

NEF

Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées

Chantal Labruyère, José Rose

**NOTES
EMPLOI
FORMATION**

15

mai 2004

C Validation des acquis
Céreq

Déjà parus

■ ***Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée***

Thomas Couppié, Dominique Epiphane
NEF 6, janvier 2004

■ ***Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?***

Jean-François Giret, Catherine Béduwé
NEF 7, janvier 2004

■ ***Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active***

Alberto Lopez
NEF 8, janvier 2004

■ ***Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures***

Alain Frickey, Jake Murdoch, Jean-Luc Primon
NEF 9, février 2004

■ ***L'influence du secteur du premier emploi sur la trajectoire professionnelle***

Michèle Mansuy
NEF 10, mars 2004

■ ***Alternance[s]. Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger***

Claudine Romani
NEF 11, mars 2004

■ ***Femmes à l'entrée du marché du travail : un retard salarial en partie inexplicé***

Arnaud Dupray, Stéphanie Moullet
NEF 12, avril 2004

■ ***Décalages entre emploi et formation. Comparaisons des emplois aidés et non aidés***

Laurence Lizé
NEF 13, avril 2004

■ ***Formation et professionnalisation des nouveaux conseillers de l'ANPE***

Alexandra d'Agostino, Christophe Guitton, Agnès Legay
NEF 14, avril 2004

La liste complète des NEF parues peut être consultée
sur le site internet du Céreq

www.cereq.fr

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

Synthèse

Ce rapport, élaboré à la demande du Haut Comité Éducation Économie Emploi, avait pour objectif d'introduire la discussion sur la mise en œuvre de la loi de janvier 2002 portant sur la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il s'appuie sur les réflexions conduites au sein du groupe de travail composé de représentants des ministères, des organisations professionnelles et syndicales, d'organismes et de personnes impliqués dans les démarches de validation. Il est également alimenté par les matériaux dont disposait le Céreq du fait de ses travaux propres et de ceux des chercheurs.

Le texte s'organise autour d'une série de questions en débat et se propose de les expliciter pour souligner les divergences de vue et les points à clarifier pour assurer le succès de ce dispositif.

La première partie s'organise autour de trois sujets. Le premier concerne l'interprétation de la loi et les questions ouvertes par certains de ses usages. Selon les situations et les acteurs, elle peut être considérée comme une amélioration de la loi antérieure par élargissement de son champ d'application ou comme une rupture par reconnaissance d'une nouvelle procédure de certification. Pensé comme un droit individuel, la possibilité d'accéder à une certification par la voie de la VAE s'est avérée utile pour les entreprises, dans certaines conditions. Fortement promu par certains acteurs, cet usage collectif du dispositif VAE peut donner lieu à certaines interrogations, touchant aux limites de l'intervention de l'employeur dans le processus global, et aux risques de transformation progressive du droit à la formation continue en droit à la certification tout au long de la vie.

Le deuxième sujet est celui des moyens. Face aux coûts croissants de cette procédure, face aux deux figures possibles du marché ou du service public de la validation, il convient de définir les modalités de prise en charge si l'on veut que ce droit individuel trouve les moyens de son expression. Des moyens sont également nécessaires pour professionnaliser les acteurs (accompagnateurs, membres des jurys), faciliter l'accès aux actifs dépourvus de ressources et éviter la tendance courante des dispositifs à bénéficier aux plus diplômés : cela exige des soutiens financiers mais aussi d'accompagnement pour la constitution des dossiers et de diversification des modalités d'évaluation.

Le troisième sujet traite des mesures à prendre pour assurer le succès de la VAE. Les unes concernent l'harmonisation des pratiques dans l'enseignement supérieur, inévitablement diverses du fait de l'autonomie des établissements, de la moindre dissociation entre formation et validation et de la définition moins précise des référentiels. D'autres concernent la mise en place d'instances de régulation, sans doute interministérielles et pluripartites, chargées d'assurer une bonne cohérence entre les pratiques des différents certificateurs. Il reste enfin à préparer l'évaluation de cette loi, prévue pour 2007, ce qui exige la définition d'indicateurs permettant de caractériser les publics concernés, les procédures mises en œuvre et les formes de reconnaissance de la validation.

La discussion sur ces divers sujets a montré la nécessité de clarifier les termes du débat, qu'il s'agisse de la validation, qui ne se confond pas avec la reconnaissance, des acquis, qu'il faut savoir repérer, et de l'expérience, qui recouvre une grande variété d'éléments.

La seconde partie récapitule les questions concrètes soulevées par les différentes phases du dispositif. Elle évoque ainsi l'information générale et la communication sur le dispositif, le conseil et l'orientation, l'instruction administrative des dossiers, la construction du dossier d'expérience et son accompagnement, le fonctionnement des jurys de validation, la prise en charge du candidat après le jury de VAE et jusqu'au diplôme.

AUTEURS

• Chantal Labryère, Céreq • José Rose, Céreq.

Sommaire

Introduction	5
1. Les principales questions en débat parmi les acteurs du dispositif	6
1.1. De la VAP à la VAE : rupture ou continuité ?	6
1.2. Quelle autonomie des certificateurs dans les usages collectifs de la VAE ?	11
1.3. La VAE, une étape obligée dans un parcours de qualification ?	13
1.4. Quels moyens pour traiter équitablement tous les publics ?	15
1.5. Quels moyens pour la professionnalisation des acteurs ?	18
1.6. Quelle politique en faveur des publics les moins diplômés ?	20
1.7. Une harmonisation des pratiques dans le Supérieur est-elle possible ?	23
1.8. Quelle instance de régulation des pratiques dans l'espace des certifications publiques ?	27
1.9. Comment se préparer aux besoins d'évaluation de la loi à 5 ans ?	27
2. L'état des lieux des questions posées aux diverses étapes du dispositif	29
2.1. Information générale et communication	29
2.2. Conseil et orientation	29
2.3. Instruction administrative des dossiers et recevabilité	30
2.4. Construction du dossier d'expérience et accompagnement	30
2.5. Jurys de validation	32
2.6. Prise en charge du candidat après le jury de VAE et jusqu'au diplôme	33
Conclusion	34
Références bibliographiques	35

Introduction

Ce document avait pour objectif de donner une trame aux débats du Haut Comité Education-Economie-Emploi concernant la mise en oeuvre de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience (VAE)¹. Il s'appuie sur une réflexion collective conduite par un groupe de travail réuni à sept reprises au cours de l'année 2002-2003 et comprenant des représentants des ministères concernés, de certains organismes impliqués, d'organisations professionnelles et syndicales. Il s'appuie aussi sur les réflexions des spécialistes auditionnés par le groupe et sur l'ensemble des matériaux dont disposait le Céreq du fait de ses travaux propres et de sa participation à de nombreux séminaires sur ce thème. L'objectif était de mettre en évidence les interrogations, discussions et attentes des acteurs ayant participé de manière régulière et active aux séances de travail.

La première partie s'organise autour de neuf questions en débat. Les dispositifs opérationnels, tels qu'ils se donnent à voir dans les propos des acteurs en charge de la mise en oeuvre de la loi et sur le terrain laissent apparaître des différences d'interprétation de la loi et de ses décrets d'application entre les différents ministères mais aussi entre les enseignements professionnel et supérieur qui renvoient à des types d'usages différents de la validation (1). Les témoignages recueillis ont aussi permis de percevoir l'intérêt manifesté pour les usages collectifs de la VAE comme levier du développement du dispositif (2) ainsi que l'émergence d'usages plus ou moins contraints de la VAE (3). D'autres questions portent sur l'économie de la VAE et sur les conditions à réunir pour que ce nouveau droit individuel trouve les moyens de son expression et de sa mise en oeuvre, ce qui conduit à aborder la question du service public de validation (4) et des moyens nécessaires à la professionnalisation des acteurs, condition de l'efficacité et de la qualité de ce nouveau service (5). À cela s'ajoute la question de la place à accorder, au plan des priorités de financement, aux actions en faveur des publics les moins bien formés (6). Enfin, nous avons trouvé important que le Haut Comité s'interroge sur les mesures qu'il serait utile de prendre pour développer la VAE dans l'enseignement supérieur et tenter de réduire les écarts en son sein (7), pour s'assurer d'un maximum de cohérence dans les pratiques entre les différents certificateurs et développer le travail interministériel sur les points clés du dispositif (8) et pour anticiper sur la demande d'évaluation qui devrait monter dans les années à venir, dans la perspective du bilan global attendu en 2007 (9).

La seconde partie recense un certain nombre de questions concrètes auxquelles sont confrontés les acteurs de terrain. Elle reprend de façon chronologique les phases essentielles du processus de VAE : information, conseil, instruction, élaboration du dossier d'expérience, jury de validation, prise en charge ultérieure.

La discussion sur ces divers sujets a montré la nécessité de clarifier les termes du débat, qu'il s'agisse de la validation, qui ne se confond pas avec la reconnaissance, ou des acquis de l'expérience, qui recouvrent une grande variété d'éléments (qualités, connaissances, savoir-faire, aptitudes, compétences).

¹ Ce rapport est repris dans l'ouvrage paru à la Documentation Française sur la VAE. Celui-ci présente également le rapport d'étape adopté par le Haut Comité et les annexes du rapport, notamment la composition du groupe de travail et le calendrier des séances et auditions ainsi que les contributions des différents ministères à la réflexion.

1 | Les principales questions en débat parmi les acteurs du dispositif

1.1. De la VAP à la VAE : rupture ou continuité ?

Déjà en 2000, lors des débats au Sénat, le rapporteur J. Legendre faisait état d'un consensus de façade (Legendre 2001, p. 43) : « *Alors que la réforme a été présentée comme faisant l'objet d'un véritable consensus, le rapporteur a constaté, à l'occasion des auditions, que cette unanimité de façade recouvrait en fait des oppositions au nouveau dispositif, des interprétations différentes sur sa portée, des divergences d'appréciation sur ses modalités, des doutes sur son efficacité, des inquiétudes quant à la préservation de notre système actuel d'enseignement, de formation et de certification.* » Trois ans après, et malgré l'adoption de nombreux textes réglementaires, les débats continuent au sein de l'univers des acteurs de la VAE, aussi bien au sommet de l'appareil administratif chargé de mettre en musique la loi que sur le terrain.

Les tenants de la continuité...

La loi sur la VAE peut être lue comme une loi visant à **améliorer notablement la loi sur la VAP, en faisant sauter un certain nombre de verrous** qui limitaient son champ d'application et, du coup, le public potentiellement intéressé. Martine Aubry, présentant le projet de loi de modernisation sociale à l'Assemblée nationale (Aubry 2000, p. 30), indiquait : « *Il importe de donner toute sa portée à la validation des acquis instaurée par la loi de 1992 et d'en étendre le principe à tous les diplômés et titres à finalité professionnelle* ». Un des rapporteurs du projet en première lecture à l'Assemblée nationale (Terrier 2000, p. 60) indiquait à propos de l'article 40 sur le droit à la VAE : « *Le principe posé prolonge et amplifie les dispositifs existants sur plusieurs points* ». Au Sénat un rapporteur parle « *d'un droit considérablement élargi et assoupli* » (Legendre 2001, p. 30). Cet élargissement concerne, rappelons le, trois domaines principaux :

- ▶ l'élargissement du champ des certifications accessibles par cette voie, puisque la loi s'applique désormais à tous les certificateurs publics. L'existence de cette voie d'accès est d'ailleurs devenue obligatoire (sauf dérogations explicites) pour tous les titres figurant au Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) ;
- ▶ la réduction de la durée de l'expérience professionnelle minimale requise pour être autorisé à déposer une demande (de 5 ans à 3 ans), et l'élargissement de l'expérience à tous les types d'apprentissage non formels, c'est-à-dire non seulement les apprentissages réalisés dans le cadre de la tenue d'un emploi (quel que soit le statut de cet emploi) mais aussi ceux réalisés à l'occasion d'activités bénévoles relevant de l'engagement personnel et volontaire des individus, en dehors de leur activité professionnelle ou familiale ;
- ▶ le droit d'accéder par cette voie au diplôme entier, alors que précédemment le candidat ne pouvait prétendre qu'à des dispenses partielles.

On pouvait penser que la mise en œuvre des deux premières « améliorations » allait déclencher des débats assez vifs, notamment au sein des ministères nouvellement concernés : les présupposés de la loi sur la dimension formative des situations de travail (sous certaines conditions de durée et de contexte), peuvent en effet heurter des cultures professionnelles ayant placé la formation au cœur de la qualification professionnelle, en raison notamment des risques encourus par les personnes destinataires du service en cas d'incompétence des professionnels (services socio-éducatif, sanitaire en particulier). Ces risques sont d'ailleurs à l'origine de la réglementation de l'accès à certains emplois. Les réticences pouvaient être d'autant plus grandes que la prise en compte de l'expérience acquise sur le terrain oblige à reconnaître, dans ces cas particuliers d'exercice réglementé, que des salariés (ou même des bénévoles !) non diplômés, exercent pour partie les mêmes activités que des diplômés.

Si ces débats ont bien eu lieu, et sont encore vivaces dans les secteurs concernés, notamment au sein du monde des professionnels de la formation², et aussi chez les employeurs, ils n'ont pas conduit, à notre connaissance, à l'adoption de dispositions visant une interprétation restrictive de la loi sur les deux premiers points, même si la question de la durée suppose pour certaines catégories de candidats (bénévoles, intermittents, saisonniers, intérimaires, etc.) l'adoption de règles particulières de calcul. En ce qui concerne la dernière « avancée » (l'accès au diplôme entier par la VAE), ces nouveaux utilisateurs de la validation des acquis l'ont plutôt interprété comme une possibilité à ne pas exclure, sans en faire pour autant l'objectif structurant de toute démarche VAE, celle-ci étant plutôt réinscrite dans **un projet personnel articulant VAE et formation**. Cette posture renvoie assez clairement à l'orientation donnée par les premiers rapporteurs de la loi, à l'Assemblée Nationale ou au Sénat, en 2000, et en particulier par Martine Aubry (2000, p. 30) : « *Beaucoup d'adultes renoncent à s'engager dans un parcours qualifiant parce qu'ils n'ont pas la possibilité de consacrer le temps nécessaire à un cursus complet de formation. La validation de leurs acquis favorisera des parcours pertinents, définis et limités et permettra un usage plus efficace de leur droit à la formation.* » La même conception était défendue du côté de la Délégation aux droits des femmes, qui écrivait dans son rapport : « *En cas de validation partielle des acquis, le candidat à la validation doit être prioritaire pour l'accès à la formation* » (Mignon 2000, p. 61). Celle-ci précisait d'ailleurs que les organisations syndicales entendues par la délégation allaient dans ce sens : « *À la validation statique, qui n'est que l'enregistrement d'un acquis professionnel, il conviendra de préférer une validation dynamique à partir d'un constat de l'acquis, mais accompagné d'un projet professionnel. La validation, sans les moyens d'aller plus loin, ne suffit pas* »³. Au Sénat, le rapporteur de la commission des affaires culturelles allait également dans ce sens : « *Si l'on peut concevoir, comme le propose le projet de loi, que l'obtention d'un diplôme puisse être déconnecté de toute formation initiale, il faut à l'évidence que le jury de validation puisse ordonner des compléments de formation lorsque le niveau de culture générale ou d'expérience du candidat apparaît insuffisant* » (Legendre 2001, p. 46).

² Comme ils sont encore d'actualité d'ailleurs au sein du monde de l'Éducation nationale, et en particulier de l'Enseignement supérieur, malgré huit années d'expérimentation de la VAP !

³ Le rapporteur relatant la position d'un représentant syndical poursuit : « *Une validation totale des acquis, équivalente à un diplôme est d'ordre statique. Par contre une reconnaissance partielle apporte dans un premier temps une dynamique de reconnaissance qui appuyée sur une formation et une épreuve complémentaire, conduira au diplôme. La validation permettra ainsi d'ouvrir la formation professionnelle à plus de salariés, en particuliers les moins qualifiés* » (H. Mignon, AN, 13 décembre 2000, p. 9).

...Et les tenants de la rupture

Cette posture est sensiblement différente de celle affichée aujourd'hui par les ministères de l'Éducation nationale (enseignement professionnel) et de l'Emploi, qui renvoient plutôt eux à la « rupture » introduite par la loi sur la VAE, en se référant à l'insistance mise par les concepteurs de la loi sur **le changement de philosophie**. « *Enfin, j'insiste sur ce point parce qu'il passe généralement inaperçu, la logique même de la loi de cette loi de 92 était plutôt celle de la dispense d'épreuves, alors que l'on aurait pu aller, dès cette époque, jusqu'à une validation (totale) au regard de l'expérience du candidat et, éventuellement, si certains acquis ne pouvaient être validés, définir avec lui les modalités de validation de son expérience, quitte à ce que le candidat aille suivre un stage de formation, se forme par lui-même et complète ses connaissances et savoir-faire [...] Ce n'était pas tout à fait la philosophie de l'époque, on était plus dans la logique de dispense d'épreuve* » (Merle 2000, p. 28). C'est un peu la même idée qui était d'ailleurs reprise par le rapporteur de la Commission des affaires sociales du Sénat (Bocandé 2001) : « *Dès lors le projet de loi pose clairement que l'obtention d'un titre peut passer par deux voies différentes : soit par la formation initiale, soit par la reconnaissance des compétences professionnelles. C'est une innovation importante. En ce sens, la validation est donc moins un dispositif de formation qu'un moyen de certification.* »

C'est ainsi que se positionne par exemple M. Aribaud (responsable de la VAE à la DESCO), lorsqu'il souligne que « *la VAE comporte des nouveautés qui marquent une rupture avec la VAP... [comme] l'abandon du principe de dispense d'épreuve. [...] Il s'agit d'un changement radical de logique, tant pour le candidat que pour le jury. Le candidat doit exprimer directement une demande de certification de ses acquis par la validation de son expérience, la VAE n'étant pas une procédure complémentaire d'autres modalités, mais, en elle-même, une voie d'accès au diplôme. Les stratégies des candidats seront par conséquent différentes de ce qu'elles étaient dans la VAP* (Aribaud 2002) ». Aussi, **sans exclure totalement le recours à une formation complémentaire, celui-ci n'est envisagé qu'en dernier ressort**, au cas où le candidat n'a aucun moyen de développer ses compétences par la confrontation à de nouvelles situations de travail. C'est sur cette base que se diffuse actuellement, au sein des professionnels de la VAE, une **nouvelle philosophie** qu'on pourrait résumer ainsi : à la différence de la VAP, la VAE a pour objectif prioritaire de **permettre l'accès au diplôme visé sur la base exclusive de l'expérience**.

Ces débats, souvent vifs et qui continuent à traverser le monde des professionnels de la VAE, à propos de l'objectif de la validation, voire de sa philosophie, ne peuvent guère être éclairés par une référence à la loi de janvier 2002 (ni d'ailleurs aux décrets d'avril 2002) : l'article 133 sur le droit à la VAE, indique en effet simplement 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 CQP [...]* ». « *En vue de* » signifie simplement que l'objectif final de la personne doit être l'obtention du diplôme, sans présupposer de la manière d'y parvenir. Quant aux articles 134 (relatif aux diplômes et titres à finalité professionnelle), et 137 (relatif aux diplômes de l'enseignement supérieur), ils précisent ceci :

Art 134 : « *Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par la voie scolaire et universitaire, l'apprentissage, la formation professionnelle continue ou, **en tout ou partie**, par la validation des acquis de l'expérience [...]. Le jury **peut** attribuer la totalité du diplôme. À défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation.* »

Art 137 : « Toute personne [...] peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier **tout ou partie** des connaissances et aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme délivré au nom de l'État par un établissement d'enseignement supérieur [...] Le jury se prononce sur **l'étendue de la validation** [...] »

Les décrets d'application ne contiennent aucune précision supplémentaire susceptible de trancher dans l'interprétation des uns et des autres. Ils se contentent de réaffirmer, pour ce qui concerne les diplômes professionnels que « la demande de validation précise le diplôme, le titre ou le certificat de qualification postulé » et, plus loin, que « peuvent faire l'objet d'une demande de validation, l'ensemble des activités [...] en rapport avec le diplôme [...] pour lequel la demande a été déposée » (2002-615), et pour le Supérieur que « la demande de validation est adressée en même temps que la demande d'inscription en vue de l'obtention du diplôme », et que « le dossier doit expliciter, par référence au diplôme postulé, les connaissances, compétences et aptitudes qu'il a acquises par l'expérience » (décret 2002-590). Si aucun article ne prévoit que soit spécifiées, dans le dossier déposé, les unités de diplôme (ou les compétences) particulièrement visées par le candidat au regard de la nature et de la durée de son expérience, aucun ne l'interdit cependant formellement.

Retenir une orientation plutôt qu'une autre pourrait paraître sans intérêt, puisqu'au fond, dans la pratique, ce sont les jurys qui vont trancher, par la nature des décisions qu'ils vont prendre et la manière dont ils les formuleront : la loi prévoit qu'en cas de validation partielle, le jury doit se prononcer sur « la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire [art. 134] ou d'une évaluation complémentaire [art. 137] ». Elle précise en outre, mais dans le seul article 134 (alinéa 8), que le jury « fixe les contrôles complémentaires (alinéa 8) ». Les décrets ne reprennent eux que la première mission, formulée de manière légèrement différente : pour les diplômes professionnels (2002-615), les jurys « se prononcent sur les connaissances, aptitudes et compétences qui doivent, dans un délai de 5 ans, faire l'objet **de l'évaluation complémentaire** nécessaire à l'obtention du diplôme » alors que pour les diplômes du supérieur (2002-590), ils adressent au candidat (via le chef d'établissement) un rapport « précisant l'étendue de la validation, et s'il y a lieu, la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet **d'un contrôle complémentaire** ».

Si l'établissement du constat des connaissances et compétences manquantes, en cas de validation partielle, est clairement prescrit au jury par les textes, en revanche en ce qui concerne la manière dont le candidat pourrait acquérir ces compétences, aucune consigne n'est donnée, sauf celle de « fixer les contrôles complémentaires » qui n'apparaît qu'une fois (art. 134, alinéa 8). C'est sans doute sur cette base cependant que certains se sont appuyés pour défendre l'idée que le jury aurait désormais un rôle « prescripteur », ce que d'autres contestent absolument. Le débat est vif sur ce point parmi les acteurs, des positions assez tranchées étant défendues aussi bien par les représentants des certificateurs eux mêmes que par d'autres organismes impliqués dans le processus VAE.

Dans les faits, il revient souvent aux candidats, notamment pour tous ceux visant un diplôme de l'enseignement professionnel, de choisir la modalité leur paraissant la plus simple, la plus rapide, la plus sûre : formation complémentaire voire auto-formation ou élargissement de leur expérience. Cette situation n'est jugée satisfaisante par personne. La question est alors posée de savoir qui serait le mieux placé pour informer, conseiller les candidats dans cette phase d'élaboration d'une stratégie, qui doit tenir compte des

alternatives réelles qui s'offrent à lui (développer ses compétences en emploi ou suivre des modules de formation), en fonction de sa situation au regard de l'emploi. Si le certificateur ne s'implique pas dans cette phase, quel type d'organisme, suffisamment étranger aux enjeux (institutionnels, économiques) que représentent les prescriptions de formation⁴, pourra-t-il le faire, et sur la base de quel financement ? Sur ce point encore, au-delà des positions affichées au niveau central, les réponses concrètes, sur le terrain, sont loin d'être homogènes, et le débat continue à être vif au niveau des professionnels de la VAE.

La sélection des candidats en amont vise-t-elle à réduire les cas de validation partielle ?

Si la traduction des prises de position relatives à l'accès au diplôme entier par la VAE, n'avait pas d'autre effet que de privilégier, en fin de parcours, c'est-à-dire après le jury, les compléments d'expérience au détriment des compléments de formation, le débat pourrait se poursuivre, au sein des institutions, sans que cela porte atteinte au droit à la validation des individus. En revanche, si cette position se traduisait concrètement par l'élaboration de critères de recevabilité des dossiers tels qu'ils permettent d'éliminer, en amont, les candidats qui n'ont objectivement aucune chance d'obtenir le diplôme entier, du fait de la nature incomplète de leur expérience, alors se poserait selon nous, une question de fond quant aux objectifs de la loi et aux usages de la VAE : cela voudrait dire en effet que le seul usage légitimé serait celui s'inscrivant dans une logique de validation-constat, pour prendre les termes du Céreq⁵ (ou validation statique pour prendre ceux des organisations syndicales), à l'exclusion de la logique validation-parcours (ou validation dynamique). Poussée à son terme, cette logique de validation-constat pourrait amener la plupart des candidats à revoir leurs ambitions à la baisse, en ciblant le niveau de diplôme jugé conforme au regard de leur expérience passée, sans tenir compte de leur projet de repositionnement professionnel, au regard duquel ils ont conscience de devoir acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

En ce qui concerne les conditions de recevabilité de l'expérience que le candidat peut faire valoir, le décret 2002-615 (diplômes et titres à finalité professionnelle) indique simplement que peuvent faire l'objet d'une demande « *l'ensemble des **activités, salariées non salariées ou bénévoles, exercées de façon continue ou non [...] et en rapport avec le diplôme [...] pour lequel la demande est déposée*** » (art. 2). Dans la circulaire du 1er août 2003, l'Éducation nationale reprend au premier alinéa (2.2) la notion « ***d'activités [...] en rapport avec le champ du diplôme postulé*** ». Mais plus loin elle précise : « *La **recevabilité** est prononcée au vu d'informations et de pièces fournies par le demandeur, compte tenu de la durée effective de l'ensemble des activités et du rapport qui existe entre les **activités et les emplois du demandeur** avec le champ du diplôme visé.* » Est introduite ainsi l'idée que les emplois tenus et non plus seulement les activités exercées, doivent être en rapport avec le champ du diplôme. Cet ajout, justifié par la volonté de simplifier l'examen de la recevabilité des dossiers, dans les nombreux cas

⁴ Une des raisons avancées par ceux qui contestent aux jurys toute légitimité pour conseiller le candidat sur la suite de son parcours tient au risque qui serait pris dans ce cas de voir privilégiées les solutions de type « formative » au bénéfice de leur institution et au détriment de solutions plus en phase avec la démarche de validation de l'expérience.

⁵ Dans le *Bref Céreq* n° 185 (avril 2002) consacré à la VAP, les auteurs distinguaient deux types d'usage, celui de la validation-constat et celui de la validation-parcours.

où les intitulés d'emplois suffisent à prouver la correspondance immédiate avec le diplôme visé, n'est cependant pas exempt de risques : une interprétation stricte de ce nouveau libellé (« *les activités et les emplois* ») de la part des personnes chargées, sur le terrain, d'examiner la recevabilité des dossiers, pourrait conduire à des interprétations restrictives : quel sort réserver par exemple à un candidat n'ayant jamais occupé la fonction correspondant au diplôme visé, mais faisant état d'acquis, dans une **perspective de reconversion**, parce qu'il a exercé certaines des activités couvertes par celui-ci, dans le cadre d'un poste assez polyvalent par exemple, ou dont le contenu s'est élargi progressivement sans que cela donne lieu à un changement d'intitulé ? Bien que ne prétendant pas demander dans ce cas le diplôme entier, ces candidats doivent-ils être exclus, a priori, du droit à voir leur dossier examiné par un jury, dans la perspective d'une validation partielle ?

1.2. Quelle autonomie des certificateurs dans les usages collectifs de la VAE ?

Dès le début des discussions sur l'extension de la VAP, en 2000, certains, à l'Education nationale comme au ministère du Travail, faisaient le pari que le développement quantitatif du nouveau dispositif serait largement dépendant des usages collectifs qu'en feraient les employeurs et des facteurs qui pouvaient conduire les entreprises soit à se méfier de la validation, soit à s'y intéresser. Une partie de l'étude menée par le Céreq en 2001 sur les usages collectifs de la VAP (Labruyère *et alii.* 2002 ; Paddeu 2003) avait pour vocation d'éclairer ces interrogations. Peu significatives quantitativement, les premières appropriations du dispositif VAP comme outil de GRH, ont cependant permis de soulever une série de questions de fond qui nous semblent demeurer pertinentes aujourd'hui. Les débats engagés au sein du groupe préparatoire à l'issue de la présentation de deux expérimentations collectives, l'une dans l'aide à domicile, l'autre dans la plasturgie, viennent compléter ces interrogations.

Les usages collectifs de la VAE : un mode de développement privilégié de la VAE ?

Dans le cadre de modes de financement des démarches individuelles de VAE encore peu stabilisés, les certificateurs ont pu voir dans la signature de conventions avec des branches ou des entreprises un moyen rapide d'assurer à la fois la montée en charge des effectifs de candidats et le financement des moyens et des structures mis en place pour les accueillir et les accompagner. Lorsqu'elles ont été négociées au niveau national, le plus souvent sous forme d'accords-cadre de branche, ces conventions ont rarement embrayé, à quelques exceptions près, sur des opérations concrètes d'envergure dans les entreprises. Les relais régionaux ont souvent manqué, en effet, pour convaincre les employeurs de l'intérêt qu'ils pouvaient trouver à développer l'accès à la certification par cette voie dans le cas particulier de leur entreprise. Elles ont cependant pu déboucher sur quelques campagnes d'information ciblées, notamment en direction des professionnels de la formation continue, soit des OPCA soit des entreprises elles-mêmes, en vue de sensibiliser les salariés à ce nouveau droit : elles ont dans ce cas généré des demandes individuelles diversifiées, plus ou moins soutenues financièrement par les employeurs, les premiers candidats étant souvent d'ailleurs des personnels appartenant aux directions des ressources humaines !

L'élaboration de vrais projets **d'usage collectif de la VAE** a plutôt émergé, sur le terrain, sur la base de contacts noués, au niveau local, avec les rectorats (DAVA ou services formation continue), dans le cadre de demandes d'accompagnement dans des projets visant à répondre à des préoccupations de GRH : amélioration de la mobilité interne pour pallier les difficultés de recrutement de personnel qualifié sur le marché, fidélisation de certaines catégories de salariés, amélioration des relations intergénérationnelles, amélioration de l'employabilité en prévision de licenciements économiques, etc. Souvent abordés au départ en termes d'opérations de formation qualifiante, les projets ont évolué vers des actions collectives au centre desquelles les procédures de VAE tenaient une place importante, pour des raisons notamment d'économies et de mobilisation des personnels, la reconnaissance préalable de l'expérience s'avérant généralement un facteur puissant de développement de l'appétence formative.

Quand l'entreprise est à l'initiative, le projet personnel des individus doit s'inscrire dans celui de l'entreprise

Dans ce type d'opérations, l'entreprise (ou la collectivité territoriale, ou l'établissement hospitalier) cible le ou les quelques métiers sur lesquels elle veut faire porter ses efforts et cible du même coup les diplômés qu'elle souhaite faire acquérir aux salariés concernés par l'opération. Elle procède généralement à une information ciblée, puis met en place un processus interne de sélection des candidats, l'objectif étant d'expérimenter le dispositif avec « les meilleurs », à la fois pour s'assurer d'un bon taux de réussite (indispensable pour prouver l'intérêt de la démarche), et pour garder le contrôle des processus de promotion interne, lorsque la visée est celle de la fidélisation et non celle de l'outplacement. La marge de manœuvre du salarié est dans ce cas limitée, son projet personnel devant s'inscrire parfaitement dans celui de l'entreprise, comme dans le cas du co-investissement en matière de formation (ou du futur droit individuel à la formation –DIF –, pour utiliser les notions du nouvel accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle).

Le degré d'initiative du salarié se limite à se manifester auprès de sa hiérarchie comme candidat potentiel et à attendre les arbitrages internes, puis s'il est retenu, à se couler dans le dispositif spécifique de suivi/accompagnement généralement négocié avec le certificateur. En contrepartie, il bénéficie d'un soutien effectif de l'entreprise, à la fois financier (dépenses prises en charge au titre du plan de formation), et méthodologique (aide interne au montage du dossier d'expérience, dans le cadre d'ateliers collectifs notamment). En contrepartie aussi l'employeur prend généralement un certain nombre d'engagements en cas de réussite, comme celui d'une reconnaissance du diplôme acquis en termes de niveau de qualification, dans un délai déterminé (engagement de même type prévu dans le cas du droit individuel à la formation).

La place des entreprises dans le processus de VAE : un enjeu pour la crédibilité des procédures ?

Lorsqu'elles construisent un dispositif de GRH au sein duquel l'accès à des certifications via la VAE occupe une place centrale, les entreprises mobilisent, à l'interne, les moyens humains et financiers nécessaires à la réussite de l'opération. Des personnels des services formation ou ressources humaines se forment au conseil et parfois à l'accompagnement, au contact de leurs interlocuteurs des DAVA, voire dans des cessions

de formation ad hoc. Une culture VAE se diffuse donc progressivement dans l'entreprise, en articulation parfois avec une culture de l'alternance portée par les tuteurs. Mais à la différence de la gestion de l'alternance, dans laquelle le rôle respectif de l'entreprise et du centre de formation sont bien identifiés, la place de l'entreprise dans le processus VAE n'est pas encore bien stabilisée : les attentes, du côté du certificateur, ne sont pas toujours très claires, et oscillent parfois entre attentes de prise en charge maximum des candidats tout au long de la procédure et craintes de se voir formater des candidats « exemplaires », ne permettant pas un examen véritablement individuel des dossiers soumis au jury.

De ce point de vue, l'organisation plus systématique d'entretiens individuels devrait permettre d'éviter cet écueil, chaque candidat devant revenir oralement sur son expérience personnelle, au-delà du poste occupé dans l'entreprise, poste au nom duquel est en général monté le dossier VAE. Reste que les employeurs, qui se sont impliqués dans la sélection des candidats en amont, comprennent souvent mal de ne pas toujours être suivis par les jurys : le degré de validation obtenu par les candidats n'est pas toujours conforme en effet au classement implicite (ou explicite) opéré par l'entreprise, sur la base de critères de compétence professionnelle. Ceci explique la **revendication frégante de participation aux jurys**, et/ou de participation à l'évaluation elle-même, comme cela leur est demandé d'ailleurs, partiellement, pour les formations en alternance. Dans le cas des jurys de VAE, ceci serait contraire à la règle posée par la circulaire du 1^{er} août 2003, qui confirme les pratiques en vigueur : « *Les membres du jury, appartenant à l'entreprise ou l'organisme où le candidat exerce ou a exercé son activité ne peuvent participer à la délibération concernant le candidat et s'absentent du jury pendant la délibération.* »

Par ailleurs, lorsque la négociation avec le certificateur porte sur un dispositif articulant VAE et formations complémentaires (situation plus fréquente dans l'Enseignement supérieur), on ne saurait négliger les marges de négociation dont l'entreprise pourrait bénéficier, en faveur de ses candidats : lorsque la convention porte sur un effectif significatif au regard par exemple d'une promotion de formation continue dans une licence professionnelle donnée, il peut être tentant pour l'entreprise de faire savoir au jury à quel endroit elle met la barre en termes de validation, et ce qu'elle accepte de payer⁶ en termes de formation.

1.3. La VAE, une étape obligée dans un parcours de qualification ?

Le droit à la formation qualifiante, sur initiative individuelle, ouvert en 1971 avec le congé individuel de formation (CIF), a été récemment confirmé par l'accord interprofessionnel. Il est souvent utilisé pour progresser dans la hiérarchie des qualifications, au sein d'une même filière professionnelle (la comptabilité, la maintenance industrielle, l'informatique, etc.), dans l'espoir d'obtenir soit une promotion interne, soit un emploi mieux rémunéré dans une autre entreprise. Il est exercé aussi dans certains cas pour faciliter une reconversion professionnelle par des salariés qui **souhaitent** changer de métier, ou qui le **doivent** (perspectives de restructurations industrielles, de délocalisations

⁶ Il s'agit moins ici du coût pédagogique, la réduction relative aux unités déjà acquises étant compensée par le coût de la procédure VAE, que du coût en termes d'indemnisation du temps de formation, que celui-ci soit comptabilisé ou non, sur le temps de travail effectif.

d'activités de services, etc.). L'existence de la VAE peut devenir, dans le premier cas de figure, un atout pour les candidats, dans la mesure où elle peut raccourcir la durée de la formation correspondant au diplôme visé, grâce à une validation partielle, ce qui ne veut pas dire pour autant que le délai d'accès à la certification visée soit lui aussi réduit. Cela peut même avoir l'effet inverse, d'un allongement de la durée totale du projet, car après la validation partielle, l'organisation du cursus de formation complémentaire peut s'avérer plus compliquée.

Mais pour certains candidats, le détour par la totalité de la formation correspondant au diplôme visé peut être, en soi, un objectif, tout autant que l'obtention du titre. C'est le cas pour ceux qui, ayant interrompu précocement leur scolarité, aspirent à acquérir les bases scientifiques ou technologiques solides qui leur font défaut, ou à se confronter à une forme de savoir, plus conceptuel, plus théorique, que l'université notamment est supposée transmettre. Ce qu'ils demandent au fond, via le CIF, c'est une sorte de compensation de leur sortie précoce du système scolaire, sous forme de droit à une année (scolaire) de formation complémentaire, à visée qualifiante. C'est d'ailleurs au nom de ce public là du CIF (en particulier celui qui n'a pas suivi de cursus post-baccalauréat en formation initiale), que les partenaires sociaux ont demandé l'abondement des ressources des Fonds gestionnaires des CIF (Fongecif) par les pouvoirs publics.

Or **des pratiques de passage obligé par la case VAE se font jour**, au sein de certains Fongecif : les candidats sont invités fermement à intégrer dans leur projet une étape préalable de VAE, de manière à ne demander la prise en charge, au titre de la formation, que des unités manquantes, avec l'objectif de réduire d'autant les coûts liés à l'indemnisation du temps passé en formation. Les coûts liés à la VAE sont évidemment dans ce cas pris en charge par le Fongecif, y compris le coût de la prestation d'accompagnement, qui peut être assimilée désormais à une prestation formative, mais en revanche seuls les 3 jours du Congé validation ouvrent droit à prise en charge au titre de l'indemnisation du temps de travail, et cela quelque soit le temps effectivement consacré par le candidat à l'élaboration de son dossier. L'objectif visé par les organismes mutualisateurs, à travers l'adoption de telles règles, c'est d'abord de permettre le financement de plus de projets individuels, en faisant baisser le coût unitaire par dossier. Du point de vue du fonctionnement global du dispositif, l'adoption de ce type d'orientation est donc tout à fait compréhensible.

En revanche, elle peut poser un problème pour les individus concernés, dans la mesure où l'accès à un droit individuel (à la formation via le CIF) peut devenir conditionné par l'obligation à utiliser un autre droit (à la VAE), sans que le candidat soit convaincu de l'intérêt de ce dernier par rapport à son projet initial. Or le consentement du salarié à une action de validation est prévu par le code du travail, qui stipule désormais que « *la validation des acquis ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur.* » (art. 900-4-1) et précise qu'un employeur ne peut pas sanctionner un salarié pour refus de VAE. Mais un Fongecif n'est pas un employeur !

Au-delà du CIF, ce sont **tous les dispositifs de prise en charge socialisée des formations qualifiantes qui pourraient adopter**, au nom de la même logique de réduction des coûts unitaires (à condition que cette économie se vérifie dans les faits), **cette stratégie de passage obligé** des bénéficiaires par l'étape VAE. Mais quand le bénéficiaire n'est pas un salarié (cas des demandeurs d'emploi notamment), que vaut cette clause de consentement ?

Au-delà de cet exemple du CIF, ne peut-on pas interpréter ces pratiques comme la traduction du remplacement progressif de la notion de « droit à la formation », par celle de « droit à la certification professionnelle », dans le cadre du droit à la formation tout au long de la vie, formule dans laquelle « formation » renvoie en fait à des « situations d'apprentissage formelles, informelles et non formelles », selon le langage désormais en vigueur dans les instances européennes, comme l'ont montré en 2001 les débats autour du « mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

1.4. Quels moyens pour traiter équitablement tous les publics ?

La loi de modernisation installe la VAE comme un nouveau droit des salariés, inscrit dans le code du travail, et fait obligation à tous les certificateurs de rendre leurs diplômes accessibles par cette voie.

Même si l'affectation de moyens permettant la prise en charge des candidats potentiels en amont des certificateurs, avec la mise en place des Points Relais Conseils (PRC) financés par le ministère de l'Emploi et certains conseils régionaux, peut contribuer à alléger la tâche des services d'accueil des ministères certificateurs, la gestion des parcours des candidats représente pour ces derniers, une activité nouvelle, soit à installer, soit à développer là où existait déjà la VAP.

Des moyens nouveaux, donc des coûts pérennes, à intégrer dans les budgets de fonctionnement des ministères certificateurs

La mise en place des moyens, humains essentiellement, pour assurer la prise en charge des candidats, va donc représenter durablement un coût, à inscrire dans les budgets. Jusque-là partiellement supportés par des financements européens, ces coûts dont la croissance pourrait être forte dans les prochaines années, vont venir peser sur des budgets de fonctionnement globaux plutôt caractérisés par la stagnation voire la baisse.

Il est donc **légitime que les ministères certificateurs se posent la question des recettes** que pourrait générer ce nouveau service rendu à la population, la cible n'étant pas celle des jeunes sortant de formation initiale, mais celle des adultes au titre de « la formation tout au long de la vie », pour lesquels les prestations de type formation font l'objet de facturation au coût du marché (à quelques rares exception près, comme les cours du soir du CNAM).

Il est vrai cependant que le droit d'accès à la certification, par la voie de l'inscription à un examen traditionnel, était depuis longtemps proposé gratuitement par l'Éducation nationale, pour tous les diplômés de l'enseignement technologique et professionnel (sauf pour le BTS où subsistait un « droit de timbre »), à tous les « candidats libres » qui souhaitaient tenter leur chance, qu'ils aient ou non suivi par ailleurs (à l'extérieur du service public d'éducation) la formation correspondante. De ce point de vue, l'Éducation nationale a développé depuis longtemps déjà le **concept de service public de certification**, en quelque sorte dissocié de sa mission de service public d'éducation. C'est d'ailleurs ce concept qui sous-tend aussi le rôle qu'elle joue, depuis les années 80, dans le cadre des politiques publiques de qualification des jeunes chômeurs (ex-CFI), en ouvrant l'accès à ses diplômes par la voie des unités capitalisables : des organismes de formation forment tandis que l'Éducation nationale certifie (organise les épreu-

ves et réunit les jurys). Mais le coût de cette activité spécifique de certification était jusque-là soit marginal (les candidats libres s'ajoutent aux candidats issus de formation et sont traités en même temps que ces derniers), soit couvert partiellement par les financeurs des politiques d'insertion des jeunes, à travers le financement des Centres permanents de validation (CPV).

L'autonomisation de l'activité de certification fait de facto de celle-ci une prestation à part entière

L'augmentation du temps consacré par les différents ministères à la tenue des jurys semble inéluctable. De nombreux facteurs devraient en effet y contribuer : la diversité des diplômes accessibles par la VAE, l'augmentation globale des candidats et la généralisation de l'entretien, ainsi que l'exigence réaffirmée par tous de limiter la durée totale de la procédure⁷, en ajustant au mieux les dates de jury par rapport aux flux de dossiers. Même si des systèmes de pré-expertise décentralisée peuvent être (et sont) imaginés pour alléger la tâche des jurys, la mise en place de politiques de mobilisation des enseignants et des professionnels pour siéger dans ces jurys, pour élargir le vivier potentiel et répartir la charge sur un plus grand nombre s'avère de plus en plus nécessaire. C'est dans ce contexte que doit être resituée la question récurrente de la revalorisation éventuelle du niveau d'indemnisation des membres du jury, réclamée notamment par les employeurs, et parfois présentée comme indispensable à la mobilisation des professionnels à la hauteur des besoins : toute décision en ce sens, aura en effet des conséquences probablement lourdes sur le plan budgétaire, et risque de se traduire par un alourdissement de la facture réclamée aux candidats.

Il était inévitable, compte tenu de cette évolution, que chaque certificateur cherche à **mieux estimer le coût réel de cette activité, jusque-là intégrée**, dans la plupart des cas, à la prestation formative proposée, notamment dans le cadre de la formation continue des adultes (exception faite des parcours qualifiants des jeunes précités). De la même manière ont été estimés les coûts de traitement administratif des dossiers, plus complexes à gérer que de simples inscriptions à un examen, de manière à évaluer, au plus juste, le coût de revient de « la prestation VAE » pour chaque certificateur, qui ensuite a dû trancher sur la part de ce coût qui serait imputée au candidat, et la part qu'il assumerait au titre de sa mission de service public de certification. Les choix effectués en ce domaine ont varié dans le temps et dans l'espace, des politiques très décentralisées en la matière ayant conduit, dans le cadre de la VAP, à une extrême hétérogénéité des prix pratiqués. Si les écarts sont en train de se réduire, pour l'ensemble des certifications professionnelles, ils restent très importants dans l'enseignement supérieur où chaque établissement adopte sa propre règle en la matière.

Coûteuse, la phase d'accompagnement doit-elle être à la charge des chômeurs ?

Il faut noter que, sauf exception, l'accompagnement est proposé en option aux candidats (il n'a aucun caractère obligatoire dans la loi), et fait l'objet d'une facturation à

⁷ Parmi les critiques souvent formulées à l'encontre de la VAP, revient dans toutes les enquêtes auprès des candidats, la durée trop longue de la démarche, du fait notamment d'une insuffisante répartition des jurys au cours de l'année.

part. Cette activité spécifique, qui suppose de guider, au plan méthodologique, les candidats dans la formalisation de leur expérience, sans faire l'exercice à leur place, est souvent assurée par du personnel relevant du ministère certificateur lui-même. Mais ce dernier peut décider aussi d'externaliser en tout ou partie cette prestation de service, dans le cadre de conventions passées avec des prestataires en nombre limité, dont il s'est assuré de la qualité par une procédure d'habilitation. Au sein de l'Éducation nationale, les différents rectorats ont adopté des positions variables sur ce point et au ministère de l'Agriculture, certaines régions ont déjà labellisé des organismes.

Rien n'empêche(ra)it que se développe, à côté de cette offre organisée par les certificateurs, une offre indépendante, proposée par des organismes privés, centres de bilans ou organismes de formation notamment, s'adressant à titre onéreux aux candidats qui cherchent à augmenter leurs chances de réussite. Le développement de cette offre marchande⁸, que le rapporteur au Sénat notait déjà comme une réalité fin 2000 en évoquant « *les risques d'émergence d'un marché de la validation* »⁹, dépendra pour une large part des conditions de prise en charge de la prestation par les entreprises et les OPCA, dans la mesure où celle-ci est désormais imputable sur le budget formation des entreprises (dépenses prises en compte pour s'acquitter de leur obligation fiscale), au même titre que les coûts d'inscription à la procédure (ou coûts du dossier) et les rémunérations versées au titre du Congé validation (cf. décret en Conseil d'État du 16 décembre 2002).

En ce qui concerne les chômeurs, l'UNEDIC ne considère pas comme justifiée, pour l'instant, la prise en charge sur les fonds qu'elle gère, des dépenses liées à la VAE, dans la mesure où l'accès à la certification ne constitue(ra)it pas à proprement parler un moyen d'amélioration de la qualification ou de l'employabilité des personnes. Localement, certaines caisses Assedic ont cependant passé des accords avec l'ANPE pour prendre en charge au moins l'accompagnement (exemple du Nord-Pas-de-Calais), le coût de l'inscription étant généralement laissé à la charge des demandeurs d'emploi¹⁰. En l'absence de tels accords, certains certificateurs invitent malgré tout les candidats au chômage à se tourner vers leur Agence ANPE ou leur caisse Assedic, contribuant ainsi à révéler la demande, dans l'espoir de pousser à la conclusion d'accords locaux (exemple du DAVA d'Aix-Marseille). Ailleurs ce sont parfois les conseils régionaux qui s'engagent dans la prise en charge de cette prestation pour les chômeurs, via la délivrance de « chèques VAE », sur le modèle des chèques formation. Parfois aussi ce sont les conseils généraux qui la financent pour les bénéficiaires du RMI, au titre du contrat d'insertion. Au final, la juxtaposition de ces politiques sociales territorialisées donne un paysage assez contrasté en matière de financement et interroge sur les inégalités de traitement des demandeurs d'emploi vis-à-vis de ce droit théorique à la VAE.

⁸ Plusieurs interlocuteurs ont fait état de propositions de ce type repérées notamment sur Internet, mais nous n'avons pas vérifié l'information.

⁹ « *Les risques d'émergence d'un marché de la validation sont en effet réels puisque des organismes privés démarchent d'ores et déjà les candidats potentiels pour leur proposer l'accompagnement. La Commission estime que le service public, et notamment l'Éducation nationale à titre principal, a vocation à répondre à cette augmentation de la demande, à toutes les étapes de la validation* » (J. Legendre 2001, p. 48).

¹⁰ Assumer ce coût serait, aux dires de certains, considéré comme un signe d'engagement nécessaire du demandeur d'emploi dans la démarche.

La seule politique nationale en la matière est celle actuellement mise en œuvre par le ministère du Travail qui prend en charge intégralement, dans le cadre de « la commande publique » adressée à l'AFPA, les coûts liés à la VAE pour l'accès des chômeurs à ses propres titres professionnels. Ce mode de financement sélectif n'est pas sans poser problème aux rectorats, qui considèrent que cela revient à faire la promotion des titres professionnels du ministère du Travail, au détriment des diplômés équivalents de l'Éducation nationale, en particulier au niveau V. Dans certains rectorats, des financements FSE, limités dans le temps, permettent d'autofinancer les prestations VAE pour les chômeurs (à qui elles sont donc dispensées gratuitement), et de rétablir ainsi (provisoirement) l'équilibre en faveur de leurs diplômés ! Cet exemple souligne la fragilité actuelle des moyens affectés à la VAE dans nombre d'institutions, une partie de leur financement étant encore assurée au titre de diverses expérimentations par le FSE. Qu'en sera-t-il lorsque ces crédits feront défaut ?

Un service public de la VAE garant d'un droit à la confidentialité pour les candidats ?

L'existence de modes de prise en charge socialisée des prestations VAE, pour les salariés et les chômeurs (dans l'hypothèse d'accords nationaux pour ces derniers) rendrait-il caduque pour autant la question de la gratuité de ces prestations dans le cadre d'un « service public de VAE » réclamé par certaines organisations syndicales ? Sans doute pas complètement, car ce serait évacuer un peu rapidement les candidats qui continueront à s'engager dans la démarche de manière purement individuelle, sans passer par une demande de prise en charge socialisée, soit qu'ils ne relèvent d'aucun dispositif (quid des inactifs – non inscrits à l'ANPE – par exemple, ou des conjoints d'artisans ou commerçants ?), soit qu'ils ne souhaitent pas faire savoir à leur employeur qu'ils font un dossier VAE : la demande de congé validation et de financement des prestations suppose en effet que le candidat se découvre, prenant le risque de voir sa démarche mal interprétée (désir de mobilité externe par exemple), et surtout de devoir assumer, un échec mettant en cause ses qualités professionnelles.

Qui, et au nom de quels principes, peut décréter aujourd'hui que ces candidats doivent payer, parfois très cher¹¹, le respect de la confidentialité de leur démarche, et cela, quel que soit le niveau de leur revenu ?

1.5. Quels moyens pour la professionnalisation des acteurs ?

Outre la question des moyens humains à affecter à l'organisation concrète des services chargés de l'accueil et du suivi des candidats, depuis les Points Relais Conseils jusqu'à l'organisation des jurys, en passant par le suivi administratif et l'accompagnement des candidats, celle de la professionnalisation de ces nouvelles activités et des personnels qui les prennent en charge sera sans doute décisive dans les mois à venir. Si la montée en charge du dispositif ne s'accompagnait pas d'un effort conséquent de formation des personnels intervenant à toutes les étapes, des risques de perte de maîtrise du sens global de la démarche et de baisse de qualité des dossiers et des évaluations pourraient devenir importants. La plupart des ministères ont adopté des plans de formation, en

¹¹ Le prix auquel la prestation est facturée aux individus peut varier, accompagnement compris, entre 500 et 6 000 euros selon le type et le niveau du titre visé.

particulier pour les accompagnateurs et les membres de jurys. Seront-ils suffisants pour faire face aux besoins ? Cela dépendra probablement de l'ampleur que prendra dans l'année qui vient, la montée en charge du nombre des candidats et donc du nombre de personnels mobilisés. Par ailleurs, les questions en amont de la construction du dossier ne sont pas simples non plus à traiter (notamment celle de l'orientation des candidats et de la recevabilité des demandes) et les personnels chargés du premier accueil et de l'instruction administrative des dossiers devront faire également l'objet d'une attention particulière en termes de formation.

L'ampleur des besoins en la matière pourrait favoriser l'adoption de **stratégies alternatives**, conduisant à **investir d'abord dans la production d'outils** pour instrumenter les différentes phases, via notamment un usage systématique des TIC, qu'il s'agisse d'orientation et de positionnement préalable des candidats (tests automatisés par exemple), d'accompagnement (guidage ?) dans la construction du dossier, voire d'évaluation (automates d'évaluation). Sans négliger a priori l'intérêt de certains outils de ce type, dont la construction a pu être expérimentée ici ou là à la faveur de financements européens notamment, leur usage systématique pourrait **conduire à une sorte « d'industrialisation »** du processus, dont les effets pourraient être de faire passer au second plan ce qui constitue aujourd'hui le cœur de la démarche, à savoir une évaluation basée sur le travail réflexif engagé par le candidat à travers la confrontation de son expérience singulière avec un référentiel (général) de diplôme. Les préoccupations sous-jacentes de la commission sur ce point ont été bien résumées par l'interrogation d'un intervenant : « *Serons nous demain des cyber-valideurs ?* ».

Du point de vue de la professionnalisation, on voit bien que la composition des jurys va s'avérer décisive pour assurer la construction progressive d'une culture de la validation des acquis, au sein de l'Éducation nationale. Elle devra obéir à **deux logiques contradictoires** : une **logique de spécialisation**, qui fait le pari que les enseignants comme les professionnels, ont besoin de temps pour construire, ensemble, des consensus, au moins locaux, sur la nature des pratiques d'évaluation auxquelles ils se livrent : une **logique de répartition de charge**, par intégration rapide d'un grand nombre de nouveaux membres dans le vivier potentiel des jurys, qui rendrait plus difficile la construction de consensus un peu pérennes, gage de qualité et de stabilité des modes d'évaluation dans le temps.

Cette deuxième stratégie présenterait cependant l'avantage de **favoriser la diffusion de la culture VAE** au sein des institutions concernées¹², notamment parmi les enseignants, dont il nous a été indiqué qu'ils étaient encore massivement étrangers à cette culture et interrogatifs quant à son bien-fondé. On peut se demander à ce sujet si les propos tenus au Sénat par le rapporteur J. Legendre ne sont pas encore d'actualité (Legendre 2001, p. 38 à 40) : « *Il reste que ces craintes sont encore partagées par certains qui redoutent que ne se développent une sous-filière "pratique" du CAP au DESS, au détriment des CAP et DESS "académiques", celle-ci risquant de dévaloriser les diplômes traditionnels par "capillarité terminologique". Selon le Directeur de l'UFR de gestion de Paris I, "en inscrivant une sorte de droit naturel au diplôme et en occultant l'effort à fournir pour l'obtenir, le texte crée un effet d'annonce démagogique" [...] la CPU, par la voix de son Vice président redoute que faute de moyens des expériences mal évaluées ne se subs-*

¹² Elle peut aussi s'avérer contre-productive, si la seule expérience vécue n'est pas concluante, du point de vue notamment des modes d'évaluation adoptés.

tituent à de la formation continue. » Ces résistances culturelles, qu'on ne saurait nier, ne doivent cependant pas être surestimées non plus, même dans l'Enseignement supérieur, comme le montre la motion de la CPU, favorable à la VAE, adoptée en mai 2001 (voir point 7).

Pour avancer sur ce point au sein du corps enseignant, notamment dans l'enseignement professionnel et technologique, des mesures sont certainement à prendre rapidement, pour **mieux informer la masse des enseignants** encore peu concernée par le dispositif, et sensibiliser, au sein des IUFM, les jeunes enseignants en formation sur les différents modes d'accès aux diplômes et l'intérêt de la validation des acquis de l'expérience, dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Si tous les enseignants membres de jurys témoignent de l'impact que ce type d'exercice a pu avoir, individuellement, sur leurs pratiques professionnelles, en termes notamment d'évolution de leurs objectifs pédagogiques, la question du retour collectif d'expérience des jurys, sur les pratiques de l'institution, à la fois au plan pédagogique et au plan de la construction des référentiels de certification reste encore largement à construire. Pour aller dans ce sens, pourquoi ne pas considérer par exemple à l'avenir que le vivier naturel des « experts » siégeant dans les groupes de travail chargés de la rénovation des diplômes puisse être les membres les plus expérimentés des jurys VAE de la spécialité ?

1.6. Quelle politique en faveur des publics les moins diplômés ?

*« Dans un univers professionnel marqué par la mobilité, les discontinuités et les ruptures, les individus et les entreprises doivent disposer de repères stables, attestant des connaissances et des savoir-faire acquis par chacun. [...] L'évolution de notre système de certification et le développement de la validation des acquis constituent deux éléments clés de l'évolution du marché du travail et de la formation professionnelle. Elle constitue aussi un enjeu pour la promotion sociale [...] De nombreux adultes, **y compris ceux qui ne disposent que d'un faible niveau de formation initiale**, ont acquis, à travers leur expérience professionnelle, des savoir-faire appréciés. [...] Cette expérience est aujourd'hui insuffisamment prise en compte, en particulier en cas de changement d'employeur... »* (Aubry 2000, p. 29). C'est en ces termes que le ministre du Travail introduisait les articles 40 à 42 de la loi de modernisation sociale à l'Assemblée nationale le 24 mai 2000. Il inscrivait donc d'emblée la VAE comme un dispositif qui, en permettant l'accès à des certifications reconnues, devait faciliter la circulation des individus sur le marché du travail, et la construction de leur carrière dans un univers professionnel de plus en plus instable. Sans en faire explicitement une cible prioritaire, les « adultes ne disposant que d'un faible niveau de formation initiale » étaient cependant cités, ainsi que les femmes, dans cet argumentaire général.

L'affirmation d'une cible prioritaire au cours des débats au Parlement

Au fil du temps et des débats à l'Assemblée et au Sénat, la référence aux actifs les moins bien formés devient de plus en plus importante dans l'argumentation des raisons d'être de la loi. Ainsi Gérard Terrier, premier rapporteur de la loi à l'Assemblée nationale, indique que parmi les trois constats sur lesquels repose la loi, le premier est qu'« une part importante de la population active souffre d'une formation initiale insuf-

fisante (27 % des actifs ont un niveau inférieur ou égal au CEP) » (Terrier 2000, p. 58). La Délégation au droits des femmes traduit cela ainsi : « Les catégories qui devraient bénéficier le plus de cette reconnaissance sont celles qui ne disposent que d'un faible niveau de formation initiale, sachant que 27 % de la population active à un niveau égal ou inférieur au CEP... » (Mignon 2000, p. 8). C'est aussi le point de vue de J. Legendre, rapporteur au Sénat : « Afin d'accélérer une telle évolution la reconnaissance des acquis de l'expérience doit à l'évidence bénéficier d'abord à ces catégories de la population active qui ne disposent que d'un faible niveau de formation initiale » (Legendre 2001, p. 29).

Un certain consensus s'établit donc, assez rapidement, autour de l'idée que la VAE doit bénéficier en priorité aux actifs dépourvus de certification professionnelle, alors qu'ils ont acquis un certain niveau de qualification grâce à leur expérience professionnelle. Pour autant, rien dans la loi ni dans ses décrets d'application ne vient spécifier un quelconque traitement particulier de cette catégorie de population ou préciser des objectifs mesurables en ce domaine (pas de quotas par exemple). Or tout laisse à penser que sans mesure spécifique, cet objectif risque fort de ne pas être rempli : l'expérience de trente ans de politiques d'entreprise en matière de formation continue a mis en évidence que les bénéficiaires de ces politiques étaient toujours les actifs les mieux formés, ce qu'on a pris l'habitude de résumer par cette formule lapidaire : la formation va à la formation. Les raisons en sont multiples, les unes tenant aux stratégies des employeurs, les autres aux comportements des salariés, dont « l'appétence formative » serait fortement différenciée selon la durée et la qualité de leur parcours de formation initiale.

La diversification des modalités d'évaluation comme élément d'une stratégie en faveur des moins diplômés

Même si l'accès à une certification professionnelle par la VAE permet d'éviter, en large part, si ce n'est en totalité, la mise en situation de formation formelle qu'une partie de ce public redoute, il n'en reste pas moins que la démarche comprend un certain nombre d'étapes qui replacent les candidats devant des épreuves qui peuvent ressembler à des épreuves relevant plus du monde de la formation que du travail : élaboration d'un dossier de présentation de son expérience pouvant renvoyer à la rédaction d'un mémoire ou d'un rapport de stage d'étudiant, soutenance de son dossier devant un jury composé majoritairement d'enseignants.

Ces **freins à l'entrée** dans une démarche de validation ont été largement discutés lors du bilan de la loi de 92 sur la VAP : ils ont conduit à un **élargissement de la gamme possible des modalités d'évaluation**, puisque désormais, les certificateurs qui le souhaitent peuvent organiser des épreuves de mise en situation de travail, réelle ou reconstituée. C'est le choix qu'a fait le ministère de l'Emploi pour l'accès à ses titres¹³, en complétant ce type d'épreuve par la constitution d'un dossier de preuves (attestations de formation, justificatifs d'activités, etc.) et un entretien obligatoire avec le jury. Les

¹³ Le décret du 2 août 2002 prévoit ainsi que l'accès aux titres professionnels et aux certificats qui les composent sont accessibles par la formation continue et la VAE et que « quelque soit la voie d'accès, les évaluations peuvent être réalisées en situation de travail réelle ou reconstituée, ainsi qu'à l'aide de tout document susceptible d'établir que le candidat possède les compétences, aptitudes et connaissances requises. Un entretien avec le jury permet de s'assurer que le candidat maîtrise effectivement l'ensemble des compétences aptitudes et connaissances. »

candidats pour lesquels la confrontation à une épreuve écrite, comme l'est la rédaction personnelle d'un dossier descriptif de son expérience, pourrait être un handicap majeur, peuvent ainsi être orientés vers ce type de titre, dont la diversité au niveau V couvre un champ très large de spécialités, y compris dans les services, dans lesquels les besoins de professionnalisation sont aujourd'hui très importants.

Des moyens à mobiliser pour permettre la réussite même dans le cas du passage par l'écrit

Le ministère de l'Éducation nationale n'a pas souhaité s'engager dans cette voie, car la maîtrise de l'écrit fait partie des compétences certifiées par l'ensemble de ses diplômes, y compris de niveau V, conformément d'ailleurs aux attentes des employeurs qui sont unanimes à reconnaître l'importance des capacités d'expression écrite dans la vie professionnelle. En effet, outre la maîtrise de la lecture, pour prendre connaissance des consignes notamment, la capacité de rédaction de messages pertinents, clairs, synthétiques, est aujourd'hui attendue de la plupart des professionnels, en particulier dans les activités de services. Par ailleurs, même s'ils ont une finalité première d'insertion professionnelle, les CAP de l'Éducation nationale donnent aussi accès dans la plupart des cas à des poursuites d'études, pour lesquelles ces capacités sont requises. Or nul ne peut préjuger aujourd'hui de l'usage que pourront faire dans quelques années des candidats ayant obtenu, à 30 ans, leur CAP par la VAE.

Au-delà de la forme écrite, c'est l'activité réflexive du candidat qui est importante dans l'élaboration du dossier d'expérience, et sa capacité à orienter son contenu en fonction du référentiel du diplôme visé. Les travaux du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM¹⁴ ont en effet montré, en ce qui concerne la VAP, combien la confrontation des candidats à cette épreuve de mise en regard de leur expérience¹⁵, avec le référentiel du diplôme visé, et de sélection des situations vécues les plus pertinentes pour le jury, était producteur de nouvelles compétences : à travers cet exercice, c'est à une exploration des « concepts quotidiens » utilisés pour mener à bien son activité que le candidat se livre, exploration qui le conduit à expliciter pour lui-même les **acquis** de son expérience¹⁶.

Mais ce travail réflexif a peu de chance d'être mené à bien par les candidats s'ils ne sont pas accompagnés, guidés par des professionnels qui les initient à une méthode, à un mode particulier de lecture de leur expérience, de mise en valeur de celle-ci, dans une perspective très différente de celle de la rédaction d'un CV par exemple. Même si cet accompagnement peut comporter des phases collectives, au début du processus

¹⁴ Le groupe a auditionné notamment Bernard Prot, membre de ce laboratoire dirigé par Yves Clot, et co-auteur notamment de « Expérience et diplôme, une discordance créatrice », *L'Orientation scolaire et professionnelle*. n° 32, juin 2003.

¹⁵ « Les expériences ne sont pas toutes prêtes à être mises en mot. Les activités réalisées peuvent devenir objet de comparaisons, mais à condition que le candidat donne un sens à ce nouvel effort et qu'il trouve en chemin les moyens à la hauteur des transformations que cette activité nouvelle fait subir à l'ancienne » (Y. Clot, B. Prot, art cité, p. 195).

¹⁶ « C'est parce qu'il est constitué de catégories de pensée qui ne recouvrent pas immédiatement leur activité que le référentiel donne aux candidats l'occasion de penser leur expérience depuis un point de vue extérieur, de transformer leur expérience en moyen de vivre d'autres expériences » (*ibid.*, p. 198).

notamment, il passe aussi inévitablement par un dialogue singulier entre un accompagnateur et un candidat, du fait de la dimension irréductiblement singulière de tout parcours. Ce dialogue peut s'organiser pour partie « à distance », via Internet notamment, mais cela suppose que le candidat ait un accès habituel à ce type de technologie, ce qui n'est pas le cas de tous, en particulier parmi les candidats occupant des emplois d'exécution.

Si ce dialogue permanent, tout au long du processus, avec ce référent qu'est l'accompagnateur est utile pour tous, il sera d'autant plus décisif pour les candidats que les obstacles au passage à l'écrit sont nombreux : passer du récit oral au récit écrit demande à l'évidence un effort plus important pour les candidats dont le niveau de formation initiale est le plus faible.

Mettre en œuvre une politique incitative à la VAE en direction des catégories de population les moins diplômées, comme le souhaitaient les rapporteurs de la loi, ne peut donc se contenter de mesures d'information, de communication, dans leur direction ou celle de leurs employeurs : si elle ne comporte pas des mesures particulières permettant la prise en charge systématique d'un accompagnement de qualité, ses effets peuvent même être négatifs, car la réussite (même partielle) à l'épreuve risque de ne pas être au bout de la démarche pour nombre d'entre eux. Ceci serait identitairement désastreux et socialement coûteux.

Si des moyens de cette nature sont généralement prévus dans les conventions liant une entreprise ou une branche à un certificateur, en revanche il n'existe, à notre connaissance aucun dispositif particulier pour ce type de candidat quand ils arrivent à la VAE au terme d'une démarche individuelle. Or même s'il est difficile d'estimer aujourd'hui la part des « individuels », parmi les candidats aux diplômes de niveau V, on sait que pour l'instant, globalement, cette part est largement majoritaire. Quels moyens mobiliser pour les accompagner, en amont du jury, puis les suivre en aval, en cas de validation partielle, de sorte qu'ils arrivent effectivement au bout de leur projet, qui est l'obtention du diplôme entier ? Car plus que d'autres sans doute, ils ont besoin aussi de conseils pour élaborer la seconde partie de leurs parcours, et mobiliser si nécessaire les moyens de la formation continue, au cas où c'est cette voie-là qu'ils choisissent pour acquérir les compétences qui leur manquent.

1.7. Une harmonisation des pratiques dans le Supérieur est-elle possible ?

L'accès par la voie de la validation des acquis à tous les diplômes à finalité professionnelle délivrés par l'Enseignement supérieur fait l'objet de l'article 137 de la loi et a donné lieu à un décret spécifique (2002-590). Ces textes introduisent un certain nombre de nuances dans la manière de concevoir la mise en œuvre de la démarche de validation, au regard des textes sur les diplômes professionnels. Ils accordent notamment une place plus grande aux « connaissances et aptitudes » (par rapport aux compétences) acquises par le candidat et prévoient que c'est à ce dernier (et pas seulement au jury) qu'il revient de les mettre en évidence dans le dossier : « *Le dossier présenté par le candidat doit expliciter par référence au diplôme postulé, les connaissances, compétences et aptitudes qu'il a acquises par l'expérience* ». Par ailleurs, ils indiquent que tout candidat à la validation doit déposer en même temps que sa demande de valida-

tion « une demande d'inscription auprès de l'établissement en vue de l'obtention du diplôme ». Ceci n'implique pas strictement qu'au moment du jury de VAE le candidat ait payé ses droits d'inscription mais l'oblige à le faire pour obtenir l'attestation de réussite au diplôme. Au-delà des problèmes de coûts d'accès à la VAE¹⁷ qui sont parfois mis en avant, cette obligation, qui confirme les pratiques antérieures en usage à l'université dans le cadre de la VAP, a pour conséquence de concevoir d'emblée une articulation étroite entre validation et formation.

Une articulation validation/formation qui va de soi dans le supérieur ?

Il est vrai qu'à la différence de l'enseignement professionnel qui a progressivement distingué le processus de certification de celui de la formation qui y conduit, **l'université n'a jamais vraiment dissocié les deux notions** : la conception des diplômes, la délivrance des enseignements et l'évaluation des étudiants relèvent en effet des équipes enseignantes locales, qui s'engagent ainsi complètement sur le contenu des diplômes délivrés par leur établissement. C'est à travers un processus d'habilitation nationale des projets locaux de création de nouvelles spécialités, que l'État s'engage et autorise les établissements à délivrer les diplômes en son nom. La vague récente de création des licences professionnelles a bien mis en évidence l'implication totale des équipes pédagogiques locales dans la définition de la finalité professionnelle du diplôme et dans l'élaboration de son contenu en termes de formation¹⁸. Derrière des intitulés parfois proches, le contenu des formations proposées par deux universités différentes n'est donc jamais identique. Et comme l'évaluation des étudiants était pensée jusqu'ici comme une évaluation portant sur les enseignements délivrés, cette évaluation ne pouvait être que le fait des équipes pédagogiques locales.

Malgré cette superposition étroite des notions de formation et de certification à l'université, **l'idée même de reconnaître les acquis de l'expérience est loin d'y être nouvelle**. C'est même au nom de la valeur de cette expérience qu'a été développé depuis 1985 un dispositif permettant d'autoriser des candidats à s'inscrire dans un cursus d'un niveau plus élevé que celui auquel ils pourraient prétendre en fonction des diplômes qu'ils possèdent. Et ces dérogations sont accordées sur la base d'une évaluation des capacités du candidat à suivre avec succès ce cursus (son « potentiel »), compte tenu de son parcours personnel et de son projet professionnel. Bien connu des adultes bénéficiant de CIF, ce dispositif a permis à nombre d'entre eux d'obtenir en un an un diplôme de niveau II qu'ils auraient mis trois ans ou plus à acquérir en formation initiale. Mais en cas d'échec à l'examen, le candidat repart avec son niveau de diplôme initial, sans aucune trace officielle de l'évaluation positive dont il a fait l'objet, en termes de niveau de formation.

Avec la VAE, l'objectif est différent, puisqu'il s'agit de certifier ce niveau de formation (de qualification ?) acquis par une autre voie que la formation formelle et de le certifier par l'attribution d'un diplôme, certes national, mais à couleur locale importante. Déjà sensible à l'université, **cette question de la couleur locale (=d'établissement) des diplômes**

¹⁷ Dans le cadre des démarches purement individuelles (c'est à dire en l'absence de mobilisation des fonds de la formation continue), le coût d'accès au diplôme est donc identique quelque soit la voie choisie (formation ou VAE).

¹⁸ Cf. D. Maillard & P. Veneau, « Les licences professionnelles, les voies étroites de la professionnalisation à l'université », *Bref Céreq* n° 197, mai 2003 et rapport à paraître en 2004.

mes est encore bien plus prégnante dans les écoles d'ingénieurs, soumises elles aussi à l'obligation de mettre en œuvre la VAE. Car dans ce cas, le diplôme délivré n'est pas un titre d'ingénieur DPE, comme dans la procédure ancienne (réactualisée par le décret 2001-74 du 30 mars 2001), mais bien le diplôme de l'école auquel s'adresse le candidat. Or la valeur des diplômes sur le marché du travail n'est pas indifférente à la hiérarchie des écoles, elle-même en partie adossée à son niveau de sélection à l'entrée !

Dans ce contexte, on comprend les difficultés que peuvent avoir nombre d'enseignants de ces établissements d'enseignement supérieur, pour qui la spécificité de « leur » diplôme est naturellement liée au type (et à la qualité) des enseignements qu'il délivrent, à penser qu'un candidat puisse avoir acquis autrement l'ensemble des éléments de culture scientifique et professionnelle qui font la réputation de leur diplôme. Et leur propension à penser qu'une intégration du candidat au sein des promotions, pour suivre au moins quelques modules de formation, s'impose si l'on veut s'assurer de délivrer le même diplôme que par la formation initiale.

Ainsi, bien que la loi envisage la possibilité de délivrer le diplôme entier, nombre d'établissements d'enseignement supérieur (et en premier lieu les écoles d'ingénieur), résistent à cette perspective et adoptent dans les faits, des procédures et des critères d'évaluation qui rendent relativement inaccessible ce type de résultat. La grande autonomie dont bénéficie chaque établissement, dans l'organisation concrète de la VAE, qui ne relève que de la responsabilité de chaque conseil d'administration, dans le respect du cadre de la loi s'entend, se traduit donc dans les faits par l'adoption de procédures et de règles de facturation très variées, qui conduisent à des traitements assez différenciés des candidats selon l'université à laquelle ils s'adressent. Ceci pourrait d'ailleurs se traduire par une sorte de mise en concurrence des universités entre elles, par les candidats, lorsque leurs choix ne sont pas conditionnés par des questions de proximité immédiate.

Ces résistances culturelles, qu'on ne saurait nier, ne doivent cependant pas être surestimées : le principe de la validation des acquis est aujourd'hui reconnu partout et dès la fin 2002, la moitié des universités avaient mis en place la VAE. Dès 2001, la conférence des présidents d'université (CPU) proposait d'ailleurs « *qu'un lieu puisse être identifié au sein de chaque établissement pour développer la validation des acquis de l'expérience et que cela s'accompagne d'une communication sur la VAE tant interne qu'externe* ». Elle proposait également de « *mutualiser et capitaliser les nombreuses expériences déjà menées dans les universités et de former les personnels à la lecture de l'expérience* ». Les résultats de l'année 2002 montrent d'ailleurs une « *forte progression* »¹⁹ globale de la validation des acquis à l'université par rapport à 2001, mais le mouvement profite encore surtout à la Validation décret 85 (+18 %). De son côté la VAE (en cumul avec la VAP) ne progresse que de 6 % et ne représente encore qu'un peu plus de 1 dossier sur 10.

¹⁹ Selon les termes du titre de la dernière Note de la DPD consacrée à la validation des acquis (n° 03/56).

Comment organiser, au plan national, la réflexion autour des descriptifs de diplômes à partir desquels pourraient travailler les candidats et les jurys ?

À la différence des jurys de type 1985 qui pouvaient se contenter d'un CV amélioré et d'une lettre de motivation, pour apprécier le « potentiel du candidat » et ses chances de réussite dans le cursus visé, les jurys de VAE doivent se prononcer sur des connaissances et compétences acquises, au regard de celles certifiées par le diplôme. Or, dans l'enseignement supérieur, peu de formations, même très professionnalisées, explicitent clairement quels sont les objectifs visés en termes de compétences professionnelles. Les documents descriptifs des « formations » proposées sont généralement rédigés en termes de contenus pédagogiques, plus ou moins précis selon les cas, regroupés en modules plus souvent organisés en domaines de connaissance qu'en blocs de compétences. La vocation toujours relativement large, généraliste, des diplômes du supérieur ne favorise pas, dans la plupart des cas, leur formalisation en termes de compétences professionnelles précises. Les jurys de VAE, représentants des professionnels compris, sont donc confrontés à la question du référent à partir duquel lire l'expérience du candidat, car ces référentiels de formation (ou programmes) ne favorisent pas une lecture globale de la qualification visée.

De multiples expérimentations ont lieu, dans tous les sens, pour tenter d'élaborer de nouveaux descriptifs de diplômes, plus adaptés à l'exercice attendu des candidats et des jurys. Mais **aucun consensus ne semble se dégager pour l'instant sur la nature et la forme de ces nouveaux descriptifs**. L'obligation devant laquelle se trouvent les universités à rédiger les fiches résumées de leurs diplômes pour inscription au Répertoire national (RNCP), devrait tendre cependant à homogénéiser les rubriques indispensables à tout descriptif de diplôme à vocation professionnelle. L'élaboration collective de ces fiches constitue sans doute un exercice utile pour les équipes pédagogiques et un préalable au travail plus ambitieux qu'elles doivent réaliser pour outiller les jurys de VAE, à condition toutefois que cette obligation ne soit pas remplie dans le cadre d'une démarche purement administrative ! La visibilité de ce travail expérimental de construction de nouveaux référents est encore très faible au niveau national, dans la mesure où celui-ci se réalise au niveau des établissements, en mobilisant le plus souvent des ressources purement internes. Deux facteurs cependant laissent penser qu'un travail de mise en commun, si ce n'est de mise en cohérence des démarches est possible : d'une part le rôle que joue la Direction des enseignements supérieurs, dans le cadre de son action en matière de financement des expérimentations, via la mobilisation du Fond social européen (FSE). Ne pourrait-on pas imaginer dans ce cadre, **un travail d'accompagnement collectif des projets d'établissement** portant sur la VAE, sous la forme de l'organisation d'un séminaire national régulier par exemple ?

Par ailleurs le rôle que jouent d'ores et déjà les différentes associations de directeurs de services de formation continue (universités, grandes écoles, etc.), en matière de réflexion collective sur la question des référentiels de diplômes et de concertation sur les questions opérationnelles de mise en œuvre des dispositifs ne pourrait-il pas être soutenu, voire relayé par des initiatives centrales, ayant pour ambition de favoriser la construction d'une culture commune de la VAE dans l'enseignement supérieur et le développement des pratiques offrant une certaine égalité de traitement des candidats sur l'ensemble du territoire ?

1.8. Quelle instance de régulation des pratiques dans l'espace des certifications publiques ?

Des variations assez sensibles ont été notées, au fil des auditions, on l'a déjà dit, sur la manière de concevoir les objectifs premiers de la loi, entre l'enseignement professionnel d'une part et l'enseignement supérieur d'autre part²⁰ et entre les différents ministères. Sans vouloir à tout prix réduire les écarts qui renvoient à des missions différentes et des histoires institutionnelles spécifiques, il semblerait utile que se poursuivent, dans le cadre d'une instance de régulation, les débats et les confrontations autour des outils qui se construisent et des pratiques qui se développent. Dans cette période où sont en train de se forger des doctrines institutionnelles, sur la base d'une production réglementaire assez hétérogène, ne serait-il pas souhaitable que cette instance de régulation assoit sa légitimité sur son caractère à la fois interministériel et pluripartite ? Plutôt que de créer une instance ad hoc (un XI^e observatoire spécialisé par exemple), pourquoi ne pas réfléchir d'abord au rôle que pourrait tenir, en la matière, la Commission nationale de la certification professionnelle, en cohérence d'ailleurs avec la loi de modernisation sociale, qui articulait étroitement les deux volets, VAE et création de la CNCP ? Explorer cette piste nécessiterait naturellement que les membres de la CNCP acceptent de réouvrir, en interne, un débat sur ses missions et que la question des moyens dont elle dispose soit réexaminée.

1.9. Comment se préparer aux besoins d'évaluation de la loi à 5 ans ?

De quels points de vue pourra-t-on juger de la réussite de la loi ? Du nombre de bénéficiaires de la loi ou du nombre de certifications obtenues via cette procédure ? Des progressions de carrière qu'auront permis ces certifications ? Des économies de formation réalisées ? Du temps gagné par les individus pour accéder au diplôme ? etc. Une anticipation des bonnes questions devrait permettre de mieux définir le système d'information qu'il faudra construire pour faciliter le travail des évaluateurs. Une contribution intéressante de ce point de vue a été proposée au groupe dont nous reprenons ici les principaux éléments²¹.

Construit pour servir d'outil de pilotage au fil du temps des dispositifs VAE mis en œuvre par les universités, le dispositif d'évaluation proposé comprend différents éléments, dont une batterie d'indicateurs destinés à en évaluer le gain social (la progression dans la grille des niveaux de formation) et le gain économique (l'économie de temps réalisée grâce à la VAE). Il suppose, en amont, un système de recueil de données administratives permettant de caractériser les bénéficiaires par types de validation, statut de la personne, âge, sexe, type de certification et de décision. Il inclut également la réalisation d'enquêtes qualitatives locales en direction des bénéficiaires, notamment pour évaluer l'utilité des certifications ainsi obtenues, à la fois du point de vue du parcours professionnel (évolution de carrière) et éventuellement du parcours académique (reprise d'études sous quelle que forme que ce soit). Enfin des indicateurs quantitatifs individuels et collectifs sont construits à l'échelle locale, dans une perspective compa-

²⁰ Et au sein de celui ci entre les différents types d'établissement (universités, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.).

²¹ Voir le texte de J.-F. Bonami annexé au rapport publié par le HCEEE à la Documentation française.

rative et cumulative au niveau national. Les premiers sont individuels : le taux de dispense, le taux d'attribution, le gain individuel prévisionnel, l'économie de temps prévisionnelle, le gain de niveau réel, l'économie de temps réelle. Les seconds sont collectifs : les taux de déperdition, d'abandon, d'inscription et de certification.

Avant toute adoption d'une grille d'indicateurs d'évaluation, deux questions s'imposent selon J.-F. Bonami : « *Sont ils techniquement possibles et socialement crédibles pour les usagers et les partenaires du dispositif ?* ».

Compte tenu de la récurrence des débats, au moment de la discussion au parlement, autour de l'aspect potentiellement désincitatif à la poursuite d'étude, pour les jeunes en formation initiale, il serait utile de comparer à terme l'évolution de la moyenne d'âge des candidats et du niveau de diplôme demandé, avec l'évolution des niveaux de sortie du système scolaire. Pour illustration, on peut citer les préoccupations rapportées par J. Legendre au Sénat : « *Le risque d'évaporation n'est pas négligeable, et la perspective de validation d'une courte expérience est de nature à démobiliser des jeunes lycéens qui estimeront que leur diplôme peut être acquis plus facilement par une voie non scolaire. Une telle démarche ne serait pas sans danger car l'entreprise d'accueil n'a pas vocation à apporter à ces jeunes une formation générale qui leur sera nécessaire en cas de changement d'emploi et pour s'adapter à de nouvelles activités résultant notamment de l'évolution technologique.* »

Enfin, en référence aux objectifs de rééquilibrage des efforts de qualification en faveur des publics les moins diplômés, il serait sans doute utile de prévoir également la construction d'indicateurs permettant d'apprécier les efforts réalisés en ce sens, à la fois en termes de certifications obtenues et de dépenses affectées, et la répartition de ces efforts entre les différents financeurs (pouvoirs publics, entreprises ?).

De façon générale, plusieurs travaux complémentaires seraient utiles pour approfondir ce premier état des lieux. On pourrait, notamment, faire un bilan de l'application de la VAE et aussi de la VAP (effectifs concernés par les divers dispositifs, caractéristiques des publics, types d'activités et de formations concernés), produire une évaluation du coût des opérations, comparer l'expérience des différents ministères, mais aussi examiner quelques expériences étrangères et le rôle des instances européennes.

2 | L'état des lieux des questions posées aux diverses étapes du dispositif

Cette seconde partie reprend pour une part, mais sous une forme plus factuelle, certains des éléments développés dans la première partie. Elle traite aussi d'un certain nombre de questions nouvelles permettant d'explorer l'ensemble des phases du dispositif VAE et de mettre en avant les principales questions qu'elles soulèvent.

2.1. Information générale et communication

Il s'agit là des missions d'information générale sur le nouveau droit, ses principes généraux et les points d'information spécialisés, qui incombent à la fois au ministère du travail (type campagne de presse), au plan national et régional et aux différents ministères certificateurs. Il s'agit pour l'essentiel de mettre à disposition d'un maximum de points d'accueil du public (guichets spécialisés emploi/formation mais aussi guichets sociaux en tous genres, guichets d'information administrative, etc.) des dépliants simples, contenant une information de base et des listes de points d'accueil spécialisés, déclinées localement. Les déclinaisons locales peuvent être prises en charge par de nombreux organismes intéressés au développement de la VAE : régions, ANPE, chambres consulaires, OPCA, etc.

2.2. Conseil et orientation

Actuellement, 500 Points Relais Conseils (PRC) ont été mis en place sur l'ensemble des régions, sur la base d'un cahier des charges national annexé à la circulaire DGEFP du 23 avril 2002 relative à l'information sur la VAE. Leur objectif est de diffuser une information « objective et neutre » sur le droit individuel et les certifications professionnelles. Le financement de cette activité, qu'il a été choisi d'intégrer dans des structures préexistantes ayant une vocation d'accueil du public, est assuré par l'État, dans le cadre de crédits ciblés VAE dans les contrats de plan État/Région. Compte tenu de l'implication plus ou moins grande des régions dans ce domaine, la répartition de ces PRC est assez inégale sur l'ensemble du territoire : le degré de maillage peut en effet varier fortement d'une région à l'autre, en fonction des choix politiques locaux et de l'implication des différents acteurs. En dehors de ces PRC labellisés, d'autres points d'accueil du public peuvent également décider d'avoir une activité « VAE » qu'ils financent sur leurs fonds propres (CIO, missions locales, agences ANPE, etc.).

Malgré l'ancrage emploi/formation des structures d'accueil des Points Relais Conseils, des efforts de formation ont été et sont encore nécessaires pour mettre à niveau les accueillants sur la problématique générale de la certification, ainsi que sur les spécificités de chacun des espaces de certifications particuliers. D'une manière générale, comme pour une majorité de personnes, les diplômes restent encore associés largement à l'Éducation nationale, la mission des accueillants est d'ouvrir le champ des possibles, en s'aidant notamment du Répertoire national des certifications professionnelles, en cours de constitution, qui a vocation à rendre lisible le paysage jusque-là très opaque des certifications.

La mise à disposition de ces professionnels de l'accueil VAE, de toutes les données disponibles sur la relation formation/emploi, en général, mais aussi au plan local, est souhaitable, de manière à aider les demandeurs à s'orienter dans le maquis des titres et diplômes, en fonction de leur passé et de leur projet professionnel. De ce point de vue, la connaissance du marché du travail local et des pratiques concrètes de recrutement des employeurs (quels diplômes ou titres ont-ils l'habitude d'apprécier, pour des types de postes donnés ?) pourrait s'avérer utile, ce qui supposerait une collaboration avec les professionnels du marché du travail (ANPE, intérim). On peut noter que la Direction nationale de l'ANPE a développé en 2002, une offre de service en ce sens, en proposant de faire labelliser ses agences, avec des résultats inégaux selon les régions. Dans quelques régions seulement, les ALE ont obtenu cette labellisation. Par ailleurs, l'ANPE est en train d'expérimenter un « atelier d'information VAE » qu'elle propose comme prestation aux demandeurs d'emploi intéressés par la démarche VAE.

Les principales questions qui se posent à cette étape sont le respect de la neutralité entre certificateurs, qui peut parfois poser problème quand le Point Relais Conseil est intégré à une structure dépendant de l'un ou l'autre des univers de certification (Éducation nationale, CCI, AFPA, etc.), et les limites de l'activité de Conseil/orientation, qui ne doit pas empiéter sur le rôle propre des certificateurs.

2.3. Instruction administrative des dossiers et recevabilité

La plupart des certificateurs, et en premier lieu l'Éducation nationale pour les diplômes professionnels, a mis en place un dépôt de dossier en deux temps : un dossier administratif, permettant de vérifier les conditions de recevabilité de la demande, et, dans un second temps seulement, un dossier centré sur l'expérience, spécifiquement adressé au jury.

Compte tenu des débats en cours sur la philosophie du dispositif (validation-constat ou validation-parcours), cette phase de recevabilité peut s'avérer délicate, car d'autres critères que la seule durée de l'expérience interviennent. Ainsi, dans certains dispositifs académiques de validation d'acquis (DAVA), sont écartés a priori les candidats dont les intitulés d'emplois tenus ne sont pas en rapport direct avec le diplôme visé. Ailleurs, ce sont les candidats dont l'expérience n'est pas assez complète ou diversifiée pour prétendre au diplôme entier qui sont écartés, et orientés, en amont, vers des formations complémentaires. Motivée généralement par le souci d'éviter des échecs prévisibles, la mise en place de filtres, en amont du jury, suppose que soit posé un diagnostic sur l'expérience du candidat à la seule vue d'informations relativement sommaires sur le parcours de formation et le CV du candidat. Le type de professionnalité attendu des personnes chargées d'instruire cette phase de recevabilité et de prononcer un avis pertinent mériterait donc un examen un peu approfondi.

2.4. Construction du dossier d'expérience et accompagnement

Dans tous les ministères ayant expérimenté la VAP, les dossiers de formalisation de l'expérience ont été repensés, les informations attendues dans le cadre de la VAE s'avérant semble-t-il de nature assez différente (activités réalisées plus que compétences

acquises à l'occasion de situations de travail particulières), notamment du fait de l'absence de ciblage initial des unités de diplômes visées. Un travail comparatif de l'ensemble de ces dossiers reste cependant à faire pour mesurer les changements introduits par la VAE et les différences de conception de l'exercice d'évaluation attendu des jurys entre les ministères.

L'objectif principal de la formalisation de l'expérience (formulée en termes d'activités ou en termes d'acquis selon qu'il s'agit des décrets sur l'enseignement professionnel ou sur l'enseignement supérieur) consiste à donner aux jurys les éléments utiles pour déduire les compétences mises en œuvre et inférer des savoirs. Le choix des informations utiles, et notamment la sélection des situations de travail les plus pertinentes au regard du contenu du diplôme visé, dans l'ensemble des situations vécues, nécessite une certaine maîtrise du référentiel du diplôme, que le candidat peut difficilement acquérir tout seul et un mode de lecture de son expérience approprié aux attentes du jury. C'est en cela que l'accompagnement par un professionnel s'avère généralement décisif, en termes de qualité des dossiers. Encore faut-il s'assurer que ce professionnel n'outrepasse pas son mandat et ne se substitue pas au candidat dans l'élaboration concrète du dossier. Cette confiance entre jurys et accompagnateurs est sans doute plus facile à construire s'ils appartiennent tous à la même maison et ont en commun le souci de la préservation de la valeur des diplômes. On voit bien les risques que peut faire encourir à la crédibilité de la démarche, la construction d'une offre marchande d'accompagnement, où le prestataire pourrait être tenu vis-à-vis de son client (le candidat à la VAE) à une obligation de résultat !

Des expériences d'accompagnement de types différents sont en cours : individuel/collectif, collectifs homogènes/collectifs hétérogènes, ateliers d'écriture, ateliers méthodologiques, tutorat à distance, etc. Des méthodes différentes d'analyse de l'expérience sont proposées aux candidats par les accompagnateurs des différents ministères. Un travail d'évaluation des différentes méthodes serait sans doute intéressant, notamment dans une perspective de développement de produits de formation en direction des futurs accompagnateurs.

Un certain consensus existe autour de l'idée que la construction du dossier exige une capacité de verbalisation, de formalisation, d'analyse et de distanciation, que les candidats ne possèdent pas tous au même niveau. Les tentations de simplification du dossier, souvent évoquées pour les diplômes de niveau V, font l'objet de controverses régulières au sein des praticiens de la VAE comme des chercheurs (« *la simplification n'arrangerait rien* » selon B. Prot, du CNAM). Pour pallier d'éventuelles difficultés, d'autres proposent de mettre en place des formations préalables à l'écriture du dossier, ou encore de préparation à l'entretien avec le jury ! Il y a alors un risque d'excès d'instrumentation dénaturant la démarche et la rendant encore plus coûteuse.

Beaucoup de questions relatives au poids respectif du déclaratif et de la logique de preuve dans la constitution du dossier sont également débattues avec vivacité dans les réseaux VAE. Des questions particulières se posent de ce point de vue, pour les activités exercées à titre bénévole. Un groupe de travail s'est emparé de cette question à l'initiative du ministère des Sports, particulièrement confronté à la prise en compte de ce type d'activité dans les nouveaux dossiers qu'il traite.

2.5. Jurys de validation

Le rôle du jury n'est pas présenté de la même manière dans le décret sur les diplômes de l'enseignement professionnel (2002-615, art. 5) – « *Les procédures d'évaluation doivent permettre au jury de vérifier si les acquis dont fait état le candidat correspondent aux compétences, aptitudes et connaissances exigées par le règlement prévu [...] pour la délivrance du diplôme [...]* » –, et dans celui sur les diplômes du Supérieur (2002-590, art. 6) : « *Par sa délibération le jury détermine [...] les connaissances et les aptitudes qu'il déclare acquises* ». À la différence de la procédure de validation type 85, il ne s'agit donc pas, même à l'université, d'estimer le niveau de qualification et les capacités d'apprentissage de la personne ni la pertinence de ses projets, mais de se prononcer sur les connaissances et aptitudes acquises. On notera que ce couple « connaissances et aptitudes », figure deux fois dans cet article 6, et que le terme de compétences n'y figure pas.

En cas de validation partielle, la loi stipule que « *le jury se prononce sur l'étendue de la validation et la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire* » (art.134 et 137). Pour les seuls diplômes professionnels, la loi ajoute que dans ce cas « *le jury fixe les contrôles complémentaires* » (art 134, alinéa 8), mais cette indication n'est pas reprise dans le décret correspondant (2002-615). Dans le décret 2002-615 relatif aux titres professionnels, le terme de contrôle complémentaire est remplacé par « *évaluation complémentaire* ». Ces variations, certes minimales, dans le libellé des textes ont donné lieu à des interprétations différentes de la mission du jury et alimenté un débat récurrent et encore vif autour de la question du « rôle prescripteur » ou non du jury : certains soutiennent que celui-ci ne doit pas aller au-delà de l'énonciation précise des carences du candidat, alors que d'autres proposent qu'il explicite par quelle voie le candidat pourrait acquérir les connaissances et aptitudes qui lui manquent. Ce débat renvoie pour partie aux positions différentes des certificateurs en matière d'autonomie de la fonction de validation/certification par rapport à celle de formation : ceux qui plaident pour une autonomie totale préfèrent ne pas impliquer les jurys dans le choix que devront faire les candidats pour valider les connaissances manquantes, de peur peut-être de les voir préconiser trop souvent le suivi de modules de formation ad hoc, au détriment des autres modalités prévues par la loi. La question du comment faire pour obtenir la totalité du diplôme est dans ce cas renvoyée au candidat lui-même, et éventuellement à d'autres acteurs. Ceux qui pensent la validation comme un dispositif pouvant prendre place dans un processus de formation, comme c'est souvent le cas dans l'Enseignement supérieur, ne voient pas d'inconvénient, au contraire, à ce que le jury propose au candidat une marche à suivre pour obtenir les connaissances qui lui manquent.

Pour les titres professionnels, la composition des jurys, dont les caractéristiques sont précisées dans le décret 2002-615 (art. 4 : « *Ce jury doit être composé à raison d'au moins un quart de représentants qualifiés des professions, pour moitié employeurs, pour moitié salariés, et avec le souci d'assurer une représentation équilibrée des hommes et des femmes* »), peut devenir un véritable casse-tête lorsque se rajoutent des spécifications précisant les modalités de sélection des « représentants qualifiés des professions ». C'est le cas par exemple du ministère de l'Emploi qui a précisé dans un arrêté (25 nov. 2002, art 3) qu'ils doivent être « *sélectionnés sur une liste établie par spécialités, notamment sur la base de propositions des organisations professionnelles et syndicales. Cette liste est exclusivement composée de professionnels du secteur d'activité*

visé par le titre. Ils doivent justifier d'au moins 5 ans d'exercice de la profession et ne pas avoir quitté le secteur depuis plus de 5 ans ». Si chacune de ces préconisations se justifie aisément, leur cumul pourrait aller à l'encontre de l'objectif recherché qui est d'abord de s'assurer la participation de « professionnels » au sein de chaque jury.

La mise en oeuvre des jurys, généralement bien maîtrisée dans les rectorats par les directions des examens, exige souvent à l'université une clarification institutionnelle et pratique : organisation du travail, engagement de la responsabilité institutionnelle, modes d'indemnisation, diffusion des informations. Dans tous les cas, elle suppose l'établissement de critères partagés, que favorise une certaine pérennité des jurys dans le temps, comme on a pu le constater pour les jurys de VAP au CNAM par exemple, ainsi que la formalisation des conditions de recours à des expertises éventuelles ou à un fonctionnement « *en groupes d'examineurs* ».

Pour les jurys de l'Enseignement secondaire, il est spécifié que des actions de formation doivent être entreprises pour que les membres du jurys soient « *aptés à l'analyse du travail, à l'évaluation des compétences et connaissances acquises par l'expérience et à la conduite d'entretiens avec des adultes.* » Le programme est vaste et il serait opportun de ne pas attendre la mise en situation effective pour programmer ces formations. Une stratégie « préventive » serait sans doute de les intégrer désormais dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants. Certains IUFM ont d'ailleurs déjà mis en place des modules de sensibilisation à la VAE, de manière à construire une culture de la validation au sein du monde enseignant.

2.6. Prise en charge du candidat après le jury de VAE et jusqu'au diplôme

Aucun texte ne précise auprès de quel organisme le candidat peut se retourner pour construire la suite de son parcours, dans l'objectif du diplôme entier. Certains ont coutume de dire qu'après le jury, le candidat « retombe dans le droit commun de la formation continue » et qu'il peut donc à ce titre être conseillé par les organismes spécialisés en la matière. D'autres en revanche insistent sur la nécessité de trouver des solutions alternatives à la mise en formation classique. Ils proposent d'orienter le candidat vers de nouveaux modes d'apprentissage plus adaptés à la logique VAE : compléments d'expérience, e-learning, séminaires, modules spécifiques, travaux personnels de type mémoire (dans le Supérieur). Dans les faits, tous les candidats n'ont pas les mêmes possibilités de choix : selon leur statut (salarié ou chômeur), et pour les salariés, selon la marge de négociation dont ils disposent avec leur employeur, les possibilités de construction de nouvelles compétences par apprentissage informel sont ou non envisageables dans un délai raisonnable. Par ailleurs, les possibilités de financement des modules de formation manquants étaient loin d'être systématiques jusque-là, aussi bien pour les chômeurs que pour les salariés, qui dans le cadre d'une démarche individuelle devaient obtenir un congé individuel de formation pour financer cet investissement formation complémentaire.

Demain, avec la mise en place du droit individuel à la formation, prévu par l'accord interprofessionnel, tous les 6 ans chaque salarié pourra consommer, pour un projet de formation qualifiant, une centaine d'heures capitalisées. Insuffisant pour suivre nombre

de formations qualifiantes en totalité, le DIF en revanche pourrait correspondre assez bien au volume de formation résiduelle, indispensable pour acquérir la totalité d'un diplôme visé dans le cadre de la VAE. Cet usage possible du DIF suppose que ne soit pas considéré a priori irrecevable tout projet articulant VAE et formation ! Il suppose aussi que l'offre de formation disponible se prête à cet usage modulaire. L'organisation de la modularisation de l'offre de formation, fortement préconisée dans le cadre du développement de la VAP, semblait avoir perdu un peu de son actualité avec la focalisation mise sur l'objectif d'accès au diplôme entier par la validation. Elle devrait revenir au premier rang des préoccupations des offreurs de formation, dans le cadre d'une adaptation des produits aux nouveaux outils de financement.

Conclusion

Les réponses apportées à ces questions et la façon dont les débats seront tranchés en pratique détermineront le succès du dispositif de validation des acquis de l'expérience. Les options prises affecteront en effet le degré d'accompagnement des personnes concernées, celui des individus comme celui des responsables d'entreprises. Elles fixeront également le moyens attribués et donc la capacité des personnes impliquées dans le processus à garantir les objectifs visés et à garantir le succès de ce dispositif. De ce point de vue, la mise en place d'une procédure d'évaluation de la demande de VAE et de son impact en termes de reconnaissance est essentielle.

Au-delà de ces questions pratiques et politiques majeures, le dispositif de VAE pose des questions théoriques essentielles qu'il conviendra également d'explorer. En effet ce dispositif interroge la notion même d'expérience, sa définition, sa spécificité comme mode d'acquisition de savoirs, ses modes et lieux d'élaboration. Elle conduit aussi à préciser la notion de validation, ses fondements et la façon dont les diverses instances concernées la garantissent. Elle incite également à analyser les usages de la validation comme moyen d'accompagnement des trajectoires professionnelles, de stabilisation de la main-d'œuvre, de repérage des personnes et de garantie des qualités professionnelles. Ces enjeux théoriques concernent donc à la fois la production et la reconnaissance des qualités des personnes, la gestion des mobilités professionnelles et la régulation du dispositif lui-même.

Références bibliographiques

- Aribaud M. (2002a), « VAE : 10 ans d'expérience à l'Éducation Nationale », *Actualité de la Formation permanente*, n° 177, pp. 107-109.
- Aribaud M. (2002b), « La VAE, de nouvelles perspectives pour les diplômés professionnels », *Revue de l'Association française des Administrateurs de l'Éducation*, n° 4.
- Aubry M. (2000), *Présentation du projet de loi de modernisation sociale*.
- Blachère M. (2002), « La VAE entre dans le Code du travail », *Actualité de la Formation permanente*, n° 177, pp. 99-102.
- Bocandé A. (2001), *Rapport au Sénat*, n° 275, Commission des affaires sociales.
- Charraud A.M. (2003), « Reconnaissance, validation, certification : principes et concepts », *Actualité de la Formation permanente*, n° 182, pp. 37-38.
- Charraud A.-M. & Paddeu J. (1999), *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation*, Céreq, *Séquences* : synthèse documentaire, février.
- CLERSE (1997), *Certification, validation, diplôme : nouveaux enjeux*, Actes des 5^e Journées d'études, Lille.
- Clot Y., Ballouard C. & Werthe C. (1999), « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement », *CPC Documents*, n° 4.
- Clot Y., Magnier J. & Werthe C. (2000), « La validation des acquis professionnels. Concepts, méthodes, terrain », *CPC Documents*, n° 4.
- Clot Y., Prot B. & Werthe C. (2002), « La validation des acquis au milieu du gué », *CPC Documents*, n° 4.
- Clot Y. & Prot B. (2003), « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 2.
- Feutrie M., Amat F., Dambeza-Mannevy A. & Pescatori G. (2002), « Le point de vue des ministères certificateurs », *Actualité de la Formation permanente*, n° 177, pp. 110-115.
- Feutrie M. (1998), « Évaluer, valider et certifier les compétences professionnelles », Journées internationales de la formation, *Objectif compétences*, tome 6.
- Feutrie M. (2003), « La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société », *Actualité de la Formation permanente*, n° 182, pp. 24-32.
- Foulon S., Lespez V. & Pouverreau S. (1999), « Le diplôme n'est pas seul à valider l'expérience », *Liaisons sociales Magazine*, n° 1.

- Gaillard M. (2003), « VAE et politique de ressources humaines de l'entreprise », *Actualité de la Formation permanente*, n° 182, pp. 70-71.
- Henry M. (2003), « La validation d'acquis : entre déprise et répétition », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 2.
- Kirsch E. & Savoyant A. (1999), « Évaluer les acquis de l'expérience. Entre norme de certification et singularité des parcours professionnels », *Bref Céreq*, n° 159.
- Labruyère C. (2003), "Reform of recognition and accreditation of experiential learning in France"; International policy seminar on Making lifelong learning a reality, IIEP/KRIVET/Séoul, Unesco.
- Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Rivoire B. & Teissier J. (2002), « La VAP : bilan des pratiques actuelles et enjeux pour les dispositifs futurs », *Bref Céreq*, n° 185.
- Legendre J. (2001), Avis de la commission des Affaires culturelles, n° 276.
- Leplatre F. (2003), « La VAE a un an », *Actualité de la Formation permanente*, n° 182, pp. 18-23.
- Le Roux A. (2003), « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2002 : une forte progression », *Note d'information*, MEN, n° 03-56.
- Liétard B. (1986), « Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis », *Éducation permanente*, n° 83-84, pp. 17-24.
- Liétard B. (1997), « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente*, n° 133, pp. 65-74.
- Liétard B. (1999), « La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? » in P. Carré & P. Caspal, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- Magnier J. & Werthe C. (2000), « L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis », *Formation Emploi*, n° 75.
- Merle V. (1998), « L'évolution des systèmes de validation et de certification : quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Actualité de la Formation permanente*, n° 153, pp. 54-63.
- Merle V. (2000), « Audition du 23 mai 2000 devant la Commission des Affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de modernisation sociale », Rapport 2809 du 13/12/2000.
- Merle V. (2002), « Les enjeux du volet formation de la loi de modernisation sociale », *Actualité de la Formation permanente*, n° 177, pp. 96-98.
- Mignon H., Délégation aux droits des femmes, in Rapport G. Terrier, AN, 13/12/ 2000.

- Paddeu J. (2003), *Les entreprises et la VAP*, Céreq, Notes Emploi Formation n° 3.
- Pinte G. (2002), « La validation des acquis de l'expérience comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle et l'éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 150, pp. 95-106.
- Prot B. (2003), « Analyse du travail en validation des acquis : l'usage du référentiel », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 2.
- Ravat D. (1997), « La validation des acquis professionnels, pourquoi ? comment ? », *Éducation permanente*, n° 133.
- Rope F. (2001), « La validation des acquis professionnels », *CPC Documents, L'expérience professionnelle en question*, n° 1/2001.
- Rope F. (2002), « La VAP, entre expérience, compétences et diplôme : un nouveau mode d'évaluation », in J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Santelmann P. (1996), « Quelle adaptation du système de validation », *Actualité de la Formation permanente*, n° 141, pp. 88-90.
- Terrier G. (2000), député, *Rapport au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales*.

Les Notes du
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

www.cereq.fr

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le
Céreq
Marseille

Dépôt légal
2^e trimestre 2004

ISBN : 2-11-094748-9
ISSN : 1764-4054

Prix : 10 €