



# Transformations et enjeux de la validation de l'expérience



**Emmanuel Triby**  
Enseignant-chercheur  
à l'Université Louis  
Pasteur à Strasbourg -  
France  
Chargé de mission  
Validation des acquis  
de l'expérience (VAE)

En France, en matière de validation de l'expérience, nous passons de la validation des acquis professionnels (VAP) à la validation des acquis de l'expérience (VAE); la validation de l'expérience est instituée comme un droit, au même titre que la formation. Si ce changement devait transformer les usages de la certification, il ne faudrait pas y voir seulement l'impact d'un aménagement formel; dans une certaine mesure, l'avènement de la VAE consacre un nouveau mode de relation entre la formation et l'activité économique, conforté depuis par de nouvelles dispositions concernant la formation (loi de 2004).

Notre position est que le développement de la validation, comme les changements concernant la formation, s'inscrivent dans un mouvement d'adaptation à la précarité: elle est «un outil de confort face à la montée de la précarité et de l'insécurité salariale» (Lenoir, 1999, p. 9). Elle constitue une sorte de «principe de précaution» appliqué à la valeur du travail et au potentiel qu'elle représente; en ce sens, elle est à rapprocher de la thématique de l'employabilité. De même, cette procédure trouve sa place dans la relance de la mobilité et de «l'ascenseur social» que la crise des années 1970-1980 semble avoir «mis en panne». Enfin, la pénurie d'emploi (concomitante à une pénurie de main-d'œuvre pour certaines activités) et les difficultés de recrutement y jouent également un rôle.

Cette contribution s'intéresse essentiellement aux enjeux économiques et sociaux de la validation. Cela signifie que les autres aspects ne seront pris en compte que dans la mesure où ils permettent d'éclairer les enjeux économiques: conditions institutionnelles d'organisation de la validation, modalités pédagogiques de sa mise en œuvre, dispositions réglementaires dans leur cadre politique... Outre la littérature de référence, le texte s'appuie sur une pratique de la validation à l'université et l'analyse des ques-

tions qui en émergent au sein de cette institution; c'est pourquoi la situation particulière de l'université dans ce domaine y sera analysée avec plus d'insistance.

Fort de cette première expérience et des orientations problématiques ébauchées, nous pensons que l'impact du développement de la validation de l'expérience est à analyser d'abord en référence aux transformations qu'elle comporte, tant dans les systèmes de formation que dans les pratiques de certification. Son poids sur le fonctionnement des organisations et la régulation du système productif peut alors être compris comme autant d'enjeux dont l'issue reste partiellement indéterminée; dans ce contexte, la mise au jour de la position de l'université peut s'avérer éclairante. Enfin, des problématiques plus globales, au fort retentissement européen, pourront être esquissées.

## Les changements en cours

Un inventaire succinct des principaux changements introduits par la loi de «modernisation sociale» de 2001 est nécessaire pour comprendre les enjeux des diverses modalités de validation de l'expérience en France aujourd'hui. Cela permet aussi de mettre au jour les nouvelles logiques sociales dont cette loi est porteuse, et ainsi de comprendre les conditions mises en place pour s'adapter aux nouveaux modes de valorisation de la formation dans l'activité professionnelle, dans une économie globalisée.

## La dimension historique des changements en cours

Le contexte réglementaire de la validation en France comporte une transformation majeure: le passage de la VAP à la VAE. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons décrire quelques changements assez radicaux que la loi introduit. Pour l'université, le maintien d'un texte de 1985 sur la validation des acquis personnels et professionnels, la VAPP,

**Cette contribution propose une analyse des principaux changements dans les règles de la validation de l'expérience en France et de leurs significations sociales. Sont ensuite étudiées les pratiques de validation au sein d'une université. L'évolution de ce dispositif est l'occasion d'identifier les enjeux économiques et sociaux qu'il recouvre; une attention particulière est portée aux conséquences à en attendre pour l'université. Cette analyse permet de comprendre en quoi la problématique de la validation de l'expérience s'inscrit dans le processus de globalisation économique en cours et éclaire notamment la portée de la formation tout au long de la vie.**



## Substitution et dualité des dispositifs de validation

Tableau 1

Les champs de la validation	Décret de 1985 VAPP (maintenu) pour l'université	Loi de 92 - décret de 93 - VAP (abrogé)	Loi de 2001/2002 VAE
<i>Durée d'expérience professionnelle requise</i>	aucune durée d'expérience n'est retenue	5 ans d'expérience professionnelle	3 ans d'expérience professionnelle (équival. temps plein)
<i>Nature de l'expérience à valider</i>	expériences personnelles et professionnelles	expérience professionnelle uniquement	expériences professionnelles et personnelles
<i>Champ des certifications concernées</i>	les certifications universitaires uniquement	les diplômes de l'Éducation nationale	l'ensemble des certifications inscrites au Répertoire nat.*
<i>Champ de la validation de la certification visée</i>	accès à la préparation d'un diplôme avec dispenses éventuelles	validation forcément partielle du diplôme visé	possibilité de validation de la <i>totalité</i> de la certification visée

\* L'inscription au Répertoire national des certifications

aboutit à la cohabitation de deux dispositifs, ce qui pose des questions très délicates qui seront abordées plus loin.

Une logique de créance sociale est consacrée par ces nouvelles dispositions. La certification entre dans la sphère des «transactions sociales» (Bonami, 1998). Elle n'est plus le produit d'une activité particulière développée pour l'atteindre, mais la recherche d'une transaction entre deux sphères séparées, celle de l'activité professionnelle et celle de la certification proprement dite. «Qu'est-ce que vous pouvez me donner contre mes x années d'expérience?», telle est souvent la question, très légitime, de candidats à la validation cherchant à faire reconnaître la valeur de leurs expériences. Cette demande s'exprime d'une façon d'autant plus arbitraire et polarisée par un bien (le diplôme) que la transaction s'effectue dans un espace marqué par une certaine abstraction au regard de leur milieu professionnel et de vie.

Un droit à la validation est né, au même titre qu'il existait déjà un droit à la formation. Mais, en réalité, ces deux droits n'impliquent pas les individus et leurs organisations de la même façon: le second s'applique au sein de n'importe quel organisme de formation, y compris dans l'entreprise qui commande la formation. En revanche, le droit à la validation ne peut se réaliser qu'au sein d'un organisme détenteur du pouvoir de certification, nécessairement distinct de l'entreprise qui peut avoir motivé cette démarche. Dans ce dernier cas, l'accès à la certification est en lui-même une démarche particulière, consistant à réunir et mettre en forme les «traces de l'expérience» susceptibles d'être validées. Cette démarche, bien plus que la participation à un cursus de formation, est psychologiquement et intellectuellement coûteuse et fait porter l'effort principal sur la personne en recherche de validation. Com-

me si l'effort au travail devait se prolonger pour faire reconnaître la valeur formelle de ce travail. C'est le paradoxe de la validation de l'expérience que d'introduire une apparente disjonction entre formation et validation - en cas de validation totale, il n'y a plus d'activité formelle de formation - et d'imposer pourtant aux candidats un travail sur soi qui dépasse de beaucoup l'implication demandée dans la plupart des actions de formation.

Une troisième voie d'accès à la qualification apparaît, que l'on peut concevoir comme la synthèse des deux voies existantes: la formation (notamment initiale) et l'expérience reconnue par les conventions propres à un milieu de travail. La validation de l'expérience emprunte à la première le rôle prééminent de l'organisme valideur dans la certification; elle emprunte à la seconde le poids décisif de l'expérience reconnue. Pour sortir d'une estimation par la seule autorité hiérarchique interne, les entreprises ont surtout besoin de l'extériorité de l'instance de validation. En revanche, on doit s'attendre à ce qu'elles préfèrent souvent internaliser la fonction de construction du dossier de candidature («accompagnement» dans la procédure, cf. schéma en annexe), pour avoir la maîtrise de la reconnaissance des acquis de l'expérience et en retirer un bénéfice, au moins symbolique, vis-à-vis de leurs salariés. À terme, ce changement pourrait aboutir à minorer l'importance des diplômes de formation initiale, à moins que davantage d'expérience (sous forme de stages en situation professionnelle) soit requise pour leur obtention.

Une conception élargie de l'expérience invite à prendre en compte des acquis de l'expérience professionnelle et des expériences personnelles (engagement associatif, politique, syndical...). Ce qui implique à la fois une extension de la relation formation-em-



ploi au sein des activités associatives ou de loisirs et un effacement relatif des frontières entre les deux sphères d'existence des individus adultes, l'une sociale, l'autre privée. Cela est directement en phase avec la part croissante accordée, dans les organisations, à la subjectivisation et l'individualisation dans les rapports de travail et la relation aux objets de travail (Vincens, 2002).

La réduction de la durée d'expérience requise vise sans doute les populations les plus jeunes; leurs parcours de formation évoluent dans une transition qui, tout en s'allongeant, mêle de plus en plus étroitement les premières expériences professionnelles et la formation. Il s'agit non seulement de prendre acte de l'activité des étudiants et de leur volonté de prolonger leur qualification, mais également d'aller vers une norme d'insertion autour du jeune expérimenté (dont les «emplois-jeunes» - voir encadré - auraient pu constituer l'archétype, s'ils avaient perduré). Des durées requises plus courtes supposent également que l'instabilité et la mobilité professionnelles sont reconnues comme source diversifiée d'expériences validables. La VAE rejoint les «nouveaux espaces de mobilité» que devrait consacrer la réforme de la formation professionnelle en cours en France (Morin, 2003).

L'homologation des diplômes disparaît au bénéfice de l'inscription dans le Répertoire national des certifications. Cette procédure nouvelle d'habilitation, applicable à toutes les certifications, fera converger à terme vers un espace homogène de certification, et donc vers la perte d'une certaine distinction des diplômes de l'Éducation nationale. Cette disposition continuera d'exclure par exemple les diplômes d'université, strictement «locaux», mais inclura les certificats de qualification professionnelle de branche (CQP), construits sur des modèles de métiers, voire de postes de travail. Deux exceptions notables cependant: certaines qualifications protégées par des ordres professionnels (médecin, avocat) ainsi que l'accès par concours aux emplois de titulaires de la Fonction publique.

Dans ce contexte, il faut s'attendre à l'émergence de différents marchés de la validation; ceux-ci pourraient s'intéresser au «positionnement», à «l'accompagnement», et peut-être aux conditions de la certification elle-même si les différents droits d'accès à la certification complète devaient se professionnaliser davantage (épreuves de substitution,

### **Le programme Nouveaux Services Emplois Jeunes**

Le programme Nouveaux Services Emplois Jeunes, mis en place au titre de la loi du 16 octobre 1997, arrive à son terme.

L'annonce de la disparition progressive de ce dispositif figure dans la Loi de finances pour 2003. L'État continuera d'accorder une aide aux organismes dont les activités offrent le plus grand bénéfice social, afin de les soutenir au-delà de la période initiale de cinq ans.

À titre d'information, le programme avait pour objectifs:

- de mettre en place et de développer des activités socialement utiles pour répondre à des besoins locaux émergents ou non satisfaits,
- de permettre à 350 000 jeunes d'exercer ces activités pour acquérir ainsi une expérience pratique du monde du travail.

### **Ses principales caractéristiques**

#### **Employeurs concernés:**

le dispositif s'appliquait au secteur non marchand: collectivités territoriales, établissements publics (à l'exclusion des services de l'État), organismes à but non lucratif (associations, fondations, organisations bénévoles, syndicats, comités d'entreprises, etc.) et personnes morales chargées de la gestion d'un service public.

#### **Jeunes concernés:**

jeunes de moins de 26 ans titulaires ou non d'un diplôme, ou de 26 à moins de 30 ans handicapés ou n'ayant pas une expérience de travail suffisante (4 mois) leur permettant de prétendre à des allocations de chômage.

#### **Contrats emplois-jeunes:**

CDI ou CDD de 60 mois conclus sous le régime du droit privé (même avec un établissement public).

#### **Aide de l'État**

Fixée au total à 15 924,55 euros par an et par emploi pour une période de 5 ans.

suivi des prescriptions du jury...) (cf. schéma en annexe). Les modalités d'organisation et de légalisation de ces marchés sont multiples: elles passent d'abord par la définition des certifications susceptibles d'être inscrites au Répertoire national des certifications. Elles supposent également la constitution d'un corps de professionnels de l'accueil et de l'étude de faisabilité (sur le modèle ou le contre-modèle des conseillers d'orientation), de façon à instaurer des barrières à l'entrée et une sélection efficace sans trop déstabiliser l'offre de formation; il s'agit d'experts capables d'estimer la qualité des demandes. Enfin, ces modalités impliquent la labellisation des organismes d'accompagnement des stagiaires capables d'aider à la traduction de leur expérience. Ce processus d'institutionnalisation pourrait aller jusqu'à remettre en cause le monopole de la certification détenu par les systèmes de formation publics ou paritaires.

### **Les pratiques de validation**

Pour décrire ces pratiques, deux types de données empiriques sont utilisés: des données statistiques générales sur l'activité de validation en France ainsi que des données locales, fournies par une université. Des réflexions d'un praticien de la VAP complètent ce panorama.

**Évolution des validations selon le type de validation à l'ULP\* (1985 et 1992/1993)****Tableau 2**

Toutes filières: (1) demandes de validation; (2) demande de validation acceptées (taux de «réussite»)

	(1) 96/97	(2) 96/97	(1) 97/98	(2) 97/98	(1) 98/99	(2) 98/99	(1) 99/00	(2) 99/00
Décret de 1985 VAPP	559	274 (49)	563	336 (60)	763	363 (47)	926	372 (40)
Décret de 1992/1993 VAP	11	11	13	12	50	35	76	57
Part des «92-93»	2 %	0,4 %	2,2 %	3,5 %	6 %	9,6 %	7,5 %	15,3%

\* L'ULP a longtemps été jugée trop timorée dans ses pratiques de validation par le Ministère. Elle a, depuis cette date, largement rattrapé son retard.

**Les données nationales**

Il n'y a pas encore de données significatives sur la VAE; celles-ci concernent surtout la VAPP (décret de 1985) pour l'enseignement supérieur et la VAP (1992/1993) pour les diplômes de l'Éducation nationale (DEP, 2003). Cela limite forcément la portée des données statistiques dans notre propos, mais il faut reconnaître que ce qui s'est pratiqué en matière de VAP anticipe pour une grande part des tendances que devrait confirmer l'usage de la VAE.

Dans l'enseignement professionnel et technologique, on notera tout de même que, avec le dispositif de VAP, de 1995 (année de plein exercice d'une nouvelle pratique) à 2001 (aube de l'application de la nouvelle loi), le nombre de candidats est passé en France de 816 à 4578. En 2001, dans un dispositif qui concerne très majoritairement les actifs ayant un emploi (82,3 %), les diplômes les plus demandés à la validation étaient le BTS (45 % des demandes), le CAP (18 %) et le bac professionnel (15 %). Pour le rapport entre dispenses demandées et dispenses obtenues, l'examen le plus accessible était, à la même date, le CAP, avec un taux de réussite de l'ordre de 70 %, le bac professionnel (65 %), le BTS (55 %).

Dans l'enseignement supérieur, les actes de VAPP concernaient un peu plus de 8000 candidats en 1996, mais près de 12 000 en 2001. La VAP poursuivait quant à elle une progression plus modeste pour atteindre près de 2000 candidatures en 2001. VAPP comme VAP concernent essentiellement la licence (32,1 % et 26,1 % des demandes respectivement). Les nouvelles licences professionnelles intéressent plus la VAP que la VAPP. Une étude selon l'âge des candidats montre que plus les candidats sont âgés, plus leurs demandes concernent des diplômes de niveau élevé, et que ces demandes concernent surtout les professions intermédiaires. Notons enfin que les pratiques et le nombre de validations sont très variables

d'un établissement à l'autre (Le Roux, 2003), sans rapport avec le nombre d'étudiants et de filières, notamment.

Dans les deux niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur), la validation a cru fortement ces dernières années, tout en restant assez marginale par rapport aux modalités traditionnelles de certification. Une analyse plus pointue de la validation effectivement réalisée montre également toute la diversité des pratiques que des règles assez souples n'ont pas encore uniformisées ni stabilisées (Ancel, 2002).

La coexistence de la VAE avec l'ancien texte de 1985 devrait durablement déterminer un paysage particulier de la validation à l'université par rapport aux autres instances valideuses, y compris dans l'Éducation nationale. «Le démarrage de la VAE ne contrarie en rien la demande de dispense de diplôme pour accéder à une formation (+ 17,2 % en 2002), qui constitue près de neuf demandes de validation sur dix dans l'enseignement supérieur» (Le Roux, 2003). Cela pourrait signifier, entre autres, qu'une demande potentielle de dispense doit exister ailleurs qu'à l'université, mais ne peut se réaliser faute de texte l'autorisant. On note également qu'avec la VAE, les diplômes demandés sont de niveau plus élevé que lorsqu'il s'agit d'obtenir une dispense d'épreuves (décret 85), ce qui confirme le besoin d'établir une distinction entre la validation comme droit à la reprise d'études et la validation comme reconnaissance des acquis.

**Des données locales: des pratiques dans une université**

Des données très générales peuvent être fournies pour une université, l'université Louis Pasteur, université à dominante scientifique (cf. tableau n° 2). On s'aperçoit que l'ULP s'inscrit dans le mouvement général de progression sensible de la demande adressée à ce dispositif, la VAPP dominant très largement les demandes de validation. La

**Évolution des validations par filières (décrets 1985 + 1993)****Tableau 3**

(filières sciences «générales»/autres filières)

Filières	1996/1997		1997/1998		1998/1999		1999/2000	
	VAPP	VAP	VAPP	VAP	VAPP	VAP	VAPP	VAP
Licence physique	58	36	42	28	34	27	34	28
Maîtrise physique	12	5	6	6	10	3	8	8
Licence mécanique	16	6	12	7	11	7	13	10
Maîtrise mécanique	5	1	0	0	2	2	8	7
Licence EEA *	88	25	61	25	48	17	49	35
Maîtrise EEA	11	1	10	4	14	9	13	5
Licence – sciences	29	14	26	17	33	19	24	18
Maîtrise – sciences	1	1	3	1	2	0	0	0
Total sciences 2 <sup>e</sup> cycle **	220	89 (40 %)	160	88 (55 %)	154	84 (55 %)	149	111 (75 %)
Autres diplômes ***	350	196 (55 %)	416	260 (62 %)	659	314 (46 %)	853	318 (34 %)
des autres diplômes	60 %	67 %	72 %	74 %	80 %	77 %	84 %	70 %

\* électricité, électronique et automatisme

\*\* entre parenthèses, le taux de «réussite» ou d'acceptation des dossiers de candidature

\*\*\* diplômes de 3<sup>e</sup> cycle (DESS), maîtrise IUP, sciences économiques, psychologie, sciences de l'éducation, licence pluridisciplinaire...

variabilité des taux de réussite doit être relevée, indice d'une pratique des commissions pédagogiques encore peu stabilisée, marquée par de faibles routines, à la différence des jurys des formations initiales.

Une analyse de la validation par filières (cf. tableau n° 3) montre que la VAP est demandée surtout pour les diplômes professionnalisés de l'ULP (DESS principalement) et des formations dont le caractère «général» est justement problématique: sciences économiques (succédané de formations commerciales), psychologie, sciences de l'éducation, licence pluridisciplinaire. Cela pose question notamment aux diplômes de psychologie (demandés surtout par des enseignants désireux de devenir psychologues scolaires) et aux sciences de l'éducation, demandées par des professionnels de toutes origines pour accéder à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Le statut de ces filières est-il d'être de fait des formations professionnelles, ou leur fonction est-elle d'être utilisées comme un moyen d'accès à d'autres formations, effectivement professionnelles?

Même si elles n'intègrent pas la VAE, ces données très sommaires et anciennes montrent d'abord une tendance que semble ne contrarier que la plus ou moins bonne réussite des candidats. Elle illustre surtout la situation créée par la coexistence de deux dispositifs de validation, l'un fonctionnant sur le principe d'un droit d'accès à un diplôme,

avec ou sans dispenses, l'autre comme une certification, forcément partielle, avant l'entrée en vigueur de la VAE. Le premier dispositif se révélant plus souple et plus rapide, son avantage n'en devient que plus grand quand intervient en plus une différence de coût (Triby, 2003): aujourd'hui, la VAPP reste une procédure gratuite le plus souvent, alors que la nouvelle VAE est payante (de 500 à 1200 euros).

Mais ce qui, dans la pratique, frappe le plus est cette curieuse alchimie mise en œuvre pour changer de l'expérience en diplôme. Cette «transformation» (au sens bancaire du terme) devrait être fortement circonscrite et formalisée avec la mise en place et le fonctionnement des jurys VAE obligés de se fonder sur un double référentiel (emploi et diplôme) pour prendre leur décision de certification totale ou partielle. Cela étant, les décisions de validation resteront des actes de conversion monétaire, à plusieurs titres. En effet, la validation de l'expérience établit une compatibilité entre deux univers disjoints, hétérogènes voire antagoniques, (Ancori et Cohendet, 2003):

□ entre deux systèmes de valeurs: la valeur économique, sanctionnée par le marché, et la valeur de gratuité, en référence à la progression historique des savoirs et des modalités de leur socialisation, essentiellement scolaire et universitaire. Pour beaucoup d'universitaires, les savoirs savants sont «intraduisibles» en savoirs d'expérience, et



réciroquement, parce qu'ils n'entretiennent pas le même rapport à l'activité;

□ entre deux temporalités: le temps séquentiel, ou les trois âges de la vie (la formation, sa valorisation, son dépérissement) et le temps continu (la formation tout au long de la vie). En d'autres termes, la validation de l'expérience correspond au passage d'une logique de capital (le diplôme) à valoriser (dans l'activité) à une logique de valeur produite (l'activité) à valider sous la forme d'un diplôme. Ce déplacement du moment de la certification met moins en question la valeur des diplômes universitaires que le pouvoir des universitaires à exercer une influence sur cette valeur;

□ entre deux institutions largement étrangères l'une à l'autre: l'entreprise gouvernée par la sanction économique de la valeur du capital humain, et l'université fonctionnant selon la logique sélective de la sanction «pédagogique» des effets de l'apprentissage formel. Les fortes réticences universitaires s'inscrivent dans une culture qui répugne à l'objectivation des effets de l'activité d'enseignement. Les notes suffisent et parlent d'elles-mêmes;

□ entre deux sphères d'existence: celle du privé, du personnel, et celle du public, du socialisé. La médiation offerte par la validation ne concerne pas seulement l'expérience sociale, personnelle et professionnelle; expression d'une dimension plus intime de l'individu, elle intéresse également l'adulte qui fait un retour en formation après des échecs en formation initiale, ou celui qui vient trouver à l'université des réponses à des questions personnelles.

### **Les enjeux économiques de la validation**

Afin de clarifier l'analyse, sont distingués les enjeux pour l'entreprise et ceux pour la régulation de l'activité économique. On se rendra compte qu'il y a de fortes correspondances entre les deux versants d'une même réalité, le savoir validé certifie un double signal: celui-ci ne concerne pas simplement la certification, mais surtout la certification par l'expérience; dans le même mouvement, une telle procédure fonctionne comme un filtre efficace, pratiquement et symboliquement. Au sein de cette évolution, l'université semble avoir non seulement des fonctions de production de connais-

sances et de certification, mais également, et de plus en plus, des fonctions de régulation des flux des entrants sur le marché du travail; c'est en ce sens qu'elle se trouve impliquée fortement dans la validation.

### **Les enjeux économiques de la VAE pour les entreprises et le système productif**

Pour les entreprises, la validation s'inscrit dans la double nécessité de la réduction des coûts de formation et de l'entretien d'un potentiel de capital humain optimal. Cette nécessité est aujourd'hui renforcée par une contrainte de marché de plus en plus lourde, imposant une rationalisation des dépenses, et par l'importance prise par la formation de la main-d'œuvre, supposant une gestion plus qualitative des ressources humaines; d'où l'idée de validation de l'expérience. La validation ne concourt pas seulement à améliorer la lisibilité du marché du travail. Elle conforte les diplômés dans leur fonction de sélecteur social et de signal pour le marché.

Par ailleurs, les entreprises sont aujourd'hui préoccupées de reconstruire les modes de classification des salariés, alors que les modes existants paraissent trop dépendants de considérations politiques: conventions collectives, lois sur les salaires... Il s'agit donc pour elles de se réapproprier un pouvoir de classement et de nomination en multipliant les accès à la certification; elle concourt ainsi à dégager la différenciation des individus des aléas de l'intersubjectivité et de la prégnance des «réseaux de liens forts» et autres «capitaux sociaux». En outre, elles doivent retrouver une base scientifique dans l'organisation du travail et la gestion de la main-d'œuvre, un fondement peu contestable parce que normé par une instance extérieure; la traduction codifiée de l'expérience professionnelle en certification peut y concourir, en rendant légitime leur pouvoir de définir par elles-mêmes les certifications (les CQP notamment). Ce pouvoir se trouve en quelque sorte conforté par les progrès effectués dans les entreprises en matière de certification des produits à l'origine, des processus aujourd'hui (Paddeu et Savoyant, 2003).

Enfin, il est urgent pour les entreprises de trouver les moyens de gérer les rapports de travail entre les différentes «générations» de main-d'œuvre, dans un contexte de rotation ralentie, de salariés vieillissants, de recours accru à l'intérim (chez les jeunes



surtout) et d'accroissement du niveau de diplômes des entrants sur le marché. La VAE permet de donner une valeur au travail des plus anciens en la «nommant» par les catégories de la certification acquise par les plus jeunes. Elle permet également de relativiser la valeur des diplômes présentés par les nouveaux entrants, jeunes diplômés.

En d'autres termes, la validation concourt à une rationalisation plus poussée de l'articulation entre les marchés internes et les marchés externes de travail pour les entreprises, dans un contexte démographique de plus en plus problématique. En effet, que le recours à l'un ou l'autre des deux marchés se fasse à l'initiative de l'employeur ou du salarié, la VAE peut constituer une disposition positive, dans le contexte d'une gestion par les connaissances (*knowledge management*). Sur le marché interne, dans son entreprise, la mobilité du salarié est renforcée par la reconnaissance officielle de ses compétences, de même que, sur le marché externe, il peut mieux résister à la concurrence de candidats plus diplômés. Il est en principe mieux protégé du chômage et peut espérer accéder à des postes mieux qualifiés. À l'inverse, on peut concevoir que le salarié supportera mieux la perspective d'un licenciement muni d'une certification, et l'employeur concevra cette éventualité comme un risque moindre; de même, le salarié peut intéresser davantage un employeur à la recherche de candidatures bien identifiables. Rappelant que les deux marchés ont «une finalité commune: l'organisation de la concurrence entre les salariés» (Leclercq, 1999, p. 279), cela fait le lien avec une vision plus macroéconomique.

Pour le système productif dans son ensemble (i.e. au niveau macroéconomique) se pose d'abord la question du niveau d'éducation dans un contexte de concurrence internationale accrue et de comparaison de plus en plus formalisée; «d'économie de la connaissance» est d'abord une économie dans laquelle le niveau des connaissances attestées est censé faire la différence. Par ailleurs, la tendance à l'élévation des salaires, dans une situation de pénurie relative de main-d'œuvre qualifiée, incite à trouver des dispositifs qui permettraient de la contrarier, en accroissant significativement la concurrence entre diplômés. Enfin, on doit relever le besoin du système d'assurer une plus grande mobilité de la main-d'œuvre; ce souci de mobilité s'explique par un contexte de chômage de

masse croissant et de précarisation des conditions d'emploi (Boyer, 2000).

Ambivalente, la validation des compétences acquises par une certification est à la fois le moyen pour l'entreprise de se défaire plus facilement des contraintes du lien salarial, et pour les salariés d'escompter «rebondir» plus facilement en cas de licenciement. La validation est ainsi un outil d'adaptation à la tendance des entreprises à s'attacher leurs salariés de façon plus distante et plus lâche (Rozario, 2003). Cela devrait renforcer de fait le besoin de signaux peu contestables, donc le poids des certifications dans la demande de travail.

### **LA VAP dans la régulation socioéconomique**

Pour le pouvoir politique, reflétant en cela les préoccupations des usagers, la validation n'a de sens que par rapport à l'accès ou l'obtention d'un diplôme ou, plus généralement, d'une certification. Mais, dans la mesure où la VAE inverse le rapport habituel entre expérience et certification, l'État et les partenaires sociaux interfèrent forcément avec la régulation marchande: donner une valeur à des parcours professionnels au moyen d'instances certificatrices censées être indépendantes du marché.

Bien que nécessaire, l'implication du pouvoir politique dans l'activité économique est toujours problématique. Dans ce contexte se pose d'abord la question de la valeur des diplômes publics par rapport aux formes multiples de validation privée (CQP notamment) qui ne pourront que se développer rapidement à l'avenir (Merle, 1997). C'est un élément clé de la régulation publique qui est en cause: pour l'instant, les diplômes, à plus de 90 % délivrés par des acteurs publics, constituent le «signal standard» le plus pratiqué. De ce point de vue, on peut avancer que la valeur, ou le surcroît de valeur, apportée par la démarche de VAE sera d'autant mieux reconnue et acceptable par le marché du travail que l'expérience professionnelle aura été justement traduite. C'est donc l'efficacité de la rencontre de deux savoirs et de leur conversion (dans le jury de validation notamment), l'un d'expérience, l'autre plus formel, qui sera en permanence mise en question.

On ne peut par ailleurs méconnaître l'importance des coûts de la formation pour la



collectivité et du besoin qu'il y a d'en rationaliser le développement dans un contexte de perte de légitimité des prélèvements collectifs; c'est particulièrement net pour les universités. Ce n'est pas seulement le niveau du coût direct qui est en cause; c'est sa répartition et les coûts induits par la formation. Le développement de la VAE pourrait correspondre à une redistribution de la prise en charge de la formation qualifiante vers les partenaires sociaux, par l'intermédiaire des organismes paritaires de financement, et les collectivités territoriales, les Régions notamment. Cette redistribution sera d'autant plus importante que la validation concernera les populations en recherche d'emploi. La formation qualifiante, c'est aussi du temps pris sur la production; la croissance très importante de la formation en situation de travail l'atteste. La validation de l'expérience est ainsi, pour les salariés en activité, du temps gagné pour la production.

De plus, pour des raisons essentiellement budgétaires et politiques, il est sans doute nécessaire d'accélérer la modernisation du système de formation initiale (professionnelle et supérieure); la difficile maîtrise de ses coûts autant que les marques de sa bureaucratisation exigent un changement de l'organisation et des pratiques dans ce système. Pour cela, une action «de l'extérieur» est souhaitable quand les réformes «de l'intérieur» ne paraissent plus possibles ou peu efficaces. Le développement de la VAE peut sans doute jouer ce rôle dans la mesure où cette procédure engage, étape par étape, à remettre en question les référents de ce système, conçus trop souvent comme intangibles: les métiers visés, les méthodes d'apprentissage, la construction d'une démarche d'accès au savoir...

### **Les enjeux économiques de la validation pour l'université**

La validation de l'expérience consacre une insertion beaucoup plus grande de l'université dans l'activité économique, tant du point de vue de ses ressources, de ses débouchés, que de son mode de fonctionnement. Cette analyse vaut notamment pour l'université française, en situation particulièrement critique au regard de la définition de ses missions comme des moyens de les réaliser.

### **Les ressources des universités et le risque pédagogique**

L'évolution sociale et scolaire (la fin de l'allongement de la scolarité) combinée avec une tendance démographique plus que séculaire (le vieillissement) pèsent lourdement sur les effectifs des étudiants, qui stagnent, voire diminuent (CNE, 1987). Par contre-coup, la pérennisation des postes d'enseignants, donc de chercheurs pour les laboratoires publics est mise en question. Compte tenu du mode de financement public de la recherche en France, cela ne laisse pas d'inquiéter ceux qui restent attachés à une recherche qui ne serait pas entièrement soumise au marché, refusant son souci des résultats applicables et son incontestable myopie. L'université est appelée à diversifier ses sources de financement. La validation pourrait constituer une source alternative au financement direct, à l'instar de la formation continue et de la formation à distance (les «campus numériques»).

Cela étant, les ressources en provenance de la VAE sont problématiques: on doit s'attendre à ce que la moitié de ces ressources proviennent des entreprises et des particuliers, l'autre moitié de financements publics, notamment régionaux. Ensuite, «l'accompagnement» peut être réalisé par les entreprises elles-mêmes ou par d'autres organismes agréés; ainsi les ressources d'une activité lucrative peuvent échapper à l'organisme valideur, ici l'université. Par ailleurs, VAPP ou VAE (partielle), en n'autorisant pas en principe une sélection a priori des étudiants, remettent en question le principe de formation à effectifs limités, ce qui n'est pas sans risque pour la qualité de la formation et la valeur sociale des diplômes concernés.

Enfin et surtout, le coût est également pédagogique: la validation des acquis entraînera la généralisation de la mixité des publics dans les filières universitaires. Cette cohabitation impose un changement de pratiques et de relations pédagogiques; les universitaires doivent prendre toute la mesure de l'évolution des attentes et des acquis préalables de publics de plus en plus différenciés (*Pratiques de formation*, 2001). Ajoutons, à cet égard, que le risque est grand de voir les diplômes se dévaloriser, moins par leur multiplication ou leur trop généreuse attribution que par l'hétérogénéité de contenu que la VAE introduit en permettant d'accueillir dans la formation des publics aussi



diversifiés, donc de valider des savoirs très différents au moyen des mêmes diplômes. Cette dévalorisation ne diminuera pas forcément le besoin de recourir aux diplômes: ils seront au contraire de plus en plus nécessaires, mais de moins en moins suffisants.

### **La professionnalisation des études universitaires**

La professionnalisation déjà ancienne des études universitaires (DUT, DESS, maîtrises professionnelles...) et la création plus récente de nouveaux diplômes professionnalisés (IUP, licences professionnelles) ont très largement concouru au développement de la VAP, aujourd'hui la VAE. Or celle-ci va sans doute produire un changement plus significatif: la traduction de tous ses diplômes en savoirs susceptibles d'être mobilisables dans des compétences et des situations professionnelles. Ce renversement a une implication immédiate, déjà relevée pour la loi précédente: «engager l'université dans une réflexion sur les programmes et surtout sur les objectifs de formation qu'elle propose» (Feutrie, 1999, p. 56). Cette «réflexion» devrait toucher le rapport des disciplines universitaires entre elles, au détriment des disciplines académiques dont la traduction en termes d'expérience professionnelle ou personnelle paraît inconcevable à la plupart des universitaires.

Dans la loi de modernisation de 2001, le jury de validation est souverain sur «l'étendue de la validation» et donc sur «la nature des connaissances et des aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire»: ce sont les «prescriptions» du jury sous la forme de compléments de formation ou d'expérience, de réalisation de dossiers ou de mémoires... Cette souveraineté semble s'inscrire dans la tradition universitaire. Pourtant, avec la VAE, la souveraineté se renverse par rapport à la position traditionnelle. Dans celle-ci dernière, le jury est tout-puissant, les enseignants sanctionnant les étudiants sur les savoirs qu'ils ont eux-mêmes transmis. Avec la VAE, le jury doit se référer au réel de l'activité professionnelle et sociale; il ne tire sa légitimité et impose l'arbitraire de son évaluation que dans la mesure où il aura été capable de traduire ses savoirs académiques, issus généralement d'une discipline singulière, en savoirs syncrétiques, des savoirs d'action, des savoirs appliqués... Ainsi, le jury se trouve impliqué dans la légitimation des modes d'organisation du travail et leur capacité à produire des savoirs.

### **Perspectives: la validation dans le contexte européen et la globalisation**

Pour clore provisoirement la réflexion, nous voudrions montrer que les questions soulevées ne sont pas réservées à la France; elles s'inscrivent au contraire dans des évolutions plus globales et notamment européennes. Si elle fonctionne selon des dispositions nationales particulières et n'a pas encore trouvé un cadre réglementaire européen, la validation de l'expérience se pratique dans de nombreux autres pays de l'ensemble régional (Royaume-Uni, Espagne, Italie...).

### **L'uniformisation des diplômes de l'enseignement supérieur en Europe**

À l'université, la mise en place du dispositif de VAE croise actuellement la réorganisation des études dans une ponctuation renouvelée (licence - master - doctorat ou LMD) et la généralisation du décompte des acquis des études en termes de «crédits» semestrialisés (ECTS). Cette rencontre n'est pas fortuite car, en favorisant la segmentation de la préparation des diplômes et la mobilité des étudiants, l'université concourt à approfondir la séparation entre la formation et la certification; elle renforce la nécessité de traduire ses diplômes en modules de formation acquis selon d'autres modalités que celles de l'université qui délivre le diplôme; cela conforte, chez les demandeurs de certification supérieure, la tendance au calcul en termes de droits transférables. Chacune de ces orientations donne plus de poids à la validation de l'expérience. Par ailleurs, la construction de filières en LMD impose la même conversion pour les universitaires que le passage à la VAE: admettre que ce qui compte, c'est le savoir effectivement acquis, lui-même défini au regard de situations professionnelles ou de formations ultérieures qui lui donnent son sens.

### **La formation tout au long de la vie**

Comparant les pratiques de validation entre différents pays européens, P. de Rozario (2003) note qu'«avec la validation de l'expérience, nous sommes vraiment au cœur du concept européen d'apprentissage tout au long de la vie» et dans un monde qui n'a jamais autant valorisé le savoir<sup>(1)</sup>. Plus que le projet lui-même, la validation met en question ses implications pratiques. «Une employabilité faible pouvant être associée à une longue «expérience de travail» (Stan-

(1) Cf. à ce propos, le récent rapport du Cedefop (2003) - *Apprendre pour l'emploi* - qui parle d'une Europe «à forte intensité cognitive».



kiewicz, 2002, p. 26), la validation comme la formation tout au long de la vie invitent à rompre avec l'idée que l'expérience pourrait à elle seule générer une qualification supplémentaire susceptible d'être reconnue par le marché; si un effort de formation ne l'accompagne pas, et plus encore un effort de mise en forme et en valeur de cette expérience, on voit mal comment le développement des capacités personnelles pourrait se prolonger sur la vie entière. C'est plutôt la «certification tout au long de la vie»

Par ailleurs, la formation tout au long de la vie est une manière d'affirmer que la formation initiale ne peut être conçue que comme une forme d'accumulation primitive susceptible de n'être rentabilisée qu'enrichie par de nouvelles formations, continuées; cet investissement est d'autant plus efficace en termes de reclassement ou de reconversion que ces formations permettent d'accéder à de nouvelles qualifications que la certification est capable d'offrir. Enfin, l'invitation, sous-jacente à ce projet, à se faire «l'entrepreneur de soi» n'est concevable que si, chez les individus, sont constituées les capacités conjointes de mise en perspective de son propre parcours et d'analyse des situations de travail que l'on a traversées. L'accès à la validation est justement conditionné par la constitution de ces capacités.

### Les politiques de réduction du chômage et des difficultés de recrutement

Dans un contexte de reprise de la croissance du chômage, et alors que les politiques traditionnelles paraissent avoir épuisé leurs effets, le retour en formation (qualifiante, notamment) paraît constituer une disposition d'autant plus intéressante qu'elle permet d'élever le niveau de qualification et retire temporairement des demandeurs d'emploi du marché du travail. La validation fonctionnerait comme une sorte de levier dans l'éventualité du développement de ces retours en formation, puisqu'elle facilite les reprises d'études, et cela à des niveaux supérieurs à ceux atteints en formation ini-

tiale. Dans l'éventualité de difficultés de recrutement qui pourraient s'accroître si la conjoncture venait à s'améliorer, un énorme effort de requalification professionnelle de la main-d'œuvre semble nécessaire; un effort qui pourrait s'avérer d'autant plus nécessaire que la formation des salariés, des plus jeunes notamment, tendrait à privilégier les savoirs plus généraux et les compétences sociales. Une nouvelle répartition du travail de formation, entre l'initiale et la continue, pourrait voir le jour, dans laquelle la validation de l'expérience aurait naturellement sa place.

Dans cette perspective, il convient de se demander si le développement de la VAE aurait été possible si un important travail de réinterprétation de la formation professionnelle et de l'analyse de l'activité n'avait pas eu lieu préalablement. Dans les organisations, ce double travail s'est cristallisé, sans doute trop exclusivement, autour de la notion de compétences, tant le mot semblait contenir l'espérance des employeurs de voir se transformer radicalement les modalités de classification des salariés et de régulation des rapports de travail. Le travail critique de cette notion doit se poursuivre; la validation de l'expérience s'inscrit clairement dans cette perspective, en donnant à ce travail des outils à la fois conceptuels et méthodologiques.

En effet, la démarche de validation oblige à interroger à la fois l'activité professionnelle et les certifications censées attester la capacité de les occuper; en ce sens, elle offre à la notion de «compétence» l'occasion de s'enrichir pratiquement et de se préciser formellement. Par ailleurs, elle engage employeurs et salariés à accepter d'aller voir ce qu'il y a derrière les «signaux», si pratiques mais pourtant si formels; en ce sens, la compétence peut quitter le terrain du discours managérial pour donner forme à de nouvelles identités professionnelles, fondées sur la mise en forme de leurs savoirs par les salariés.

**Boyer, R.** (2000), La formation professionnelle au cours de la vie: analyse macroéconomique et comparaisons internationales, in Gauron A., *Formation tout au long de la vie*. Les rapports du CAE, La documentation française, 2000.

**Conseil national d'évaluation (CNE).** *Où va l'université? Rapport du CNE*, Gallimard, 1987.

### Mots clés

Certification, validation, diploma, work experience, skills acquired informally, university.

### Bibliographie

**Ancel, F.** La VAP connaît un succès croissant pour les diplômes professionnels. *Note d'information*, M.E.N., 02.04, février, 2002.

**Bonami, J. F.** Transaction entre expérience professionnelle et savoirs universitaires, in Freynet M.F., Blanc M., Pineau G. (dir.), *Les transactions aux frontières du social*, Lyon: Chronique sociale, 1998, p.107-120.



**DEP.** *Repères et références statistiques*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003.

**Feutrie, M.** La validation des acquis personnels et professionnels et l'université, *Éducatons*, 18-19, p.61-64, 1999.

**Leclercq, É.** *Les théories du marché du travail*, Seuil, 1999.

**Lenoir, H.** Les usages sociaux de la VAP, *Actualités de la formation permanente*, 163, pp.8-16, 1999.

**Le Roux, A.** La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2002: une forte progression, *Note d'information*, M.E.N., 03.56, novembre, 2003.

**Merle, V.** L'évolution des systèmes de validation et de certification, *Revue européenne Formation professionnelle*, Cedefop, 12, 1997, p. 37-49.

**Morin, M.-L.** Compétences, mobilité et formation professionnelle; repères juridiques pour une réforme, *Travail et emploi*, 95, 2003, p.27-40.

**Paddeu, J.; Savoyant, A.** *Les entreprises et la validation des acquis professionnels*, N.E.F., Céreq, Marseille, 2003.

*Pratiques de formation. Analyses.* La validation de l'expérience, Paris VIII, 41-42, 2001.

**de Rozario, P.** La VAE en Europe, une ingénierie se construit (entretien avec F. Boltz), *Actualités de la formation permanente*, 185, p.10-11, 2003.

**Stankiewicz, F.** Productivité ou «valorité» du salarié?, *Travail et emploi*, 91, 2002, p.19-26.

**Triby, E.** La VAE à l'université: la question du prix, *Actualités de la formation permanente*, 189, p.76-79, 2003.

### Schéma (simplifié): les étapes de la démarche de validation

Annexe

