des entretiens d'embauche, la dernière activité de la formation, nous avons une grille d'évaluation, élaborée suite à des concertations avec nos partenaires.

La véritable alternance, malheureusement, n'est pas envisageable dans le cadre de ce projet, car elle ne demande pas forcément les deux lieux de formation.

Pour faire une recherche plus détaillée sur les besoins du marché et le processus de recrutement, nous avons effectué des interviews auprès des dix représentants des entreprises étrangères et vietnamiennes, implantées dans tout le Vietnam et spécialisées dans le domaine technique. Il s'agit de débouchés potentiels des diplômés du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV). Une question a porté sur l'importance des trois groupes de compétences (techniques, cognitives et transversales), selon le classement de la Banque mondiale<sup>8</sup>. Le résultat était unanime : 9/10 de ces professionnels ont bien mis les compétences transversales en 2<sup>ème</sup> place, après les compétences techniques, alors que le reste les a même classées en 1<sup>er</sup> lieu. Certains ont également révélé que même si les jeunes diplômés n'ont pas beaucoup d'expérience, ils sont toujours considérés comme potentiels grâce à une bonne communication avec les recruteurs, durant laquelle leur personnalité est appréciée.

## Conclusion

Pour conclure, nous sommes convaincue que tous les concepts de la formation s'articulent si bien qu'on ne peut en négliger aucun. La professionnalisation des formations est une exigence pour le développement économique et social équilibré. L'école ne peut plus rester dans son propre coin avec des idéologies classiques. Ses produits, les futurs diplômés ont le droit d'étudier et de développer leurs valeurs pour répondre aux besoins de la société et du marché du travail. Ce processus demande non seulement des conditions logistiques (lieux et équipements) adéquates, mais aussi des approches innovantes, bien adaptées. Le partenariat est une démarche pour permettre aux Universitaires de collaborer avec les gens du monde du travail. Cette démarche regroupe en soi des dimensions différentes qui demandent une vision ouverte et avancée de la part des deux côtés-participants. L'alternance est une forme envisageable de ce partenariat, ayant pour but de construire le plus tôt possible les compétences recherchées pour une carrière donnée.

Malgré des difficultés institutionnelles, les Universités vietnamiennes ont déjà commencé à réformer leurs programmes de formation et à améliorer l'efficacité de la formation et de l'éducation. Notre cours hybride d'Insertion Professionnelle demeure un modeste exemple, illustrant notre effort pour contribuer à ce mouvement. Les compétences transversales sont de plus en plus évidentes à reconnaître et valorisantes aux yeux des employeurs. Ce constat nous conforte sur la pertinence de la voie dans laquelle se situe notre recherche, promettant de nouveaux sujets que nous aurons à approfondir dans l'avenir.

## Bibliographie

- Bailly, F., Léné, A. 2015. Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques, n°130, p. 69-78.
- Béllier, S. 2000. Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In : *Compétences en action* (p. 246).
- Liaisons Editions. [http://www.rezozero.net/apprendre/savoirs\\_p2.htm](http://www.rezozero.net/apprendre/savoirs_p2.htm) [Consulté le 15 octobre 2017]
- Bourdoncle, R. 2000. Au tour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, n° 35, p. 117-132.
- Duru-Bellat, M. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, n°130, p.13-29.
- Hahn, C., Besson, M., Geay, A. 2005. *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Lainé Frédéric. 2016. « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, N°. 22. Pôle emploi.
- Le Boterf, G. 2002. *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. (Editions d'Organisation).
- [http://www.academia.edu/747449/Evaluer\\_les\\_compétences\\_quels\\_jugements\\_quels\\_critères\\_quelles\\_instances](http://www.academia.edu/747449/Evaluer_les_compétences_quels_jugements_quels_critères_quelles_instances) [Consulté le 15 octobre 2017].
- Malglaive, G. 1994. « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, n° 320, p.26-28.

- Mérini, C. 1995. « Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école », n° 16, p.169-184.
- Rose, J. 2008. « La professionnalisation des études supérieures : Tendances, acteurs et formes concrètes ». *Relief*, n° 25, p. 43-58.
- Tanguy, L. 2008. « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue - Un point de Vue ». *Formation-emploi*, n°101. <http://formationemploi.revues.org/57> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Vincens, J., Chirache, S. 1992. *Rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs »* (p.35). Paris: Haut Comité Éducation- Économie (HCEE).
- Wittorski, R. 2008. « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », n° 101, p.105-117.

## Notes

1. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416151468320084130>  
Overview-policy-report
2. <http://www.strategie.gouv.fr/actualites/groupe-de-travail-ndeg2-competences-transversales-competences-transferables>
3. [http://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/10/12/en-entreprise-la-personnalite-des-diplomes-devient-primordiale\\_5012299\\_1698637.html](http://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/10/12/en-entreprise-la-personnalite-des-diplomes-devient-primordiale_5012299_1698637.html)
4. Selon l'article L6321 -1 du code du travail, l'employeur, vis-à-vis des salariés, « veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations », cité par le rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau Emplois Compétences
5. <http://www.banquemondiale.org/fr/news/speech/2017/04/11/speech-by-world-bank-group-president-jim-yong-kim-rethinking-development-finance>
6. <http://www2.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/noidungchienluocphattrienkinhtexahoi?docid=1334&substract=&strutsAction=ViewDetailAction.do>  
La décision No 711/QĐ-TTg daté du 13 juin 2012 du Premier Ministre approuvant « *Les stratégies du développement éducatif pour la période 2011-2020* ».
7. [http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class\\_id=1&\\_page=85&mode=detail&document\\_id=81388](http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=85&mode=detail&document_id=81388)  
La décision No 68/2008/QĐ-BGDĐT daté du 9 décembre 2008 du Ministère de l'Éducation et de la Formation : « *Promulguer des règlements sur la mission du conseil d'orientation et de travail professionnel dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel* »
8. World Bank. 2013. *Overview report*. Washington DC ; World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/951221468129871151/Overview-report>