



DOSSIER

Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en basse-normandie

Par Abdel Rahamane Baba-Moussa*

La validation des acquis de l'expérience est une nouvelle opportunité d'accès au diplôme. Chacun espère qu'elle constituera une deuxième chance, pour peu qu'elle soit accessible au plus grand nombre. Dans la pratique pourtant, la coordination des différents institutions engagées dans ce dispositif relève plus du défi que du consensus.

En instituant la validation des acquis de l'expérience (VAE), la loi de modernisation sociale de janvier 2002 introduit un bouleversement dans le champ de l'éducation et de la formation, notamment en ce qui concerne l'accès à la certification. En effet, alors que la formation initiale et la formation continue constituaient le moyen privilégié d'accès à la certification, la VAE offre aux individus une nouvelle possibilité : faire valoir l'expérience acquise pour obtenir, de façon partielle ou totale, un diplôme ou un titre professionnel. La validation des acquis professionnels (VAP), (cf. **encadré 1**), permettait seulement de valider l'expérience professionnelle pour obtenir une dispense pour certaines épreuves préalables à l'obtention d'un diplôme ; la VAE, quant à elle, introduit bien une rupture importante (certains évoquent même une « révolution », (Thibault, 2002), tandis que d'autres parlent plutôt de nouvelles potentialités, (Labruyère et Rose, 2004). Ce nouveau dispositif a inspiré une abondante littérature visant à en

expliquer les enjeux dans le monde de l'éducation et de la formation (Cherqui Houot, 2001 ; Bonami, 2000), à s'interroger sur les implications pédagogi-

* **Abdel Rahamane Baba-Moussa** est maître de conférences en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et membre du Centre de recherches en activités physiques et sportives (CRAPS) de l'université de Caen Basse-Normandie. Ses recherches portent, d'une part, sur les politiques d'éducation et de formation dans les pays en développement, la formation professionnelle et l'éducation tout au long de la vie ; d'autre part, sur l'organisation et l'enseignement des activités physiques et sportives. L'auteur est membre de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC). Il a publié récemment : La Validation des acquis de l'expérience en Basse-Normandie. Stratégies d'acteurs dans l'élaboration d'une politique publique régionale, Rapport de recherche, université de Caen (2003) ; « Système éducatif ou contexte d'action éducative : quelle organisation de l'éducation pour répon-

dre aux exigences du développement ? », in Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 36, n° 3 pp. 103-129, (2003) ; Éducation et développement au Bénin : le rôle des dispositifs d'éducation non formelle, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 348 p. (2002).

ques pour la prise en charge des candidats (Kirsh et Savoyant, 1999 ; Triby, 2003 ; Feutrie, 2003) ou encore à cerner l'impact pour les entreprises et les branches professionnelles (Parlant, 2003).

En revanche, la dimension organisationnelle semble laissée dans l'ombre, comme si tout irait de soi dès lors que serait défini (par des textes officiels) le cadre institutionnel approprié. Or, l'élaboration de ce cadre institutionnel peut être elle-même problématique, d'autant plus qu'elle coïncide avec une phase de la décentralisation en France. Dans ce contexte, les régions se voient attribuer la charge de la formation professionnelle et par conséquent celle de l'application de la VAE. Ainsi, alors que l'Éducation nationale détenait le quasi-

monopole de la VAP – par le nombre de ses diplômes et son rôle prépondérant dans la formation et la certification –, elle doit le partager au niveau régional avec d'autres acteurs : Conseil général, autres valideurs, acteurs économiques et sociaux, etc. Cela implique donc une concertation entre ces acteurs pour définir un cadre commun de collaboration.

En effet, toute politique publique suppose, dans sa conception et sa mise en œuvre, l'élaboration d'un « référentiel ». Selon Muller (1995), le référentiel correspond à la conception qui prévaut chez les acteurs concernés par le champ d'application, le problème ou les bénéficiaires. Selon l'auteur, la construction porte sur des valeurs et des normes et se traduit par des algorithmes et des images ; elle amène ainsi les acteurs à négocier. Dans cette situation, chacun tente de faire valoir sa vision du problème et d'occuper une position favorable dans le dispositif. Cela engendre en général des stratégies de pouvoir, des conflits ou des alliances. Ainsi, la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience implique la coopération d'acteurs et d'organisations initiale-

Encadré 1

De la validation des acquis professionnels (VAP) à celle de l'expérience (VAE)

La validation des acquis désigne en général les « *procédures visant à valider l'expérience du candidat en vue de lui délivrer une certification* » (Blachère, 2002). Cela peut se faire de deux façons :

– la validation des acquis professionnels (VAP), qui permet de *dispenser* le candidat des titres ou diplômes requis pour entrer dans une formation (loi Savary n° 84-52 du 27 janvier 1984), voire de *raccourcir* la durée de formation par dispense d'enseignements ou d'épreuves relatifs au diplôme (loi n° 92-678 du 20 juillet 1992), sans dispenser de la formation.

– La validation des acquis de l'expérience (VAE), loi de modernisation sociale de janvier 2002, offre la possibilité de *délivrer* en totalité ou en partie un diplôme ou un titre professionnel en validant l'expérience acquise (professionnelle, bénévolat, etc.). Elle introduit une rupture, puisque toute la certification est concernée (diplômes, titres et certificats professionnels), toute expérience est sujette à validation (professionnelle, personnelle et bénévole) à condition qu'elle dépasse trois ans ; par ailleurs, la formation n'est plus une condition *sine qua non* de l'obtention du diplôme (Feutrie, 2003).

Dans les deux cas, le candidat doit réaliser un dossier mettant en valeur les acquis de l'expérience prouvant son « potentiel de réussite » pour le diplôme demandé. La liste des diplômes concernés par la VAP (liste d'homologation) était définie par une Commission technique d'homologation (CTH). Dans le cadre de la VAE, ces diplômes sont retenus selon des critères précis (élaboration dans le cadre de Commissions professionnelles consultatives : CPC) par une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et « enregistrés » (et non plus homologués) dans un répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Alors que les Rectorats étaient les principaux interlocuteurs pour la VAP, la VAE exige la coopération de différents acteurs au sein de Cellules régionales interservices.

ment indépendants (en tout cas pas nécessairement en relation) : Direction régionale du travail, Conseil régional, représentants des ministères valideurs, organismes paritaires collecteurs agréés, chambres consulaires, entreprises, etc.

Dès lors, comment se construit le référentiel de politique publique entre les différents acteurs de la VAE en Basse-Normandie ? En effet, les valeurs fondamentales et la réglementation de la VAE sont définies au plan national par des lois et décrets ; cependant, du fait de la décentralisation, l'application de ceux-ci suppose une réorganisation au niveau régional. Face à l'augmentation du nombre de certifications et d'acteurs concernés, on peut s'attendre à des changements dans l'organisation et les hiérarchies existantes, et par conséquent à des stratégies de positionnement des acteurs. Autant d'éléments que l'on tente de saisir

ici à travers le double éclairage de la science politique et de la sociologie des organisations¹.

Une enquête qualitative a été réalisée auprès des principaux acteurs concernés par la validation des acquis au niveau de la région (cf. **encadré 2**). Un consensus est alors apparu autour de l'idée que les valeurs de la VAE s'inscrivent dans le cadre des objectifs européens

¹ L'analyse stratégique vise à saisir, derrière le système formel des organisations (affiché par les textes officiels et organigrammes), le fonctionnement réel ou « *système d'action concret* » (Crozier et Friedberg, 1977). Selon Friedberg (1993), les organisations se distinguent des formes plus diffuses d'action collective par le caractère intentionnel de leur structuration, et toute action collective génère un « *noyau dur organisationnel* » autour duquel peuvent s'agréger les actions. Les modèles et concepts utilisés pour étudier les organisations peuvent donc s'appliquer à toute forme d'action collective... L'analyse s'appuiera ici sur le concept d'acteur qui désigne un individu – ou un groupe construit autour d'intérêts communs qui lui confèrent cohérence et capacité d'action (Friedberg, 1993) – capable, tout en s'adaptant aux règles, de les interpréter et les modifier selon ses intérêts.

Encadré 2

Une enquête qualitative : analyse de documents et entretiens avec les acteurs

Des entretiens ont été réalisés avec les représentants :

- de la coordination régionale : Conseil régional, Direction régionale du travail (DRTEFP), Cellule régionale interservices (CRIS) ;
- des valideurs : Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS), Dispositif académique de validation des acquis (DAVA), Service universitaire de formation continue (SUFOCEP), Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ;
- des syndicats : Confédération française Démocratique du travail (CFDT), Confédération générale du travail (CGT) ;
- du patronat : la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CG-PME) et l' Association pour la gestion de la formation des salariés des petites et moyennes entreprises (AGEFOS-PME) ;
- des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), financeurs de la formation de différents secteurs : Association régionale pour la formation continue dans le bâtiment et travaux publics (AREF-BTP), Fond d'assurance formation des salariés du secteur sanitaire et social (PROMOFAP), Fonds de gestion du congé individuel de formation (FONGECIF).

Une analyse de contenu thématique (Huberman et Miles, 1991) a permis de condenser leurs discours autour de trois rubriques. Celle des « valeurs », centrée sur la portée sociale de la VAE (référence à l'éducation tout au long de la vie) et ses avantages pour les acteurs (candidats, entreprises, financeurs). Celle des « normes », portant sur l'organisation (répartition des rôles, des ressources et du pouvoir) et les procédures de la validation (accompagnement, évaluation). Une troisième rubrique, plus transversale, concerne les stratégies des acteurs en vue d'occuper une position avantageuse ou d'imposer leurs points de vue. Pour chaque thème, on a relevé des portions de discours correspondant aux « algorithmes » énoncés par les acteurs sur les conditions d'application de la VAE. L'interprétation des données repose essentiellement sur les justifications que les acteurs fournissent au sujet de leurs actions. La référence aux travaux réalisés dans d'autres contextes permet de situer le cas bas-normand dans la dynamique nationale.

d'éducation et de formation tout au long de la vie avec des avantages divers selon les groupes d'acteurs. Ensuite, des divergences et des stratégies de pouvoir sont mises en évidence entre les acteurs du monde du travail et ceux du monde de la formation au sujet des normes (modalités d'application, répartition des rôles et des ressources). Enfin, les modalités d'évaluation de la VAE font l'objet d'opposition entre deux conceptions : celle qui repose sur un travail intellectuel de conception et celle qui suppose une mise en situation pratique de travail.

L'AMBIGÜITÉ D'UN CONSENSUS AUTOUR DES VALEURS DE LA VAE

L'élaboration d'un référentiel de politique public suppose, selon Muller (1990), la définition de « valeurs » qui traduisent les « conceptions positives » des acteurs au sujet de la politique concernée (cf. encadré 3). Les investigations menées révèlent une ambiguïté quant à la perception qu'ont les acteurs des valeurs liées à la VAE. Cette ambiguïté concerne l'interprétation de la loi de janvier 2002. Cette loi pose la VAE comme un moyen de réduire les inégalités face à la certification ; or, pour les acteurs, la VAE participe à l'éducation et la formation tout au long de la vie. De même, certaines confusions entre formation et certification se répercutent dans la perception des avantages que comporte la VAE pour les différents acteurs.

La VAE, pour éduquer et former tout au long de la vie ?

L'article 133 de la loi de modernisation sociale mentionne que « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification... ». L'objectif est l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel et non pas l'intégration dans un processus de formation. Or, l'ensemble des auteurs et des acteurs considère que la VAE s'inscrit dans un objectif plus large : l'éducation et la formation tout au long

Encadré 3

Le concept de référentiel comme éclairage d'une politique publique

La mise en œuvre d'une politique publique suppose l'élaboration d'un « référentiel » traduisant la vision globale que se font ces acteurs du problème. Le référentiel est « une structure de sens qui permet de penser le changement dans ses différentes dimensions » et qui vise, « à travers la production de normes globales, à introduire un minimum de cohésion dans la tendance à la segmentation administrative et sociale » qui caractérise les sociétés industrielles (Muller, 1995). Le référentiel comporte quatre dimensions :

- les « valeurs », c'est-à-dire les « représentations les plus fondamentales » définissant le cadre global de la politique en précisant « ce qui est bon ou mal, désirable ou à rejeter » (Muller, 1995) : en conférant à l'expérience un caractère formateur au même titre que la formation initiale, la VAE traduit bien un changement de valeurs au sujet des modes de certification.

- les « normes », qui relèvent des « principes d'action » (Muller, 1995). Pour la VAE, elles peuvent concerner les modalités de validation (conditions de candidature, accompagnement, évaluation, etc.) ou les principes d'organisation (répartition des rôles, relations entre acteurs, etc.).

- les « algorithmes », qui sont « des relations causales qui expriment une théorie de l'action » (Muller, 1995) et s'énoncent sous forme d'hypothèses anticipées ou de prescriptions au sujet des conditions d'application de cette politique (exemple : seule une expérience d'au moins trois ans peut être validée).

- les « images », qui résument les représentations des acteurs au sujet de certains aspects de la politique concernée et qui « font sens immédiatement sans passer par un long détour discursif » (Muller, 1995).

de la vie. Selon la Commission européenne (2002), celui-ci englobe « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ». Ainsi, pour Cherqui Houot (2001), la VAE traduit la volonté de l'État de substituer l'idée de « formation tout au long de la vie » à la dualité entre formation initiale et formation continue qui prévaut actuellement (souvent en opposition) au sein des universités².

La plupart des acteurs régionaux relèvent aussi le lien entre la VAE et l'éducation tout au long de la vie. Le responsable du Dispositif académique de validation des acquis (DAVA : service compétent du Rectorat de Caen) affirme par exemple : « il ne faut pas oublier que la VAE, c'est la première application française d'un concept européen de formation et d'éducation tout au long de la vie ». Pour le représentant de la Confédération française démocratique du travail (CFDT), la VAE est « un outil parmi d'autres pour la formation tout au long de la vie ».

Cette situation peut relever d'une interprétation hâtive de l'article 134 de la loi qui mentionne que « le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre » et qu'en cas de validation partielle, il se prononce sur « la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire ». Cette disposition peut conduire le candidat à suivre un complément de formation, mais elle ne suffit pas à assimiler la VAE à une démarche de formation. Cela d'autant moins que le candidat peut choisir d'acquiescer ce complément de connaissances à travers d'autres expériences. La VAE ne se substitue donc pas à la formation elle-même. Elle reste avant tout un moyen de certification. Elle ne peut être considérée comme la panacée, même si les acteurs y voient, de façon quasi-unanime, des avantages qui rejoignent

² De même, un rapport du Rectorat de Caen mentionne : « Il y a une filiation directe entre la loi de modernisation sociale, la VAE et l'objectif européen d'éducation et de formation tout au long de la vie » (Rectorat de Caen, 2002). Dans un article collectif Kirsch, Savoyant et al. (1999) relèvent que la VAE introduit une rupture dans l'accès à la certification par la reconnaissance que les savoirs s'acquièrent autrement que dans un cursus de formation. Nicole Pery (1999) insiste dans son livre blanc sur le caractère social de la VAE en tant qu'élément de lutte contre les inégalités face à la qualification (notamment en permettant à une population âgée non diplômée, de combler, par la formation continue, son handicap face aux jeunes diplômés).

les enjeux sociaux de l'éducation tout au long de la vie tels que soulignés par la Commission européenne dans un rapport rédigé en 2002 (Commission européenne, 2002).

Des avantages pour les candidats, les entreprises et les organismes financeurs

Promotion et sécurité de l'emploi pour les candidats

Pour les personnes interrogées, la VAE, contrairement à la VAP, offre aux candidats une ouverture en concernant « tous les champs d'action et tous les diplômés » et en constituant une voie d'accès au diplôme, alternative à la formation initiale : « il n'y a pas que le bachelage qui permet d'avoir un papier ». Ensuite, elle permet aux salariés des entreprises d'évoluer ; ils peuvent ainsi solliciter des postes de niveau supérieur. Elle leur confère la sécurité de l'emploi en facilitant leur mobilité en cas de licenciement ou de fermeture d'entreprise. Enfin, au-delà du diplôme, elle permet la formation personnelle du candidat par l'implication dans la réalisation du dossier. Comme l'écrit Aribaud (2002), la VAE, « par les méthodes et les instruments qu'elle mobilise (la constitution du dossier, la lecture de sa propre expérience, la confrontation avec les exigences du diplôme, etc.), est en elle-même une occasion de développement des compétences ». C'est ce que déclarent aussi certains anciens candidats à la VAP en Basse-Normandie pour qui l'élaboration du dossier est l'occasion de « faire le point sur leur parcours » et celle d'une « revalorisation personnelle » (Busiaux, Troalen, Baba-Moussa et al., 2003). L'idée selon laquelle la VAE favoriserait la sécurité de l'emploi est souvent évoquée par les acteurs, en référence aux statistiques régionales qui révèlent que 39 % de la population active de Basse-Normandie occupent un poste sans posséder le diplôme correspondant (Baba-Moussa, 2003). Dès lors, certains acteurs considèrent que cette catégorie de la population des actifs bas-normands pourrait chercher à accéder au diplôme requis pour leur poste par le biais de la VAE afin de conserver leur emploi. Le fonctionnement du marché de l'emploi est en réalité plus complexe. Selon la théorie du capital humain, la formation diplômante ne comporte

d'intérêt que si elle permet d'augmenter la capacité productive des individus (Becker, 1962). Le diplôme a peu de sens si cette capacité est déjà reconnue dans le cadre du travail. La capacité productive reconnue par les employeurs, plus que la possession du diplôme, motive le recrutement des individus ou le maintien sur leur poste. De même, après une analyse des théories économiques relatives à l'utilité sociale du diplôme, Annie Vinokur montre qu'avec les transformations actuelles du marché du travail, le diplôme garantit moins l'accès à l'emploi qu'il ne permet de juger de la qualité d'un système éducatif (Vinokur, 1995). L'idée selon laquelle, en permettant l'accès au diplôme, la VAE assurerait la sécurité de l'emploi, est donc à nuancer.

Un instrument de gestion des ressources humaines

Pour les chefs d'entreprises, la VAE apparaît comme un moyen d'améliorer l'image sociale de leurs entreprises en l'intégrant dans la gestion des ressources humaines : « *cela donnerait aux salariés l'assurance d'une prise en compte de leurs problèmes sociaux et de leur évolution* » (CFDT). Dans une version plus collective, elle pourrait être utilisée par les entreprises pour la gestion de la pyramide des âges et du choc démographique lié aux nouvelles lois prolongeant la durée du travail. En effet, comme l'affirme un responsable d'organisme financeur de formations, « *ces dispositions conduiront, dans les années 2006-2008, au maintien sur le marché du travail, des cinquantenaires qui auront nécessairement besoin d'une reconnaissance et d'une valorisation de leurs compétences* ». Ces propos rejoignent ceux d'une étude du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) qui montre que le fonctionnement de certaines entreprises les conduit à envisager le tutorat de nouveaux employés par des anciens expérimentés mais sans qualification. La VAE permettrait à ces derniers d'acquérir la certification nécessaire à leur (re)mobilisation comme tuteur (Labruyère, Padeu, Savoyant et al, 2002). En revanche, certains évoquent de possibles réticences des entreprises en raison des incidences financières liées au fait de rémunérer les salariés selon leurs nouvelles certifications. Ainsi, un rapport du MEDEF (Mouvement des entreprises de France) précise que la démarche de

validation reste « *une initiative personnelle du salarié que parfois l'entreprise accompagne et soutient en fonction de la stratégie qu'elle a adoptée* », sinon elle ne l'engage pas (Actes de la journée de réflexion de Deauville, 1998). Ainsi, les conceptions des acteurs quant à l'intérêt de la VAE pour les entreprises sont duelles. Cela traduit là encore le paradoxe entre l'optimisme de certains acteurs et les réalités régionales. Certains acteurs syndicaux de la région rompent d'ailleurs avec ces discours optimistes : ils s'indignent de l'absence réelle d'une volonté politique qui aurait permis, par exemple, d'utiliser la VAE pour la réinsertion des salariés licenciés lors de la fermeture de l'usine Moulinex.

Économie de temps et d'argent pour les financeurs

La VAE offre aussi aux organismes financeurs l'occasion de faire des économies de temps et d'argent : on évite d'engager les personnes dans des formations longues, lourdes et coûteuses (par exemple, celles dispensées par l'Éducation nationale ou l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes – AFPA). À l'inverse, on privilégie une individualisation de la formation et de la prise en compte de l'expérience. Le représentant d'un organisme financeur affirme à ce sujet que « *les centres de formation qui étaient réticents seront bien obligés de tenir compte des "bouts de diplômes" qui leur seront présentés* ». Ces propos des acteurs contrastent une fois de plus avec les réalités régionales ; en effet, d'après les chiffres de la Cellule régionale interservices et de la Direction régionale du travail, les coûts estimés de la VAE sont variables selon les valideurs. Ils peuvent parfois atteindre des montants exorbitants, dépassant parfois les coûts de la formation initiale pour le même diplôme. C'est ce que relève la chargée de mission de la Direction régionale du travail en ces termes : « *nos diplômes sont décomposés en certificats. Si on nous dit qu'un certificat coûte 300 euros, s'il y en a quatre, ça fait déjà 1 200 euros uniquement pour les certificats auxquels vont se rajouter les 500 euros ou 550 euros d'accompagnement. Pour l'obtention du titre, on arrive facilement à 1 500 euros. L'Éducation nationale est autour de 800 euros, l'Enseignement supérieur on tourne autour de 1 000 euros, l'Agriculture, je crois qu'ils sont autour*

de 500 à 600 euros [...]. On en arrive à ce que l'obtention d'un diplôme par la VAE va coûter aussi cher que par la voie de la formation... ». Compte tenu de ces estimations, il n'est pas possible d'en déduire une économie financière aussi bien pour les valideurs que pour les candidats. Par ailleurs, l'obtention d'un diplôme dans sa totalité par le biais de la VAE n'est pas automatique, et le processus de validation peut requérir un complément de formation ou nécessiter l'acquisition d'une expérience complémentaire ; dès lors, un gain systématique de temps est exclu.

Ainsi, les acteurs bas-normands et différents auteurs soulignent bien l'existence d'un lien entre la VAE et l'objectif d'éducation et de formation tout au long de la vie, autant dans les principes qui la fondent que dans les avantages qui lui sont associés. Cependant, la réflexion menée révèle que les propos des acteurs interrogés traduisent une vision idéalisée d'un dispositif nouveau à caractère social sur lequel une partie importante de la population fonde des espoirs importants d'accès à la qualification. Pourtant, il s'agit d'un dispositif dont les exigences de la mise en œuvre restent à préciser. Par conséquent, ce consensus qui émerge autour des valeurs qu'il comporte ne doit pas conduire à occulter la possibilité d'antagonismes quant à ses modes d'application. M. Feutrie (2003) écrit à ce sujet que s'il existe une « *unanimité, principalement pour souligner l'intérêt de ces mesures pour les personnes, il n'en reste pas moins que, comme lors de toute période de changement profond, les propositions contenues dans les textes, et surtout leur interprétation par les différentes catégories d'acteurs (partenaires sociaux, représentants des ministères, institutions de formation, etc.), et la construction des dispositifs concrets destinés à prendre en charge les candidats font l'objet de questions nouvelles que nous pouvons commencer à repérer à l'analyse des premières réalisations et à la lecture des réactions des usagers* ». Cela s'illustre bien dans le rapport des acteurs avec les normes.

■ DES OPPOSITIONS SUR LE LEADERSHIP

La VAE est préconisée comme un droit social individuel qu'il revient à l'État de garantir à tous par une

législation appropriée. Comme toute politique publique, son application pose le problème de l'articulation entre un « référentiel global » définissant la politique de VAE au niveau national et un « référentiel local » qui en précise les conditions de mise en œuvre par les acteurs au niveau régional (Muller, 1990). En effet, à la suite de la loi de modernisation sociale, la circulaire DGEFP n° 2002/24 du 23 avril 2002 précise le pilotage conjoint de la VAE par l'État et la région par le biais des Cellules régionales interservices (CRIS). Il revient donc aux acteurs régionaux d'élaborer le dispositif de VAE, et cela peut entraîner des enjeux de pouvoir. Comme le montre Muller, l'élaboration d'un référentiel de politique publique place les acteurs dans « un espace de sens où vont se cristalliser les conflits » au sujet de leur positionnement ou de la répartition des ressources (Muller, 1995). Les investigations menées en Basse-Normandie révèlent en particulier des oppositions entre l'Éducation nationale et la Direction régionale du travail qui tentent d'imposer leurs conceptions de l'organisation souhaitable.

■ L'Éducation nationale revendique une place digne de ses compétences

Une conception « méritocratique » de la certification

Selon le représentant de l'Éducation nationale, celle-ci ne peut être considérée comme un acteur parmi d'autres dans le dispositif de VAE dans la mesure où « *tout le monde semble s'accorder pour dire que de toutes les façons, quelle que soit la manière dont on organise la validation et les relations partenariales, au bout du bout du compte, on fera le bilan : sur 100 validations, il y en aura 80-90 qui seront autour des diplômes de l'Éducation nationale. Donc, ce n'est pas une volonté hégémonique. La situation de fait, c'est qu'aujourd'hui, c'est le diplôme national qui est structurant pour l'essentiel de conventions collectives d'organisation du travail* ». L'Éducation nationale ne peut donc être, au niveau régional, l'exécutant d'une politique de VAE définie par d'autres ; d'une part, à cause de la valeur de ses diplômes par rapport aux autres titres ; d'autre part, du fait de ses compétences et de son expérience en matière de qualification. C'est ce qu'affirme le responsable du DAVA en

ces termes : « *les autres titres n'ont pas la dimension du diplôme. D'abord, ils sont essentiellement, voire exclusivement, professionnels... Tout le monde gagnera à essayer de mieux les articuler, de faire en sorte que dans leur construction et dans leurs contenus, ils puissent se compléter et qu'une personne puisse dans un premier temps (et ça lui est utile professionnellement) se contenter d'une validation professionnelle à partir d'un titre, charge à nous de veiller à ce que le titre obtenu par validation soit construit pour être une partie du diplôme* ». Cet ensemble « d'algorithmes » (cf. encadré 3), formulés par le responsable du DAVA pour exprimer ses conceptions sur la position qui lui revient dans le dispositif régional de VAE, illustre bien ce que Troger (2003) appelle une « *culture méritocratique* » ; cette culture ayant historiquement conduit le système éducatif français à positionner le diplôme acquis en formation initiale (en situation de face-à-face pédagogique) au faite de la hiérarchie des qualifications. Or, la VAE introduit une rupture par rapport à cela. La Commission européenne (2002) relève à ce sujet que l'éducation tout au long de la vie implique des changements dans le système éducatif par l'implication plus importante des entreprises dans la certification. Ces dernières apparaissent désormais comme des lieux d'apprentissage et de formation (« *entreprise apprenante* ») et le statut des salariés s'enrichit d'une double dimension de « *formateur* » et « *d'apprenant* ».

La légitimité par la compétence ?

Au-delà de la valeur des diplômes de l'Éducation nationale, c'est sur son expérience et ses compétences que repose également la volonté du Rectorat d'occuper un rôle primordial dans le dispositif régional de validation des acquis de l'expérience. Ainsi, dans un rapport, le Rectorat affirme le caractère « *incontournable* » de son rôle en déclarant que l'Éducation nationale doit « *continuer d'affirmer ce qu'elle reste fondamentalement : non pas un valideur parmi d'autres, mais un pôle d'expertise et de compétence, une référence utile pour l'ensemble des acteurs* » (p. 12). Pour cela, une réorganisation interne du Rectorat devrait permettre au DAVA d'accéder à « *une responsabilité stratégique mêlant pilotage (définition d'une politique académique) et*

coordination » (mise en synergie des compétences de l'Éducation nationale dans le conseil, l'accompagnement, la formation et la certification) ; contrairement au rôle de « *service gestionnaire de mesures* », sans budget propre, qu'il jouait dans le cadre de la validation des acquis professionnels (p. 16). Il s'agit bien de donner au DAVA les moyens d'être un interlocuteur incontournable face aux autres acteurs et d'occuper ainsi une position identifiable à celle du « *médiateur* », c'est-à-dire, « *l'acteur, groupe ou individu qui crée le référentiel, la vérité du moment* » (Muller, 1990). Cela suppose aussi de peser sur l'organisation régionale de la VAE. Le rapport propose dans ce sens, avant même la création de la Cellule régionale interservices, la mise en place de treize points relais-conseil³, et annonce la création de 70 à 80 commissions d'examineurs afin d'afficher « *une grande rigueur pour répondre à l'inquiétude de ceux qui craignent qu'un diplôme VAE ne devienne un diplôme au rabais* » (p. 8). En plus d'une position forte, le pouvoir du médiateur (tel que défini ci-dessus) repose d'une part sur un couple de dimensions « *cognitive/normative* » ; il consiste à aider les autres acteurs à comprendre le monde en définissant les critères qui permettent d'y agir (valeurs, normes) ; d'autre part, sur un couple « *champ intellectuel/champ du pouvoir* » qui suppose de prendre la parole pour produire du sens tout en structurant le champ des forces à son avantage (Muller, 1995). La démarche du DAVA semble traduire cette volonté à la fois de partir d'une réflexion sur la VAE pour proposer une organisation cohérente – dans un contexte porteur d'incertitudes pour les autres acteurs – tout en s'y accordant une position favorable, et d'utiliser cette compétence comme ressource du pouvoir dans les négociations avec les autres. Ainsi, les discussions engagées avec les autres acteurs (ministère du Travail, région, autres valideurs, organismes paritaires collecteurs agréés, chambres consulaires, entreprises, etc.) « *doivent aboutir progressivement à des conventions fixant des objectifs communs et le partage des moyens nécessaires à leur mise en œuvre* » (Rectorat de Caen, 2002).

³ Ils constituent, selon la loi de janvier 2002, les structures clés du processus de VAE chargées de l'orientation des candidats vers de potentiels valideurs. Le DAVA propose de les choisir parmi des GRETA (Groupements d'établissements) et centres d'information et d'orientation répartis harmonieusement sur l'ensemble de la région.

Dans un premier temps, on peut considérer qu'il s'agit de la démarche légitime d'une administration de l'État qui veut s'adapter au changement pour mieux accomplir sa mission de service public. En effet, le responsable du DAVA affirme : « j'ai été dans l'obligation administrative de répondre à un appel d'offre pour avoir des financements européens, alors je l'ai construit. Ce n'est pas une volonté de poser un acte d'hégémonie, c'est une volonté de prendre une posture cohérente. » En temps normal, cela aurait pu susciter l'approbation des usagers du service public mais, dans un contexte d'action collective auxquels participent d'autres acteurs avec leurs propres attentes, cela peut apparaître comme une quête d'hégémonie.

Les compétences de l'Éducation nationale sont reconnues, pas son hégémonie

Les points de vue des autres acteurs régionaux au sujet du DAVA oscillent entre la reconnaissance de l'importance du rôle qui lui revient, eu égard à son expérience et à ses compétences, et la crainte de le voir conserver, de ce fait, la position hégémonique qu'il détenait dans le cadre de la VAP. En effet, la plupart d'entre eux considèrent que l'Éducation nationale (donc le DAVA qui est son représentant régional) bénéficie incontestablement de l'expérience acquise dans le cadre de la VAP : « l'Éducation nationale a une antériorité par rapport à la validation des acquis puisqu'elle a eu l'occasion de travailler sur la validation des acquis professionnels ; son expérience, du coup, est très importante » (Cellule régionale interservices).

Par ailleurs, par rapport aux autres valideurs, elle conserve une avance dans le dispositif de la VAE en bénéficiant de « l'inscription de ses diplômes dans le répertoire national des certifications » (un financeur de formation du secteur social). Ces éléments semblent expliquer la crainte suscitée auprès de certains : « Le DAVA a présenté un schéma d'organisation et un schéma de fonctionnement très tôt, couvrant en plus l'ensemble de la prestation possible. Cela a donné l'impression que le DAVA voulait tout faire, tout manger, tout régenter, ce qui a suscité la méfiance de certains partenaires » (un financeur du congé individuel de formation). Cette méfiance con-

cerne le risque de le voir imposer son hégémonie sur le dispositif de la VAE en étant à la fois juge et partie : « C'est bien que l'Éducation nationale soit bien structurée, mais en même temps cela est contesté car elle est à la fois juge et parti : informateur, conseiller, valideur » (un financeur de formation dans les PME) ; « L'Éducation nationale doit occuper une place importante, vu le nombre de ses diplômes, mais il ne faut pas qu'elle ait un comportement hégémonique et qu'elle accepte que les règles du jeu sont les mêmes pour elle » (CFDT). La crainte concerne aussi la prépondérance des référentiels des diplômes de l'Éducation nationale dans le répertoire national des certifications professionnelles, au détriment de titres reconnus par des conventions collectives : « on ne peut se permettre de faire la courte échelle à l'Éducation nationale car il n'y a pas que les diplômés référencés Éducation. Il y a les autres diplômés et les autres qualifications et on ne peut pas laisser faire l'Éducation nationale » (financeur de formation dans les PME). Certes, l'avance de l'Éducation nationale est appelée à se réduire avec l'enregistrement des certifications d'autres valideurs dans le répertoire national en cours d'élaboration ; cependant, l'attitude du DAVA est perçue par une partie des acteurs comme une volonté d'hégémonie et suscite la méfiance de leur part. Ces propos tenus par les autres acteurs au sujet du DAVA évoquent « l'image du mammoth » (**encadré 3**) à laquelle on identifie l'Éducation nationale, notamment dans les périodes de crise. Cette vision est partagée en réalité par des structures qui avaient antérieurement recours aux diplômes de l'Éducation nationale pour la VAP et qui souhaitent profiter de l'ouverture créée par la loi pour se positionner dans le nouveau dispositif de la VAE. Les autres valideurs (autres ministères et universités) y sont moins sensibles. Par exemple, le représentant de l'AFPA témoigne d'une coopération triangulaire entre son organisme, le service universitaire de formation continue et le Rectorat. De même, le représentant de la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS), dont certains diplômes sont co-délivrés avec l'Éducation nationale (éducateur spécialisé, moniteur éducateur), affirme intervenir auprès du Rectorat pour les aider à traiter de la recevabilité des dossiers. Cependant, les craintes formulées par certains acteurs au sujet de l'hégémonie de l'Éducation nationale se doublent d'une

contradiction entre les démarches adoptées respectivement par le DAVA et la coordination régionale.

Le ministère du Travail et l'affirmation d'un pouvoir institutionnel

La Direction du travail, un pouvoir lié à une position de « relais »...

Pour justifier le rôle qui revient à la Direction du travail dans le dispositif régional de la VAE, en relation avec le Conseil régional, son représentant s'appuie sur le statut officiel de la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) : « *dans la loi de modernisation sociale, la partie qui traite de la VAE a été écrite par notre ministère. Dès le début, c'est lui qui a porté la loi et ses services déconcentrés ont en charge la formation professionnelle, l'insertion etc. On est en plein dans le champ de compétence de la formation professionnelle* ». De même, pour la représentante de la Cellule régionale interservices : « *le financement des points relais-conseil et de la cellule régionale est fait par l'État et la Région. Donc, c'est normal qu'ils soient dans leur rôle quand ils déterminent ce que doivent être les points relais-conseil* ». Cette légitimité institutionnelle de la Direction régionale du travail n'empêche pas pourtant son représentant de reconnaître la particularité de sa position : « *on nous dit d'organiser ce travail interministériel et en même temps, on est nous-mêmes ministère valideur* ».

Cette position, qui peut être identifiée à celle des « relais » – acteurs appartenant doublement à une organisation (ou une action collective) et à un segment influent de l'environnement (Crozier et Friedberg, 1977) – lui confère du pouvoir face aux autres acteurs, notamment le DAVA. En effet, pour réduire les susceptibilités liées à sa position, la Direction régionale du travail prétend laisser la chargée de Mission de la Cellule régionale interservices assurer la coordination des actions et la concertation de tous les acteurs ; cependant, il semble que pour le représentant du Rectorat la réalité soit différente : « *On est dans un dossier dans lequel théoriquement l'animateur en chef, c'est le Préfet. Puisque ça intéresse plusieurs services, l'habitude, c'est que le Préfet délègue à un directeur régional cette fonction de pilotage pour définir la politique de l'État avec l'ensemble des*

services concernés. En fait, ce n'est jamais ce qui se passe. La Direction du travail ne pilote pas mais se substitue à l'interministériel. » Ces propos se fondent principalement sur la procédure de désignation des points relais-conseil qui révèle bien l'existence d'un conflit de leadership entre les deux acteurs.

... qui se concrétise dans le choix des points relais-conseils

Selon la circulaire DGEFP, les points relais-conseil doivent être indépendants des valideurs potentiels. Les propositions du DAVA concernant la désignation de points relais-conseil (essentiellement parmi des structures dépendant de l'Éducation nationale) ne font pas l'unanimité au sein de la cellule régionale interservices. Aussi une autre procédure a-t-elle été adoptée. Elle implique la concertation de l'ensemble des acteurs : « *l'hypothèse que j'avais proposée, c'était que les points relais-conseil soient mis en place par les services valideurs en construisant un point multiservices, un lieu où les différents services s'entendraient pour venir délivrer des prestations de conseil à tour de rôle... On avait questionné les différents services de l'État pour voir si cette idée les intéressait et comment ils pouvaient s'y inscrire. Tous se sont prononcés favorablement, sauf le DAVA qui ne nous répondait pas. Comme on n'avait pas de réponse très favorable du Rectorat, on a décidé de laisser tomber cette hypothèse et de travailler plutôt sur une ouverture à d'autres organismes.* » (Direction régionale du travail)

Pour le représentant de l'Éducation nationale, en procédant ainsi, la Direction régionale du travail outre-passe ses attributions puisque, « *au lieu de se réunir entre services de l'État pour définir le cahier des charges d'un appel d'offre à lancer, la Direction du travail a rédigé toute seule le cahier des charges et met en demeure l'Éducation nationale de répondre comme les autres à l'appel d'offre, alors même que l'éducation nationale aurait pu être un de ces partenaires qui auraient dû participer à l'élaboration* ». Sachant que le DAVA avait très tôt anticipé sur la mise en place des points relais-conseil chargés de l'orientation des candidats vers de potentiels valideurs, la remise en question de ses propositions pourrait être perçue comme une perte importante de monopole dans le dispositif régional de VAE. Face

aux difficultés de communication avec la Direction régionale du travail et la Cellule régionale interservices, l'ultime stratégie du DAVA est de se retirer de la cellule régionale interservices. Le représentant de l'Éducation nationale affirme en effet : « *j'ai décidé que dans leur cellule régionale, le DAVA n'y va pas. Puisque les points relais-conseil, on en avait structuré 14, ils n'en veulent pas* ». Cependant, le pouvoir est une relation dans laquelle chacun des acteurs en cause retire quelque chose, même si l'un en retire d'avantage que l'autre (Friedberg, 1993) ; ainsi cette attitude semble purement stratégique. Elle vise à mettre en évidence l'importance des ressources dont dispose l'Éducation nationale et qui feront dès lors défaut dans le dispositif régional de VAE. Toujours est-il que ces divergences entre deux acteurs importants de la VAE traduisent sinon une incompréhension, du moins un réel conflit d'attributions. En tout cas, ils révèlent une relation de pouvoir entre deux acteurs dont l'un possède l'expérience et les compétences comme ressources et l'autre détient une légitimité conférée par son statut officiel.

« *on assiste bien à un changement quant au rôle social du diplôme et de la qualification, et aux modalités de leur reconnaissance* »

En définitive, la VAE confronte deux acteurs situés jusque-là aux deux pôles d'un même processus : d'une part, l'Éducation nationale représente le monde de la formation qui se situe en amont du processus ; d'autre part, le monde du travail qui, au bout du processus, utilise les personnes qualifiées issues du monde de la formation.

L'interpénétration de ces deux champs suppose, pour réduire les antagonismes, la redéfinition des rôles et positions de chacun. En Basse-Normandie, il en découle des stratégies de pouvoir entre les acteurs. Cependant, au-delà de ces stratégies de positionnement, on assiste bien à un changement sur le rôle social du diplôme et de la qualification, ainsi que sur les modalités de leur reconnaissance.

DES DIVERGENCES SUR LES MODES D'ÉVALUATION

La deuxième cause de divergences entre les acteurs concerne les normes relatives à la validation des acquis proprement dite, notamment les modes d'évaluation. Là encore, les divergences mettent en cause les pratiques traditionnellement attribuées respectivement au monde de l'éducation et au monde du travail ; de même, les propos des acteurs sont essentiellement constitués « d'algorithmes » traduisant leurs représentations anticipées des modes d'évaluation pertinentes en matière de VAE et du statut du diplôme délivré par ce biais au sein du marché de l'emploi.

De la dualité entre travail cognitif et expérience pratique...

La plupart des acteurs craignent de voir les modes d'évaluation de la VAE reproduire des procédures fortement empreintes de la culture de l'Éducation nationale et en vigueur pour la VAP. Ces procédures exigeaient un travail intellectuel perçu comme inaccessible à certains candidats. Plusieurs points soulèvent des difficultés. D'abord, la lourdeur du dossier, dont les exigences seraient trop élevées, notamment pour les candidats de faible niveau de qualification : certains parlent d'un « *dossier effrayant* ». Ensuite, la répartition des coefficients entre les composantes des référentiels de diplôme qui, comme l'affirme le responsable d'un organisme financeur du congé individuel de formation, placerait les salariés et les organismes qui les accompagnent « *en situation très défavorable par rapport à une situation normale de passation de diplôme : on nous validait des choses sur lesquelles on était forcément meilleur et on obtenait pour cela un dix sans compensation* ». Pour certains, la solution résiderait dans un accompagnement plus important des candidats et une évaluation combinant le dossier et la mise en situation de travail.

Les avis sont aussi partagés quant à la constitution des jurys de validation entre, d'une part ceux qui insistent sur la prépondérance des formateurs pour assurer l'indépendance des jurys – « *La qualification appartient au salarié et non à l'entreprise. Donc, il est important que des personnes extérieures à l'entre-*

prise puissent délivrer les diplômes et maintenir le lien avec la formation initiale ; sinon un titre ou un diplôme n'aurait plus de valeur » (CFDT) – ; et d'autre part ceux qui considèrent qu'il appartient à l'organisme valideur de décider : « le gardien du temple, c'est le valideur. C'est lui qui est garant que le diplôme qu'il est en train de délivrer à une personne a bien la même valeur que le diplôme délivré suite à des apprentissages dans une salle de cours » (Cellule régionale interservices). Ces divergences et réticences quant aux modes de validation traduisent bien tout le poids d'une conception particulière de l'accès au diplôme qui fonde le système éducatif français et que la VAE vient remettre en cause. En effet, selon Troger, en France, l'histoire de la formation professionnelle est marquée par des facteurs sociaux qui l'ont amenée à s'inscrire dans le système scolaire. Alors que les apprentis représentent à peine 10 %, « à peu près partout en Europe, la grande majorité des ouvriers et des employés sont formés dans et par les entreprises » (Troger, 2003). L'auteur explique cette situation par l'existence, en France, d'une « convention méritocratique » selon laquelle « le diplôme scolaire est perçu comme le seul repère susceptible de garantir une compétition équitable entre les individus pour l'accès à l'emploi ». En conséquence, toute formation ou tout diplôme obtenus en dehors du système éducatif est « suspecté d'être inéquitable » (Troger, 2003). La VAE remet en cause cette tradition. De même, l'opposition entre deux modes de validation (travail intellectuel ou expérience pratique) peut être perçue comme l'expression de résistances du système éducatif. En effet, si l'Éducation nationale valorise l'évaluation basée sur le travail cognitif, le ministère du Travail, tout comme les entreprises, préfère la mise en situation de travail.

« le fait que l'on puisse apprendre ailleurs que dans une salle de classe reste encore souvent une vue de l'esprit »

L'impression d'ensemble, selon Bonami, c'est que « le système actuel de validation des acquis et de certification des compétences est lourd, compliqué et surtout cloisonné » et mérite simplification. Cette complexité serait liée à une culture faite de « conflits pour la défense de valeurs et d'intérêts » autour de deux représentations fortes. La première confère au

diplôme un rôle de filtre pour l'emploi, notamment pour les niveaux supérieurs (cadres et ingénieurs) dans l'esprit des années 70, la seconde fonde la norme d'accès au diplôme sur la formation, avec des programmes, un face-à-face pédagogique, des modes d'évaluation particuliers (épreuves affectées de coefficients). C'est pour cela que « la diversification des voies d'accès au diplôme pénètre difficilement les milieux enseignants et les milieux de l'entreprise » et que « le fait que l'on puisse apprendre ailleurs que dans une salle de classe reste encore souvent une vue de l'esprit » (Bonami, 2000). Ces considérations amènent à s'interroger sur le statut social des nouveaux « diplômes de l'expérience ».

■ ... à l'interrogation sur la valeur du diplôme de l'expérience

D'un point de vue légal, le diplôme obtenu par la VAE « est absolument le même que celui qui aurait été obtenu à la suite d'une formation. Matériellement, rien ne permet de les distinguer » (Leplâtre, 2003). Les acteurs interrogés considèrent aussi que les diplômes acquis par la VAE ont d'autant plus de valeur que l'employeur sait que le titulaire a de l'expérience : « un diplôme, si on valide l'expérience, c'est un diplôme qui a la même valeur. Là-dessus, il n'est pas question qu'on accepte la moindre différence » (CGT – Confédération générale du travail). Cependant, ils soulèvent la crainte d'une dévalorisation qui dépendrait surtout des jurys – « si les jurys n'attribuent pas effectivement des diplômes à tout bout de champs » (un financeur de formation du secteur social) – et, dans une moindre mesure, d'un effet pervers qui conduirait au « bradage des diplômes universitaires... cela peut être, dans le cadre de l'autonomie des universités, une source de financement facile » (CFDT). Face à cette crainte quant à la valeur du « diplôme de l'expérience », l'accueil qui lui sera réservé dépendrait des secteurs professionnels. Ainsi, le secteur sanitaire où « les diplômes font l'objet d'une codification qui exclue l'exercice du métier sans obtention du diplôme » (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales) et le secteur social pour le diplôme d'Assistant social répondant aux mêmes critères, sont perçus comme peu ouverts à la VAE. En revanche, sont cités parmi les secteurs porteurs : le tertiaire, qui fait l'objet de nombreuses

demandes (secrétariat, assistante de direction, etc.) auprès des financeurs ; le social où de nombreux « *faisant fonction* » voudront « *valider leurs expériences pour être rémunérés à leur juste besoin* » (un financeur de formation du secteur social) ; l'industrie, avec des « *ouvriers spécialisés, manœuvres et autres* » en quête de reconnaissance (CFDT).

Pourtant, la question de la valeur du diplôme obtenu par le biais de la VAE par rapport à ceux obtenus en formation initiale reste fortement tributaire du fonctionnement du marché de l'emploi. Ces débats sur la valeur du diplôme ainsi obtenu ou sur le rôle du diplôme dans la sécurisation des carrières, évoqués ci-dessus, traduisent bien les espoirs ou les inquiétudes des acteurs. Par ailleurs, les différentes théories économiques relatives au statut du diplôme montrent bien que les diverses représentations que l'on s'en fait sont le reflet de la relation formation/usage de la main-d'œuvre (Vinokur, 1995). Le diplôme est un révélateur de la qualification dont la validité est garantie par les pouvoirs publics. En période de rationnement de l'emploi – comme c'est le cas actuellement en France – il répond au besoin de mobilité des employeurs, qui peuvent ainsi opérer des licenciements et restructurations, et des salariés, dont il augmente les capacités de négociation. De ce fait, en permettant de diversifier les modes d'accès à la certification, la VAE participe bien à cette logique. Cependant, dans une société où le système éducatif a longtemps détenu le monopole de la certification, elle provoque un bouleversement important dans la structure de la relation formation-emploi.

* *
*

CHANGEMENT DE RÉFÉRENTIEL ET STRATÉGIES DE LEADERSHIP

L'élaboration d'un référentiel de politique publique (au sens où le définit Muller, 1990) pour conduire la VAE en Basse-Normandie induit, de la part du DAVA, qui détenait le quasi-monopole de la VAP, des stratégies pour conserver une position importante

(voire dominante) dans le nouveau dispositif. Cette stratégie rencontre de nombreuses résistances ; d'une part, certains syndicats patronaux et d'entreprises souhaitent coopérer avec le DAVA pour bénéficier de son expérience, sans pour autant être des exécutants ; d'autre part, la Direction régionale du travail (en relation avec le conseil général et la cellule régionale interservices) tente de contrôler les actions des autres acteurs régionaux ; pour cela, elle s'appuie sur la légitimité que lui confère sa position officielle de représentant de l'État pour la coordination du dispositif régional de validation des acquis de l'expérience.

Les stratégies d'acteurs s'élaborent en fonction du flou (ou de l'absence) d'une réglementation en construction dont ils souhaitent influencer la définition à leur avantage. L'enjeu de la VAE, c'est qu'en dehors du fait que « *ça a un impact financier important, c'est un thème qui est très porteur. Donc, un chef de service régional est tout à fait satisfait d'avoir à porter un thème comme celui-là, c'est-à-dire la responsabilité d'un dispositif qui va permettre à ce droit [de la VAE] de s'exercer pleinement* » (Direction régionale du travail). Ainsi s'expliquent les relations de pouvoir mises en évidence, d'autant plus que, comme le montre Muller (1990), c'est souvent parce qu'il définit le nouveau référentiel (c'est-à-dire la vision du monde en rapport avec le problème concerné) qu'un acteur prend le leadership du secteur et affirme son hégémonie mais, en même temps, c'est parce qu'il affirme son hégémonie que sa vision du monde devient peu à peu la nouvelle norme.

« *En donnant au travail un caractère formateur [...], la VAE constituerait une véritable révolution dans la structure de la relation formation-emploi* »

La présente recherche visait à comprendre les mécanismes du changement dans le domaine de la validation des acquis en Basse-Normandie. Il s'agissait d'identifier à la fois comment se construisait le dispositif permettant de conduire la VAE et comment les acteurs procédaient pour s'y positionner. L'utilisation du schéma d'analyse proposé par Muller (autour des valeurs, normes, algorithmes et images) et des concepts d'acteur, stratégie et pouvoir, empruntés aux sociologues des organisations, a permis de révéler l'existence d'un consensus sur les valeurs : la VAE

répond à l'objectif européen d'éducation et de formation tout au long de la vie. En revanche, les normes, qui concernent les positions des acteurs, font l'objet de conflits de pouvoir : refus d'une « hégémonie » de l'Éducation nationale autant dans l'organisation que pour les modes d'évaluation. Cette divergence au sujet des normes traduit la collision de deux champs jusque-là distincts mais complémentaires : la formation et l'emploi. En donnant au travail un caractère formateur, au même titre que la formation initiale, la VAE constituerait une véritable révolution dans la structure de la relation formation-emploi ; elle ouvre par la même occasion une zone de conflit entre les deux institutions qui portent traditionnellement les prérogatives respectives de la formation (Éducation nationale) et de l'emploi (ministère du Travail). Cependant, l'existence d'un consensus sur les valeurs et l'intérêt que comporte la VAE pour les acteurs ne permet pas aux conflits de paralyser le fonctionnement du dispositif. L'élaboration d'un référentiel pour la politique régionale de VAE relève bien d'un processus de « médiation », c'est-à-dire un « *mécanisme un peu mystérieux par lequel s'articulent et sont mis en sens les actes les plus quotidiens et la construction d'une politique* » (Muller, 1990). La présente recherche permet de révéler les éléments de cette médiation en vue d'aider à la prise de décision dans une phase transitoire. Pour autant, ce processus de médiation nécessaire à l'élaboration d'un cadre global pour la mise en application de la VAE repose sur des mécanismes différents d'une région à l'autre. En Basse-Normandie, cela se traduit par des conflits entre l'Éducation nationale et le monde du travail, alors que l'université reste en marge (un valideur parmi d'autres) ; cependant, la situation est différente dans d'autres régions. Ainsi, on observe une harmoni-

sation des procédures sous le contrôle du Conseil régional dans la région Nord-Pas-de-Calais, alors qu'en Alsace le processus laisse apparaître, entre autres, une implication importante des universités qui mettent en place un cadre commun d'intervention (*Entreprises et Carrières*, 2003). De même, la validation des acquis a constitué un outil privilégié de l'université de la Rochelle, dont le développement repose en partie sur l'accueil d'adultes en formation initiale (Bonami, 1997). L'un des objectifs du sociologue des organisations consiste à « *produire une connaissance concrète sur une réalité humaine sous-jacente à un champ d'action donné, en vue d'assister les acteurs de ce champ à développer et à acquérir les capacités individuelles et collectives leur permettant de structurer autrement leur interaction et de jouer – il faut l'espérer, mieux – le jeu de leur coopération conflictuelle* » (Friedberg, 1993). Ainsi, la confrontation du cas bas-normand avec d'autres contextes régionaux pourrait permettre de faire émerger des éléments susceptibles d'éclairer le processus de VAE en Basse-Normandie. Par exemple, l'investissement de certaines universités dans la mise en œuvre de la VAE laisse penser que l'université pourrait jouer un rôle plus important dans la mise en œuvre de la VAE dans cette région. Face aux confusions relevées dans les représentations des acteurs et aux stratégies institutionnelles parfois conflictuelles, l'université pourrait en effet constituer un cadre de réflexion et d'analyse sur l'évolution du dispositif, la définition des critères d'évaluation, la formation des conseillers en VAE, etc. Sans compter que la réforme LMD (Licence–Master–Doctorat) entraîne des transformations structurelles importantes ; ce qui nécessite une réflexion importante sur les conditions d'obtention des diplômes universitaires par la VAE.

Bibliographie

- Aribaud M. (2002), « VAE / Dix ans d'expérience à l'Éducation nationale », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 177, pp. 107-109.
- Baba-Moussa A. R. (2003), *La Validation des acquis de l'expérience en Basse Normandie. Stratégies d'acteurs dans l'élaboration d'une politique publique régionale*, Mémoire DESS-IEPSL, SUFOCEP, Université de Caen, 101 p.
- Bonami J.-F. (2000), *Valider les acquis professionnels*, Paris, Éditions d'Organisation, 260 p.
- Busiaux P., Troallen Y., Baba-Moussa A.R., Busiaux M. (2003), *Appui à la mise en œuvre du dispositif de validation des acquis de l'expérience*, Rapport d'étude pour le Rectorat, Caen, ETHEIS Conseil, 54 p.
- Cherqui Houot I. (2001), *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?* Paris, L'Harmattan, 176 p.
- Commission Européenne (2002), *Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Luxembourg, Office des publications de la Communauté Européenne.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil 440 p.
- Demol J.-N. (2002), « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation Permanente*, n° 153, pp. 129-136.
- Feutrie M. (2003), « La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société ? », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 182, pp. 24-32.
- Friedberg E. (1993), *Le Pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.
- Huberman A. M., Miles M. B. (1991), *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Tessier J., Rivoire B. (2002), « La Validation des acquis professionnels », in *Cereq-Bref*, n° 185, 4 p.
- Labruyère C., Rose J. (2004), « Validation des acquis de l'expérience : objectif partage, pratiques diversifiées », *Note Emploi Formation*, n° 15, Céreq, mai.
- Muller P. (1990), *Les politiques publiques*, Paris, Puf, Collection « Que sais-je ? », 27 p.
- Muller P. (1995), « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure, Pollet, Warin, *La notion de référentiel dans les politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 153-178.
- Rectorat de Caen (2002), *Aide au développement des dispositifs académiques de validation*, Dossier de candidature, appel à projet FSE, Caen, Rectorat, 30 p.
- Thibault M.-C. (2002), « VAE et Université : Vers de nouvelles figures d'accompagnement », in *Éducation Permanente*, n° 153, pp. 121-128.
- Triby E. (2003), « La VAE à l'Université : la question du prix », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 182, pp. 76-79.
- Troger V. (2003). « La formation professionnelle des jeunes en question », in *Sciences Humaines*, n° 140, pp. 16-20.
- Parlant C. (2003), « Comment intégrer la validation des acquis de l'expérience dans les politiques des ressources humaines des entreprises ? » in *Personnel*, n° 440, pp. 43-47.

Pery N. (1998), *La formation professionnelle : diagnostic, défis et enjeux, livre blanc*, Paris, La Documentation française.

Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie du diplôme », in *Formation Emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 151-183.

Résumé

Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en Basse-Normandie

par Abdel Rahamane Baba-Moussa

La validation des acquis de l'expérience (VAE) offre aux individus la possibilité d'obtenir un diplôme ou un titre professionnel en faisant valider toute forme d'expérience. Son application au niveau des régions qui en ont la charge suppose l'élaboration d'un cadre de concertation commun aux différents acteurs concernés. L'étude de l'élaboration de ce cadre à partir du cas de la Basse-Normandie montre que si la question des valeurs (portée sociale, avantages pour les acteurs) fait l'objet d'un consensus autour de la nécessaire formation tout au long de la vie, celles des normes (modalités d'application, répartition des rôles et ressources) et des modalités d'évaluation génèrent des d'oppositions et des stratégies de pouvoirs entre les acteurs institutionnels concernés.

Mots-clés

Validation des acquis, partenaires sociaux, formation tout au long de la vie, politique publique, pratique de GRH, Basse-Normandie.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 29