

**Mardi 13 février 2018**

**18h - 20h**

**AgroParisTech**



**David RIVOIRE**

PDG du Groupe VAE Les 2 Rives

## **Comment valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE ?**

Ecueils et pistes de réussite

**Dossier Documentaire**

**- 111 pages -**

## Le Dossier Documentaire de l'UODC

### Comment valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE ? Ecueils et pistes de réussite

#### Sommaire

- **Autour de David Rivoire, PDG de VAE Les 2 Rives**..... pp. 03-39
  - Présentation du Cabinet VAE Les 2 Rives  
VAE Les 2 Rives ([www.les2rives.fr](http://www.les2rives.fr))
  - Les parcours métier diplômants : la solution qui allie VAE et formation  
VAE Les 2 Rives ([www.les2rives.fr](http://www.les2rives.fr))
  - Préparer et réussir sa VAE. De la construction du projet au diplôme  
Rivoire David, *Vuibert* ([www.dunod.com](http://www.dunod.com)), 2016, 192 p.  
*Présentation, Sommaire, Introduction*
  - Interview de David Rivoire  
*The Blog of Epykomène* (<http://epykomene.com>), 2017
  - David Rivoire - VAE Les 2 Rives - De la formation à l'emploi  
*Mouves* (<http://mouves.org>), 2016
  - David Rivoire : « Le dispositif mis en place chez Air France est très novateur »  
*Montpellier Business School* ([www.montpellier-bs.com](http://www.montpellier-bs.com)), 2016
  - Employabilité, agilité : la VAE hybride, que des avantages !  
*Montpellier Business School* ([www.montpellier-bs.com](http://www.montpellier-bs.com)), 2016
  
- **Valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE**..... pp. 40-106
  - Libérer la VAE : comment mieux diplômer l'expérience  
Kaisergruber Danielle, Rivoire David, Komi Abdoul Karim, *Terra Nova* (<http://tnova.fr>), 2018  
*Présentation du rapport, Sommaire, Synthèse des propositions, Introduction, Conclusion*
  - Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur  
Merle Vincent, La revue de l'Ires n°55 (pp 43-71), *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
  - Compétences et validation des acquis de l'expérience  
Mayen Patrick et Métral Jean-François, Revue formation emploi n°101 (pp 183-197), *OpenEdition Journals*  
(<https://journals.openedition.org>), 2008
  - Usages collectifs et exercice du droit individuel à la VAE  
Bureau Marie-Christine, Combes Marie-Christine et Grimault Solveig, La revue de l'Ires n°55 (pp 209-230),  
*Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
  - Retour sur la validation des acquis de l'expérience en France et en Europe  
Masson Jean Raymond, *Metis* ([www.metiseurope.eu](http://www.metiseurope.eu)), 2017
  
- **Quatre vidéos de l'Uodc sur l'usage de la VAE et la certification**..... pp. 107-111
  - 1 - Formation professionnelle continue : un système complexe et décrié. Sur quels leviers agir ?  
Merle Vincent et Geng Françoise, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°142, octobre 2012
  - 2 - La mise en mots de l'expérience. Recherches et pratiques pour la VAE et en formation  
Remoussenard Patricia, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°36, mai 2006
  - 3 - VAE juillet 2005 : Où en sont les ministères valideurs ? Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Schildknecht Gilles, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°10, juillet 2005
  - 4 - Enjeux et usages de la certification des personnes. Questions à Anne-Marie Charraud  
Charraud Anne-Marie, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°7, mai 2005

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Comment valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE ?**  
Ecueils et pistes de réussite

**- Partie I -**

- **Autour de David Rivoire, PDG de VAE Les 2 Rives..... pp. 03-39**
  - Présentation du Cabinet VAE Les 2 Rives  
*VAE Les 2 Rives* ([www.les2rives.fr](http://www.les2rives.fr))
  - Les parcours métier diplômants : la solution qui allie VAE et formation  
*VAE Les 2 Rives* ([www.les2rives.fr](http://www.les2rives.fr))
  - Préparer et réussir sa VAE. De la construction du projet au diplôme  
Rivoire David, *Vuibert* ([www.dunod.com](http://www.dunod.com)), 2016, 192 p.  
*Présentation, Sommaire, Introduction*
  - Interview de David Rivoire  
*The Blog of Epykomène* (<http://epykomene.com>), 2017
  - David Rivoire - VAE Les 2 Rives - De la formation à l'emploi  
*Mouves* (<http://mouves.org>), 2016
  - David Rivoire : « Le dispositif mis en place chez Air France est très novateur »  
*Montpellier Business School* ([www.montpellier-bs.com](http://www.montpellier-bs.com)), 2016
  - Employabilité, agilité : la VAE hybride, que des avantages !  
*Montpellier Business School* ([www.montpellier-bs.com](http://www.montpellier-bs.com)), 2016



Accueil VAE entreprise VAE particulier Métiers & formations Nous connaître Blog

Contact 🔍

Présentation

VAE / Nous connaître / Présentation

## Les 2 Rives, leader du cons

Créé en mai 2002, le Cabinet **VAE Les 2 Rives**, dirigé par David Rivoire, développe et adapte une méthodologie certifiée pour l'accompagnement « sur-mesure » de votre démarche de Validation des Acquis de l'Expérience.

### VAE Les 2 Rives est né avec la Validation des Acquis de l'expérience

Notre Cabinet a été créé en mai 2002, à la suite de la parution des premiers décrets d'application de la loi de modernisation sociale (c.f. legifrance.gouv.fr) concernant la Validation des Acquis de l'Expérience. D'abord géré sous forme d'activité libérale par Maryse Delarue, ancien professeur agrégée de l'université, le Cabinet est repris et développé, en 2004, par David Rivoire.

Ayant identifié très tôt les enjeux de la VAE ainsi que la complexité de mise en œuvre du processus, le Cabinet VAE Les 2 Rives a souhaité se développer en tant que spécialiste de l'accompagnement VAE. Aussi avons-nous choisi de nous focaliser uniquement sur ce nouveau métier, avec pour objectif d'aider chaque personne souhaitant s'engager dans cette démarche.

Depuis 2004, le Cabinet suit un fort rythme de croissance, adaptant en permanence ses outils et sa méthode.

L'expertise conseil du Cabinet VAE Les 2 Rives se caractérise par :

- La mise en place d'un processus d'accompagnement et d'une méthodologie spécifiques



Vous êtes :

- L'expertise métier liée à la connaissance des diplômes, l'identification des certificateurs et à la mise en adéquation des parcours
- La capacité à conseiller et mettre en place des solutions adaptées aux besoins du particulier et de l'entreprise

Fort de ce positionnement, nous avons accompagné plus de 4000 candidats depuis les premiers jurys VAE de 2002 pour des diplômes de tout niveau et tout domaine, avec un très fort taux de réussite (plus de 90% d'obtention des diplômes en totalité) et un faible taux d'abandon (inférieur à 10%).



## L'expertise du groupe leader de la VAE

Fort de près de 4.000 accompagnements en treize années d'existence, VAE Les 2 Rives s'est développé avec **Transition RH** et **Tremplin VAE** pour des services complémentaires qui répondent aux besoins RH des entreprises comme des particuliers.



### Transition RH

Fondée en 2005, Transition RH est la filiale de VAE Les 2 Rives et l'Expert en conseil RH et bilan de compétences.

Une des particularités de Transition RH est d'avoir su réaliser la synthèse des compétences RH et managériales développées

successivement en entreprise et dans le conseil.



### Tremplin VAE

Dernier né du groupe VAE Les 2 Rives, Tremplin VAE est le 1er réseau national d'accompagnateurs en Validation des Acquis de

l'Expérience.

Tremplin VAE a pour mission l'accompagnement sur-mesure des projets VAE pour les particuliers.

4000 candidats accompagnés à la VAE depuis 2002

 90%

de taux de réussite (obtention du diplôme en totalité)



Rejoindre le Réseau



Retrouvez-nous sur Facebook



Soyez le premier de vo



Twitter L2R



RT @RHInfo :  
#Management :  
faites du participatif  
! <https://t.co/Pw6OBfigfr> de  
@DavidAskienazy  
& @adesmazery  
#Entreprise  
2 years ago



RT @RHInfo :  
Maîtrise de  
#compétences,  
#expérience,  
confiance en soi : les  
conditions requises

 10%

de taux d'abandon en moyenne

pour être audacieux

<https://t.co>

/eUobYFL2li #...


2 years ago

## Répartition géographique des candidats



 65%

Ile de France

 35%

Province et international

## Répartition de l'activité

 85%


des candidats accompagnés sont des salariés

 75%

sont accompagnés dans le cadre de démarches collectives en entreprise

 10%

sont accompagnés hors projet d'entreprise

 15%

sont accompagnés dans le cadre de démarches collectives en entreprise

Répartition par domaines de diplôme

 50%

diplômes universitaires (DUT au Master2)

 45%

diplômes du secondaire (CAP au BTS)

 5%

autres diplômes (titres, CQP, ingénieurs, expertise comptable, etc)

Click edit button to change this text.

## ENTREPRISES

La VAE au service de l'entreprise

Parcours métiers diplômants sur mesure

Réussir une VAE en entreprise

Financement VAE d'entreprise

3 exemples de projets VAE

## SALARIÉS / INDÉPENDANTS / DEMANDEURS D'EMPLOI

Pourquoi faire une VAE ?

Notre accompagnement

## Missions et valeurs ajoutées de

Le Cabinet **VAE Les 2 Rives** est né quelques mois après la loi de modernisation sociale de 2002 qui créait la **Validation des Acquis de l'Expérience** dans le droit français.

Dès le départ, VAE Les 2 Rives s'est fixé comme but d'accompagner le déploiement de cet outil inédit de promotion sociale et entrepreneuriale. Cet objectif implique de professionnaliser le métier d'**accompagnateur VAE**, dont la déontologie doit être au service de l'intérêt des **candidats**, tout en rendant la démarche compatible avec une logique d'entreprise.

Pour évoluer dans un milieu en constante interaction avec les politiques publiques et le monde de l'entreprise, VAE Les 2 Rives s'est placé dans une logique d'amélioration continue de ses méthodes et de ses pratiques.

### Notre valeur ajoutée dans la Validation des Acquis de l'Expérience

Depuis les premiers jurys VAE de 2002, nous avons régulièrement progressé grâce au retour de nos candidats (c.f. leurs témoignages) et nos accompagnements des projets VAE d'entreprises. Notre savoir-faire est aujourd'hui constamment alimenté par l'expérience de plusieurs centaines de candidats à la Validation des Acquis de l'expérience accompagnés chaque année, et repose sur :

- **Notre spécialisation** : Nous avons fait le choix de ne pas intervenir sur d'autres domaines, afin de nous concentrer sur la professionnalisation de la Validation des Acquis de l'Expérience
- Notre **connaissance des organismes certificateurs** : nous avons établi avec eux un réseau de partenariats qui nous permet d'orienter efficacement les projets
- Notre **capacité à « lire » un référentiel de diplôme**, à interpréter une carrière en fonction de celui-ci et à orienter le candidat vers la certification la plus proche de ses acquis
- Un **savoir-faire** reconnu dans l'ingénierie et la mise en place de solutions VAE destinées aux entreprises que ce soit en termes de financement ou de parcours diplômants
- Une organisation efficiente : un service commercial en lien permanent avec les différents acteurs du projet (candidats, entreprises, OPCA, OPACIF...) et une équipe de consultants capable de faire face à une forte demande, et pouvant intervenir sur tout le territoire

Un savoir-faire éprouvé sur tout type de diplôme et certification

Notre champ d'intervention couvre tout l'éventail des certifications disponibles afin de répondre au



Vous êtes :



Rejoindre Le Réseau

mieux aux besoins de reconnaissance des compétences en entreprise comme sur le marché de l'emploi en général.

- Nous intervenons sur tout diplôme de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, du CAP au Master 2 (Niveau V à niveau I). Ces diplômes représentent 11000 des 15000 certifications
- Nous intervenons régulièrement sur tout autre diplôme pour répondre aux demandes spécifiques (Ingénieur, école, titre, CQP, etc.)
- Nous avons créé un accompagnement spécifique pour les professions réglementées (par exemple : l'immobilier, l'expertise comptable, la coiffure, l'optique...)

#### Des outils performants

- Un mode d'intervention « adaptable », notamment sur la mise en place d'un accompagnement à distance complémentaire au face à face facilitant la gestion des projets multi-sites
- Des outils de reporting permettant un fonctionnement en mode projet avec l'entreprise
- Un logiciel sur mesure (ERP) permettant un suivi en temps réel pour tous les acteurs

#### Notre stratégie de recherche et développement

Conscient du caractère encore nouveau de la Validation des acquis de l'expérience, le Groupe VAE Les 2 Rives considère l'innovation et l'amélioration de ses outils et méthodes comme un enjeu stratégique majeur. C'est pour poursuivre cet effort que nous avons mis en place un pôle Recherche et Développement VAE sous la responsabilité de Jules Apénuvor, docteur en sociologie.

#### Les points-clés d'un accompagnement VAE réussi

---

Mener à bien sa démarche de Validation des Acquis de l'Expérience repose selon nous sur les principes suivants :

- La décision d'entamer une VAE doit être mûrement réfléchie et précisément étudiée lors d'un diagnostic, afin de fixer les jalons d'un projet réaliste et réalisable
- L'accompagnement est indispensable, et doit être réalisé en partenariat avec l'organisme certificateur, mais également en toute indépendance de celui-ci
- La VAE est un outil de gestion des ressources humaines pour les entreprises qui sauront l'anticiper et l'organiser
- Même si la démarche de VAE provient du salarié, l'implication de l'entreprise (service RH, réseau de management opérationnel) est un des principaux facteurs clés de succès

Nous avons ainsi acquis une forte expertise qui nous permet aujourd'hui de proposer des solutions efficaces et performantes :

#### Accompagnement des candidats : écoute active et accompagnement évolutif

Au-delà de l'objectif centré sur le diplôme, la progression du candidat est au centre de l'accompagnement. Nous avons constaté très tôt que la VAE pouvait être un véritable vecteur de développement personnel, de par la prise de conscience de ses propres compétences que provoque le travail d'écriture.

Faciliter le renforcement de l'estime de soi et permettre aux candidats de prendre confiance sont également des éléments clés d'un accompagnement VAE.

De l'étude de la faisabilité de son projet au suivi post jury (notamment en cas de validation partielle), l'accompagnement sur mesure, envisagé sous l'angle d'une forte proximité avec son consultant, est la clé qui va permettre au candidat de franchir les obstacles et de se rendre maître de son projet.

Elaborer des solutions à long terme avec nos accompagnements d'entreprise



Retrouvez-nous sur  
Facebook



Soyez le premier de vo



#### Twitter L2R



RT @RHInfo :  
#Management : faites  
du participatif !  
<https://t.co/Pw6OBfigfr>  
de @DavidAskienazy  
& @adesmazery  
#Entreprise  
2 years ago



RT @RHInfo : Maîtrise  
de #compétences,  
#expérience, confiance  
en soi : les conditions  
requisées pour être  
audacieux [#...](https://t.co/eUobYFL2li)  
/eUobYFL2li #...  
2 years ago



Nous mettons à disposition notre savoir-faire en termes d'ingénierie, ainsi que nos différents outils pédagogiques et méthodologiques et adaptons notre mode d'intervention selon les spécificités des entreprises avec lesquelles nous collaborons. Nous travaillons pour bâtir des relations stables et pérennes dont le résultat permettra d'accroître la performance individuelle et collective dans l'entreprise :

- Comprendre l'objectif de l'entreprise, mais aussi sa culture, son organisation, ses métiers, sa situation géographique afin d'adapter la mise en place de la démarche VAE
- Communiquer clairement auprès des salariés, afin de faciliter l'émergence des candidatures sur la base du volontariat
- Assurer un reporting régulier, et maintenir un contact permanent avec l'entreprise afin de garantir l'efficacité de l'accompagnement et pouvoir réagir aux imprévus
- Fournir un accompagnement de qualité reposant sur une connaissance forte de la VAE, des diplômes, des organismes certificateurs et de leur mode de fonctionnement afin de faire du projet une réussite pour le salarié et pour l'entreprise

#### Construire un réseau de partenariat avec les organismes certificateurs

Notre volonté de développement de la Validation des Acquis de l'Expérience nous amène à travailler en partenariat avec les acteurs publics du domaine que sont les académies, universités, écoles, ou ministères. Ainsi, nous rencontrons sur le terrain les représentants de ces organismes certificateurs, afin de tisser des liens durables et positifs en identifiant le meilleur mode de collaboration qui rende nos actions respectives complémentaires.

De la même manière, nous sommes en lien permanent avec les organismes financeurs (OPCA, OPACIF) afin de faciliter la prise en charge de l'accompagnement. Nous renforçons en permanence le dialogue avec ces différents acteurs pour contribuer à la progression de la VAE par un accompagnement performant.

---

### VAE Les 2 Rives vous accompagne dans votre projet !

Nous vous rappelons dans les 48 heures pour échanger ensemble sur votre projet et son financement

**CONTACTEZ-NOUS**

#### ENTREPRISES

La VAE au service de l'entreprise

Parcours métiers diplômants sur mesure

Réussir une VAE en entreprise

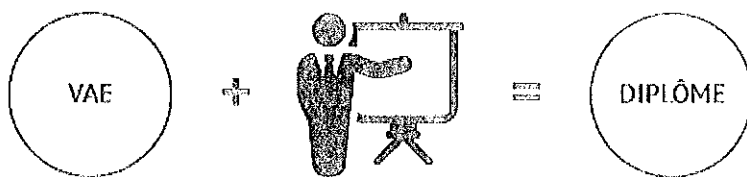
Financement VAE d'entreprise

3 exemples de projets VAE

SALARIÉS / INDÉPENDANTS / DEMANDEURS D'EMPLOI

# Les parcours métiers diplômants la solution qui allie VAE et formation

Le parcours métier diplômant est un **parcours hybridant la formation et la VAE** que l'on co-construit avec des **entreprises et des partenaires académiques** pour accompagner des **salariés** dans l'évolution de leur métier tout en les menant à un **diplôme** par la VAE.



Formation sur-mesure sur compétences cibles

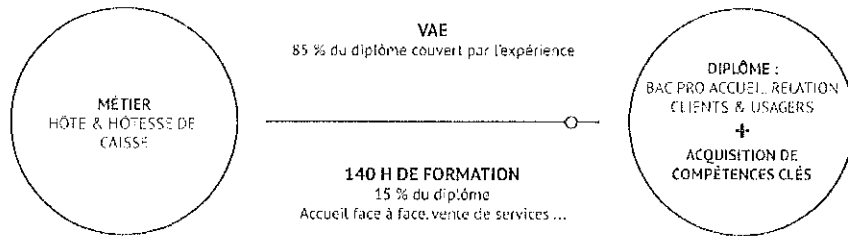


## Un exemple de parcours diplômant : les hôtes et hôtesse de caisse

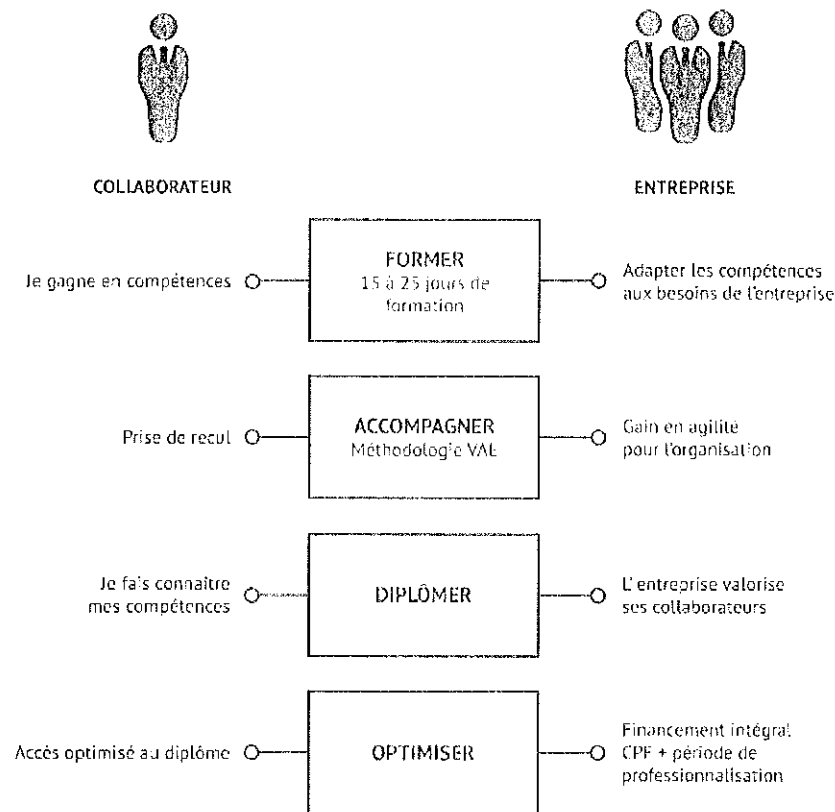
Du fait de l'impact des nouvelles technologies d'encaissement, les entreprises de la grande distribution ont la nécessité de faire évoluer ce métier vers plus

Vous êtes :

de relation client, de conseil voire de vente. Pour répondre à cet enjeu, VAE Les 2 Rives a construit avec les GRETA un parcours diplômant comprenant 140 heures de formation sur ces compétences cibles, incluses dans une VAE qui leur permettra d'obtenir à l'issue de ce parcours un Bac Pro ARCU (Accueil Relation Clients et Usagers) en moins d'un an !



Un parcours gagnant-gagnant pour l'entreprise et ses collaborateurs



- Le parcours diplômant est un puissant outil RH. Outil de fidélisation puisqu'il valorise par un diplôme les salariés tout en les faisant monter en compétences. Outil de mobilité et de gestion prévisionnelles des comptes puisqu'il permet aux collaborateurs d'évoluer dans leur métier. Il répond parfaitement au cadre de la RSE. Quoi de plus lisible en effet que l'acquisition d'un diplôme reconnu pour labéliser les compétences et valoriser des collaborateurs n'ayant pas un haut niveau de formation initiale ?
- Le parcours diplômant a une forte efficacité pédagogique. En effet, dans le cadre d'un parcours diplômant, les candidats sont directement motivés par l'enjeu que représente l'obtention du diplôme au terme du parcours et sont les acteurs de leur



Rejoindre le Réseau



Retrouvez-nous sur Facebook



Soyez le premier de vo



Twitter L2R



RT @RHInfo :  
#Management :  
faites du participatif  
! <https://t.co/Pw6OBfigfr> de  
@DavidAskienazy  
& @adesmazery  
#Entreprise  
2 years ago



RT @RHInfo :  
Maîtrise de  
#compétences,  
#expérience,  
confiance en soi : les  
conditions requises

projet. Par ailleurs, l'acquisition de compétences s'en trouve découplée : la réalisation d'un dossier de VAE en parallèle du suivi de la formation appelle une mise en relation permanente de la théorie et de la pratique grâce à une prise de recul personnelle sur son métier.

- Le parcours diplômant lui est éligible au CPF et à la période de professionnalisation et donc a un financement optimisé : la loi du 5 mars 2014 fixe une cotisation unique pour toutes les entreprises de plus de 10 salariés à hauteur de 1% de la MSB (masse salariale brute) reversée à un organisme collecteur unique : les OPCA. Les entreprises ne peuvent plus se faire financer les formations non diplômantes ou certifiantes (ou encore faisant partie du socle de compétences ou inscrite sur les listes COPANEF ou COPAREF) sur leurs budget de formation continue.

pour être audacieux

<https://t.co>

/eUobYFL2li #...

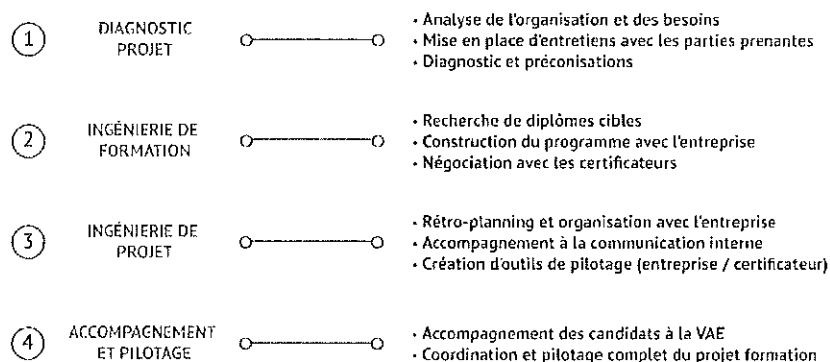
2 years ago



## Les quatre temps du parcours

---

Une **démarche de parcours diplômant** organisée par le **cabinet VAE Les 2 Rives** se découpe en quatre temps : une analyse préalable de l'entreprise et de ses besoins aboutit à un diagnostic du projet ; une ingénierie de formation qui cible les formations qualifiantes, élabore un programme et prend contact avec les organismes certificateurs et avec les financeurs (OPCA) ; une ingénierie de projet qui déploie la mise en pratique du processus (rétro planning, communication interne et mise en place d'outils de pilotage) ; pilotage du projet avec accompagnement individuel et/ou collectifs des candidats.



### 1 - Diagnostic projet

Au préalable d'une démarche de parcours diplômant, le chef de projet du cabinet VAE Les 2 Rives va chercher à déterminer quels sont les besoins précis de l'entreprise. A travers des interviews, l'analyse du métier ciblé en relation avec la politique RH et la stratégie globale de l'entreprise est la première étape (fiches de poste et rencontres de personnes qui exercent le métier ciblé, rencontres avec les responsables RH et les directeurs de services). Nous étudions également à cette occasion les potentielles contraintes et résistances internes.

A l'issue de ces **entretiens** réalisés avec les parties prenantes de l'entreprise, un diagnostic déterminant la faisabilité du projet, des préconisations et propositions d'interventions sont proposées. Elles s'appuient sur les **besoins en compétences identifiés**, par l'étude des profils concernés et les formations diplômantes potentiellement accessibles.

### 2 - Ingénierie de formation

Le chef de projet du cabinet VAE Les 2 Rives met en place les solutions préconisées, à savoir la **recherche de diplômes** dont les contenus correspondent à la montée en

compétences voulue par l'entreprise, et la négociation avec les organismes certificateurs. Pour cette étape, VAE Les 2 Rives s'appuie sur sa profonde connaissance de ces organismes (écoles, universités, académies, ministères) issue de plus de 13 ans d'expérience en VAE.

En collaboration avec l'entreprise, les modalités du parcours diplômant sont définies avec la création d'un **programme pédagogique sur mesure** qui allie Validation des Acquis de l'Expérience et formation pour les modules manquants. En parallèle, VAE Les 2 Rives pilote avec l'entreprise les contacts avec l'OPCA pour la mise en place de l'ingénierie financière.

### 3 -- Ingénierie de projet

En lien avec l'entreprise, le projet est organisé au moyen de rétro plannings et de supports pédagogiques. Une communication interne est mise en place pour détecter les candidats potentiels, pouvant prendre la forme de réunions d'information. Des outils de pilotage spécifiques au projet, comme un tableau de bord pour assurer le lien entre VAE Les 2 Rives, l'entreprise et l'organisme certificateur, sont élaborés.

### 4 – Accompagnement et pilotage projet

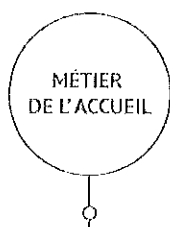
Chaque candidat se voit attribuer un consultant unique, qui l'accompagnera tout au long de son parcours afin de réussir sa démarche VAE. Le rôle du consultant consiste aussi à aider le candidat à prendre du recul et à faire le lien entre les enseignements reçus et le quotidien professionnel. Le chef de projet du cabinet VAE Les 2 Rives assure le pilotage et la coordination entre les services concernés de l'entreprise, les organismes certificateurs et les consultants.

## 3 exemples de parcours à disposition

---



Licence PRO RH  
Option Paie et ADP



Licence PRO MAC  
Option de la Relation Client



Bachelor ou Master  
Programme Grandes Ecoles  
de Management

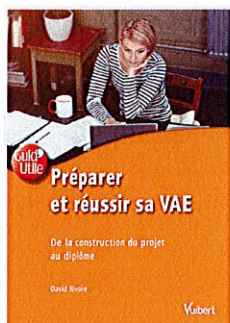
**VOULEZ-VOUS EN SAVOIR PLUS ?**

---

Vous êtes intéressé par les parcours métiers diplômants ?

N'hésitez pas à nous contacter pour un premier rendez-vous de découverte.

**CONTACTEZ-NOUS**



(ouvrage)

[/9782311621723-preparer-et-reussir-sa-vae](#)

**GUID'UTILE**  
(/COLLECTION/GUIDUTILE)

## Préparer et réussir sa VAE

### De la construction du projet au diplôme

[David Rivoire \(/auteur-david-rivoire.html\)](#)

Mars 2016 | 192 pages | ISBN : 978-2-311-62172-3

**Comprendre l'environnement de la VAE et son fonctionnement et suivre les étapes d'une méthodologie rigoureuse pour optimiser ses chances de réussite et obtenir son diplôme. [Voir la suite](#)**

LIVRE 16,90 €

Disponible

## DESCRIPTION

**Comprendre l'environnement de la VAE et son fonctionnement et suivre les étapes d'une méthodologie rigoureuse pour optimiser ses chances de réussite et obtenir son diplôme.**

Toute expérience professionnelle est forcément génératrice d'acquis et de compétences, donc valorisable par l'un des 15 000 (et plus !) diplômes accessibles. Or, le parcours de la VAE est souvent considéré comme semé d'embûches. Comprendre son fonctionnement, trouver le bon diplôme, rédiger son dossier, préparer sa présentation au jury..., autant d'étapes délicates. Pour s'assurer la réussite, mieux vaut se familiariser avec cet environnement spécifique, celui des compétences, des diplômes et des certificateurs...

Riche en conseils et recommandations pour chaque étape d'une démarche VAE, fourmillant de trucs et astuces de consultants spécialisés en accompagnement, voici un guide détaillant les informations permettant de comprendre comment franchir ces étapes jusqu'à l'obtention du diplôme.

**En bref :** 1. Comprendre l'environnement VAE pour mieux s'y mouvoir. 2. S'informer, construire et évaluer la faisabilité de son projet. 3. Trouver le diplôme adapté. 4. Obtenir sa recevabilité. 5. Rédiger son dossier VAE. 6. Préparer son passage devant le jury. 7. La validation partielle ou nulle. 8. Se faire accompagner et financer sa VAE.

## AUTEUR

### David Rivoire - Auteur

David Rivoire est le PDG du Groupe VAE Les 2 Rives, société spécialisée en VAE depuis 2002. En un peu plus de 10 ans, il a supervisé plus de 4000 projets VAE, pour tous domaines et tous niveaux de diplômes. Il est l'auteur d'un essai, Génération VAE (co-écrit avec Emmanuel Schaeffer), paru aux éditions Studyrama en 2012.

# SOMMAIRE

## INTRODUCTION 7

1. La VAE, un processus devenu incontournable 7
  - Apprendre à se connaître 7
  - Être reconnu 9
2. Se donner les moyens de réussir sa VAE 11
3. Les différents moyens d'aborder cet ouvrage 12

## CHAPITRE 1. CE QU'IL FAUT SAVOIR SUR LA VAE 15

1. Le fonctionnement et les points clés 15
    - Le principe 15
    - La demande 17
    - Le parcours : un jeu de l'oie pour un seul joueur 17
    - La durée d'une VAE 18
  2. Les diplômes, titres et certifications 19
    - La différence entre diplôme, titre et certification 19
    - Les certifications accessibles par la VAE 21
    - La classification des diplômes par niveau 22
    - Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) 22
    - Les référentiels 23
    - Un vrai diplôme ou un diplôme au rabais? 26
  3. Les acteurs de la VAE 26
    - Les acteurs publics, paritaires et institutionnels 26
    - Les acteurs privés 27
  4. Les enjeux et limites de la VAE 28
    - Le faire et le savoir 28
    - Le monde professionnel et le monde de l'éducation : deux mondes opposés que tout rapproche 28
    - L'impact de la VAE sur les diplômes et certifications : un double défi 29
    - La question de la subjectivité 30
    - Les limites de la VAE 32
    - Oser entreprendre une VAE et la réussir 32
-

**CHAPITRE 2. AVANT DE SE LANCER 35**

1. Ma VAE est-elle faisable? 36
2. Partir du principe de réalité 37
3. VAE ou bilan de compétences? 39
4. Apprendre à s'apprécier à sa juste valeur! 40
5. Être acteur de son projet 41
6. L'impact sur sa vie privée et son entourage professionnel 42
7. Relativiser l'importance de sa VAE 43
8. Êtes-vous vraiment motivé? 44
9. Élaborer un calendrier des tâches 46

**CHAPITRE 3. LE CHOIX DU DIPLÔME ET DU CERTIFICATEUR 49**

1. La recherche du bon diplôme 49
  - *Une méthode d'investigation personnelle* 50
  - *Les diplômes introuvables* 57
2. La recherche du bon certificateur 58
  - *Un système simple en apparence, complexe en réalité* 58
  - *Le choix du certificateur approprié* 59
  - *Les questions à poser au certificateur* 61
3. La préparation de l'entretien avec le conseiller en VAE 62
  - *Dans quels cas rendre visite à un conseiller VAE?* 62
  - *Comment préparer l'entretien?* 64

**CHAPITRE 4. LA RECEVABILITÉ 67**

1. Attention: risque d'abandon 67
  2. Les modalités de la recevabilité 68
    - *Comment est calculée la durée d'activité prise en compte dans la demande de VAE?* 70
    - *Quelles sont les activités prises en compte?* 71
  3. Comment aborder la recevabilité? 71
    - *Réunir les preuves* 72
    - *Valider son expérience de vie* 75
  4. Le dossier de recevabilité 76
    - *Les modalités et les procédures* 77
    - *La démarche* 79
-

**5. Les conseils 88**

- *Que faire quand on ne couvre que 80 % du référentiel?* 88
- *Ne bradez pas, ne brodez pas, soyez sincère* 89
- *Soigner son dossier de recevabilité* 90
- *Les outils rédactionnels* 91

**6. L'annonce de la recevabilité 92**

- *Pourquoi échoue-t-on?* 92
- *Comment réussir?* 93

**CHAPITRE 5. LE DOSSIER DE VALIDATION 95****1. L'électrocardiogramme d'un dossier VAE 96****2. L'objectif du dossier VAE 97****3. À qui s'adresse-t-on? 98**

- *Est-il vraiment lu par tous les membres du jury?* 99
- *Qui est le jury?* 99

**4. La démarche 100**

- *Lorsqu'aucun cadre n'est imposé* 100
- *Lorsqu'un cadre est imposé* 103

**5. Quelques conseils avant de rédiger 114**

- *Soyez précis sur le contexte* 114
- *Sachez parler de votre entreprise* 115
- *Soyez objectif et lucide dans votre récit* 116

**6. La rédaction de son récit d'expérience 117**

- *S'organiser* 117
- *Écrire: les outils d'écriture* 118
- *Composer* 121
- *Rédiger* 129
- *Présenter* 133

**7. Les erreurs à éviter 134****8. Les annexes ou documents complémentaires 135****CHAPITRE 6. L'ORAL 139****1. L'aboutissement d'un long parcours 140**

- *Quel est l'enjeu?* 140
  - *Combien de temps dure-t-il?* 141
  - *Où se passe-t-il?* 141
  - *Comment se déroule-t-il?* 142
-

**2. Le jury 143****3. La préparation de l'oral 145**

- *Les trois principales règles* 145
- *Le plan type d'une intervention* 145

**4. Quelques conseils sur le fond 146**

- *Avant l'entretien* 146
- *La veille du jour J* 148
- *Le jour J* 150
- *En entrant dans la salle* 151
- *Durant la présentation* 152
- *Pendant l'entretien* 154

**5. Le résultat 156**

- *La validation partielle* 157
- *La validation nulle* 159

**CHAPITRE 7. L'ACCOMPAGNEMENT ET LE FINANCEMENT 161****1. L'accompagnement 161**

- *Faut-il ou non se faire accompagner?* 161
- *Quel est le rôle d'un accompagnateur?* 162
- *Comment le choisir?* 162

**2. Le financement 165****CONCLUSION 167****ANNEXES 169**

- *Sigles et acronymes* 169
  - *Liens Internet* 170
  - *Mots de liaison* 171
  - *Verbes et substantifs d'action liés aux compétences* 176
  - *Documents administratifs* 183
  - *Charte de déontologie du jury* 186
-

# INTRODUCTION

*« L'instruction est une chose admirable,  
mais il est bon de se redire de temps à autre  
que rien de ce qui vaut la peine d'être su ne peut être enseigné. »*

Oscar Wilde (1854-1900)

Créée en 2002, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est un droit individuel qui permet d'accéder à la certification par le biais de l'expérience. Ouverte à toute personne majeure, elle ne répond qu'à une seule condition: justifier d'un minimum de trois ans d'expérience dans le champ d'activité de la certification visée. Il n'est donc pas indispensable d'aller à l'école pour obtenir un diplôme. La VAE valide l'expérience et reconnaît qu'elle est une source de savoirs aussi importante que la formation.

La compétence acquise par l'expérience professionnelle, extraprofessionnelle ou personnelle vaut diplôme.

## 1. LA VAE, UN PROCESSUS DEVENU INCONTOURNABLE

### ***Apprendre à se connaître***

À un moment ou à un autre de sa vie, tout individu a besoin de reconnaissance, que ce soit au niveau personnel ou professionnel. Voir ses compétences, son talent et ses qualités reconnus redonne en effet confiance en soi et renforce l'estime que l'on se porte. On se sent alors utile et heureux. Or, c'est justement une des vertus de la VAE, puisqu'elle apporte à ceux qui l'entreprennent une première chose capitale et extrêmement valorisante: l'accomplissement de soi, à travers l'opportunité qu'elle nous offre de reconnaître par nous-mêmes ce que nous sommes.

---

Cette recherche d'accomplissement de soi prend en compte deux données inhérentes à chacun d'entre nous :

- **Nous valons souvent bien plus que ce que nous croyons.** – L'habitude d'exercer une tâche ou de nous retrouver dans telle ou telle situation finit par nous « enseigner » un savoir-faire qui nous permet d'accomplir facilement cette tâche ou d'agir efficacement. Cependant, si nous acquérons ainsi de l'expérience, nous ne considérons généralement pas ce savoir-faire comme un savoir à part entière.
- **Nous ignorons souvent ce que nous savons.** – Nos compétences et nos savoirs ne sont pas mis en valeur. Nous les considérons comme des choses « normales » et les autres les regardent comme des aptitudes ordinaires, voire même sans importance. Il suffit alors de s'arrêter un instant sur soi-même et de prendre le temps de se considérer, de réfléchir à ce que l'on est, pour prendre conscience de ce que l'expérience nous a permis d'acquérir et pour réaliser que c'est souvent beaucoup plus important que ce que nous pensions. Les « acquis de l'expérience » sont en effet des richesses qui méritent d'être « mises en lumière ».

C'est ce que permet la VAE. Tous ceux qui en ont accompli une et qui sont allés jusqu'au jury le diront : à travers cette démarche, nous parcourons un chemin bénéfique dont nous sortons grandis, transformés, avec l'impression positive d'avoir accompli un processus gratifiant. L'obtention du diplôme est évidemment un plus, mais la première vertu de la VAE est le chemin que l'on parcourt.

La VAE donne en effet l'occasion de se poser des questions que l'on ne formule jamais ou rarement au cours de sa carrière. Elle offre la possibilité de se retourner sur son parcours professionnel et personnel, et de faire le point sur ce que l'on en a retiré, sur ce que l'on a appris. Elle permet de mettre des mots et des terminologies précises sur ses capacités et ses compétences, elle nous pousse à interroger ce que nous sommes, d'où nous venons et où nous allons.

En résumé, elle nous apprend à mieux nous connaître, à mieux définir nos zones de compétences, nos points forts, nos faiblesses... et ainsi à mieux nous préparer pour faire face à l'avenir.

---

## **Être reconnu**

Outre ce qu'elle apporte au niveau personnel, la VAE offre également une reconnaissance de soi par les autres, c'est-à-dire par une instance compétente. D'ailleurs, ses effets sur l'emploi et l'employabilité, quand vous avez obtenu votre diplôme, sont indéniables :

- Elle permet d'acquérir une qualification professionnelle reconnue sur le marché du travail.
- Elle donne la possibilité de progresser dans son métier.
- Elle permet d'avoir une meilleure visibilité concernant ses compétences et donc de mieux se positionner ou se repositionner sur le marché du travail.
- Elle augmente ses chances de trouver un emploi.
- Elle donne plus de mobilité et de confiance en soi.
- Elle apporte plus d'autonomie et de polyvalence.
- Elle développe les compétences pour une meilleure adaptation au contexte professionnel.
- Elle favorise la transférabilité des compétences.
- Elle crée des ouvertures professionnelles.
- Elle répond à la demande de professionnalisation ou de qualification d'une entreprise, d'une branche, d'une organisation professionnelle.
- Elle encourage l'entrepreneuriat.
- Elle développe la motivation et l'engagement du salarié au sein de son entreprise.
- Elle améliore le travail collaboratif, attire et fidélise les collaborateurs.

À travers cette liste non exhaustive, on voit poindre un constat extrêmement positif. Le Gouvernement l'a d'ailleurs bien compris en érigeant la loi du 5 mars 2014 qui ouvre de nouvelles perspectives à la VAE et l'engage dans une seconde vie.

Reste que, du point de vue du candidat, la VAE apparaît trop souvent comme une démarche laborieuse, longue, difficile et contraignante. Rien ne paraît simple et trop de candidats ont l'impression de perdre leur temps, car le jeu de piste du départ se transforme vite en labyrinthe et on s'y casse les dents. Pour finir, on se décourage et on laisse tomber.

---

## En pratique

Une autre façon de se considérer

Avant de faire une VAE, je parlais de moi en disant : «J'ai monté une boîte.»

Après, je me suis exprimé ainsi : «J'ai créé et dirigé mon entreprise pendant 8 ans, j'ai eu jusqu'à 14 employés. Pour faire tourner ma boîte, j'ai dû acquérir des compétences en management, en gestion financière, en marketing, en ressources humaines, en comptabilité...»

Pour preuve, chaque année, sur environ deux cent mille personnes<sup>1</sup> qui poussent la porte d'une structure officielle d'information, seulement soixante-quinze mille déposent un dossier de recevabilité, soit un taux de déperdition de 62,5 %. Ensuite, sur ces soixante-quinze mille candidats, à peine cinquante-neuf mille sont déclarés recevables et quarante-huit mille atteignent l'oral. À ce stade donc, une très grande partie de ceux qui ont entamé une VAE est écartée du système et, à la fin du parcours, seul un peu plus de la moitié des candidats qui se sont présentés devant un jury obtient sa certification. Les autres, soit autour de vingt mille candidats, se débrouillent avec leur validation partielle ou nulle en ne sachant souvent pas quoi en faire...

Ainsi, sur les deux cent mille personnes du départ qui sont venues s'informer sur le parcours de VAE, 13 % seulement parviennent avec succès au bout du parcours. C'est peu, très peu, quand on se dit qu'en général, on ne demande pas le chemin qui mène à Rome quand on n'a pas l'intention de s'y rendre. Quelles sont donc les raisons d'un nombre aussi important d'abandons ? Le problème, c'est que les motifs de ces découragements, échecs ou abandons sont nombreux et souvent difficiles à cerner. On peut néanmoins citer l'insuffisance d'informations, une erreur sur le choix du diplôme, une mauvaise préparation, un dossier bâclé mais aussi le manque de motivation ou la peur du jugement (le spectre de l'école n'est pas loin pour ceux qui l'ont peu fréquentée et c'est le cas de nombreux candidats).

1. Il n'existe pour l'heure aucune étude statistique annuelle précise sur la VAE. Ces chiffres ne sont qu'une évaluation reflétant une tendance confirmée par les rapports officiels.

Et pourtant, la VAE, ce processus indéniablement positif, n'est pas aussi compliquée qu'il n'y paraît, pour peu, bien sûr, que l'on sache comment s'y prendre.

## 2. SE DONNER LES MOYENS DE RÉUSSIR SA VAE

L'objectif même de cet ouvrage est de permettre à chaque personne qui se lance dans une telle démarche d'aller jusqu'au bout. Il est organisé selon l'ordre logique du parcours de VAE et répond à toutes les questions que vous allez vous poser : faisabilité de votre projet, choix du certificateur et du diplôme, constitution des différents dossiers, préparation à l'oral... Il donne des solutions simples et claires, des conseils pertinents et des astuces – connues seulement des professionnels – qui vous orienteront et vous permettront d'avancer le plus sereinement possible sur le chemin de la réussite et de la certification.

Vous trouverez notamment dans cet ouvrage les réponses à des questions, comme :

- **Comment éviter de céder au découragement ?**

Le découragement représente la principale cause d'abandon. Parce que les raisons sont nombreuses et se rencontrent à toutes les étapes de la VAE, nous vous livrons plusieurs trucs pour passer outre, conserver votre moral et aller de l'avant.

- **Comment anticiper les difficultés et les pièges ?**

Eux aussi sont nombreux et, si l'on n'y prête pas attention, on se fourvoie facilement et on s'engage dans une impasse. Il faut donc les connaître afin de pouvoir les éviter.

- **Comment trouver son chemin et ne pas se perdre dans des démarches vaines ou inutiles ?**

En VAE, le plus court chemin d'un point à un autre n'est pas forcément la ligne droite, d'où la nécessité absolue de savoir où et à qui s'adresser, et surtout de tenir compte de la réalité des faits. Cela évite détours, zig-zags, épingles à cheveux et autres voies sans issue... La VAE s'inscrit en effet dans un système relativement complexe qu'il est impératif de bien comprendre pour savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, et aller ainsi plus rapidement là où l'on veut aller, même si l'on ne sait pas toujours où c'est.

.....

- **Comment se poser les bonnes questions ?**

Il y a les questions que l'on se pose et les questions que l'on pose aux autres (à son conseiller VAE ou au certificateur, par exemple), ce sont souvent les mêmes mais pas toujours. Suis-je prêt à me lancer dans une VAE ? Mon projet est-il réalisable ? Comment dois-je choisir mon diplôme ? Quel certificateur solliciter ? Poser les bonnes questions et savoir à qui les poser est, sans conteste, un des facteurs clés de longévité sur le chemin de la VAE et donc de réussite.

- **Comment réussir sa VAE ?**

C'est l'objectif et le souhait de tout candidat. Mais, si la réussite passe par la recevabilité, elle dépend autant du soin que l'on a mis à rédiger son dossier de validation que de la façon dont on a préparé son oral. Nous vous livrerons donc tous nos secrets pour optimiser vos chances de réussite, du conseil d'écriture jusqu'à la façon de gérer son entretien avec le jury, en gardant à l'esprit que : « *L'art d'être tantôt très audacieux et tantôt très prudent est l'art de réussir*<sup>1</sup>. »

### 3. LES DIFFÉRENTS MOYENS D'ABORDER CET OUVRAGE

L'ouvrage comprend sept chapitres. Chacun d'eux étant indépendant des autres, il est possible de l'utiliser soit linéairement pour ceux qui ignorent tout du processus de la VAE, soit en se rendant directement à un chapitre particulier pour ceux qui sont déjà familiarisés avec la démarche. Ainsi, chaque lecteur pourra adapter la manière d'aborder ce livre en fonction de ses besoins. Par exemple, ceux qui ont déjà obtenu leur recevabilité et veulent des conseils sur leur dossier de validation et l'oral d'entretien peuvent aller directement au chapitre 5, sans passer par la case : « Qu'est-ce qu'un diplôme ? »

Les deux premiers chapitres, « Ce qu'il faut savoir sur la VAE » et « Avant de vous lancer » sont destinés au candidat qui souhaite bien comprendre l'environnement VAE, ce qui constitue un atout supplémentaire pour réussir sa démarche. Le chapitre 1 présente les acteurs et outils de la VAE, dresse un tableau rapide

---

1. Citation de Napoléon Bonaparte qui illustre très bien sa défaite à Waterloo, tous les historiens s'accordant en effet à dire qu'il a été trop audacieux.

du fonctionnement du processus et du contexte dans lequel il s'inscrit. Or, si le contexte n'était que « simplement compliqué », tout irait bien, mais il cache bien des surprises qu'il est préférable de connaître si l'on ne veut pas se prendre les pieds dans le tapis du système éducatif, qui, ne l'oublions pas, est aussi certifieur.

À partir du chapitre 3 jusqu'au chapitre 6, vous plongerez dans le cœur du sujet. Chaque étape de la VAE est échographiée, scannée et parfois même, quand le diagnostic est plus difficile, « passée à l'IRM »<sup>1</sup> : de l'engagement dans la démarche (trouver les bonnes informations, choisir le bon diplôme, le bon certifieur, constituer son dossier de recevabilité, rédiger son dossier de validation) jusqu'à la préparation de l'oral d'entretien et l'attitude à adopter face aux résultats. Tout au long de ces chapitres, vous trouverez des conseils, des recommandations et des indications concernant les pièges à éviter. Par ailleurs, l'ensemble des réflexions est issu de la méthodologie développée au sein de notre société, créée en 2002, dès la sortie du décret d'application sur la VAE. Fruit de l'expérience accumulée auprès de plus de quatre mille personnes accompagnées, avec un taux de réussite de 95 %, elle devrait théoriquement vous être extrêmement utile pour optimiser vos chances de réussite !

Le chapitre 7 propose ensuite une brève présentation de l'accompagnement et du financement de la VAE, puis des annexes complètent l'ouvrage, parmi lesquelles on peut citer une liste des sigles et acronymes avec leur signification et une liste de liens Internet (voir annexe, p. 170) pour en savoir plus sur certains sujets.

---

1. Technique d'imagerie médicale par résonance magnétique.

-----

The blog  of **Epykomène**

## **David RIVOIRE, Fondateur de VAE Les 2 Rives, s'entretient avec Epykomène sur la VAE**



**“ C’est un grand plaisir de rencontrer David Rivoire, Fondateur de VAE Les 2 Rives. Spécialiste de la VAE, David nous ouvre les portes de ce secteur qui s’ouvre au Luxe et nous montre comment valoriser au mieux son expérience ou celles de ses employés. Un grand merci ! “**

**Bonjour David, c’est un plaisir de vous rencontrer aujourd’hui pour parler de VAE Les 2 Rives.**

### **Première question, Qu’est-ce que la VAE ?**

Pour commencer, V.A.E signifie Validation des Acquis de l’Expérience. Ce dispositif est issu de la loi de modernisation sociale de 2002, permettant à toute personne d’obtenir un diplôme, sans retour en formation, sans examen, en valorisant son expérience acquise lors de son parcours professionnel. A noter que le diplôme auquel le candidat prétend est le vrai diplôme d’état, ce n’est pas une équivalence, et que pour réaliser une VAE, il faut seulement justifier de minimum 3 ans d’expérience dans le domaine du diplôme visé.

### **Qui peut profiter de la VAE ?**

Le seul pré-requis est de justifier de minimum 3 ans d’expérience (salariée, non-salariée ou bénévole) dans le domaine du diplôme visé.

Peu importe l’âge (avec un minimum de 21 ans tout de même), la nationalité, le statut ou encore le niveau de formation du candidat.

Il y a de nombreux intérêts à réaliser une VAE, notamment pour les personnes ayant peu ou pas de diplômes ou pour les personnes dont les diplômes ne sont pas en rapport avec leur parcours professionnel actuel.

Par exemple, une candidate diplômée en psychologie qui a par la suite fait carrière dans le développement commercial, et qui souhaite faire reconnaître cette expérience sous forme de diplôme.

Nous avons réalisé une étude sur plus de 200 de nos candidats à la VAE, et il en ressort que le premier intérêt pour les candidats, de réaliser une VAE, est tout simplement la reconnaissance personnelle et sociale. Avoir un sentiment de fierté, une certaine satisfaction personnelle.

### **Y a-t-il des personnes du Luxe/haut de gamme qui pratiquent la VAE ?**

Oui bien évidemment ! Par exemple, chez VAE Les 2 Rives, nous avons comme client LVMH & PPR.

La Maison Céline s’est intéressée à nos services. Un de nos candidats travaille également chez Prada. SITE avec interview dans Luxe

Site web – Maury Laure Ihie LVMH

### **Quels sont les avantages de faire une VAE ?**

Il y a véritablement 2 angles à considérer :

Tout d'abord les avantages pour le candidat « particulier » (la personne qui fait la VAE) :

Ces avantages sont évidents : la création d'une vraie corrélation entre ses diplômes et sa carrière professionnelle, la reconnaissance et l'employabilité.

Les avantages pour les entreprises, à proposer la VAE en interne : la fidélisation de ses employés par la reconnaissance de leurs compétences & expériences. Cela permet également d'attirer les meilleurs profils, les entreprises ont intérêt à montrer une image sociale et une stratégie forte en termes de Ressources Humaines. La VAE est une des solutions les plus efficaces.

La RSE (Responsabilité Sociale de l'Entreprise) incite les entreprises à suggérer la VAE. C'est dans l'ère de temps. A noter que la VAE est éligible au DIF (Droit individuel à la formation), ainsi qu'au plan de formation de l'employeur.

### **Quand avez-vous créé les VAE Les 2 Rives ?**

Nous avons démarré l'activité en 2002 et avons créé la société en janvier 2005.

Je me suis toujours tenu à la pointe de l'information et j'ai toujours été très intéressé par les Ressources Humaines. Dès que j'ai entendu parler de la VAE, à son commencement, j'ai saisi l'opportunité.

L'idée vient du constat que le VAE est un processus très complexe, les candidats disent souvent que c'est un parcours du combattant. Nous avons donc pensé au concept de « coaching » auprès de ces candidats qui ne savent pas par où commencer, ou comment s'y prendre pour mener à bien leur VAE.

VAE les 2 Rives est alors né d'une envie d'aider, de conseiller, d'accompagner et surtout de faciliter l'accès au dispositif aux nombreux candidats demandeurs.

A noter que d'après le dernier rapport Dares, paru en décembre dernier, l'année 2011 compte environ 65 000 candidats à la VAE dont 51 700 d'entre eux se sont présentés devant un jury, soit 20,5% d'abandon !

En termes de résultats, 42% des candidats ont obtenu une validation partielle et seulement 58% de validation totale, alors que notre cabinet compte aujourd'hui plus de 90% de validation totale pour plus de 2000 candidats accompagnés.

### **Comment se déroule une VAE au sein de VAE Les 2 Rives?**

VAE Les 2 Rives accompagne ses candidats du début à la fin de leur démarche. 4 étapes sont identifiées :

1. L'information & le diagnostic : l'objectif est d'étudier la faisabilité du projet et d'évaluer les chances de réussite – c'est un investissement à estimer. Cette étape est primordiale, elle permet d'optimiser les chances de réussite du candidat en l'orientant vers un ou plusieurs types de diplôme en fonction de son objectif.
2. La recevabilité : après avoir défini ensemble le ou les diplômes sur lesquels nous allons positionner le candidat, nous l'accompagnons dans la réalisation du dossier de recevabilité que nous ferons parvenir au certificateur (académie, université, école...) choisi. Il s'agit d'un « dossier de candidature », une sorte de CV détaillé d'une dizaine de pages.
3. Le dossier VAE : nous accompagnons le candidat dans la rédaction du dossier d'expérience, une sorte de mémoire d'expériences, vie & parcours pour prouver que le candidat peut légitimement obtenir le diplôme visé.
4. La Préparation au jury : l'issue de la VAE, est le passage devant un jury composé d'enseignants & de professionnels. Nous proposons à nos candidats de les préparer à ce jury par des mises en situation, ou oraux blancs. Il s'agit ici d'une étape clé !

Notre taux de réussite est de plus de 90% pour plus de 2500 candidats accompagnés.

### **Combien de temps prend le processus de la VAE ?**

Le processus d'une VAE dure en moyenne entre 6 à 8 mois chez VAE Les 2 Rives. Directement

corrélé à la capacité de travail et la disponibilité du candidat. Nous avons certains de nos candidats qui ont réalisé leur VAE 3 à 4 mois.

David vous dirigez également une autre société.

### **Pouvez-vous nous en dire plus ?**

Transition-RH a pour mission le Conseil en Ressources Humaines

#### **3 orientations majeures :**

=> Aider les entreprises à mettre en oeuvre la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC)

=> Accompagnement des restructurations et des Plans de Sauvegarde de l'Emploi (PSE)

=> Bilan de compétences & bilan de carrière

### **Parlons un peu de vous, David. Quel est votre parcours ?**

J'ai fait 5 ans d'études en alternance : un DUT Techniques de commercialisation puis un master à l'ESC Montpellier.

Après 3 ans d'expériences professionnelles en tant que Conseiller Financier, Responsable commercial et Responsable marketing en cabinet de gestion de patrimoine, je me suis rapidement lancé dans l'entreprenariat et la VAE.

Entre 2004 et 2007, j'ai accompagné 500 personnes à la VAE. Je crée alors par empirisme une méthode et j'embauche des consultants que je forme. La société **VAE Les 2 Rives** grandit et accompagne de plus en plus de personnes à la VAE.

En 2012, j'ai publié un livre intitulé Génération VAE.

### **Pourquoi le nom de VAE Les 2 Rives ?**

Lorsque nous avons créé la société, nous avons fait un constat assez grinçant de l'existence de 2 rives en France (Les diplômés & les non-diplômés). Appeler notre société VAE Les 2 Rives montre notre volonté de construire un pont entre ces 2 mondes.

### **Quelle partie de votre travail appréciez-vous le plus ?**

L'accompagnement des candidats est une richesse exceptionnelle. J'ai dû laisser de côté ce métier de consultant/coach il y a 3 ans pour me consacrer au management de la société VAE Les 2 Rives. J'ai la chance d'être un entrepreneur mais également d'adorer mon métier.

### **Pensez-vous que le concept soit adaptable à l'international ?**

Oui & non parce qu'il concerne la francophonie, d'ailleurs nous avons fait des VAE au Maroc, au Canada, en Tunisie et dans d'autres pays de l'Afrique francophone. Toute personne francophone qui voit un intérêt d'avoir un diplôme français est un candidat potentiel à la VAE que nous accompagnons avec plaisir et efficacité.

### **Et si oui où irait VAE Les 2 Rives?**

Si le concept était adaptable, nous installerions une filiale au Maghreb et en Belgique.

### **Si VAE Les 2 Rives était une marque de luxe, laquelle serait-elle ?**

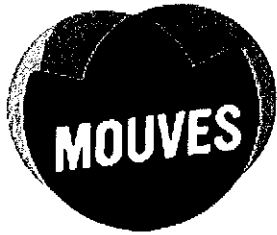
Montblanc parce que c'est la marque d'instruments d'écriture et qu'une VAE consiste à raconter par écrit son expérience. Mais également parce qu'un stylo Montblanc symbolise la réussite et la reconnaissance sociale. En France, un stylo Montblanc est souvent offert lors de l'obtention d'un diplôme.

### **Si vous deviez conseiller une personne de faire une VAE, que lui diriez-vous ?**

« Réfléchissez-bien avant de vous lancer et à la manière dont cette VAE s'inclut dans votre projet de vie professionnelles & personnelle. »

### **Si nous anticipons quelque peu la fin de votre carrière professionnelle, quel en serait l'épilogue ?**

« J'espère avoir contribué au fait que la VAE soit implantée en France & à l'évolution du système éducatif français. Je peux maintenant consacrer mon temps à œuvrer pour des associations humanitaires, à coacher des entrepreneurs mais aussi et surtout à profiter de ma famille. »

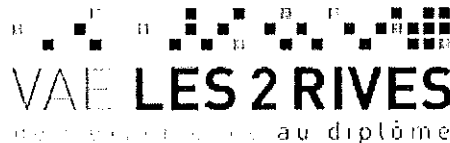


## David Rivoire – VAE Les 2 Rives – De la formation à l’emploi

22 novembre 2016



**Foncez et réfléchissez après !  
Entreprendre est un parcours semé  
d’embûches, mais c’est toujours une  
expérience d’une richesse absolue -  
David Rivoire**



VAE Les 2 Rives est le spécialiste de la Validation des Acquis de l’Expérience et de la mise en place de solutions diplômantes depuis 2002. L’outil de VAE est mis au service du développement de l’employabilité et de l’accès à l’emploi des publics fragilisés. VAE Les 2 Rives développe également des programmes innovants pour les personnes occupant un métier en mutation. **A ce jour, plus de 5000 personnes ont été accompagnées dans leur projet avec un taux de réussite (diplôme validé en totalité) de 95 %.**

### L’interview

#### Comment êtes-vous devenu entrepreneur social ?

Je me suis lancé dans l’entrepreneuriat tôt. Conscient de l’importance de l’expérience de terrain, j’ai réalisé l’ensemble de mes études en alternance. J’ai ainsi travaillé pendant deux ans à La Poste, puis dans une PMI, et enfin dans un cabinet de gestion de patrimoine. **J’ai créé VAE Les 2 Rives moins d’un an après la fin de mes études.**

#### Quels obstacles avez-vous surmontés ?

**Ils ont été très nombreux ! C’est le sort de tout entrepreneur.** Nous avons vécu des années de très forte croissance, où je travaillais 80 heures par semaine. Puis, après 2008, des années de crises où nous avons frôlé le dépôt de bilan pendant presque 3 ans. Je n’ai pris conscience que

très tardivement que **notre action s'inscrivait dans la logique de l'économie sociale et solidaire. Cela nous a beaucoup aidé à redéfinir notre stratégie.** Les plus forts obstacles que nous avons rencontrés, nous les affrontons encore aujourd'hui : ce sont des obstacles juridiques, administratifs et institutionnels liés à notre activité, qui nous obligent à de nombreuses et fréquentes adaptations.

### **Quelles sont les ambitions de VAE Les 2 Rives aujourd'hui ?**

Nous ambitionnons de développer deux projets à fort impact social : premièrement les parcours métiers diplômants que nous construisons avec les entreprises pour combiner et optimiser la VAE et la formation. **Le but : accompagner par une formation courte et sur-mesure**

**l'évolution de métiers en mutation ou en fort besoin de professionnalisation tout en renforçant l'employabilité des collaborateurs qui obtiennent un diplôme par la VAE !** Nous avons, par exemple, créé un parcours sur mesure pour les hôtesses de caisse et nous travaillons aujourd'hui sur le métier du secrétariat.

Deuxièmement, nous venons d'ouvrir le Comptoir VAE Emploi pour apporter une aide accessible et adaptée à tous les demandeurs d'emploi d'IDF qui souhaitent faire une VAE. Ils peuvent déjà nous appeler !

### **Un conseil pour un futur entrepreneur social ?**

Je dirais dans un premier temps de bien calibrer son modèle économique, en gardant toujours un œil sur son besoin de financement (la trésorerie, c'est le nerf de la guerre !).

Mais le meilleur conseil que je puisse donner, c'est de foncer et de réfléchir après ! Entreprendre est un parcours semé d'embûches, mieux vaut ne pas trop se poser la question des enjeux et des risques pris ! **C'est de toute façon une expérience d'une richesse absolue.**

### **Pourquoi avoir adhéré au Mouves ?**

Le Mouves a été essentiel pour nous. C'est grâce à cette rencontre que nous avons pris conscience que notre action s'intégrait dans l'ESS. Et grâce à cette prise de conscience, nous avons pu mieux formaliser notre stratégie et trouver les moyens de financer notre développement. **A partir de là, adhérer au Mouves était une évidence.** Cela nous a beaucoup apporté en termes d'échanges et de rencontres.

**David Rivoire, fondateur de VAE Les 2 Rives, société spécialisée en VAE et en solutions diplômantes : « Le dispositif mis en place chez Air France est très novateur »**



**Le dispositif de VAE hybride que vous avez élaboré avec Montpellier Business School à l'intention des responsables de secteur et des instructeurs d'Air France est totalement novateur. Quels étaient donc les enjeux ?**

Air France est en pleine évolution stratégique. L'entreprise est engagée dans un vaste projet de transformation. Dans ce contexte, se pose la question de l'adaptation des compétences à son projet d'entreprise, autrement dit : quelles sont les compétences que ses collaborateurs doivent renforcer ou acquérir pour être pleinement en capacité d'accompagner le projet d'entreprise ?

S'agissant plus particulièrement des responsables de secteurs et des instructeurs, l'interrogation a donc été de dire : « On s'appuie sur eux pour conduire opérationnellement notre évolution stratégique ; les a-t-on suffisamment pourvus en outils et en compétences pour ça ? ». Un diagnostic a été fait. Il a montré, à ce stade, qu'ils sont de très bons managers opérationnels, ils manquent effectivement d'outils et de vision globale. J'ajoute que l'idée du projet, concernant les PNC, c'est de commencer par les managers, pour embarquer toutes les équipes.

**Comment a été pensé le dispositif dans lequel ces personnels d'encadrement PNC se sont engagés ?**

L'idée du dispositif est de proposer une formation sur mesure ciblée sur le besoin en compétences identifié, avec un objectif diplômant. Et cela pour plusieurs raisons : la prise en compte de la responsabilité sociale de l'entreprise, la réforme de la formation professionnelle... Mais le fait qu'une formation soit diplômante présente aussi un réel intérêt, qu'on ne voit pas forcément tout de suite : elle suscite une assiduité et une volonté de réussir plus fortes qu'une formation classique. Les candidats y adhèrent plus facilement car il y a un diplôme au bout : ils ont envie de l'obtenir.

## Ça, c'est le premier point. Mais comment est venue l'idée de mixer VAE et formation académique, bref de concevoir une VAE hybride avec une Grande Ecole de management ?

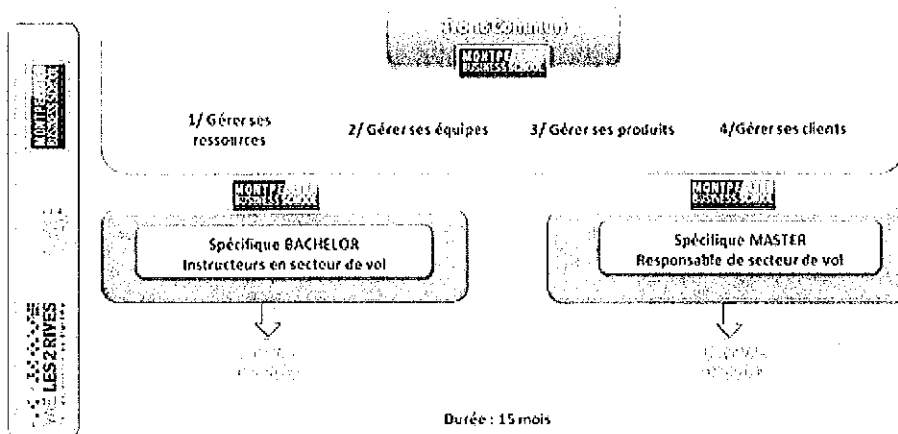
C'est là qu'intervient Montpellier Business School. Six écoles étaient short-listées et c'est elle qui a fait la meilleure offre, une offre très performante. Montpellier Business School a répondu à la demande en proposant une solution hybride mêlant un parcours de formation collectif et une démarche de VAE individuelle. Le programme est constitué de 23 jours de formation ; c'est un accès au diplôme ultra-optimisé, et une VAE à la fin, évaluée à 150 heures de travail personnel, pour laquelle nous accompagnons individuellement les candidats. C'est une solution adaptée à la situation des personnes auxquelles on s'adresse. Si on avait dit aux responsables de secteur et aux instructeurs : « Vous devez faire deux années de master, voire cinq », par définition ça n'aurait pas été réalisable.

L'intérêt du parcours dans lequel ils s'engagent, c'est d'être ancré à un projet de validation d'acquis, optimisé par un programme de formation adossé. On est loin d'une approche scolaire. Le stagiaire ne va pas obtenir son diplôme avec un examen théorique et des notes. Il l'obtient en convainquant le jury VAE que ses capacités et compétences professionnelles valent le diplôme. Cela dit, personne n'est assuré de le décrocher. Chaque candidat doit démontrer que le programme de formation lui a permis de faire évoluer sa vision. Ce n'est donc pas le fait d'avoir eu 10/20 ou un A. C'est très novateur.

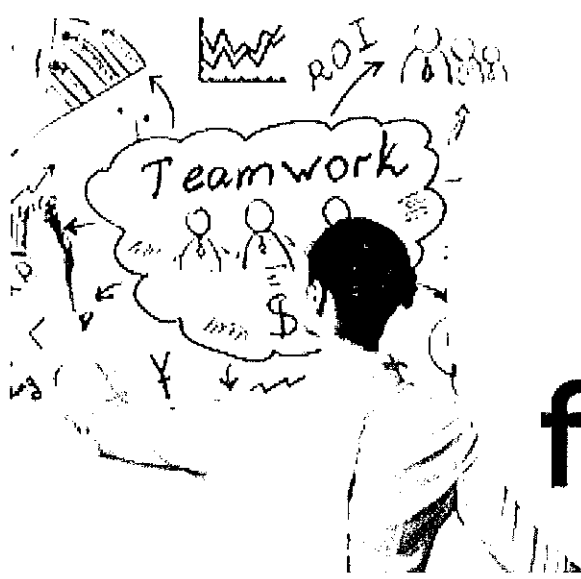
## Qu'amène en termes de performance ce type de formation ?

À la sortie, les stagiaires sont plus sereins, plus confiants, plus à leur place, plus motivés pour avancer encore plus vite, plus agiles, plus présents. Certains sont arrivés avec un bac et un an plus tard, ils se retrouvent avec un bac + 5 qu'ils ont obtenu grâce à leurs efforts. Ils gagnent en estime, en confiance. Ça crée un moteur et ils avancent plus vite. Ils ont une meilleure capacité aussi pour accompagner le projet d'entreprise et l'entreprise s'y retrouve en termes d'efficacité.

Un dispositif hybride mêlant VAE individuelle (150 heures) & 23j de formation collective en présentiel (161h) & e-learning (15 heures)



Source : [www.mbs.fr](http://www.mbs.fr)



**MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL**  
ANNUÉES 1 ET 2 DE CP - MONTPELLIER - FRANCE

# Les Lundis de la formation



CONTACTEZ-NOUS !

**04 67 10 26 06**

LETTRE D'INFORMATION | FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE | MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL  
LUNDI 19 DECEMBRE 2016

## Employabilité, agilité : la VAE hybride, que des avantages !

**VALORISER LES PARCOURS  
ET BOOSTER LES TRAJECTOIRES  
PROFESSIONNELLES**

**La formation professionnelle connaît et connaîtra des évolutions significatives.**

Le besoin est immense et les attentes des salariés considérables. Chacun doit être désormais en capacité d'évoluer voire de changer de métier ou de fonction. L'employabilité et l'agilité constituent un enjeu central qui passe par l'acquisition de compétences et de plus en plus par la certification. Parmi l'ensemble des dispositifs existants, la VAE (Validation des Acquis d'Expérience), est sans doute le moins connu. Et pourtant, depuis 2002, ce sont tout de même près de 600 000 personnes qui ont été accompagnées dans le cadre de ce dispositif éligible au CPF (Compte Personnel de Formation).

Aujourd'hui, Montpellier Business School innove avec un nouveau concept : la VAE Hybride, une formule mêlant parcours de validation classique et dispositif complémentaire de formation sur mesure. Ce nouveau concept permet surtout de contourner les écueils actuels (parcours long, formations complémentaires) qui conduisent à un « tout ou rien » insatisfaisant pour les participants, pour les équipes de formation et pour les entreprises. Car ce nouveau dispositif permet d'éviter les validations partielles, qui pourraient conduire à une impression d'échec. C'est donc une approche résolument moderne et adaptée à chaque candidat qui est proposée. Une initiative qui devrait séduire celles et ceux qui hésitent encore, faute d'accompagnement.



Ce sont  
eux qui  
en parlent  
le mieux  
...

TÉMOIGNAGE DE :  
**VÉRONIQUE FLAVIGNY,**  
RESPONSABLE DE LA POLITIQUE FORMATION  
CHEZ AIR FRANCE

**AIRFRANCE** 



« VAE hybride :  
Air France renforce  
les compétences de ses salariés  
et les professionnalise  
par la certification »

## **VINGT-HUIT INSTRUCTEURS ET CHEFS DE SECTEURS ONT ENCLENCHÉ UN PARCOURS DE VAE HYBRIDE. D'OÙ EST VENUE L'IDÉE DE CE PROJET ASSEZ ATYPIQUE ?**

Il y a trois ans, nous avons lancé une démarche que nous avons baptisée Parcours Métiers. En raison des évolutions technologiques et des attentes de nos clients, nous souhaitons renforcer les compétences de nos salariés, les professionnaliser en leur donnant de la visibilité par la certification. En interne, nous disposons d'un vrai marché du travail. Nous sommes donc rentrés dans une logique de formation avec parcours certifiants mêlant VAE et formation. Plus qu'un parcours diplômant, nous voulions les engager dans un vrai parcours labellisé.

### **EN QUOI CONSISTE CE NOUVEAU DISPOSITIF HYBRIDE ?**

Notre idée est vraiment de renforcer le management. Le parcours de nos chefs de secteur et de nos instructeurs ne leur a pas forcément permis d'acquérir certaines des compétences, dont nous souhaitons aujourd'hui les doter. L'enjeu, c'est qu'ils intègrent toutes les dimensions économiques et stratégiques de l'entreprise, l'aspect marketing, la relation client, l'impact aussi des nouvelles technologies, appréhender les grandes données financières d'une entreprise... Bref, qu'ils puissent être capables de comprendre les décisions de l'entreprise pour pouvoir agir dans leur activité.

### **COMMENT AVEZ-VOUS EXPLIQUÉ CE DISPOSITIF HYBRIDE AUPRÈS DES COLLABORATEURS CONCERNÉS ?**

Suite à plusieurs réunions d'information, nous avons sélectionné 28 candidats, au regard de leur parcours, de l'expérience requise, des échanges que nous avons eus avec eux et d'un prédiagnostic.

Nous les avons aussi sélectionnés en fonction de leur motivation, de leurs capacités à s'organiser. Car ils continuent à travailler tout en se formant. Pendant un an et demi, ils seront donc en formation deux à trois jours par mois. S'ajoute, pour chacun d'eux, un volume 150 heures exclusivement dévolues à la VAE avec coaching individualisé confié.

« *Pour les salariés, le bénéfice est extraordinaire* »

## « Cela favorise un esprit de groupe »

### POURQUOI RECOURIR À LA VAE HYBRIDE ? QU'APPORTE-T-ELLE CONCRÈTEMENT ?

Cette formule permet le sur-mesure. Pour les salariés, le bénéfice est extraordinaire car la VAE favorise la prise de conscience des compétences qu'ils possèdent.

Ces compétences sont alors valorisées par un travail d'analyse, et pour les compléter, ils suivent un vrai parcours académique et obtiennent au final un diplôme qui sanctionne et valide leurs acquis. Cela favorise enfin un esprit de groupe, d'équipe au travers d'échanges de bonnes pratiques et révèle un sentiment de fierté. J'ajoute que pour ceux qui n'ont pas eu la possibilité de faire des études, il y a indéniablement un effet « réparation ». Pour l'entreprise cela lui permet d'optimiser la durée du parcours, tout en développant et professionnalisant ses salariés.

### MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL ET LE CABINET LES 2 RIVES SONT VOS PARTENAIRES. DANS QUELS DOMAINES VOUS ACCOMPAGNENT-ILS ?

J'avais besoin qu'un cabinet nous assiste et dispose d'une bonne connaissance des diplômés et des certificateurs. Montpellier Business School a répondu face à d'autres grandes écoles comme l'ESSEC.

Nous voulions un label prestigieux. C'était important pour les candidats. Mais nous ne voulions pas que le prestige l'emporte sur ce qui nous semblait être la meilleure offre.

J'ajoute que Montpellier Business School travaille avec Paul Chiambaretto, un expert reconnu dans le secteur aérien.

#### Focus : La VAE hybride chez Air France

- 1<sup>ère</sup> promotion de 28 candidats concernés
- Diplômes visés : Bachelor & master Grande Ecole
- Dispositif blended de 161h de formation en présentiel



### ACCOMPAGNER, OPTIMISER (OU CONSEILLER) : LE RÔLE MAJEUR DES SPÉCIALISTES

Face à des enjeux RH importants, la mise en place de dispositifs VAE doit respecter un processus très précis pour coller aux attentes des salariés comme aux objectifs de l'entreprise.

D'où l'importance, souvent, de s'entourer de spécialistes à même d'apporter une expertise complémentaire. À l'arrivée, la démarche aboutit à la mise en place d'un dispositif clairement gagnant-gagnant.

La solution mise en place par Air France est, à ce titre, emblématique.

*« À la sortie, les stagiaires sont plus sereins, plus confiants, plus à leur place, plus motivés pour avancer encore plus vite, plus agiles, plus présents (...) Les salariés formés ont une meilleure capacité aussi pour accompagner le projet d'entreprise et l'entreprise s'y retrouve »,*

explique David Rivoire dans l'entretien qu'il nous accorde.



Paroles  
d'expert

TÉMOIGNAGE DE :

**DAVID RIVOIRE,**

FONDATEUR DE VAE LES 2 RIVES,  
SOCIÉTÉ SPÉCIALISÉE EN VAE  
ET EN SOLUTIONS DIPLOMANTES.

VAE LES 2 RIVES



« Le dispositif mis  
en place chez Air France  
est très novateur »

**LE DISPOSITIF DE VAE HYBRIDE QUE VOUS AVEZ ÉLABORÉ AVEC MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL À L'INTENTION DES RESPONSABLES DE SECTEUR ET DES INSTRUCTEURS D'AIR FRANCE EST TOTALEMENT NOVATEUR. QUELS ÉTAIENT DONC LES ENJEUX ?**

Air France est en pleine évolution stratégique. L'entreprise est engagée dans un vaste projet de transformation.

Dans ce contexte, se pose la question de l'adaptation des compétences à son projet d'entreprise, autrement dit : quelles sont les compétences que ses collaborateurs doivent renforcer ou acquérir pour être pleinement en capacité d'accompagner le projet d'entreprise ?

S'agissant plus particulièrement des responsables de secteurs et des instructeurs, l'interro-

gation a donc été de dire : « On s'appuie sur eux pour conduire opérationnellement notre évolution stratégique ; les a-t-on suffisamment pourvus en outils et en compétences pour ça ? ».

Un diagnostic a été fait. Il a montré, à ce stade, qu'ils sont de très bons managers opérationnels, ils manquent effectivement d'outils et de vision globale.

J'ajoute que l'idée du projet, concernant les PNC, c'est de commencer par les managers, pour embarquer toutes les équipes.

*« Une formation sur mesure ciblée  
et un accompagnement VAE individualisé »*

**COMMENT A ÉTÉ PENSÉ LE DISPOSITIF DANS LEQUEL CES PERSONNELS D'ENCA-  
DREMENT PNC SE SONT ENGAGÉS ?**

L'idée du dispositif est de proposer une formation sur mesure ciblée sur le besoin en compétences identifié, avec un objectif diplômant.

Et cela pour plusieurs raisons : la prise en compte de la responsabilité sociale de l'entreprise, la réforme de la formation professionnelle... Mais le fait qu'une formation soit diplômante présente aussi un réel intérêt, qu'on ne voit pas forcément tout de suite : elle suscite une assiduité et une volonté de réussir plus fortes qu'une formation classique. Les candidats y adhèrent plus facilement car il y a un diplôme au bout : ils ont envie de l'obtenir.

## ÇA, C'EST LE PREMIER POINT. MAIS COMMENT EST VENUE L'IDÉE DE MIXER VAE ET FORMATION ACADÉMIQUE, BREF DE CONCEVOIR UNE VAE HYBRIDE AVEC UNE GRANDE ÉCOLE DE MANAGEMENT ?

C'est là qu'intervient Montpellier Business School. Six écoles étaient short-listées et c'est elle qui a fait la meilleure offre, une offre très performante. Montpellier Business School a répondu à la demande en proposant une solution hybride mêlant un parcours de formation collectif et une démarche de VAE individuelle.

Le programme est constitué de 23 jours de formation ; c'est un accès au diplôme ultra-optimisé, et une VAE à la fin, évaluée à 150 heures de travail personnel, pour laquelle nous accompagnons individuellement les candidats.

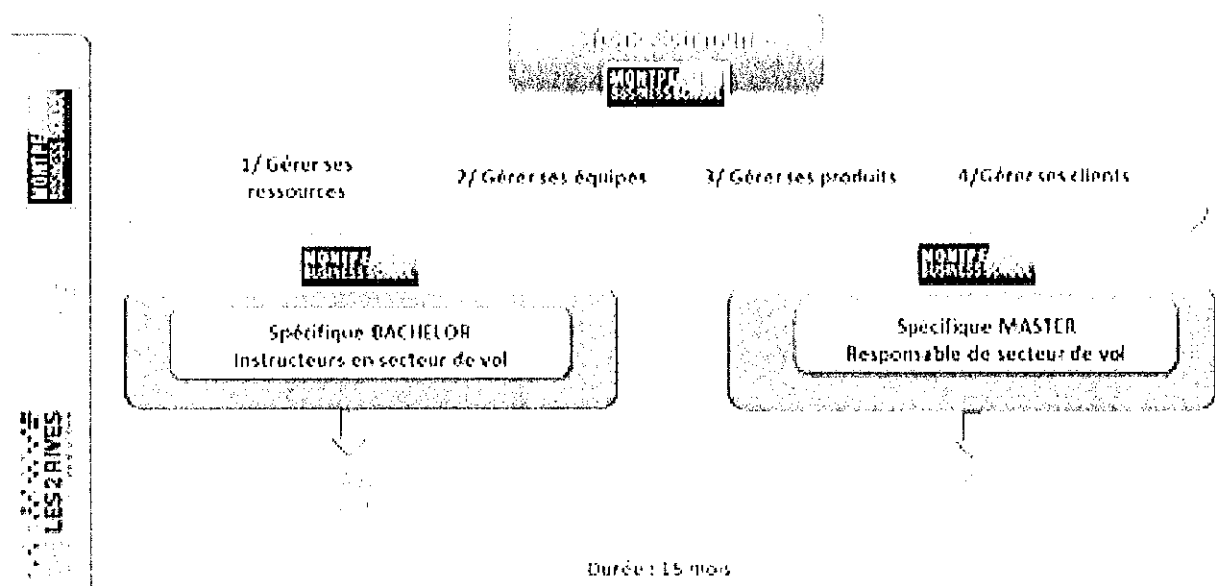
C'est une solution adaptée à la situation des personnes auxquelles on s'adresse. Si on avait dit aux responsables de secteur et aux instructeurs : « Vous devez faire deux années de master, voire cinq », par définition ça n'aurait pas été réalisable.

L'intérêt du parcours dans lequel ils s'engagent, c'est d'être ancré à un projet de validation d'acquis, optimisé par un programme de formation adossé. On est loin d'une approche scolaire.

Le stagiaire ne va pas obtenir son diplôme avec un examen théorique et des notes. Il l'obtient en convainquant le jury VAE que ses capacités et compétences professionnelles valent le diplôme.

Cela dit, personne n'est assuré de le décrocher. Chaque candidat doit démontrer que le programme de formation lui a permis de faire évoluer sa vision. Ce n'est donc pas le fait d'avoir eu 10/20 ou un A. C'est très novateur.

## Un dispositif hybride mêlant VAE individuelle (150 heures), 23 jours de formation collective (161 heures) et e-learning (15 heures)



*« On est loin  
d'une approche  
scolaire »*

**QU'AMÈNE EN TERMES DE PERFORMANCE CE TYPE DE FORMATION ?**

À la sortie, les stagiaires sont plus sereins, plus confiants, plus à leur place, plus motivés pour avancer encore plus vite, plus agiles, plus présents.

Certains sont arrivés avec un bac et un an plus tard, ils se retrouvent avec un bac + 5 qu'ils ont obtenu grâce à leurs efforts.

Ils gagnent en estime, en confiance. Ça crée un moteur et ils avancent plus vite. Ils ont une meilleure capacité aussi pour accompagner le projet d'entreprise et l'entreprise s'y retrouve en termes d'efficacité.



**Pour aller plus loin :**

**Montpellier Business School vous accompagne dans la mise en œuvre de vos dispositifs de formation sur mesure :**

- DIAGNOSTIC DE COMPÉTENCES
- VAE INDIVIDUELLE (DIPLÔME BACHELOR ET MASTER GRANDE ÉCOLE)
- VAE HYBRIDE COLLECTIVE (DIPLÔME BACHELOR ET MASTER GRANDE ÉCOLE)
- PARCOURS DE FORMATION SUR MESURE

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Comment valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE ?**

Ecueils et pistes de réussite

**- Partie II -**

■ **Valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE..... pp. 40-106**

- Libérer la VAE : comment mieux diplômer l'expérience  
Kaisergruber Danielle, Rivoire David, Komi Abdoul Karim, *Terra Nova* (<http://tnova.fr>), 2018  
*Présentation du rapport, Sommaire, Synthèse des propositions, Introduction, Conclusion*
- Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur  
Merle Vincent, La revue de l'Ires n°55 (pp 43-71), *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
- Compétences et validation des acquis de l'expérience  
Mayen Patrick et Métral Jean-François, Revue formation emploi n°101 (pp 183-197), *OpenEdition Journals* (<https://journals.openedition.org>), 2008
- Usages collectifs et exercice du droit individuel à la VAE  
Bureau Marie-Christine, Combes Marie-Christine et Grimault Solveig, La revue de l'Ires n°55 (pp 209-230), *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
- Retour sur la validation des acquis de l'expérience en France et en Europe  
Masson Jean Raymond, *Metis* ([www.metiseurope.eu](http://www.metiseurope.eu)), 2017

# LIBÉRER LA VAE

## *Comment mieux diplômer l'expérience*

### Synthèse

Danielle Kaisergruber,  
*rédatrice en chef de la  
revue Metis Europe*

Abdoul Karim Komi,  
*responsable R&D chez  
VAE Les 2 Rives*

David Rivoire, *président  
et fondateur de VAE Les  
2 Rives*

---

7 février 2018

La Validation des acquis de l'expérience (VAE) a été créée par une loi de 2002 qui a introduit une véritable révolution dans le monde de la formation : la possibilité d'obtenir un diplôme, un titre ou une certification à caractère professionnel à partir de la seule expérience de travail et/ou d'activités associatives, syndicales ou citoyennes.

Ce dispositif répond à une double exigence. Économique : en reconnaissant les compétences acquises par l'expérience, elle permet des diplômes et certifications rapides, moins coûteuses que des retours en formation longue, adaptées aux besoins des entreprises et aux changements rapides des techniques et des manières de travailler. Sociale : en conférant la dignité du diplôme ou du titre professionnel aux parcours de travail, elle est source de reconnaissance et de dynamiques de mobilité professionnelle.

Le nombre total de validations reste cependant modeste (307 000 de 2002 à 2014), très inférieur aux objectifs assignés à l'origine (60 000 par an). Surtout, les chiffres sont en baisse assez régulière depuis 2011. Les abandons sont très nombreux. Par ailleurs, la VAE est sous-utilisée par les demandeurs d'emploi. Les délais en particulier (de neuf à seize mois en moyenne) représentent un gros obstacle.

Quels obstacles faut-il lever pour que la VAE se développe davantage, qu'elle soit plus facile, plus fluide, plus intégrée aux parcours professionnels des salariés, des indépendants, des demandeurs d'emploi et des jeunes ? Que faut-il faire pour que les entreprises s'en emparent davantage dans le cadre de démarches collectives et en fassent un moyen de reconnaissance des salariés, un outil au service de la mobilité interne ou externe, un instrument de gestion stratégique des ressources humaines ? Le présent rapport tente de répondre à ces questions.

Il formule plus de vingt propositions visant à réduire les abandons en élargissant l'accompagnement, à accélérer les recevabilités, à multiplier les jurys, à financer le « système » VAE, à inciter les entreprises à s'engager et à ouvrir un réel accès à la VAE pour les demandeurs d'emploi.

Il s'agit au total d'inventer une nouvelle VAE plus rapide, plus agile et en même temps plus complète, capable d'intégrer des séquences de formation et de tirer le meilleur parti de la transition numérique... Bref, une VAE de parcours !

# SOMMAIRE

Synthèse des propositions .....	5
Introduction .....	7
1. La Validation des acquis de l'expérience, seize ans après sa création .....	9
1.1. De la loi du 17 janvier 2002 .....	9
1.2. Deux réformes récentes notables .....	10
1.3. La grande originalité de la démarche de VAE .....	11
1.4. Qui sont les certificateurs ? .....	14
1.5. L'accompagnement et son financement .....	17
2. Les résultats : bien mais peut mieux faire ! .....	19
2.1. Le succès attendu n'est pas tout à fait au rendez-vous .....	19
2.2. Le nombre de validations totales est en baisse ces dernières années .....	20
2.3. La VAE est sous utilisée par les demandeurs d'emploi .....	22
2.4. La VAE est surtout mobilisée dans le secteur sanitaire et social .....	23
2.5. Les impacts sur les personnes et les parcours .....	24
3. Valider ses acquis dans d'autres pays européens .....	26
3.1. Partout en Europe, des validations des « apprentissages non formels et informels » .....	26
3.2. Un pays particulier : la Finlande .....	27
3.3. Une expérience de VAE de masse : le Portugal .....	28
4. Lever les obstacles : simplifier et accélérer la démarche .....	30
4.1. Réduire les abandons en élargissant l'accompagnement .....	30
4.2. Accélérer les recevabilités .....	33
4.3. Multiplier les jurys : plus fréquents et plus efficaces .....	36
4.4. Financer le « système » VAE .....	39
4.5. Inciter les entreprises à s'engager .....	41
4.6. Ouvrir un réel accès à la VAE pour les demandeurs d'emploi .....	43
5. Pour aller plus loin : une nouvelle VAE de parcours .....	45
5.1. L'hybridation VAE/formation .....	46
5.2. Valider les « galères » des jeunes ? .....	48
Conclusion .....	50
Bibliographie .....	52
Remerciements .....	54

## **SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS**

### **Réduire les abandons en élargissant l'accompagnement**

1. Professionnaliser le premier accueil des personnes qui informent sur la VAE par une campagne de formation.
2. Élargir la prise en charge financière de l'accompagnement VAE à l'ensemble de la démarche, dès la phase d'information, et jusqu'au suivi post-jury.
3. Simplifier et clarifier le maquis des certifications.

### **Accélérer les recevabilités**

4. Appliquer un délai d'un mois au terme duquel « le silence vaut accord ».
5. Instaurer un service centralisé d'étude des dossiers de recevabilité qui pourrait valider un dossier en quelques jours et développer un système d'information (le principe « le silence vaut accord » serait alors un garde-fou et n'impliquerait pas un délai systématique).
6. En cas d'absence de pièces justificatives, appliquer un principe de déclaration sur l'honneur.

### **Multiplier les jurys : plus fréquents et plus efficaces**

7. Fixer une date concertée avec le candidat dans les douze mois suivant la notification.
8. Donner aux certificateurs la responsabilité de former les membres des jurys dans une logique de création de viviers.
9. Demander au jury de mieux motiver sa décision en cas de validation partielle ou refus de validation.
10. Revaloriser et personnaliser la rétribution des membres du jury.
11. Mobiliser les jeunes retraités.
12. Rendre plus souple la constitution des jurys et permettre l'organisation de jurys sous diverses formes (exemple, à distance) et à la demande en marge des calendriers nationaux.

### **Financer le « système » VAE**

13. Permettre un accompagnement au forfait et pour tout le parcours de VAE, avec obligation de moyens, les frais de jury et les frais annexes devant être pris en charge au coût réel.
14. Permettre un financement des formations complémentaires dans le cadre d'une VAE qui se dédouane de l'approche « tout ou rien » des blocs de compétences.

### **Inciter les entreprises à s'engager**

15. Sanctuariser un financement dédié à la VAE sur les budgets de formation obligatoires.
16. Mobiliser les syndicats, les représentants du personnel pouvant être des vecteurs importants de développement de la VAE.

### **Ouvrir un réel accès à la VAE pour les demandeurs d'emploi**

17. Former les conseillers du service public de l'emploi pour faciliter la prise en charge des demandeurs d'emploi souhaitant faire une VAE et mettre en place un référent VAE dans chaque agence de Pôle emploi.
18. Fixer à Pôle emploi un objectif quantifié de VAE sous réserve bien sûr d'avoir assoupli le processus (moins de formalités administratives puisque Pôle emploi a déjà tous les documents).
19. Développer des VAE collectives pour créer des dynamiques entre les demandeurs d'emploi.
20. Expérimenter des parcours VAE à durée réduite (deux à trois mois maximum) afin de les rendre possibles dans une situation de recherche d'emploi.
21. Appliquer la loi de 2014 et permettre à un demandeur d'emploi d'utiliser librement son Compte personnel de formation pour réaliser sa VAE.
22. Réduire le délai de recevabilité à une semaine maximum pour les demandeurs d'emploi et organiser des jurys dédiés.

## **INTRODUCTION**

La création de la VAE en 2002 a représenté, pour le monde de l'éducation et de la formation, une véritable révolution : il s'agissait de rendre équivalents en dignité les acquis venant d'une formation initiale, continue ou en alternance, et les acquis de l'expérience. On apprend toujours dans le travail, même dans le travail apparemment le plus simple, que l'on dit parfois non qualifié. On apprend dans toutes sortes d'activités, bénévoles, associatives, syndicales ou d'engagement politique. Et savoir le reconnaître est un geste fort de confiance dans ceux qui travaillent, dans les possibilités de progrès social individuel et collectif, ainsi qu'un facteur de mobilité positive. Plus encore, au pays du culte du diplôme. Saluée par le monde de la formation permanente (les nombreux militants, intervenants et pédagogues de l'éducation des adultes) et par les représentants des salariés comme une forme de reconnaissance de l'importance du travail, la VAE a d'emblée joui d'une belle image. On la doit en grande partie à Vincent Merle qui était alors le directeur de cabinet de la secrétaire d'État à la formation professionnelle.

Elle répond à une double exigence. Économique : en reconnaissant les compétences acquises par l'expérience, elle permet des certifications rapides (comparé à des parcours coûteux en temps et en argent de retour en formation longue), adaptées aux besoins des entreprises et aux changements rapides des techniques et des manières de travailler, plus proches en quelque sorte du terrain. Sociale : en donnant de la dignité aux parcours de travail (la dignité du diplôme ou du titre professionnel), elle produit pour les personnes et les collectifs de travail de la reconnaissance et peut être à l'origine de dynamiques de mobilité professionnelle et de progrès social. Elle est une réponse aux changements des modèles d'emploi : aux carrières longues dans une même entreprise avec promotion interne (le passage au statut de « technicien » pour un ouvrier qualifié, le passage à celui de « cadre »...) se substituent peu à peu des parcours plus variés, dans plusieurs entreprises, en changeant parfois de statut (de salarié à indépendant et vice versa), avec des passages par la « case chômage ». Dit autrement, la gestion de l'emploi par les marchés internes a un rôle moindre, et la flexibilité externe s'est développée.

La VAE, associée à la formation, est à la fois un outil individuel de développement des compétences et de progrès personnel, un moyen de développement de l'employabilité de chacun et un formidable levier de réalisation (à moindres frais) de la nécessaire montée en compétences générale de la population active française. En ce sens, ce devra être une partie essentielle du « Grand Plan de transformation des compétences » des années à venir.

307 000 personnes ont, en douze ans, fait valider leur expérience : c'est beaucoup et c'est peu pour une population active de 28,6 millions. Un beau succès d'estime en quelque sorte. Quels obstacles faut-il lever pour que la VAE se développe davantage, qu'elle soit plus facile, plus fluide, plus intégrée aux parcours professionnels des salariés, des indépendants, des demandeurs d'emploi et des jeunes ?

Que faut-il faire pour que les entreprises s'emparent davantage de la VAE et en fassent un moyen de reconnaissance des salariés et un outil au service de la mobilité interne ou externe ? En effet, on observe un curieux décalage entre les affirmations des chefs d'entreprise, qui considèrent que c'est en situation professionnelle que les personnes apprennent (plus qu'en suivant des stages de formation), d'une part, et le faible développement quantitatif de la VAE, de l'autre.

Tel est le propos de ce rapport. Mais attention ! Vouloir faire beaucoup plus de VAE et simplifier ne signifie pas ouvrir la porte à une possible dévalorisation. Nous sommes convaincus de la nécessité de conserver une VAE exigeante, rigoureuse, de manière à en préserver le principe initial : l'égalité en valeur, donc en reconnaissance sur le marché du travail, de ce qui est acquis (appris) dans le travail et l'expérience, d'une part, et de ce qui est acquis (appris) en situation de formation, de l'autre. L'égale dignité du diplôme et du travail.

Même si son développement et son utilisation pourraient être beaucoup plus importants, la VAE reste plébiscitée dans son principe et a donné lieu à de nombreux écrits, articles, colloques et rapports officiels. Nous les évoquerons au passage. Nous rappellerons les principales conclusions du rapport des deux inspections, IGAS et IGAENR publié en

octobre 2016, ainsi que les scénarios opérationnels d'évolution de la VAE qui en ont été tirés par le SGMAP (secrétariat général pour la Modernisation de l'action publique).

Plus modestement, nous voudrions identifier les conditions de réussite et les principaux obstacles, voir comment les lever ou les contourner, et surtout comment – dans le contexte de 2018 – renouveler la problématique pour faire plus, faire mieux et promouvoir une nouvelle VAE : une VAE de parcours, inscrite dans une dynamique d'identification des compétences acquises, de définition sur-mesure des besoins de formation, pour les compléter et aller plus loin. Au niveau collectif comme au niveau individuel. Dans le cadre de changements profonds dans le système de la formation professionnelle, dans les manières d'accompagner les personnes et les entreprises, dans un monde où les usages digitaux et les circuits courts prennent toute leur place.

## **1. LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE SEIZE ANS APRES SA CRÉATION**

### **1.1. DE LA LOI DU 17 JANVIER 2002**

Dite de « modernisation sociale », cette loi instaure la VAE en tant que droit individuel, lequel permet de transformer ses acquis de l'expérience en une certification. Depuis, « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification ». La durée minimale d'activité<sup>2</sup> requise pour qu'une demande de validation soit recevable est fixée, en 2002, à trois ans, que cette activité ait été exercée de façon continue ou non. Au-delà des modes traditionnels de contrôle des connaissances et aptitudes (voies scolaire et universitaire, apprentissage, formation professionnelle continue), une certification professionnelle de tout niveau de qualification peut dès lors être obtenue, en totalité ou en partie, par la VAE. Toutefois, elle doit figurer sur une liste dont l'établissement incombe à la Commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle et être enregistrée dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Il faut également que

---

<sup>2</sup> La loi du 5 mars 2014 précise que « toute personne justifiant d'une activité professionnelle salariée, non salariée, bénévole ou de volontariat ou ayant exercé des responsabilités syndicales ou occupé une fonction de conseiller municipal, de conseiller général ou de conseiller régional en rapport direct avec le contenu de la certification visée peut demander la validation des acquis de son expérience ».

approche de la certification par blocs ? Il est nécessaire de se pencher sur ce sujet et d'ouvrir un espace expérimental.

D'autres évolutions peuvent être imaginées : les pistes ne manquent pas. Ainsi, Marlène Schiappa, la secrétaire d'État à l'égalité hommes-femmes, a proposé récemment la possibilité d'un « CAP Petite Enfance par la VAE pour les mères de famille ».

Il s'agirait de diplômer des mères de famille au foyer avec le CAP Petite Enfance. L'idée est géniale : il y a des besoins sur ce métier, peu de gens diplômés et des mères de famille pas très éloignées de cette qualification ! (Et bien sûr des pères aussi s'ils ont fait le choix d'être au foyer.)

Cette proposition a suscité une énorme levée de boucliers : dans la profession comme au ministère des Affaires sociales. L'argument qui lui est opposé est plutôt solide : on ne développe pas la capacité de s'occuper des enfants des autres dans un contexte professionnel parce que l'on a élevé ses propres enfants. Ce n'est pas faux. Toutefois, ce que l'on a oublié de dire, c'est que la VAE n'est pas automatique, qu'il faut faire ses preuves dans la rédaction du dossier d'expérience et qu'il y a un jury chargé d'attester d'un niveau de compétences, qui décide *in fine* de la délivrance du diplôme ou non. Un garde-fou très efficace. De plus, les acquis de l'expérience peuvent être complétés par des formations.

S'il peut paraître en effet ambitieux de valider un CAP Petite Enfance en totalité en se basant uniquement sur une expérience de parent au foyer, un projet de VAE hybride alliant VAE et formation semble très judicieux. En 15/20 jours de cours, de travaux pratiques, adossés à une démarche de VAE qui permet de décupler l'acquisition pédagogique, le niveau du CAP est tout à fait atteignable. C'est alors, comme pour d'autres métiers renvoyant à l'expérience dans la vie quotidienne, les coiffeurs par exemple, un vrai mélange d'acquis de l'expérience et de nouveaux acquis qui se réalise.

L'idée mérite au moins une expérimentation suivie d'une bonne évaluation.

## CONCLUSION

La VAE a un bel avenir devant elle. Concept novateur lors de sa création en 2002, elle a déjà bien vécu sa période de rodage et l'on peut sans crainte aller vers un développement à plus grande échelle dont l'économie et la société françaises ont besoin pour une montée en compétences générale de leur main-d'œuvre. Les ministères certificateurs, et en tout premier lieu ceux de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et des Affaires sociales ont joué, et bien, un rôle de pionniers : ils ne doivent plus craindre maintenant que la VAE d'origine, qui reconnaissait à l'expérience professionnelle passée valeur de diplôme sous condition d'un parcours exigeant, se transforme en une VAE tournée vers l'avenir, tout aussi exigeante mais reposant, comme nombre de dispositifs aujourd'hui, sur des allers et retours rapides, agiles entre le travail et la formation, l'écrit et l'oral, le présentiel et le « en ligne ».

De nombreuses évolutions récentes : la création du Compte personnel de formation pour tous, la mise en place des « blocs de compétences », la lente mais bien réelle transformation des diplômes de l'enseignement supérieur dans une logique de compétences autant que de connaissances, ouvrent une large voie pour une VAE de deuxième génération.

Sans parler des évolutions qui seront apportées par la réforme de la formation professionnelle en cours de négociation, par la réforme de l'apprentissage en cours de concertation, et par les initiatives du Haut-Commissariat à la transformation des compétences qui devront accorder toute sa place à la VAE.

Sans parler non plus des transformations digitales qui, en rendant possible des auto-diagnostics de positionnement, des décisions rapides de recevabilité et des simplifications administratives, des recours instantanés à des formations en ligne, et des tenues de jurys à distance, vont permettre de faire réellement plus et mieux en matière de VAE.

Il reste bien sûr des questions difficiles : celle de la validation des « galères des jeunes » en est une ; celle des frontières de plus en plus mouvantes entre les métiers aussi.

Mais ce sont aussi des questions stimulantes pour la réflexion et l'engagement des uns et des autres : s'y jouent le rapport de la connaissance et de la compétence en situation (professionnelle ou autre), certains diraient de la théorie et de la pratique... S'y jouent aussi nos possibilités collectives, par la construction d'un accompagnement de qualité et exigeant (public et privé ensemble), par la reconnaissance par les entreprises de leur rôle formatif, de contribuer à renforcer les « capacités » de chacun pour construire un parcours professionnel et social. Tout simplement, un parcours de vie.



## GENÈSE DE LA LOI DE JANVIER 2002 SUR LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

### TÉMOIGNAGE D'UN ACTEUR

Vincent Merle [1]

Tenter de retracer la genèse de la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience n'est pas chose facile de la part de quelqu'un qui s'est trouvé directement impliqué dans la préparation de cette réforme. Mon propos risque d'osciller en permanence entre le discours d'un acteur engagé (et donc *a priori* convaincu...) et celui de l'observateur qui tente de prendre le recul critique indispensable pour comprendre après coup comment l'adoption de cette loi a été rendue possible. Je prends le risque de cette ambiguïté, laissant à chacun le soin de démêler ce qui relève du simple témoignage, avec toute la subjectivité que cela comporte, et ce qui appartient plutôt au registre de l'analyse distanciée de la décision publique.

Sans doute est-il bon de souligner dès le départ que deux lectures sont possibles (et ont été effectivement faites) de l'adoption de cette loi.

#### 1 - UNE CONTINUITÉ DANS LES DÉMARCHES DE VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS

La première consiste à montrer la continuité entre ce texte et des dispositifs antérieurs ayant une finalité proche, si ce n'est identique. Il est en effet possible d'établir une sorte de continuité entre la réglementation adoptée en 1934 concernant la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat, celles de 1985 sur la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur, celles de 1992 sur la validation des acquis professionnels au sein de l'Education nationale et la VAE, dans sa version 2002.

Il n'est pas inutile de rappeler la teneur de ces textes et le contexte de leur adoption.

La loi de 1934 coïncide avec la volonté d'instaurer une régulation publique dans la délivrance du titre d'ingénieur par les écoles. Cette régulation s'opère à travers la création de la commission du titre d'ingénieur (qui existe toujours). Désormais, seules les écoles habilitées par cette commission sont autorisées à délivrer ce titre. Qu'advient-il alors des personnes qui accèdent au cours de leur vie professionnelle à une fonction d'ingénieur dans leur entreprise ? Ces « ingénieurs maisons » comme on les a parfois appelés, se verront-ils privés de la reconnaissance officielle que constitue le titre d'ingénieur ? Ne risquent-ils pas d'être ainsi disqualifiés alors que beaucoup d'entre eux jouent un rôle essentiel dans la gestion de la production des entreprises industrielles ? On imagine alors une procédure spécifique qui, au risque d'un anachronisme, peut être considérée comme de la VAE. Une commission pourra délivrer à ces personnes le titre « d'ingénieur diplômé par l'Etat », dès lors qu'elles feront la preuve, à travers un dossier retraçant leur activité et une sorte de soutenance de ce dossier, de leur aptitude à exercer des fonctions d'ingénieur. Notons en passant, quitte à faire un nouvel anachronisme, qu'il n'y a pas de référentiel de la fonction. La procédure s'apparente plutôt à un jugement par les pairs. On notera également que cette VAE avant l'heure apparaît dans le même mouvement qu'une tentative pour réguler la délivrance d'un titre. En anticipant quelque peu sur la suite de l'histoire, on peut considérer que la régulation collective des titres et la validation des acquis de l'expérience sont toujours intimement mêlées dans les réformes qui se sont succédées.

La deuxième étape, selon cette lecture qui met l'accent sur la continuité, est ce que l'on a coutume de désigner à travers l'expression « VAP 85 ». Notons que ce dispositif est toujours en vigueur, comme celui qui vient d'être évoqué. Il permet l'accès à un cursus d'enseignement supérieur aux adultes qui ne disposent pas des diplômes préalablement requis (par exemple quelqu'un qui ne possède pas de licence et qui veut entrer en maîtrise) à condition qu'ils puissent faire la preuve que leur expérience professionnelle les a dotés des aptitudes nécessaires. Le diplôme qui leur est attribué à l'issue du cursus en cas de succès aux épreuves (la maîtrise pour suivre notre exemple) est le même que celui délivré aux étudiants ayant suivi un cursus universitaire complet. Le diplôme a la même valeur. Des personnes en cours de carrière peuvent ainsi reprendre des études à l'université sans avoir à s'engager dans un parcours de plusieurs années dont elles ne tireraient pas nécessairement profit, ni sur le plan personnel ni sur le plan professionnel. Ce dispositif répond à un souci d'ouverture de l'enseignement supérieur à un public d'adultes, au moment où la détention des diplômes commence à devenir une condition d'accès aux emplois de cadre. De manière analogue au dispositif précédent, il s'agit bien d'entrouvrir une porte d'accès dans un contexte où les certifications acquises en formation initiale tendent à constituer une norme pour l'accès aux emplois. Il s'agit aussi d'élargir le public de la formation continue dans les universités. Les DESS se multiplient et la direction de l'enseignement supérieur souhaite ouvrir largement ces cursus aux adultes en formation continue.

6

La troisième étape est celle de la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels pour l'accès aux diplômes de l'éducation nationale. Cette fois les diplômes de l'enseignement secondaire sont également concernés. Au vu de ses acquis professionnels, une personne disposant de cinq ans d'expérience peut être dispensée d'une ou de plusieurs des épreuves prévues dans le règlement d'examen. Dans sa grande prudence, le législateur a prévu que le candidat devrait obligatoirement passer au moins une épreuve selon les modalités classiques de validation. Ce dispositif, préparé alors que Lionel Jospin était ministre de l'Éducation nationale mais adopté après son départ, sera ensuite transposé dans l'enseignement agricole. Instauré dans des conditions quelque peu confidentielles, il ne connaîtra qu'un succès limité sur le plan quantitatif. Cinq ou six ans après l'adoption de la loi, environ 500 personnes par an en bénéficiaient. Mais un cran a été franchi par rapport à la VAP 85 : désormais on peut obtenir un diplôme sans avoir suivi de formation. Cette réforme intervient au moment où l'Éducation nationale (dans sa partie enseignement professionnel secondaire) vient d'entreprendre une refonte de l'architecture des diplômes et de leur structuration. C'est de cette époque que date notamment la méthodologie de construction des diplômes par les commissions professionnelles consultatives et l'introduction de notions comme celle de « référentiel d'activité » ou de « compétences à acquérir » (bien avant que la notion de compétence ne devienne l'objet des débats et des polémiques que l'on sait...). Il ne faut sans doute pas voir là qu'une simple coïncidence. Dès lors qu'un diplôme se définit d'abord à travers les activités que le titulaire est censé maîtriser, pourquoi celui qui maîtrise ces activités grâce à son expérience ne bénéficierait-il pas de la même reconnaissance que l'élève ou l'étudiant ayant suivi une formation ? Même s'il n'a pas été clairement perçu par la plupart des acteurs concernés, ce changement de fond ouvrait la voie à une dissociation plus systématique entre le titre et la voie qui y conduit. En ce sens, et au delà de toute polémique sur la recherche en paternité des textes, la loi de 92 avait effectivement entr'ouvert une brèche que la loi de 2002 a creusée plus largement. Ajoutons que, là encore, la préoccupation d'ouverture des formations de l'Éducation nationale au public des adultes (et donc au marché de la formation continue), n'est sans doute pas absente de l'esprit des auteurs de la loi.

7

On pourrait marquer encore plus la continuité entre la loi de 2002 et les dispositifs précédents en se référant à une histoire parallèle à celle que je viens de retracer grossièrement. Cette deuxième histoire, qui met en scène des acteurs différents, est celle des dispositifs visant à engager les adultes dans un développement personnel et professionnel à travers la valorisation de leur expérience. Des premières expériences conduites dans les années 70 par Bertrand Schwartz pour développer les « unités capitalisables » à la mise en place des « bilans de compétences » en passant par l'usage des portfolios de compétences ou au recours aux « histoires de vie » comme moyen de développement de la personne, il y a là une autre filiation de la VAE : celle

8

qui, dans la champ de la pédagogie des adultes, met l'accent sur les modes d'apprentissage non scolaires et tend à valoriser ce qu'apporte l'expérience au regard des acquis plus académiques.

Certains ont vu dans la loi de 2002 une « consécration législative » de cette lutte pour une reconnaissance des « savoirs informels » ou « non formels » et de cette volonté de donner toute leur chance à ceux qui ont appris autrement que sur les bancs de l'école. Non sans amertume ou arrières pensée d'ailleurs. Si la « filiation » est bien pointée par quelqu'un comme Bernard Liétard <sup>10</sup> et si Bertrand Schwartz a soutenu avec conviction le projet de loi sur la VAE, d'autres ont dénoncé le risque de dévoiement des dispositifs de valorisation de l'expérience : « Maintenant les gens ne vont plus chercher que le diplôme ! C'est le retour réflexif sur son expérience qui importe, pas le parchemin ». Plus particulièrement la VAE a été perçue comme une menace par ceux qui souhaitaient promouvoir la démarche de bilan de compétences, plus centrée sur l'aide aux choix professionnels et la recherche de l'épanouissement de la personne. Que certains aient pu considérer ces deux démarches comme concurrentes et non comme complémentaires (ce qu'elles sont à mon sens) mériterait sans doute une longue analyse. Cela traduit assez bien, me semble-t-il, une des oppositions rencontrées au moment de la préparation de la loi de 2002 : viser l'obtention d'un diplôme, n'était-ce pas privilégier la valorisation des acquis sur le marché du travail au détriment de l'intérêt des personnes et placer le dispositif de certification sous la domination des mécanismes du marché ? Cette critique est encore présente chez certains conseillers d'orientation psychologues, mais aussi chez certains accompagnateurs qui font de la VAE une sorte d'expérience personnelle au second degré, oubliant quelque peu que le dossier préparé par le candidat et l'entretien avec le jury sont d'abord des modalités de validation pour la délivrance d'un titre ou d'un diplôme. Les travaux d'Yves Clot et Bernard Prot ont bien montré que cette « finalisation » de la démarche de VAE sur l'obtention d'une certification pouvait être source d'appropriation des savoirs et de développement personnel <sup>12</sup> et qu'elle n'était pas contradictoire, sous certaines conditions, avec le développement de la personne.

## **2 - UN DISPOSITIF QUI PREND PLACE DANS UNE RÉFORME PLUS VASTE DE LA FORMATION DES ADULTES**

Venons en maintenant à l'autre lecture possible de la genèse de la loi. Il ne s'agit pas tant de mettre en évidence les ruptures plutôt que les continuités mais de montrer que la VAE dans ses modalités actuelles n'aurait sans doute pas vu le jour si le projet de loi ne s'était pas inscrit dans la dynamique de la réforme de la formation professionnelle. Lorsque Nicole Péry prend ses fonctions de secrétaire d'Etat à la formation professionnelle en 1998, quelques mois après la constitution du gouvernement de Lionel Jospin, l'équipe qui l'entoure n'ignore pas les dispositifs que je viens d'évoquer... ni leur difficulté de mise en œuvre. Pourquoi alors avoir fait de la validation des acquis un des axes important de la réforme qu'elle veut conduire ? <sup>11</sup> On ne peut le comprendre sans dire un mot des origines de cette réforme.

On peut considérer que c'est Jacques Barrot, lorsqu'il était ministre en charge du Travail et de la Formation professionnelle, qui a initié ce processus. Il est personnellement convaincu que le système mis en place à travers l'accord interprofessionnel de décembre 1970 et la loi de 1971 n'a pas atteint ses objectifs et qu'il est devenu inadapté au contexte économique et social de cette fin de siècle. Il prend alors deux initiatives qui pèseront lourd dans la suite de cette réforme au long cours. <sup>11</sup>

Tout d'abord il confie à Michel de Virville, secrétaire général de Renault et ancien délégué adjoint à l'emploi, la présidence d'une commission chargée de dresser des pistes de réforme. Le rapport de cette commission comporte deux propositions originales. La première est de mettre en place un droit individuel à la formation et la seconde de créer un « répertoire national des qualifications ». C'est évidemment cette deuxième proposition qui doit retenir notre attention pour bien comprendre la genèse de la VAE. Fin connaisseur des questions de fonctionnement du marché du travail et du système des diplômes (il a antérieurement exercé des fonctions au Céreq), Michel de Virville estime que la formation des adultes ne peut prendre toute <sup>12</sup>

son importance dans les trajectoires professionnelles que si elle donne lieu à une véritable reconnaissance. Il est également convaincu que cette reconnaissance ne doit pas seulement sanctionner les apprentissages effectués lors des stages de formation mais aussi les apprentissages en situation de travail. Le répertoire dont il propose la création est un moyen de favoriser cette reconnaissance. Il écarte l'hypothèse que les diplômes délivrés à l'issue des formations initiales puissent constituer une voie de reconnaissance pertinente. Sans ignorer le risque que comporte la création d'un système concurrent à celui des diplômes, il pense qu'un répertoire national des qualifications, construit dans le cadre d'une concertation étroite avec les partenaires sociaux, disposera d'une légitimité forte et sans doute, à long terme, contrebalancera le poids, souvent jugé excessif, des diplômes dans les trajectoires professionnelles. Si le rapport est peu disert sur les modes de validation, il est en revanche assez explicite sur le répertoire lui-même : il s'agit bien de constituer, à travers le dialogue social, un système « d'étalonnage » des emplois et des activités qu'ils recouvrent.

Sans doute cette proposition est-elle en partie inspirée par l'expérience du Céreq qui avait réalisé à la fin des années 70 et au cours des années 80 un « Répertoire français des emplois » (le RFE). On doit cependant également prendre en compte le fait que la création d'un tel outil est dans l'air du temps. En particulier, les anglais viennent de mettre en place le dispositif dit des *National Vocational Qualifications* (NVQs). Il s'agit d'un descriptif des principaux emplois en termes de « compétences » et selon une logique de niveaux (maçon niveau 1, maçon niveau 2, etc. – le système comporte cinq niveaux). Des centres de validation (*assessment centers*) ont ensuite été mis en place pour la délivrance de ces qualifications. Les modes de validations qui y sont pratiqués ainsi que la description des compétences dans le répertoire des NVQs se rapprochent, au moins dans leur esprit, d'un système de certification qualité. Les « compétences » validées s'apparentent plutôt à des « performances » (elles sont énoncées sous forme de capacités à exécuter une tâche dans des conditions précises plutôt qu'elles ne font appel à « l'intelligence de la tâche » ou aux connaissances sous-jacentes à l'activité). La validation fait appel aussi bien à des essais pratiques qu'à des portefeuilles de preuves. Bien que les organisations syndicales aient été consultées sur la pertinence du dispositif, ce système a été construit sans réelle concertation avec les partenaires sociaux. Les NVQs sont le résultat d'un travail d'expertise et de consultation des professions concernées.

Il serait trop long de décrire ce qui a conduit les Anglais à construire ce système qui a d'ailleurs connu bien des évolutions depuis son lancement. Retenons simplement que ceux qui l'ont promu disent eux même avoir été animés par deux préoccupations principales : favoriser l'élévation de la qualification de la main d'œuvre dans les services et dans l'industrie et faire évoluer en quelque sorte de l'extérieur, par l'introduction de standards professionnels, un système de formation jugé, sans doute avec raison, comme peu efficace, trop formel, et peu cohérent (multiplication d'écoles et de filières, prééminence d'un appareil de formation à caractère corporatiste dans certains métiers... le système anglais de formation professionnelle initial, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire était fort éloigné du bel ordonnancement de celui mis en place dans le cadre de l'Education nationale en France...) <sup>14</sup>. Le souci de valoriser les acquis en situation de travail a sans doute également inspiré le mode de construction du dispositif. Il s'agit avant tout de valider des savoir-faire et d'éviter ainsi les dérives de l'enseignement professionnel vers la transmission de connaissances trop exclusivement théoriques. La comparaison des référentiels NVQs avec les référentiels des diplômes français est très instructive à cet égard. Les NVQs ne s'embarrassent pas de considérations sur la connaissance des règles de géométrie par le maçon ou le tailleur de pierre ! Du moment qu'il sait monter un mur en brique ou en parpaing et que le mur est droit...

Cette initiative anglaise a beaucoup pesé sur les débats au sein de la Commission européenne en matière de formation et de qualification. L'ambition de construire un système de qualifications européennes à travers une concertation tripartite au niveau transnational s'essouffait. Le CEDEFOP qui en avait la charge a dû finalement renoncer à poursuivre cette vaste entreprise. Par ailleurs, on voit monter dans cette période un discours critique à l'égard du système éducatif que certains estiment trop éloigné des besoins de l'appareil productif, trop tourné vers les savoirs académiques et trop élitiste. L'expérience anglaise interpelle de nombreux acteurs européens en

raison de son pragmatisme (elle ne prétend pas réformer le système éducatif ni produire une définition conventionnelle des qualifications) et de la valorisation des savoirs de l'expérience qu'elle semble permettre. Dans un contexte de chômage très élevé, presque partout en Europe, un tel système n'est-il pas de nature à favoriser l'employabilité et à fluidifier le marché du travail ; ce type de certification est un simple standard sans aucune prétention à articuler diplôme et exercice d'une activité et il semble pouvoir donner une chance à ceux qui sont passés à travers les mailles de la sélection scolaire.

Bien que d'inspiration un peu différente, l'une des propositions contenues dans le livre blanc publié par Edith Cresson lorsqu'elle était commissaire européenne en charge des questions d'éducation est assez proche dans son principe. Il est suggéré dans ce document de créer des « accréditations européennes », sur la base de standards de compétences définis internationalement et se rapportant un champ d'activité particulier. L'exemple paradigmatique de ce type d'accréditation est le « permis de conduire informatique », mis au point par les Scandinaves, que l'on peut obtenir en passant une série de tests dans des centres agréés. Certains tests de maîtrise d'une langue étrangère sont construits sur le même principe. Si le développement de telles accréditations n'avait pas vocation, dans l'esprit de ses promoteurs, à se substituer purement et simplement aux diplômes, il n'en devait pas moins constituer une sorte d'antidote à un système jugé beaucoup trop académique et beaucoup trop ancré dans l'histoire des institutions éducatives propres à chaque pays (comme le montrent notamment les difficultés considérables pour établir des équivalences entre diplôme à l'échelle européenne).

Si cette proposition n'a guère eu de suite<sup>[5]</sup>, elle n'en témoigne pas moins de l'émergence de préoccupations convergentes en Europe sur la question des certifications et de leurs conditions de délivrance. La France n'a pas été absente de ce débat et le rapport de Michel de Virville en est un des signes. L'administration a eu mandat de donner suite à sa proposition de création d'un répertoire national des qualifications. Non sans quelques tensions avec l'Education nationale, la délégation à l'Emploi et à la Formation professionnelle s'est mise à l'ouvrage. La fin du gouvernement d'Alain Juppé mettra fin à cette réflexion. Même si cela apparaît rétrospectivement comme anecdotique il n'est pas sans intérêt de rappeler que l'une des hypothèses de travail des groupes d'experts réunis par la DGEFP était d'établir des descriptifs de compétences pour chacun des emplois et des métiers figurant dans le répertoire élaboré par l'ANPE (le ROME) et de mettre en place des centres de validation pour délivrer cette nouvelle forme de certification<sup>[6]</sup>.

Les partenaires sociaux sont restés très à l'écart de ce débat. Outre qu'ils n'étaient guère enthousiasmés par la création d'un répertoire national des qualifications, ils avaient engagé parallèlement une réflexion sur « la gestion des compétences ». La deuxième initiative prise par Jacques Barrot avait été de leur demander d'ouvrir une négociation pour réformer le système de formation continue, respectant ainsi le rôle que les partenaires sociaux occupent dans ce domaine depuis le début des années 70. Bruno Lacroix, président de la commission formation du CNPF et Alain Dumont, directeur de la formation de cette organisation, partageaient ce souhait d'engager une réforme mais ils ont clairement indiqué au ministre qu'ils souhaitaient débattre au préalable, avec les organisations syndicales de la question des compétences.

Un groupe de travail paritaire a été constitué à leur initiative. Il s'est réuni pendant un an et demi, en alternant des séances de réflexion collective et des visites de terrain en France et dans d'autres pays. Il n'est pas possible de retracer ici la genèse de ce groupe et la richesse des débats qui s'y sont déroulés. Tout autant que le cadre institutionnel de la formation continue, l'objet des réflexions a porté sur les changements dans l'organisation de la production industrielle et des services, sur la nature des savoirs et des savoirs faire mobilisés dans ces organisations et sur la manière de les acquérir. La notion de compétence est rapidement apparue comme le point de cristallisation d'un ensemble de mutations touchant aussi bien à l'émergence d'un système économique fondé sur la flexibilité productive et sur le déclin des modes tayloriens d'organisation du travail qu'à la redéfinition des liens entre système productif et système éducatif ou à la transformation des processus d'apprentissage et de construction de l'expertise professionnelle. Les « cahiers » diffusés à deux reprises par ce qui était devenu, entre temps, le MEDEF (les premiers lors des journées de

Deauville en 1997 et la deuxième série en 2001) témoignent de l'ampleur de la réflexion engagée non seulement dans ce groupe mais aussi par un ensemble de dirigeants d'entreprises ou d'experts sollicités tout au long du processus. La tournure polémique qu'a pris le débat sur les compétences au moment du lancement du projet de « refondation sociale » par le patron du MEDEF (Ernest Antoine Sellière) en réponse à la politique conduite par le gouvernement de Lionel Jospin, ne doit pas masquer le caractère exceptionnel de la démarche initiée par quelques personnes au sein du CNPF. Rarement organisations syndicales et patronales auront été engagées à ce point dans une réflexion commune sur des mutations économiques et sociales fondamentales.

La suite de l'histoire est plus connue. Lorsque Nicole Perry prend ses fonctions de secrétaire d'Etat en 1997 dans le gouvernement de Lionel Jospin <sup>[20]</sup>, elle a mandat de lancer, à son tour, une réforme de la formation professionnelle. Comme on l'a vu, l'une des pistes de réforme qu'elle propose est celle de la validation des acquis de l'expérience. Elle souhaite, elle aussi, laisser une large initiative aux partenaires sociaux et elle les incite à son tour à ouvrir une négociation dès qu'ils auront achevé leur réflexion préalable sur les compétences. L'idée d'un droit individuel à la formation, qui figurait déjà dans le rapport de Michel de Virville, fait son chemin. L'initiative pour l'élaboration de ce droit est clairement laissée aux partenaires sociaux. En revanche, sur le sujet de la validation des acquis, l'initiative revient d'abord au gouvernement. Les organisations syndicales font savoir qu'elles sont très favorables à ce volet de la réforme. Lionel Jospin encourage Nicole Péry à s'engager dans cette voie. Il la soutiendra d'ailleurs tout au long du projet malgré les réticences qui se sont fait jour dans la sphère gouvernementale.

### 3 - LA CONSTRUCTION DÉLICATE D'UN CONSENSUS

---

En choisissant de développer la VAE, le secrétariat d'Etat opte pour une solution différente de celle préconisée par le rapport de Virville. Plutôt que de créer un système de reconnaissance alternatif aux diplômes et aux titres professionnels, il propose de modifier les conditions de délivrance de ces certifications en élargissant les dispositions expérimentées depuis 1992 par l'Education nationale. L'analyse qui est faite par les promoteurs de la réforme est clairement que la création d'une nouvelle forme de certification n'a guère de chance d'aboutir pour au moins deux raisons. Tout d'abord, les partenaires sociaux ne sont pas disposés à s'impliquer dans une concertation sur l'élaboration d'un tel outil. Le patronat n'en veut pas et les organisations syndicales demeurent très attachées au système des diplômes et des titres, même si elles ont conscience des difficultés rencontrées par les adultes pour accéder à cette forme de reconnaissance. En forçant quelque peu le trait, du côté patronal on estime que la seule reconnaissance qui vaille est celle de l'entreprise car c'est là que se construisent et s'apprécient les compétences et, du côté syndical, les diplômes apparaissent comme un rempart face au risque d'éclatement des repères collectifs. Un système de certification dans la lignée des NVQs anglaises ou dans l'esprit du rapport de Michel de Virville n'aurait pas pu se construire à travers une réelle concertation avec les partenaires sociaux et aurait donc été privé d'une source de légitimité décisive.

La deuxième raison est le poids des diplômes et des titres dans le fonctionnement du système social français. L'analyse qui est faite par le secrétariat d'Etat est que la valeur de certifications construites spécifiquement pour valider les acquis des adultes serait vraisemblablement très faible au regard de celle des diplômes et des titres. Ces derniers ne sont pas seulement un gage d'aptitudes et de compétences dans un domaine professionnel ; ils sont aussi le signe d'un niveau atteint dans un système très hiérarchisé. Dans le système français, cette valeur distinctive, fruit du processus de sélection qui s'opère au sein du système éducatif, pèse d'un poids particulier, aussi bien pour le statut social qu'il confère que dans les procédures de recrutement. Le risque était donc de créer une monnaie de singe face à l'étalon or que constituent les diplômes.

A ces considérations s'ajoutait le refus de s'engager dans la construction d'un dispositif apparenté à une procédure de certification qualité. Non que de telles certifications n'aient pas leur place. Il existe de nombreuses certifications qualité des

[20]

[21]

[22]

[23]

personnes dont l'utilité n'est pas contestée, notamment en matière de sécurité (par exemple les habilitations pour intervenir sur certaines installations électriques ou pour conduire des engins de chantier) ou dans des domaines comme l'informatique (certifications délivrées par des éditeurs de logiciels). Mais de telles habilitations ne constituent pas une reconnaissance de l'aptitude à maîtriser une large gamme de situations professionnelles, dans un champ professionnel étendu, et avec un degré d'autonomie important. Un diplôme ou un titre ne certifie pas simplement une capacité à accomplir des tâches prescrites ou à respecter des procédures ; il est une présomption de l'aptitude à agir efficacement et à progresser dans un univers professionnel complexe qui fait appel à une multitude de ressources : connaissances techniques, méthodes de travail, compréhension de son environnement de travail, maîtrise d'une gestuelle, capacité à coopérer avec d'autres professionnels dans la réalisation d'une action, comportements professionnels...<sup>[8]</sup>

Au total, c'est bien cependant les mêmes constats de départ qui ont guidé Michel de Virville et Nicole Péry : celui de la prégnance des diplômes dans les trajectoires professionnelles et celui de l'impossibilité de mettre en place une vraie deuxième chance sans un système de reconnaissance des acquis de la formation continue et de l'expérience. Si les modalités proposées sont différentes, cela résulte avant tout d'une divergence d'analyse sur la faisabilité du dispositif à mettre en place. Dans les deux cas, la réforme proposée vise bien à relativiser la place des diplômes dans le fonctionnement social d'un double point de vue : éviter que le diplôme acquis en début de vie détermine trop fortement le destin professionnel et conférer une égale dignité aux aptitudes et aux connaissances construites à travers la formation et à celles acquises à travers l'expérience. Cette nouvelle page de la validation des acquis n'échappe donc pas à la règle que nous avons mise en évidence au début de cette intervention : toutes ces réformes mêlent étroitement les modalités de validation et la place et les fonctions du système de certification lui-même.

#### 4 - LES RÉTICENCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'Education nationale ne s'y est pas trompée. Les interlocuteurs de Nicole Péry au sein de ce qui était son ministère d'origine<sup>[9]</sup> ont d'abord accueilli le projet avec un certain scepticisme (« Pourquoi recréer quelque chose alors que la VAP existe déjà et qu'elle n'a pas rencontré un vif succès ? ») tout en reconnaissant que valoriser les acquis de l'expérience pouvait constituer une mesure de justice sociale. Ce scepticisme a viré à la franche hostilité lorsque le projet s'est précisé et qu'il est apparu que le secrétariat d'Etat à la formation professionnelle souhaitait instaurer, à travers la loi sur la VAE, une autre forme de régulation collective du système de certifications professionnelles. Plus que le principe de la validation des acquis de l'expérience, ce sont ses conséquences possibles qui ont provoqué quelques frayeurs au sein des équipes en place au ministère de l'Education nationale. D'un double point de vue : celui des sources de légitimité dans la création des certifications et celui de la valeur des titres et des diplômes. Autant les aménagements aux dispositions prévues par la loi de 1992 n'ont pas véritablement fait débat (par exemple le raccourcissement de la durée de l'expérience nécessaire pour obtenir un diplôme ou un titre par la VAE, la possibilité d'obtenir la totalité du diplôme sans être obligé de passer au moins une épreuve ou encore la prise en compte de l'expérience dans un cadre bénévole), autant la proposition de créer un répertoire national des certifications professionnelle, géré par une instance interministérielle et comprenant les partenaires sociaux a fait frémir. Ce « grand livre », comme l'a dit Jean Luc Mélanchon (ministre délégué à l'enseignement professionnel au moment de l'adoption de la loi) ne risquait-il pas de juxtaposer les diplômes de l'Education nationale avec les certifications de moindre valeur délivrées par des organismes privés ou par des chambres consulaires. L'intention d'y faire figurer les certifications établies paritairement au sein des branches professionnelles (les certificats de qualification professionnelle – CQP – dont l'usage principal était de sanctionner les acquis à l'issue des contrats de formation en alternance pour les jeunes) ne pouvait que renforcer ces frayeurs.

Cette érosion du pouvoir de l'Education nationale d'établir et de délivrer les diplômes n'était certes pas nouvelle. Ce pouvoir avait atteint son sommet lors de l'adoption de la loi de 1943 reconnaissant à l'Education nationale, et à elle seule, la capacité de

délivrer des diplômes ; les autres institutions de formation ne se voyaient reconnaître que le droit de délivrer des attestations de fin de formation. La première véritable brèche ouverte dans ce monopole légal date... de la réforme de la formation continue en 1971. On oublie souvent en effet que les lois de 1971 qui ont instauré l'obligation de dépense de formation pour les entreprises et le congé individuel de formation, avait aussi mis en place une forme de régulation collective des certifications à travers la création d'un dispositif dit « d'homologation » des titres par l'Etat. Une commission placée sous l'autorité du Premier ministre avait, depuis cette date, la capacité d'homologuer n'importe quel titre professionnel, dès lors qu'il répondait à un besoin avéré sur le marché du travail. La portée de cette reconnaissance officielle était toutefois atténuée, au moins symboliquement (mais nous sommes ici dans un registre qui est fortement symbolique), par le mécanisme d'homologation de droit des diplômes délivrés par l'Education nationale que ce ministère avait réussi à obtenir. Aux yeux des différents acteurs (organismes de formation, entreprises, adultes en formation...), la valeur des titres homologués était moindre que celle des diplômes délivrés par l'Education nationale. Trente ans après, les propositions du secrétariat d'Etat ont été perçues comme une nouvelle atteinte à la situation de monopole ou de quasi monopole de l'Education nationale, qui se pose régulièrement comme le garant de la valeur des titres et des diplômes au regard des pressions qu'exercerait le monde économique pour en faire de simples signaux de compétences immédiatement utiles pour les entreprises <sup>[10]</sup>.

Cependant, si la menace d'un affaiblissement de la valeur des diplômes a été régulièrement brandie dans les réunions préparatoires à la loi, les craintes du monde éducatif ne résultaient pas seulement du risque de mélanger le bon grain et l'ivraie ou de la place nouvelle donnée aux acteurs économiques dans la régulation du système de certification mais aussi du changement de nature introduit par l'addition des aménagements apportés au système antérieur. Le texte proposé au Parlement est sous-tendu par l'idée qu'un diplôme ou un titre tire sa valeur de la procédure de validation et du contenu de ce qui est certifié (nature des connaissances, degré de pertinence au regard de l'exercice d'un emploi, etc.) et non des voies qui y conduisent ou de l'excellence du parcours scolaire effectué par le titulaire. Comme l'ont dit un certain nombre d'acteurs qui ont promu ce texte, la loi de 1992 s'inscrivait encore dans le registre de la « dispense d'épreuves » – ce qui signifie que le mode normal c'est l'examen en fin de cycle de formation – alors que la loi de 2002 place sur le même plan les différents modes d'obtention du diplôme ou du titre. Ce changement emporte avec lui des conséquences lourdes, et en particulier l'obligation pratique de revisiter les référentiels de diplômes qui ne peuvent plus, théoriquement tout du moins, se présenter comme une série de programmes organisés selon une logique de découpages disciplinaires, mais doivent prendre la forme de descriptifs d'activités auxquelles sont liés des aptitudes, des connaissances et des compétences. De tels référentiels existaient bien pour tous les diplômes professionnels de l'enseignement secondaire mais ils étaient en quelque sorte « doublés » d'un référentiel dit « de validation », établi par l'administration de l'Education nationale ; ce deuxième référentiel laissait généralement une large place aux découpages disciplinaires. Dans l'enseignement supérieur la notion même de référentiel était très largement ignorée des enseignants.

Il faut cependant relativiser cette opposition de l'Education nationale. Comme sur bien d'autres sujets, le monde éducatif n'est pas monolithique et certains ont apporté non seulement leur soutien au projet mais aussi leur concours efficace à la préparation des textes <sup>[11]</sup>. Néanmoins cette opposition méritait d'être mentionnée car elle montre que ce texte a joué à bien des égards un rôle de révélateur par rapport à certaines ambiguïtés qui traversent notre société à propos du système éducatif. Comment admettre, par exemple, que la VAE constitue un élément de justice sociale (valorisation d'autres manières d'apprendre, seconde chance, reconnaissance de la valeur de l'expérience...) alors que le système éducatif lui-même est construit sur la base d'un idéal méritocratique et vise à distinguer les plus talentueux à travers la délivrance d'un diplôme en formation initiale ? Comment admettre qu'un diplôme puisse être avant tout un signal d'aptitudes, de connaissance et de compétences au regard d'un champ professionnel alors qu'il est le plus souvent perçu essentiellement comme un gage d'excellence scolaire ? Peut-on sans compromettre l'équilibre complexe du système éducatif, amoindrir la valeur distinctive du diplôme (ce qu'il

27

28

signifie du point de vue des mécanismes de sélection au sein de l'école et de l'enseignement supérieur – par exemple la valeur supérieure accordée aux diplômes délivrés à l'issue de cursus très sélectifs) et renforcer sa valeur de signal d'aptitudes et de connaissance mobilisable dans une activité professionnelle ? Plus fondamentalement, l'idée même que l'on puisse atteindre, grâce à une reconnaissance officielle, un niveau professionnel (et donc un statut social) équivalent à celui qu'atteignent habituellement les titulaires d'un diplôme chèrement acquis en formation initiale heurte encore très largement le sens commun dans un pays comme le notre.

Il n'est pas surprenant que ces doutes aient plus particulièrement traversé le monde éducatif au moment des débats préparatoires à la loi, alors que le monde de la formation des adultes a rapidement adhéré au projet et lui a apporté son soutien. On peut sans doute avancer l'hypothèse que le projet de loi n'aurait pas recueilli, en définitive, un tel soutien si la croyance collective dans l'école comme facteur d'égalité des chances n'avait pas elle-même commencé à se fissurer. Cette loi est venue pour ainsi dire à un moment où elle pouvait être acceptée socialement, y compris dans les parties du corps social les plus directement concernées (notamment les enseignants). Ce n'est sans doute pas un hasard si, quelques temps plus tard, certaines propositions de la commission Thélot (par exemple sur le socle de compétences) ou les analyses de François Dubet et de Marie Duru-Bellat <sup>[12]</sup> ont été accueillies positivement alors qu'elles auraient sans doute suscité de vives polémiques dans les années 80. Lorsque Pierre Bourdieu écrivait en 1985 dans un rapport au collège de France : « Un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démunis sont séparés à vie tel le noble et le roturier », il exprimait avec un temps d'avance ce qu'une partie de la société française ressent confusément aujourd'hui.

On sait quels compromis ont dû être trouvés pour qu'un texte qui modifiait à la fois le code du travail et le code de l'Education soit clairement soutenu par les deux ministres concernés. En particulier, la capacité de régulation du système de certifications professionnelle par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) s'est trouvée quelque peu amoindrie au regard de l'ambition initiale. Le compromis a consisté ici à considérer que les diplômes et les titres délivrés par les ministères étaient enregistrés de droit dans le RNCP, à condition qu'ils aient fait l'objet d'une concertation préalable avec les partenaires sociaux (ce qui est le cas dans les commissions professionnelles consultatives – CPC – tant à l'Education nationale que dans la plupart des autres ministères « valideurs »). Il a consisté également à jouer sur les subtilités de composition de la CNCP. Il a fallu également renoncer à tout dispositif contraignant les institutions délivrant des certifications à établir des équivalences ou des passerelles avec d'autres certifications, ou encore à donner la capacité à la CNCP d'orienter les choix en matière de certification sur la base d'avis (par exemple sur la cohérence ou les incohérences du système de certification dans un champ professionnel donné). Cela n'aurait sans doute pas été inutile, ne serait-ce que pour mettre fin à l'inflation du nombre de diplômes et de titres (la CNCP estime que potentiellement il pourrait en figurer près de 15 000 dans le RNCP, la grande majorité émanant de l'enseignement supérieur).

## 5 - VERS LA SÉCURISATION DES PARCOURS

Peut-être en aurait-il été autrement si les partenaires sociaux avaient manifesté un grand intérêt pour leur implication dans ce processus de régulation du système de certification. Tel n'a pas vraiment été le cas. On a évoqué précédemment l'ambivalence des organisations syndicales à l'égard des diplômes et l'hostilité de principe d'une bonne partie du MEDEF à l'égard des certifications délivrées par le système éducatif <sup>[13]</sup>. A cela s'est ajouté le souci des partenaires sociaux de faire valoir leur propre capacité à délivrer des certifications (les CQP évoqués précédemment). Tout cela s'est traduit par une revendication qui ne pouvait que crispier le débat : les partenaires sociaux ont exprimé le souhait que les CQP puissent être enregistrés de droit dans le RNCP, traduisant par là leur volonté d'être considérés comme tout aussi légitimes à délivrer des certifications officielles que les ministères. Cette logique de préséance n'a pas favorisé la recherche d'une forme d'implication plus pertinente des partenaires sociaux dans la régulation de l'ensemble du système. Au total, les

avancées vers une autre conception du système de certifications professionnelles ont été modestes car elles se sont heurtées à des réflexes corporatistes, chacun voulant rester maître chez soi <sup>[31]</sup> et elles n'ont pas pu s'appuyer sur une conception rénovée du dialogue entre formateurs et acteurs économiques. La menace épisodique de quitter la commission et de créer un répertoire spécifique pour les CQP, même si elle est plus symbolique que réelle, traduit cette difficulté des organisations syndicales et patronales à construire une position commune sur l'enjeu que représentent les certifications professionnelles.

Cela n'a pas empêché les partenaires sociaux de soutenir le principe de la VAE. Si cela n'est pas surprenant de la part des organisations syndicales, on peut s'étonner que le MEDEF se soit abstenu de toute marque d'hostilité, voire ait apporté son soutien au dispositif. Certes, quelques voix se sont élevées pour dénoncer « l'obsession des diplômes » et pour réaffirmer que les compétences ne peuvent être véritablement validées que par les entreprises elles mêmes. Mais le MEDEF est resté très prudent dans ses propos. On le doit sans doute en partie à la préoccupation patronale de concilier flexibilité sur le marché du travail et sécurisation des trajectoires professionnelles. Francis Mer à qui avait été confié le rôle de chef de file dans la négociation interprofessionnelle sur la formation continue a admis que le renoncement à cet horizon, toujours repoussé, de l'emploi à vie et l'acceptation de plus de mobilité sur le marché du travail devaient avoir pour contrepartie la reconnaissance et la valorisation des aptitudes et compétences acquises à travers l'activité professionnelle. Qui plus est la VAE apparaissait comme cohérente avec un certain nombre de principes qui se dégagent des discussions engagées sur la gestion par les compétences. Certes, le modèle de gestion par les compétences est sous tendu par une conception très contextuelle des compétences ; elles sont propres à une entreprise, parfois même elles sont un facteur essentiel de sa réussite économique. Il est difficile cependant de ne pas reconnaître que le développement de compétences locales contribue au développement d'aptitudes transférables dans d'autres contextes de travail. La validation interne des compétences ne s'oppose donc pas à des formes de validation plus générique, elles se complètent.

Toujours est-il que le consensus s'est progressivement noué autour des notions de « reconnaissance » et de « parcours ». Ces deux termes sont apparus régulièrement dans les nombreux échanges qui ont précédé le vote de la loi, en particulier dans le milieu de la formation des adultes. Par exemple l'AFREF et le GARF, deux associations qui rassemblent les professionnels de la formation, ont organisé plusieurs débats sur la validation des acquis. Il y a été longuement question des inégalités face à la formation continue et de l'espoir que représentait la reconnaissance des acquis de l'expérience pour sécuriser les parcours professionnels. Le thème de « la sécurité sociale professionnelle » commençait à être mis en avant par la CGT et les experts de tous bords politiques débattaient de la « flexsécurité ». Tout autant que l'affaiblissement du modèle de l'égalité des chances par l'école que nous avons évoqué précédemment, la montée de ces thématiques de la reconnaissance et des parcours a joué indéniablement en faveur du soutien apporté au projet de loi.

Les propositions du secrétariat d'Etat semblent donc avoir apporté, au moment opportun, un élément de réponse au sentiment diffus de fragilisation des parcours professionnels et d'inégalité des chances face à l'école et à la formation. La volonté, sous jacente au projet, de modifier la signification et le rôle des certifications professionnelles sur le marché du travail est resté largement au second plan. Quant à la volonté d'introduire une autre forme de régulation collective de ces certifications, elle est restée au stade du débat d'experts, quant elle n'a pas suscité des réactions franchement négatives. Dans le milieu éducatif et en partie dans celui de la formation des adultes, un diplôme demeure avant tout la sanction positive d'un parcours de formation et un signe distinctif plutôt qu'un signal d'aptitudes et de compétences sur le marché du travail. Ce qui pose problème, aux yeux des enseignants et des formateurs, c'est l'insuffisante reconnaissance par les entreprises de la qualification ainsi conférée à l'individu qui le détient. Le souci d'équité et de justice peut bien conduire à le délivrer également à celui qui a appris par d'autres voies mais en aucune façon à remettre en cause le principe d'équivalence entre le titre et le poste qui guide bien des représentations et des comportements aussi bien chez les enseignants que

32

33

34

chez les élèves ou leurs parents. Que cette équivalence demeure très théorique (sauf dans le cas des professions réglementées), suscite plutôt des revendications sur le thème de la dévalorisation des diplômes ou du déclassement qu'elle ne conduit à relativiser la place même des diplômes dans la détermination des trajectoires professionnelles.

## **6 - L'AMORCE D'UNE AUTRE RÉGULATION COLLECTIVE DES DIPLÔMES ET DES TITRES**

La loi gardera la trace de cette difficulté à ouvrir un vrai débat sur le système de certifications et sur sa régulation collective. Certes la création du répertoire national des certifications professionnelles constitue un progrès : non seulement il donne une plus grande visibilité à un système particulièrement foisonnant et parfois opaque mais il a contraint chaque instance délivrant des certifications à en décrire, dans un format standardisé, les objectifs (emplois et secteurs visés, compétences attendues), les prérequis et les modalités de validation. Cela a permis de faire apparaître dans certains cas la profusion de certifications dans un même domaine avec des objectifs parfois quasiment similaires. Par ailleurs, les critères d'appréciation de la commission pour l'enregistrement au répertoire sont revenus à une pratique plus orthodoxe. La commission technique d'homologation qui l'avait précédée avait, de ce point de vue, quelque peu dérivé par rapport à sa mission initiale : l'homologation conférant une sorte de label de qualité aux formations préparant aux titres, les critères de jugement de la commission portaient tout autant sur les conditions de déroulement de l'action pédagogique que sur la pertinence de la création du titre au regard des besoins sur le marché du travail. La CNCP se montre désormais beaucoup plus attentive à cette deuxième dimension, comme l'y invite le texte de loi et les décrets d'application. Mais la commission se trouve très largement privée de son pouvoir de réguler le système. Il ne lui est pas possible, par exemple, de faire procéder à une analyse de la pertinence des certifications existantes ou des propositions de nouvelles certifications au regard des transformations de l'emploi et de l'organisation du travail dans un secteur ou un domaine professionnel. L'expertise des rapporteurs se limite à un examen de la conformité des certifications proposées aux exigences propres du répertoire (nature de la certification proposée, modalités rédactionnelles des référentiels, précisions sur les modalités de validation...). Outre que les textes adoptés ne lui permettent pas d'aller au-delà de cette fonction d'enregistrement, le pouvoir en matière d'élaboration des certifications demeure principalement dans les ministères et, plus particulièrement, au sein de l'Education nationale. La mise en œuvre du cadre européen de certification dans l'enseignement supérieur, malencontreusement appelé dans un premier temps réforme du « 3 5 8 », puis rebaptisé promptement « LMD » (licence, master, doctorat), le montre clairement. Loin d'aller dans le sens d'une plus grande lisibilité et d'une meilleure adéquation entre diplôme et aptitudes et compétences attendues, le LMD s'est traduit par une profusion de nouveaux diplômes aux intitulés parfois ésotériques, dont la valeur semble résider avant tout dans le prestige de l'institution qui les délivre. Quelles que soient, par ailleurs, les vertus de cette réforme dite du LMD, l'usage qui en a été fait par les universitaires va, à bien des égards, dans un sens opposé à celui qui était recherché avec la loi sur la VAE.

Malgré cela, la réforme de 2002 est, comme les précédentes, étroitement liée à la question de la place des certifications. Si certains n'y ont vu qu'une simple mesure de justice sociale (ou une entreprise démagogique selon le point de vue d'où on se place...) et un moyen de raccourcir les formations pour les adultes, il paraît difficile d'en dégager la signification sans considérer les changements profonds qui affectent aujourd'hui les différentes formes de reconnaissance et de valorisation des compétences et des talents. En rupture avec une conception qui fait de l'excellence scolaire un élément décisif de la réussite professionnelle et sociale, elle tente de préserver l'existence de repères collectifs et de développer des formes de reconnaissance des aptitudes et des compétences ouvrant de réels espaces de mobilité et de progression professionnelle. De ce point de vue, le travail de la CNCP, si ses membres acceptent de s'y engager, pourrait bien jouer un rôle décisif pour prolonger un débat qui n'a été qu'amorcé au moment de l'élaboration et du vote de la loi <sup>[15]</sup>. La volonté affichée de préserver, tout en la rénovant, une régulation collective du

35

36

système de diplômes et de titres ne résistera pas nécessairement très longtemps à la double pression de ceux qui, dans le champ de l'éducation, voudraient bien s'affranchir de toute autre régulation que celle de leur propre institution et de ceux qui, trouvant les exigences des diplômes et des titres trop lourdes, multiplieront des certifications fragmentaires qui n'auront d'autre effet que de certifier des compétences immédiatement utiles sur le marché du travail. L'expérience d'autres pays autour de nous montre, si besoin était, que la création des certifications et leur contrôle constitue un enjeu fort et suscitent les initiatives les plus variées : délivrance de diplômes d'ingénieurs sur la base de tests aux Etats-Unis, délivrance de diplômes par des entreprises au Royaume Uni (avec l'aval des pouvoirs publics), développement de systèmes d'accréditation dans une logique de certification qualité un peu partout dans le monde <sup>161</sup>...

La réflexion sur les certifications n'échappera pas non plus à la question des professions réglementées. Dès la préparation de la loi, certaines d'entre elles ont manifesté leur hostilité à toute mise en œuvre dans leur domaine professionnel.

Nous pensons notamment au secteur sanitaire et social. Pourtant les diplômes concernés s'ouvrent progressivement à la VAE. Historiquement, la création des cursus de formation et des diplômes d'Etat ont constitué une étape décisive pour leur professionnalisation. La mise en œuvre de ces formations a joué un rôle essentiel dans la construction d'une déontologie propre à la profession mais aussi dans la nécessaire confrontation entre les pratiques issues du terrain et les connaissances scientifiques. La voie est parfois étroite entre l'ouverture d'une brèche dangereuse dans cette garantie qu'offrent les diplômes d'Etat et les cursus qui y préparent, et les blocages corporatistes qui conduisent à refuser toute validation des acquis de la pratique.

Sur ce terrain également la VAE se trouve au cœur de tensions sociales complexes. Faut-il, au nom de la lutte contre le chômage ou des vertus attendues du libre jeu du marché, lever toutes les contraintes réglementaires qui pèsent sur l'exercice de certaines activités ? Inversement, peut-on continuer à se voiler la face en laissant recruter des faisant fonction formés sur le tas, sans valider leurs acquis ? Il n'y a pas de réponse unique à ces questions. Chaque profession est un cas particulier. La boulangerie artisanale exige un CAP ; personne ne conteste que ce diplôme puisse être obtenu par la VAE. Le diplôme d'audioprothésiste n'est pas ouvert à la VAE. Pourtant seuls quelques gestes professionnels ne peuvent être réalisés si l'on n'est pas titulaire d'un diplôme. Le blocage tient pour partie à l'hostilité des audioprothésistes indépendants qui craignent la concurrence des grands réseaux de commercialisation dont les salariés sont rarement diplômés (un seul diplômé suffit dans un point de commercialisation). Certaines infirmières ayant plusieurs années d'expérience dans des structures d'accueil de la petite enfance ou dans des services de néo-natalité pourraient sans doute accéder au diplôme d'infirmières puéricultrices par la VAE. Un référentiel a été élaboré dans ce sens. Seule une volonté de défense du corps et de ses prérogatives semble justifier les réticences d'une partie de la profession. Des processus identiques existent dans certains métiers du sport (moniteur de ski par exemple). Au-delà de la diversité de ces cas, la VAE, loin d'être un danger pour ces professions, pourrait bien représenter une alternative à des tentations de dérégulation progressive dans un pays où un grand nombre d'emplois sont conditionnés par l'obtention d'un diplôme. Le secteur du travail à domicile s'en est d'ailleurs emparé rapidement pour faire face à un déficit de personnel qualifié tout en exigeant des certifications pour l'exercice de cette activité en pleine croissance (même si l'on peut regretter la multiplication du nombre de certifications dans ce champ).

## 7 - PORTÉE ET LIMITES DE LA RÉFORME

Cette tentative de reconstruction de la genèse de la loi sur la VAE permet sans doute de mieux mesurer la portée et les limites du texte finalement adopté par le Parlement. Les sept années de sa mise en œuvre en éclairent aussi la signification au regard du fonctionnement du système social français.

L'article 133 de la loi du 17 janvier 2002 débute par l'énoncé d'un « nouveau droit ouvert à tous », pour reprendre l'expression utilisée lors des débats parlementaire. Il

débute en effet par une formule qui résonne comme un droit de l'homme : « 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 professionnelles ou d'un certificat de qualification figurant sur la liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L335-6 du code de l'éducation. » L'accord quasi unanime sur cette formulation, notamment lors des débats parlementaires, ne doit pas masquer qu'il s'agit là d'un consensus ambigu.

Pour certains ce « nouveau droit » s'inscrit bien dans un idéal de justice social et comme un droit inaliénable des individus. Nous avons suggéré que cette perception de la réforme allait de pair avec une conception méritocratique des diplômes. Puisque ces derniers constituent une marque distinctive forte des qualités de la personne, la délivrance d'une certification professionnelle par une autre voie que celle de l'excellence scolaire apparaît comme une mesure équitable. La loi instaure en quelque sorte une égale dignité entre plusieurs modes d'accès aux savoirs. Parce qu'il s'agit bien là d'un droit ouvert aux personnes dans un objectif de justice sociale, la VAE relève avant tout d'une démarche individuelle et serait privée de sens si elle s'inscrivait dans une dimension collective. Par exemple si elle s'effectuait à l'instigation de l'employeur ou si elle devenait une des composantes d'une politique de branche. Cette conception emporte avec elle sa propre contestation : derrière cet idéal de justice, certains, minoritaires il est vrai, ont dénoncé le risque démagogique. Au nom de l'équité, la loi n'allait-elle pas conduire à « donner des diplômes à tout le monde », privant ainsi cette forme de reconnaissance de sa valeur distinctive <sup>[42]</sup> et dissuadant la jeunesse de se confronter aux exigences d'un parcours scolaire ou universitaire ?

Mais l'adhésion à cet article de la loi peut tout aussi bien traduire une méfiance à l'égard du système scolaire et de sa prétention à classer les individus selon une échelle de mérite qui lui est propre. Le droit à une VAE est alors l'expression, non pas seulement d'une revendication d'égale dignité entre les savoirs acquis scolairement et ceux acquis par l'expérience, mais d'une volonté de relativiser la croyance dans les mérites de l'école pour préparer des personnes à l'exercice d'un métier ou d'un emploi. Pourquoi le « bon ouvrier » qui a appris « sur le tas », au contact des « dures réalités professionnelles », ne se verrait-il pas attribuer la même reconnaissance que celui qui a appris sur les bancs de l'école et dont les mérites professionnels tardent parfois à se manifester ? L'éloge des apprentissages informels n'échappe jamais totalement à l'opposition un peu simpliste entre les vertus des « leçons de la vie » et les méfaits des apprentissages théoriques. Cette vision des choses génère elle aussi sa propre critique : dénonciation d'un discours magique sur les apprentissages par la pratique, réhabilitation des apprentissages théoriques et méthodologiques comme véritable source de progrès et d'autonomie, défense de « l'école pour tous » face au discours sur l'inflation scolaire. Et il est vrai que la VAE apparaît souvent d'autant plus acceptable, voire bénéfique, qu'elle s'adresse aux autres et plutôt à ceux d'en bas et non aux élites et aux futures élites.

Enfin, le droit à la VAE peut trouver sa justification dans une volonté de modifier le rôle des certifications sur le marché du travail et leur signification sociale. Comme nous l'avons suggéré, cette vision qui n'est sans doute pas celle qui a suscité le plus d'adhésion au projet de loi, ne fait pas de l'accès aux diplômes par la validation des acquis de l'expérience une finalité en elle-même. Elle est un moyen parmi d'autres de promouvoir d'autres modalités de reconnaissance des aptitudes et des compétences dans une tension entre les gages qu'offre un parcours scolaire réussi (dont on ne peut nier qu'il préjuge favorablement de l'aptitude à la résolution de problèmes complexes et de la capacité à s'adapter à des situations professionnelles variées et mouvantes) et la construction de compétences à travers l'exercice d'une pratique qui peut également être source d'excellence. De ce point de vue, si la VAE doit rester un droit individuel (nul ne peut être contraint à faire valider ses acquis), c'est parce qu'elle s'inscrit aussi dans un projet collectif (d'une entreprise, d'une branche, d'un territoire ou d'une profession) qu'elle prend tout son sens et produit ses effets les plus positifs <sup>[43]</sup>. Si elle répond à un souci de justice sociale, ce n'est pas seulement parce qu'elle permet d'accéder tardivement à une reconnaissance dont on aurait été privé dans sa jeunesse

mais parce qu'elle va à l'encontre d'un système dans lequel le destin professionnel et social est bien souvent scellé dès le plus jeune âge (argument largement développé par Nicole Péry dans sa présentation du projet de loi). Comme on l'a dit, l'idée de validation des acquis est contemporaine de celle de parcours et annonce les débats actuels sur la sécurisation de ces parcours. Parler de parcours, c'est d'abord poser l'exigence de valorisation et de reconnaissance de ce qui a été acquis et maîtrisé à travers l'expérience.

Quelles que soient les justifications individuelles et collectives qui ont conduit à l'approbation de ce projet, constatons qu'elles sont avant tout sociales, politiques, plutôt que techniques. Dans l'esprit des promoteurs de la loi comme dans celui des courants qui lui ont apporté leur soutien, il ne s'agit nullement d'aménager les modalités de validation ou la méthodologie d'élaboration des référentiels mais bien de porter un projet politique <sup>[45]</sup>. A tel point que la dimension proprement technique des propositions incluses dans le projet de loi n'a été l'objet que d'une attention très relative. Seule la proposition de procéder à la validation des acquis à travers une mise en situation de travail réelle ou reconstituée a fait l'objet de débats assez vifs. On sait que cette modalité est régulièrement pratiquée par l'AFPA pour l'accès aux titres du ministère du Travail (découpés en certificats de compétences professionnelles – CCP – validables indépendamment les uns des autres). L'Education nationale s'appuie sur un dossier établi par le candidat. Fallait-il ou non laisser la possibilité de déployer ces deux modalités ou en privilégier une ? Finalement les deux modalités figurent dans la loi, même si, à la suite du rapport établi par Michel Feutrie <sup>[46]</sup>, il a été reconnu que la validation en situation présentait quelques inconvénients : risque de reproduction d'une logique « d'épreuves pratiques » telles que pratiquées lors des examens de fin d'étude (pour les CAP ou les baccalauréats professionnels par exemple), difficulté à saisir les aptitudes et compétences en dehors de situations critiques dans lesquelles elles se révèlent vraiment. Il a cependant semblé raisonnable de ne pas fermer cette voie parce qu'elle paraissait bien adaptée à des titres professionnels visant une opérationnalité dans des situations professionnelles aisément identifiables.

Les débats sur les méthodes de validation n'ont guère été au-delà de cette controverse entre les ministères. Le principe de séparation entre le titre et les voies qui y conduisent pose pourtant de redoutables questions théoriques et méthodologiques qui n'ont pas véritablement été discutées au cours de cette période. La VAE contraignait à quitter le terrain ferme des modes de validations scolaires (les épreuves, avec leurs règlements, leurs procédures, leurs systèmes de notation) pour s'aventurer dans les eaux troubles de l'élucidation des connaissances à partir de la parole des intéressés ou de l'observation de leur pratique. Sait-on la même chose quand on a appris sur les bancs de l'école ou par la pratique ou, tout du moins, le sait-on de la même façon ? Est-ce qu'une connaissance a la même valeur lorsqu'elle est déduite implicitement de la confrontation à des situations concrètes ou lorsqu'elle est acquise de manière organisée, en suivant une présentation pédagogique rigoureuse, pour être ensuite déclinée dans des situations pratiques ? Qu'est ce qui peut constituer une preuve qu'une connaissance a bien été acquise alors même que la règle du jeu de la VAE est de ne pas poser des questions de cours mais d'inviter l'individu à mettre en évidence les situations qu'il maîtrise et la manière dont il les maîtrise ? Dans quelles conditions peut-on passer de la logique « Il sait donc on peut supposer qu'il saura faire » à la logique « il sait faire donc on peut supposer qu'il sait » ? L'excellence professionnelle suffit-elle à prouver les aptitudes et les connaissances lorsqu'on sait que cette excellence peut résulter de multiples facteurs qui font la performance (la motivation, les moyens alloués, l'équipe qui entoure l'individu...) et non d'une maîtrise satisfaisante des connaissances sous jacentes à l'action ? Comment analyser une trajectoire professionnelle complexe pour mettre en évidence la construction d'une expertise et sa pertinence au regard d'un référentiel qui n'est que rarement exprimé en terme de logique de situation que le candidat au diplôme est censé maîtriser ?

Sur toutes ces questions on ne partait pas de rien. L'expérience de la VAP, l'ouverture progressive des titres du ministère du Travail à une logique de validation des acquis, les évaluations auxquelles il est régulièrement procédé en fin de stage ou dans le cadre des formations en alternance, constituaient des armes utiles dans cet univers complexe. Il est cependant étrange que les travaux conduits dans le champ de la <sup>[47]</sup>

didactique professionnelle et dans le domaine de la psychologie du travail n'aient pas été plus sollicités pour confirmer le bien fondé du principe même de la VAE. Une des hypothèses que l'on peut émettre est qu'une bonne partie des acteurs directement concernés par le projet de loi n'ignoraient pas ces travaux et que cela a, pour le moins, évité des controverses inutiles. Je peux en tous cas témoigner de l'imbrication forte entre ceux qui ont porté le projet de loi et ces courants de recherche <sup>[21]</sup>. Les analyses de Gérard Vergnaud dans le champ de la didactique, ceux de Yves Clot dans le champ de la psychologie du travail, ceux du LATTIS (Philippe Zarifian) sur les logiques compétences ou encore ceux de l'équipe de Serge Volkoff sur la notion d'expérience, fournissaient des référents théoriques suffisamment solides pour fonder la notion d'acquis de l'expérience mais aussi pour éviter les pièges méthodologiques les plus grossiers en matière de validation. Je pense notamment au risque d'assimilation entre la performance et la compétence où entre les théorèmes en actes utiles à la conduite de l'action et les connaissances construites dans le champ des disciplines scientifiques. Intuitivement, ceux qui ont rédigé le projet de loi me semblent avoir été conscients qu'il ne s'agissait ni de valider des réalisations professionnelles, ni de traquer les connaissances savantes derrière le récit professionnel mais bien de saisir le processus de développement personnel et de construction de l'autonomie à travers le retour réflexif sur sa propre activité réalisée par le candidat.

Il y a sans doute une autre raison à cette absence de débat méthodologique sur les modalités de validation des acquis de l'expérience : la difficulté du système éducatif à défendre la rigueur et la cohérence de ses propres modes de validation dans le contexte scolaire. L'objection, fréquemment entendue, de la pertinence et de la valeur d'un diplôme ou d'un titre délivré par la reconnaissance de l'expérience (« Que vaut un diplôme si la maîtrise des connaissances n'a pas été vérifiée ? », « On valide des savoir-faire mais pas des savoirs et des méthodes. Or ce sont ces dernières qui fondent le professionnalisme ») entraînait logiquement une contre objection : celle de la pertinence de certifications professionnelles délivrées sur la base d'épreuves dont les modalités sont souvent fort éloignées de la mise en œuvre, dans les conditions concrètes d'exercice de l'activité professionnelle, des savoirs et des méthodes enseignées dans les cursus scolaires. Plus encore que les considérations théoriques sur les formes de la connaissance et les processus de conceptualisation la question de la validation est au cœur des questions sociales que la VAE oblige à poser. Or elle n'a guère fait l'objet de travaux sociologiques <sup>[22]</sup>.

On peut s'étonner également que la loi soit muette sur la question de l'accompagnement des candidats alors que c'est sur ce thème que la VAE a provoqué le plus de commentaires et de littérature (voir par exemple les deux numéros de la revue *Education Permanente* consacrés à la VAE en 2004 – n° 158 et 159 <sup>[23]</sup>). Certes, cette matière se prête mal à un encadrement législatif. On voit mal une loi définir cette pratique et en fixer la déontologie. Mais surtout il est apparu difficile de rendre l'accompagnement obligatoire. Et encore plus difficile de réserver la pratique de l'accompagnement à des organismes sous le contrôle d'une autorité administrative <sup>[24]</sup>. Certains l'auraient souhaité, craignant la multiplication d'une offre privée à but lucratif pour préparer les individus à un diplôme. Il est apparu plus raisonnable de laisser chaque organisme valideur définir lui-même les modalités d'accompagnement, sachant que la loi n'interdit pas à un candidat de présenter son dossier devant le jury sans accompagnement préalable. Sans doute était-ce faire une confiance exagérée dans la capacité des différents acteurs à développer des pratiques innovantes et pertinentes et dans les processus d'autorégulation du système qui se mettait en place. On a vu ici où là l'accompagnement se muer en quasi-formation, voire en entretien clinique. Inversement, certains organismes ont réduit cette démarche d'accompagnement à sa plus simple expression (information sur les exigences habituelles des jurys et conseil succincts sur la présentation du dossier), alors que le retour réflexif sur sa propre expérience et la capacité à mettre en mot ce que l'on a fait est une démarche qui ne va pas de soi.

Plus globalement, la loi pariait sur la capacité des différents acteurs à roder des processus dont on sait fort bien qu'ils sont complexes et qu'ils supposent des apprentissages individuels et collectifs. Combien d'enseignants se sont trouvés pris de court lorsqu'il a fallu élaborer des référentiels de diplômes autrement que sous forme

d'une série de programmes ? Combien de jurys ont été déstabilisés, ne sachant pas distinguer les qualités professionnelles éminentes de certains candidats (trajectoire professionnelle brillante, réalisation de projets complexes, motivation et implication dans leur travail...) et leur aptitude à maîtriser les savoirs et les méthodes définies dans le référentiel. Combien d'accompagnateurs se sont trouvés, malgré eux, dans la position d'émettre des jugements sur le fond d'un dossier (« Est-ce que telle ou telle activité constitue une preuve suffisante pour le jury ? » ou « est-ce que vous pensez que j'ai les connaissances suffisantes pour obtenir tel diplôme ? ») ou dans une démarche de conseil professionnel très éloignée de l'objet même de l'accompagnement en VAE ? En un sens ce pari n'était sans doute pas déraisonnable. Le rodage de ces démarches et les apprentissages collectifs ont parfois pris du temps mais ils se sont généralement bien opérés, sauf quand le processus s'est heurté à l'hostilité franche de certains acteurs et à des préjugés à l'égard du principe même de la VAE. Préjugés qui s'atténuent généralement lorsque les personnes concernées acceptent d'entrer, ne serait-ce que de manière circonstancielle, dans la démarche.

## CONCLUSION

On peut regretter que cela n'aille pas assez vite. A mon sens, la VAE bouscule trop de choses, aussi bien dans le champ de l'éducation et de la formation que dans celui du travail et des organisations, pour qu'elle devienne du jour au lendemain une pratique banale et qu'elle modifie durablement la place des diplômes et les formes de reconnaissance sur le marché du travail. Trop de volontarisme nuirait sans doute à ce difficile processus de changement en réveillant de vieilles craintes et en poussant à des pratiques qui feraient rapidement (et à juste titre) l'objet de critiques. Avec environ 100 000 diplômes ou titres délivrés par cette voie depuis le vote de la loi (et probablement près du double de personnes qui ont au moins amorcé la démarche ou qui ont obtenu une validation partielle), avec l'engagement d'un grand nombre d'entreprises ou de branches professionnelles qui en font progressivement un outil au service de la professionnalisation et de la sécurisation des parcours, nous avons sans doute atteint un point de non retour. Cela ne doit pas empêcher, naturellement, de poursuivre les efforts pour lever les freins encore nombreux à son développement mais on ne vend pas la VAE comme un dispositif d'aide à l'insertion ou d'exonération de charges. Il faut avant tout accompagner, expliquer, convaincre. Une porte s'est ouverte sur une autre manière de considérer les connaissances et les compétences, sur une autre manière de valoriser ce qui est acquis et ce qui est pertinent au regard de l'exercice d'une activité professionnelle. Même les plus réticents ou les plus sceptiques n'ont pas envie de la refermer. De ce point de vue, cette « petite révolution », comme on l'a parfois qualifiée, constitue un objet passionnant pour l'analyse de la décision publique et des processus de changement dans la société française.

51

- [\*] Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers, directeur de l'institut MCVA (management, compétences, validation des acquis).
- [1] Professeur au Cnam. Co-auteur avec V. Merle de « La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience : une nouvelle démarche pour la construction des parcours professionnels », in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de P. Carré et P. Caspar, Dunod, 2004.
- [2] Voir par exemple Yves Clot et Bernard Prot « Expérience et diplôme, une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 2003, vol.32, n° 2.
- [3] On se référera au livre blanc publié par le Secrétariat d'Etat (*La formation professionnelle, diagnostic, défis, enjeux*, mars 1999) dans lequel la VAE figure comme l'un des quatre axes de la réforme.
- [4] On se reportera à l'ouvrage d'un des fondateurs du système : Gilbert Jessup, *Outcomes : NVQs and the emerging model of education and training*, London, Falmer Press, 1991.
- [5] Quelques certifications ont été élaborées et testées (par exemple sur l'aptitude à résoudre des problèmes faisant appel à un savoir mathématique) notamment en Provence Alpes Cotes d'Azur avec le concours de certaines chambres consulaires. Le système s'est heurté notamment à la difficulté méthodologique pour élaborer des certifications dans des domaines qui ne se prêtent pas à une validation par des tests standardisés. Très vite, le système s'apparente à des tests d'aptitudes psychologiques fondés sur la résolution de situations issue de l'expérience courante (se repérer dans l'espace, diagnostiquer une panne par un raisonnement en arborescence... On imagine mal une accréditation de ce type pour certifier l'aptitude à exercer le métier d'infirmière ou de cuisinier... Par ailleurs, d'autres chambres consulaires, et notamment celle de Valenciennes, se sont tournées vers le système des NVQs dont ils ont tenté une transposition en France. L'ACFCI a finalement opté pour soutenir ce type d'initiative plutôt que les accréditations européennes. C'est de là qu'est né le

dispositif des Certificats de Compétence en Entreprise (CCE), délivrés par une structure associative (l'ACCP) dépendant de l'ACFCI. Ce dispositif, qui fonctionne encore actuellement, est très proche dans son esprit et dans son fonctionnement du système de certification qualité.

- [6] Ayant été impliqué dans ces groupes au titre de mes fonctions au Céreq et ayant également été, dans des fonctions antérieures, très impliqué dans la conception du ROME, j'ai exprimé mon scepticisme sur cette hypothèse, pour des raisons qui apparaîtront en filigrane dans la suite de cet article. Sur le plan méthodologique, ces groupes se sont heurtés à des questions redoutables (et sans doute insolubles...) quant à la notion de compétences et à la taille de la « maille » qu'il convenait d'adopter dans un tel système. Pouvait-on décrire des compétences sans passer par l'analyse des activités et de leur contexte ? Inversement comment ne pas tomber dans une simple énumération de tâches et de capacité à les exécuter, indépendamment des aptitudes plus générales mise en œuvre dans des situations complexes.
- [7] Le secrétariat d'Etat est créé quelques mois après la constitution du gouvernement de L. Jospin. Il est placé sous la tutelle de Martine Aubry, ministre du Travail et des Affaires sociales. Nicole Péry se verra également confier, quelques mois plus tard, la responsabilité du secrétariat d'Etat aux Droits des femmes.
- [8] Il n'y a pas, cependant, de différence ontologique entre les différentes certifications ni de ligne de démarcation bien tracée entre les différents types de certification. Pas plus qu'il n'y a de définition officielle de ce qu'est un diplôme ou d'institution qui aurait le monopole d'usage de ce terme. Pour le sens commun la notion de diplôme est généralement associée à une forme de reconnaissance publique et à l'obligation d'effectuer un cursus de formation donnant lieu à des épreuves. Néanmoins, l'idée que les diplômes constituent une catégorie à part dans l'univers des certifications est encore présente dans les esprits. Par exemple Fabienne Maillard évoque la loi de janvier 2002 en ces termes : « Elle présente l'ironie d'englober les diplômes sous le terme de certification au lieu de se contenter de s'en distinguer » (Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications ; un rôle une place en pleine évolution » in *Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers de la certification professionnelles*, Relief Céreq n° 20, mars 2007).
- [9] Avant de commencer sa carrière politique comme député européen, elle était professeur certifié de lettres.
- [10] Cette question renvoie aux débats entre économistes sur la théorie du filtre et la théorie du signal. Il revient à Annie Vinokur d'avoir montré que les évolutions récentes dans la construction des diplômes et les transformations de leur rôle sur le marché du travail ont plutôt été dans le sens d'un renforcement de leur dimension de signal et d'un affaiblissement de leur fonction de filtre (cf. « Réflexion sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, 1995). Isabelle Borrás fait le point sur ce débat tout en montrant la dimension sociétale de la construction des certifications et leur rôle sur différents types de marchés du travail (« La certification dans la théorie économique : quelle place ? Quelle pertinence pour la formation continue », in *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi*, Relief, 16 Céreq, juillet 2006). Jean-Michel Espinasse présente une version extrême (et quelque peu nostalgique !) des diplômes comme filtre dans son article « Peut-on certifier ses propres produits ? » (in *Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles*, Relief, Céreq, 20 mars 2007) : « L'idée essentielle est que la performance dans le système éducatif est prédictive de la performance dans le système productif, le diplôme ne faisant qu'enregistrer la performance scolaire. Les écarts de salaire et de chômage s'interprètent alors très naturellement sans devoir conférer au diplôme un rôle manichéen dans la construction des positions sociales ». De là à penser que la séparation entre les certifications et les parcours de formation renforcée par la loi de janvier 2002 ravale les certifications à un pur effet de signal et traduit un désir inavoué d'un nouvel adéquationnisme, il n'y a qu'un pas que l'auteur franchit allègrement. Pour extrême qu'elle soit, cette position traduit assez bien l'attachement de certains chercheurs à un modèle qui tourne le dos à toute idée d'articulation entre certification et besoin de l'économie et de la société. Pour nous cette position ne peut que conduire à une sorte de tyrannie du niveau ; peu importe les filières et les contenus appris, seul compte le niveau atteint, indice fiable pour les entreprises des potentialités de l'individu.
- [11] A commencer par Michel Blachère, conseiller technique au cabinet de Nicole Péry, qui avait une longue expérience de la formation des adultes au sein de l'Education nationale et qui a joué un rôle très actif dans l'animation des groupes de travail pour la préparation de la loi et des décrets d'application.
- [12] Voir par exemple le succès du livre de Marie Duru-Bella *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (Le Seuil, coll. La République des idées, 2006) y compris parmi les acteurs du système éducatif qui ont adhéré à l'analyse tout en pointant un risque de « récupération » par des courants politiques particulièrement hostile à l'Education nationale.
- [13] Il s'agit bien d'une hostilité de principe. Dans la pratique, on sait que les employeurs français accordent plus d'importance aux distinctions scolaires que leurs homologues étrangers.
- [14] Ce qui a logiquement entraîné une revendication forte des organismes privés de formation pour être membres de la CNCF. Eux aussi voulaient leurs sièges pour défendre leurs certifications, ou en tous cas éviter de voir refouler leurs certifications par des ministères défendant leurs titres ou leurs diplômes contre la concurrence d'organismes privés. Ceux qui craignent que les diplômes et les titres soient de plus en plus asservis à une logique étroitement économique devraient se rappeler que la logique d'élaboration des certifications est avant tout tirée par les intérêts des organismes de formation, qu'ils soient publics ou privés.
- [15] Bernard DECOMPS, premier président de la CNCF, avait clairement perçu la nature de ces enjeux. Il s'est heurté à une résistance importante au sein de la commission. La plupart de ses membres ne souhaitaient pas que la CNCF aille au-delà de son rôle de « reconnaissance officielle » des diplômes et des titres et interpelle la fonction du système de certification sur le marché du travail.
- [16] Contrairement à une idée reçue, il n'y a pas qu'en France que le système de certification fait l'objet d'une régulation par l'Etat. Les travaux de l'OCDE ont montré que dans la plupart des pays ce rôle de l'Etat (qui ne peut en aucun cas être assimilé à un monopole public) constituait un élément important du débat sur la mise en place de la formation tout au long de la vie.

Cet attachement à la valeur distinctive des diplômes est apparu clairement à propos des écoles supérieures. Ces dernières, et en particulier les grandes écoles, ont considéré que la loi ne pouvait pas s'appliquer à elles dans la mesure où leur cursus ne pouvait s'effectuer qu'après une sélection à l'entrée (concours ou toute autre procédure suivant les classes préparatoires). Le quotidien *Liaisons sociales* a d'ailleurs cru bon de confirmer cette interprétation dans les jours qui ont suivi l'adoption de la loi. Délivrer leur diplôme par la VAE semblait d'autant plus incongru à ces écoles que la valeur de ce diplôme réside avant tout dans le processus sélectif à l'entrée et dans l'excellence du parcours de formation. Comment, dans ces conditions, y voir autre chose qu'une menace pour la valeur du titre ? N'obtient pas qui veut « ses quartiers de noblesse scolaire ».

- [18] Interrogé à plusieurs reprises par la presse sur le nombre de diplômes délivrés par la VAE qui permettrait de parler de succès de la loi, j'ai régulièrement répondu en affirmant que, plus encore que le nombre, c'est cette appropriation dans un cadre collectif qui constituerait un critère de réussite. Bon nombre d'entreprises l'ont effectivement intégrée comme un élément de la politique de professionnalisation et de progression de leurs salariés (voir les différentes contributions à ce numéro ainsi que les monographies réalisées par l'Institut MCVA que j'anime au sein du Cnam). Il y a peu de secteurs professionnels ou de catégories de salariés où la VAE n'ait pas été objet de débat. Cela contribue à faire de la VAE une des composantes courantes de la construction d'un parcours de progression professionnelle. Cette inscription dans un cadre collectif a surtout contribué à dédramatiser la procédure : engagement de l'encadrement en faveur de la réussite des salariés, mobilisation des fonds de formation pour acquérir les aptitudes et compétences non validées, fierté et motivation professionnelle des salariés ainsi reconnus dans des conditions de plus grande objectivité que dans les procédures habituelles de validation internes aux entreprises. Tous ces effets collatéraux de la VAE importent au moins autant pour sa réussite que le nombre d'individus qui en bénéficient.
- [19] C'est sans doute ce qui rend l'interprétation de l'expérience française particulièrement délicate pour la plupart de nos collègues étrangers. Non qu'ils ne se soient eux-mêmes lancés dans des expériences similaires. Mais ils l'ont fait dans un esprit essentiellement pragmatique. La thématique des apprentissages informels et non formels a alimenté la chronique des discussions européennes. Comme l'ont montré les enquêtes conduites par l'OCDE, la plupart des pays se sont interrogés sur les fondements de leur système de diplômes et de titres ainsi que son articulation avec les qualifications reconnues sur le marché du travail. Mais ces questions n'ont pas pris une tournure aussi doctrinale qu'en France et aucun pays n'a fait un choix aussi radical que celui de la VAE (c'est-à-dire le choix d'un dispositif législatif rendant toutes les certifications accessibles par les deux voies : la formation et la VAE). Seule une compréhension de la place que les diplômes occupent dans les représentations collectives en France et des fondements du modèle méritocratique à la française permet de rendre intelligible la loi sur la VAE. Il faut être français pour ne pas voir spontanément que, à l'exception des professions dont l'accès est réglementé, la valeur professionnelle d'un diplôme est avant tout déterminée par la représentation que s'en font ceux qui recrutent et non par une sorte de correspondance statutaire entre hiérarchie scolaire et hiérarchie professionnelle ou par des dispositions conventionnelles qui détermineraient les droits afférant à la détention de tel ou tel titre. L'idée que les diplômes constituent, à bien des égards, un marché (certes très imparfait) affleure régulièrement à la conscience (par exemple dans la concurrence actuelle entre grandes écoles et universités) mais elle est encore le plus souvent l'objet d'un déni tant dans l'opinion que parmi les spécialistes des questions de formation.
- [20] Michel Feutrie dirigeait le service de formation continue de l'Université de Lille III. Il a été l'un des promoteurs de la VAE dans l'enseignement supérieur. Ce rapport a été réalisé à la demande du ministère du Travail.
- [21] Mon passage par le Céreq a sans doute constitué dans mon itinéraire personnel un moment décisif de ce point de vue puisque la question des diplômes et de leur valeur ainsi que la question des modalités de construction et de reconnaissance y constituent des objets permanents de réflexion. Je tiens à remercier, à cette occasion, Anne-Marie Charraud, dont la connaissance du système d'homologation des titres et de la VAP 92 m'a été très utile, mais également Alain Savoyant qui m'a, dans bien des circonstances, rendu accessibles les travaux dans le champ de la didactique professionnelle ainsi que Myriam Campinos sans laquelle je n'aurais pas accédé à la compréhension des conditions sociales de production des systèmes de diplômes. Les autres m'excuseront de ne pas les citer ; nos débats, parfois très animés sur ce sujet ont trouvé un débouché inattendu lorsque Martine Aubry m'a demandé d'occuper les fonctions de directeur de cabinet de la nouvelle secrétaire d'Etat à la formation professionnelle. Le programme de recherche sur les adultes de bas niveau de qualification impulsé par Yves Lichtenberger au ministère de la Recherche à la fin des années 80, ou le club Crin sur les compétences animé par Gérard Vergnaud, ont également constitué, avant que je ne rejoigne le Céreq, des lieux exceptionnels de confrontation entre mon expérience professionnelle et les chercheurs dont quelques noms sont évoqués ici.
- [22] Les méthodes de validation sont l'objet de nombreux travaux (voir par exemple la synthèse des textes fondateurs présentée par Jean Jacques BONNIOL et Michel VIAL dans *Les modèles de l'évaluation*) et suscitent actuellement un regain d'intérêt (par exemple dans le cadre de l'association internationale ADME – association pour le développement de la mesure et de l'évaluation. Ces travaux, essentiellement développés par des pédagogues, appréhendent cependant l'évaluation sous un angle technique et rarement comme un objet social. Pourtant certains textes de Michel Foucault ou de Pierre Bourdieu ont ouvert la voie dans ce domaine en montrant la parenté entre les modes de validation et la conception des connaissances et la dimension sociale de leur transmission.
- [23] Parmi les nombreux ouvrages qui traitent de cette question, beaucoup se présentent surtout comme des guides aux candidats. Certains tendent à ériger l'accompagnement en VAE comme une nouvelle profession. Plusieurs tentent de poser les bases de cette pratique en montrant les vertus et les difficultés. Voir par exemple le livre de Alex Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Erès, 2005, ou l'ouvrage collectif dirigé par P. Mayen, *L'accompagnement en VAE*, Editions Raisons et Passions, 2006.
- [24] Quelque temps après le vote de la loi, un projet de décret allant dans ce sens a été soumis au Conseil d'Etat. Ce dernier n'a pas jugé pertinent de limiter d'une quelconque façon l'exercice de l'activité d'accompagnement.

La genèse de la loi sur la validation des acquis adoptée par le Parlement en janvier

**Français** 2002 est susceptible de plusieurs interprétations. Inscrite dans le projet de réforme de la formation professionnelle, elle est le fruit d'un consensus fragile entre des acteurs qui n'avaient pas nécessairement les mêmes intentions en promouvant cette modalité d'accès aux diplômes et aux titres. Elle traduit aussi une volonté diffuse de modifier le rôle des certifications professionnelles sur le marché du travail et dans la distribution des positions sociales. Elle constitue une étape dans un débat plus vaste sur la sécurisation des parcours et la valorisation des compétences développées à travers l'expérience.

**English** **Genesis of the January 2002 law on the validation des acquis de l'expérience. A protagonist testifies**

The genesis of the law on the validation of the skills acquired through experience, adopted by the Parliament in January 2002, can be interpreted in various manners. As it is part of the reform project on vocational training, its results derive from a fragile agreement between the protagonists who did not necessarily have the same goals as they promoted this new access to diplomas and titles. It also reveals an underlying wish to transform the roles of professional validation within the labour market and the assignment of social positions. It constitutes the first stage of a wider debate about the securing of vocational training and the recognition of the skills acquired through experience.

# Formation emploi

Revue française de sciences sociales

101 | janvier-mars 2008

Numéro anniversaire : Regards croisés sur les relations formation-emploi

Regards croisés sur les relations formation-emploi

## Compétences et validation des acquis de l'expérience

*The concept of competence as applied to VAE activities*

*Der Kompetenzbegriff innerhalb der Verfahren zur Anerkennung im Beruf erworbener Kenntnisse*

*La noción de competencia en las actividades de validación de la experiencia*

PATRICK MAYEN ET JEAN-FRANÇOIS MÉTRAL

p. 183-197

### Résumés

Français English Deutsch Español

Cet article examine la notion de compétence dans les activités de différentes catégories d'acteurs professionnels de la VAE (validation des acquis de l'expérience) – membres de jurys, accompagnateurs, conseillers en Points Relais – et dans les activités des candidats. Dans la première partie, l'article analyse la place qu'occupe l'usage explicite de la notion de compétence dans ces différentes activités. Dans la seconde partie, il explore tout d'abord ce dont les candidats cherchent à rendre compte à partir de leurs expériences, de leurs activités, et comment ils parviennent à le faire. Il examine ensuite ce que les jurys cherchent à identifier dans les activités et expériences des candidats et comment ils parviennent à le faire. Dès lors, nous pouvons contribuer à cerner la notion de compétence telle qu'elle apparaît, en acte, dans l'expérience du travail et dans les manières d'en parler et de l'évaluer.

The authors study the concept of competence in the context of various categories of professionals working in the field of VAE (validation of past experience), including the members of juries, mentors, advisers at outreach units and those supervising candidates' activities. In the first part of this paper, they examine the extent to which the concept of competence is explicitly used in these various activities. In the second part, it is proposed first to analyse the arguments candidates want to put forward in terms of their past experience and activities, and how they go about this task. The authors then attempt to identify what the juries are looking for in terms of candidates' past experience and activities, and how they go about this task. These findings help to shed light on the concept

of competence as it is actually applied to work experience and how it is referred to and assessed.

Welches Verständnis von Kompetenz haben die verschiedenen Akteure, die am Prozess der Anerkennung der durch Erfahrung erworbenen Kenntnisse (VAE) beteiligt sind: Mitglieder der Jury, Begleiter im Bewertungsverfahren, Mitarbeiter der Fachberatungsstellen oder Berater am Arbeitsplatz der Kandidaten? In einem ersten Teil wird analysiert, welcher Kompetenzbegriff ganz konkret bei den einzelnen Etappen des Verfahrens zugrunde liegt. Der zweite Teil hinterfragt, was die einzelnen Kandidaten in diesem Bewertungsverfahren anhand ihrer Erfahrungen sichtbar machen möchten und mit welchen Mitteln sie dieses Ziel erreichen. In einem weiteren Teil wird untersucht, was und wie die Mitglieder der Validierungsjury überprüfen und bewerten. Letztlich können die Autoren den Begriff der Kompetenz so eingrenzen, wie er konkret innerhalb des Erwerbs, der Überprüfung und der Bewertung zum Ausdruck kommt.

Este artículo examina la noción de competencia en las actividades de diferentes categorías de actores profesionales de la VAE (validación de la experiencia adquirida) : miembros de jurados, acompañantes, consejeros en los Puntos de Relevancia y en las actividades de los candidatos. En la primera parte, el artículo analiza el lugar que ocupa el uso explícito de la noción de competencia en estas diferentes actividades. En la segunda parte, analiza primero aquello de lo que los candidatos intentan dar cuenta a partir de sus experiencias, sus actividades, y como logran hacerlo. A partir de allí, podemos contribuir a delimitar la noción de competencia tal como aparece, en acto, en la experiencia del trabajo y en las maneras de hablar de ella y evaluarla.

## ***Entrées d'index***

**Mots-clés** : certification, compétence, validation des acquis

**Keywords** : certification, skill, validation of acquired skills

**Schlagwörter** : amtliche Anerkennung der erworbenen Kompetenzen, Kompetenz, Zertifizierung

**Palabras claves** : certificación, competencias, validación de capacidades adquiridas

**Index JEL** : J24 - Human Capital; Skills; Occupational Choice; Labor Productivity, M53 - Training

## ***Texte intégral***

Que signifie être compétent dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience ? L'analyse des activités des candidats comme des jurys permet de cerner la notion de compétence en acte.

- 1 Le début des années 90 a été marqué par un tournant dans le monde du travail : l'émergence de la notion de compétence. La gestion des ressources humaines s'appuyait en effet jusqu'alors sur une logique de « *qualification* », héritée du taylorisme (Lyon-Caen, 1992, dans Dupray, Guitton & Monchatre, 2003, p. 8). Associée à un système de classification des emplois, la logique de « *qualification* », dont de nombreux chercheurs s'accordent à dire qu'elle n'a pas pour autant disparue, avait montré, dès les années 70, un certain nombre de limites : elle ne saisissait les qualités de travail qu'indirectement et partiellement à travers les postes occupés et les carrières parcourues (Monchatre et Rolle, 2003, p. 17) ; elle répondait de moins en moins au développement rapide de l'économie, aux aspirations des salariés à un travail enrichi, à l'élévation du niveau de formation, à l'explosion du chômage (Piotet, 2003, p. 34).
- 2 La logique des compétences apparaît alors progressivement dans les entreprises. Elle est censée leur permettre une meilleure gestion des ressources humaines : mettre à plat le travail prescrit et à jour le travail réel, définir les compétences voulues à terme et les systèmes d'actions permettant de les obtenir,

mettre en évidence des critères partagés par plusieurs emplois pour aménager des parcours de mobilité pour les acteurs (Piotet, op. cit. 2003, p. 39).

3 Se pose alors le problème du rapport entre les modalités de la reconnaissance des compétences en vigueur dans le monde de la formation et celles qui prévalent dans le monde du travail. En effet, « *la compétence est venue battre en brèche le diplôme comme viatique pour une carrière professionnelle. [...]. Le diplôme garantit de moins en moins le statut professionnel ou la rémunération. Il est entendu qu'il ne garantit plus la compétence* » (Pinte, 2004, p. 239). « *C'est donc tout le système de formation, avec la valeur certificative du diplôme, sa valeur prédictive de compétence et sa portée universelle, qui est interrogé* » (Roche, 1999, dans Pinte, 2004, p. 240).

4 Certes, la formation et la certification ne doivent pas être appréhendées uniquement dans la vision strictement adéquationniste de leur relation à l'emploi. Elles poursuivent d'autres objectifs que le seul développement professionnel. Mais, dans la formation professionnelle tout au moins, cette « préparation » à l'emploi est un des objectifs affichés, et souvent dénoncé comme non atteint par les professionnels eux-mêmes : « *ce n'est pas en formation qu'on apprend son métier* » entend-on ainsi souvent dire. Cela semble montrer que la plupart des formations ne sont pas identifiées par les professionnels comme des expériences génératrices de compétences permettant une adaptation plus rapide à l'emploi. À travers un parcours de formation, des savoirs seraient acquis mais pas assez de « compétences » professionnelles. Il faudrait donc acquérir de l'expérience et des compétences professionnelles, en se confrontant au monde du travail et à des situations professionnelles réelles. Nait alors le paradoxe suivant, fréquemment relevé par les jeunes diplômés : « *on nous réclame de l'expérience pour obtenir un emploi, mais comment acquérir de l'expérience si on ne nous donne pas accès à un emploi ?* » Le diplôme lui-même serait remis en question : nécessaire mais pas suffisant pour intégrer le monde du travail.

5 Cet article se propose d'examiner la notion de compétence au regard de l'activité de candidats et de jurys de validation des acquis de l'expérience (VAE). Celle-ci se présente d'abord comme un analyseur. Depuis vingt ans, la notion de compétence occupe une place de choix dans les débats et les affrontements qui ont eu lieu dans l'univers dit de l'emploi et de la formation, c'est-à-dire celui des relations salariales, de l'organisation du travail, des politiques, dispositifs et pratiques de certification et de formation. La VAE, apparue en 2002, entretient des relations avec tous les éléments de cet univers. Quelles relations les discours et pratiques de la VAE entretiennent-ils avec la notion de compétence ? Peut-on apprendre quelque chose sur la ou les compétences à partir de l'observation de la VAE ?

6 Ensuite, la VAE relève de l'expérimentation sociale. Droit individuel, le dispositif engendre des pratiques sociales nouvelles pour les individus, des pratiques de travail inédites pour un vaste ensemble de professionnels pour lesquels la VAE constitue tout ou partie de leur activité. Dès lors, quelle place la notion de compétence, en circulation active dans l'univers de l'emploi, des certifications et de la formation, a occupé et occuperait encore dans les conceptions et les pratiques des personnes et des professionnels ? Quelle est, en somme, sa valeur d'usage dans les discours et les pratiques ?

7 Dès sa mise en place, la VAE interroge le monde de la formation, sa conception de l'apprentissage, de l'évaluation des connaissances, capacités, aptitudes, qualités, de leur certification par des titres ou diplômes. En effet, le principe de la VAE reconnaît l'existence et la valeur des acquis expérimentiels pour obtenir un diplôme. Le diplôme acquis étant le même, une analyse simpliste de la VAE

laisserait penser que les acquis par l'expérience (capacités, connaissances, compétences...) seraient les mêmes que les acquis par la formation. Sur cette base, il serait alors possible d'envisager que la formation initiale, conduisant à un diplôme certifiant les mêmes connaissances et capacités que la VAE, représente un moyen de développer des compétences suffisantes pour entrer de plein pied dans le monde professionnel.

8 Nous avons conduit, depuis 2003, une série d'investigations dans une approche de didactique professionnelle appliquée au domaine de l'enseignement supérieur agricole (formations d'ingénieurs dans les domaines de l'agronomie, du génie rural, des eaux et forêts, de l'environnement, des industries agricoles et alimentaires, de l'horticulture et de l'aménagement du paysage, etc.). Dans une perspective opérationnelle, il s'agissait pour nous d'analyser le travail des premiers jurys de VAE afin de concevoir et de proposer des modalités de formation des jurys et d'organisation des conditions de leur activité. Dans une perspective de recherche, la mise en place de la VAE constituait une opportunité pour observer les processus de genèse de nouvelles formes d'action dans des situations nouvelles. Analyser l'activité concrète de personnes ayant à exercer des fonctions évaluatives inédites constituait une situation dans laquelle nous cherchions à comprendre comment des personnes inventent de nouvelles formes d'action.

9 Sur la base de ces travaux, nous allons examiner, dans la première partie de ce texte, comment la notion de compétence apparaît explicitement ou implicitement dans une catégorie d'activités de la VAE : le travail des jurys. Que signifie « être compétent » au regard des échanges entre les membres des jurys de VAE ?

10 Ces échanges aboutissent à l'élaboration d'un jugement évaluatif concernant les acquis du candidat. Et, dans certains cas, le jury est amené à formuler une validation partielle et à préconiser au candidat un parcours complémentaire préalable à la délivrance éventuelle du diplôme. L'analyse du témoignage d'un candidat ayant obtenu une validation partielle, présentée en deuxième partie, malgré sa brièveté, complète notre propos par rapport aux liens qu'entretiennent compétence et formation.

### **Encadré 1** **Méthodologie**

Nous avons fait le choix de l'observation approfondie de l'activité des jurys. Nous avons pu enregistrer, puis transcrire l'intégralité des échanges entre membres de jurys et entre jurys et candidats. Nous avons également analysé les dossiers des candidats, en tant que traces de leur activité concrète, mais aussi en tant qu'objet des activités d'interprétation des jurys. Le travail des jurys est essentiellement accompli dans des interactions collectives à propos d'un document principalement écrit (avec annexes et schémas) ou de la prestation du candidat et des propos qu'il tient en cours d'entretien. L'analyse des interactions dans une situation de jury est donc apte à révéler les usages des notions, les modes de raisonnement, mais aussi les systèmes de référence (connaissances, conceptions, etc.) des acteurs. Cette analyse est d'autant plus facilitée que les jurys sont amenés à expliciter, à argumenter et donc à justifier leurs assertions. En termes d'évaluation, ils sont conduits ainsi à préciser leurs critères, leurs indicateurs, leurs référents.

L'activité des candidats, ce dont ils cherchent à rendre compte, ce qu'ils cherchent à manifester à partir de leur expérience et de leurs activités et les voies par lesquelles ils parviennent à le faire, est saisie à partir de deux sources :

– le dossier de VAE, constitué dans le but de convaincre les membres d'un jury du niveau et de la qualité de leur expérience et de leurs acquis ;

– l'entretien avec le jury.

L'activité des jurys – ce qu'ils cherchent à identifier et à évaluer et les modalités qu'ils déploient collectivement pour parvenir à produire un jugement – est saisie à partir du déroulement d'une session de jury comprenant trois grandes étapes :

– la première délibération qui consiste à énoncer et discuter les jugements, les questions issues de la lecture individuelle de chacun des membres et à préparer l'entretien avec le candidat ;

– l'entretien avec le candidat ;

– la seconde délibération qui comprend une nouvelle phase de discussion intégrant le déroulement de l'entretien, la décision et la formulation de la décision pour le procès-verbal et la restitution des résultats au candidat.

Pour cet article, nous nous appuyerons notamment sur les résultats d'un projet de recherche-action, mené avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur agronomique du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Il nous a amené à explorer dix dossiers de validation des acquis de l'expérience de candidats à un diplôme d'ingénieur et cinq réunions de jurys de quatre établissements différents. Deux de ces établissements délivrent des diplômes d'ingénieur agronome et le troisième un diplôme d'ingénieur dans le domaine du bois. Ils peuvent conduire à des emplois de conseiller, de chargé d'études ou d'expérimentations dans des organismes publics ou parapublics, des entreprises de service ou encore à des postes de responsable de fabrication, de responsable qualité ou de responsable commercial dans des entreprises de production de leurs filières professionnelles respectives. Le quatrième établissement délivre un diplôme d'ingénieur agro-alimentaire dans le secteur laitier. Il conduit à des emplois de responsable de production, de responsable recherche et développement ou de responsable qualité et environnement dans l'industrie.

## **Qu'est-ce qu'être « compétent » pour les jurys de vae ?**

- <sup>11</sup> Nous montrerons, dans cette première partie, comment l'activité des jurys de VAE offre une opportunité pour appréhender de manière originale et concrète la notion de compétence. Dans un premier temps, nous verrons que les jurys ouvrent un espace de dialogue propice au dépassement de la tension, générée par la « logique compétence », entre le monde de la formation et le monde professionnel. Ce dialogue vise à mettre en relation les acquis de l'expérience du candidat et les attentes du monde de la formation concernant le diplômé. Ces dernières sont décrites dans le référentiel de certification dont nous analyserons le contenu dans une deuxième étape. Dès lors, nous verrons que pour définir si le candidat correspond bien à la figure du diplômé attendue dans ce référentiel, les jurys passent par une approche globale du candidat et de sa trajectoire et débordent alors largement les notions abordées dans le référentiel. Mais nous verrons aussi, simultanément, qu'ils sont cependant amenés à focaliser sur certains des acquis particuliers démontrés ou non par le candidat. Nous montrerons alors comment ils parviennent à évaluer ces acquis particuliers en s'appuyant sur les activités en situation présentées par le candidat. Enfin, nous terminerons en récapitulant l'apport de l'analyse de l'activité des jurys à la compréhension de ce que signifie « être compétent » et comment on peut évaluer

cela.

## La VAE : un objet pour appréhender la notion de compétence ?

- 12 La « logique compétences » conduit à une forme de tension entre le monde du travail et celui de la formation, notamment par la remise en question de la légitimité du diplôme et de celle de la formation instituée. Un des intérêts de l'examen des pratiques concrètes d'évaluation des acquis de l'expérience réside dans la composition des jurys amenés à évaluer si un candidat a acquis ou non les connaissances, capacités, compétences énoncées dans les référentiels du titre ou du diplôme.
- 13 En effet, ce sont à la fois des acteurs du monde de la formation (directeurs d'établissement, enseignants, enseignants-chercheurs...) et du monde du travail (professionnels issus du champ d'activité du candidat) qui se réunissent autour des éléments qui permettront l'évaluation d'un candidat : le dossier et l'entretien ; le référentiel de certification (référentiel diplôme lorsqu'il y en a un ou la fiche RNCP – Répertoire national des certifications professionnelles...).
- 14 La VAE constitue un espace de travail commun fait de dialogue et de négociation entre deux mondes que l'on estime *a priori* hétérogènes l'un à l'autre.
- 15 Évaluer à partir de l'expérience place souvent les acteurs, qui doivent agir dans le cadre de dispositifs de reconnaissance et de validation d'acquis de l'expérience, dans un certain désarroi (Mayen, 2006). Pourtant, comme le montre le fait que des candidats obtiennent un titre ou diplôme ou se voient préconiser un parcours de formation complémentaire, la grande majorité des jurys observés parvient à trouver des solutions aux problèmes de l'évaluation des acquis de l'expérience sur la base d'un document et d'un entretien.
- 16 Plus que cela, avoir à évaluer des acquis développés dans et par un parcours professionnel et extra-professionnel semble amener les membres de jurys à se détacher de discours convenus et très généraux sur ce que devrait être le titulaire du diplôme au regard de ce que seraient les connaissances, capacités, compétences ou autres attributs... attendus. Bien loin des discours idéologiques ou politiques, c'est le concret des activités et situations présentées par le candidat qui s'invite dans le débat, obligeant les évaluateurs à préciser ce que recouvre telle ou telle connaissance, capacité ou compétence et à justifier ce qui les conduit à porter tel ou tel jugement sur le candidat. Il faut préciser que les jurys dont nous avons examiné le travail ont été préparés à la VAE. Une majorité des enseignants-chercheurs a été formée et une réunion préalable les a préparés à exercer cette nouvelle tâche. Les directeurs ont été partie prenante dans la mise en œuvre de la VAE. Ils savent ce que c'est et ont pour la plupart encouragé sa mise en place dans leur établissement. Enfin, les jurys sont toujours composés d'enseignants et enseignant-chercheurs plutôt favorables à la VAE ; de même, les nouveaux membres de jury sont intégrés progressivement à des jurys préparés et expérimentés.
- 17 L'objectif d'une exploration systématique des discours des jurys (cf. encadré 1) était de déterminer comment ils agissaient pour parvenir à établir des critères d'évaluation partagés et trouver des indicateurs leur permettant d'aboutir à une évaluation finale du candidat. Elle permettait aussi de délimiter un périmètre de situations et d'activités qu'ils considéraient comme caractéristiques du diplômé. En complément, l'analyse des dossiers des candidats donnait accès aux éléments

de leur expérience qu'ils mettaient en avant, à certaines caractéristiques des situations dans lesquelles ils avaient eu à agir et des activités qu'ils y avaient déployées.

## **Le référentiel de certification : métiers, connaissances, capacités et compétences**

- 18 Dans leur activité, les jurys ont pour objectif de mettre en lien l'expérience du candidat avec un certain nombre de critères du référentiel de certification. Que retrouve-t-on dans ces référentiels ?
- 19 Les fiches du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) constituent, dans l'enseignement supérieur agronomique, le référentiel de certification utilisé par les jurys. Elles reflètent l'idée qu'une école se fait de ses diplômés, de leurs attributs supposés, de ceux qu'elle souhaite mettre en avant. En effet, contrairement aux fiches RNCP établies dans l'enseignement technologique et professionnel, les fiches de l'enseignement supérieur agronomique sont propres à chaque établissement. Elles ont été élaborées dans le cadre de groupes de travail internes, composés de différents acteurs de ces établissements : directeur, responsables pédagogiques, enseignants-chercheurs, responsable de la VAE... Leurs réflexions se sont appuyées sur les documents internes décrivant leurs formations d'ingénieur, ainsi que sur les fiches métiers et les résultats des enquêtes sur l'insertion des diplômés réalisées par les structures du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. En outre, dès cette étape, les établissements d'enseignement supérieurs agronomiques ont confronté leurs réflexions, difficultés et avancées dans le cadre du réseau des établissements du ministère de l'Agriculture.
- 20 Les fiches RNCP définissent, pour chaque diplôme, les secteurs d'activité, types d'emplois et fonctions accessibles. Elles utilisent des catégories et des termes proches du monde du travail : secteur, structures, emplois, fonctions, missions, projets, activités.
- 21 Les connaissances, en particulier technico-scientifiques, en constituent une partie importante : sciences de la vie, sciences de l'ingénieur (mathématiques, mécanique, statistique, génie des matériaux, physique...) ; sciences économiques, sciences sociales et humaines ; gestion financière, gestion commerciale ; marketing ; réglementation/législation ; langues...
- 22 Ces « savoirs fondamentaux » sont considérés « comme une base nécessaire pour l'acquisition de capacités plus générales, telles que la capacité à analyser les situations professionnelles types, la capacité à raisonner leurs actions... » (extrait d'une fiche RNCP). Toutefois, l'emploi indifférencié qui est fait des termes capacités et compétences, selon les fiches, voire dans une même fiche, ne permet pas de les distinguer.
- 23 Pour notre part, nous appuyant sur le cadre de didactique professionnelle (notamment Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Ferron et *al.*, 2006), nous considérerons les capacités comme des ressources personnelles potentielles dont un sujet dispose pour orienter et guider son activité dans une situation. En fonction des contraintes et possibilités offertes par la situation, notamment des ressources « externes » que celle-ci met à la disposition du sujet, ces capacités lui permettront la réalisation d'une activité efficace, le conduisant à une maîtrise de cette situation, donc à faire la preuve de sa compétence pour cette situation. On pourrait dès lors dire, dans certaines situations, qu'un individu est plus capable que compétent car même s'il a des capacités, la situation ne lui permet pas de

démontrer sa compétence par la réalisation de son activité : sans le bon outil, le meilleur ouvrier devient un peu moins compétent, par exemple. En ce sens, les acquis de l'expérience seraient donc bien des capacités que le candidat démontrerait au travers des activités qu'il a conduites en situation, donc des compétences qu'il y a manifestées.

- 24 Reste que le lien qui permet, *via* l'acquisition des connaissances, de développer des capacités plus générales puis de remplir les fonctions ou activités visées, n'est pas précisé. Or, le jury doit essayer de construire l'articulation de l'activité du candidat avec les éléments de connaissances et de capacités définis dans le référentiel. Comment les jurys parviennent-ils à dépasser cette dichotomie qui paraît classiquement insurmontable entre ce que l'on apprend « sur le tas » et les objectifs d'apprentissage du monde de la formation ?

## La certification : entre globalité et spécificité des acquis et des parcours

- 25 Dans les jurys analysés, une première partie de l'activité est, en général, tournée vers une approche globale du candidat et de sa trajectoire. S'inscrit-il dans la figure qui correspond au modèle de ce qu'est supposé être le titulaire du diplôme visé, notamment, mais pas seulement, au regard du référentiel ?
- 26 L'activité collective prend la forme d'échanges qui portent sur des capacités globales en lien à une expérience globale et non pas sur la mise en correspondance de capacités partielles avec des éléments partiels de l'expérience. Dans les jurys qui cherchent à mettre en correspondance, terme à terme, les connaissances ou capacités, plus partielles, on observe un phénomène inattendu : la décomposition du dossier à partir de la décomposition des capacités et connaissances aboutit à ce que les membres du jury soient tentés de valider tous les critères partiels tout en exprimant leur insatisfaction. On retrouve ainsi ce type de formule : « *c'est un bon candidat, il devrait avoir son diplôme, mais ça ne nous va pas, ça ne correspond pas [...] il a telles connaissances, telles capacités, mais au fond, ce n'est pas un ingénieur...* » (Mayen, 2006). En cela, ils confirment que l'activité d'un professionnel ne se laissera jamais enfermer dans un référentiel (de certification ici) et que l'ingénieur ne se résume donc pas à une somme de connaissances et de capacités.
- 27 De fait, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que le référentiel de certification soit la référence explicite omniprésente, la plus grande partie du déroulement des évaluations des jurys s'appuie sur le « ressenti » de chaque membre à propos du candidat. Mais ce ressenti n'est pas « sauvage ». Il se fonde sur des indicateurs de capacités en référence à des univers de travail : – « *Ce qui m'a frappé, dans une gestion syndicale où l'événementiel prend une dimension importante, je suis époustoufflé par la maîtrise, le temps et le recul sur la mise en place de méthodologie, de recul sur les organisations. [...] Dans mes propres fonctions, moins de 15 % du temps de travail est planifié* » ; à l'univers de la formation : – « *il a aussi fait un DESS – diplôme d'études supérieures spécialisées –, il a eu un environnement favorable [...]. Il a des habiletés intellectuelles évidentes* » ; à l'univers des évolutions technologiques et des découvertes scientifiques : – « *Sur la standardisation [...] des données. Faut surtout pas qu'il aille là-dedans, il a 15 ans de retard* ». Le système de référence semble donc déborder très largement des « notions » qui définissent le profil du diplômé dans le référentiel de certification. Cependant, les énoncés des référentiels sont suffisamment ouverts pour permettre ce type d'interprétation. On l'observe lorsque les jurys rapportent

leurs évaluations référées à des mondes tels que ceux que nous venons de citer, à des critères énoncés dans le référentiel : « *Le grand problème qui me manque, c'est son aptitude à résoudre un problème [...] mais le problème n'est pas forcément un problème technique, ça peut être du style : "dans mes 4 employés, j'ai quelqu'un qui [...] tombe très souvent malade [...] se met souvent en arrêt maladie, comment je vais faire pour résoudre ce problème ?" »*

28 Le moment le plus difficile est d'une part celui où il faut identifier ce qui est acquis et donc reconnu et validé, de ce qui ne l'est pas, et d'autre part la conséquence de cette situation : qu'est-ce qu'on va bien pouvoir demander à un candidat dont les acquis n'ont pas permis de statuer sur une validation totale ? À ce moment, le référentiel de certification est aussi utilisé en tant que « guide ».

29 Il permet, tout d'abord, de récapituler les critères d'évaluation explorés et les jugements portés, puis de les mettre en regard de ce qui est attendu. Il constitue ensuite, lors de la rédaction du procès-verbal, un répertoire de formules propres à exprimer, vis-à-vis des candidats, ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas, sous une forme en cohérence avec les attendus du référentiel. Sur cette base, le jury peut alors, en cas de validation partielle, faire une préconisation au candidat.

30 Toutefois, les échanges ne restent pas centrés sur une évaluation générale. Il s'agit d'un point de départ à des échanges plus précis, à propos d'acquis plus particuliers, développés ou démontrés par le candidat dans telle(s) ou telle(s) situation(s) singulière(s). Ils argumentent leur jugement évaluatif à propos des acquis du candidat par rapport à telle ou telle capacité sur la base des éléments présentés par le candidat dans le dossier ou durant l'entretien. De ce fait, au fil des échanges, les jurys sont amenés à préciser/échanger/débattre à propos de la (ou des) signification(s) qu'ils donnent à telle ou telle capacité que l'un d'entre eux évoque à partir des éléments présentés par le candidat ou en référence aux exigences du référentiel.

31 Les jurys procèdent alors, comme souvent dans les processus d'évaluation, à une évaluation par sondage en n'examinant de manière plus approfondie que les connaissances et capacités à propos desquelles ils ont pu/cru déceler des erreurs ou des méconnaissances potentielles. En effet, pour les jurys de VAE, il est impossible, dans le temps imparti, d'évaluer l'ensemble des critères énoncés dans le référentiel. L'étude des jurys de l'enseignement supérieur agronomique montre ainsi que le débat se centre essentiellement sur quatre à huit critères principaux qui servent de base à l'évaluation et sont abordés à plus de cinq reprises durant une session de jury. Huit à quinze autres sont évoqués de manière significative (deux fois au moins). C'est donc un nombre limité de critères qui servent de base à l'évaluation du candidat et qui peuvent être considérés comme des capacités constituant le cœur de l'activité du professionnel.

32 Les critères qui font débat ne sont pas toujours les mêmes. Le plus souvent, en effet, les discussions portent sur des capacités dont la possession n'est pas prouvée par le candidat. Ce n'est donc pas uniquement ce que présente le candidat qui sert à l'évaluation mais aussi ce qui est absent ou que le jury ne retrouve pas. Ce sont alors les éléments concrets et spécifiques de l'expérience mise en forme dans le dossier qui vont constituer le levier pour interroger ces capacités et connaissances que les personnes n'ont pas pu prouver.

33 Certains critères reviennent systématiquement dans tous les jurys analysés (exemple : prendre du recul ; mobiliser des outils ; capacité d'analyse). Malgré leur degré élevé de généralité, ils permettent d'esquisser un portrait plus précis du professionnel attendu.

34 L'analyse des jurys de VAE conforte l'idée selon laquelle la compétence ne peut se résumer à une somme de savoir, savoir-faire et savoir être ou autres

connaissances et capacités et qu'une démarche d'évaluation s'appuyant sur la décomposition de l'activité n'est pas opérationnelle. Cette évaluation semble devoir passer par un jugement global sur des acquis généraux qu'une personne a pu ou non démontrer à partir de son parcours. Elle doit permettre de déterminer si son profil correspond à ce qui est attendu, à ce qui ferait le professionnel de métier. Mais elle ne peut faire l'économie d'un jugement plus précis, concernant certaines connaissances et capacités attendues plus particulièrement du diplômé (représentant du professionnel « idéal ») et dont l'évaluation va se faire en référence à des situations singulières.

## Les acquis de l'expérience dans l'activité en situation

- 35 Pour évaluer si le candidat a acquis ces connaissances et capacités plus précises, attendues du diplômé, les jurys de VAE vont s'appuyer sur des éléments spécifiques de l'expérience que celui-ci leur présente. L'activité des jurys peut alors être décomposée sur la base des quatre dimensions de l'expérience du candidat qu'ils vont explorer simultanément pour construire leur évaluation : les situations qu'il a vécues et leur enchaînement ; la manière d'agir du candidat et sa conformité au regard de celle attendue du diplômé ; les ressources (connaissances, outils, méthodes) utilisées par le candidat dans ses raisonnements dans et sur l'activité ; les contraintes inhérentes aux situations rencontrées par le candidat et la manière dont elles ont pu constituer un frein au développement des compétences.

### *Évaluer les acquis du candidat à partir des situations vécues et de leur enchaînement*

- 36 Souvent, dans un premier temps, c'est « l'expérience trajectoire » (Mayen, 2006), parcours argumenté du candidat, qui est interrogée par les membres des jurys au travers du type de situations rencontrées et de leur dynamique globale : les emplois et fonctions occupés par les candidats correspondent-ils aux emplois et fonctions décrits dans la fiche RNCP ou aux emplois et fonctions occupés par les diplômés sortis de l'établissement ? Dans les situations professionnelles successives, y-a-t-il eu progression en termes de responsabilités (nombre de personnes encadrées, budgets gérés...), de salaire... ? Y-a-t-il eu élargissement du champ des compétences en termes de fonctions, mais aussi en termes de secteur d'activité ?
- 37 Dans un deuxième temps, à partir des éléments de cette trajectoire, le débat va pouvoir se porter sur l'« expérience processus » : qu'est-ce que cette trajectoire et les situations rencontrées ont permis de démontrer comme compétences ? Que peut-on en inférer quant à d'autres capacités acquises par le candidat ou à leur transférabilité dans d'autres situations que sa trajectoire future, réorientée par l'obtention éventuelle du diplôme, pourrait l'amener à emprunter ?
- 38 Dans le cadre de « l'expérience trajectoire », la reconnaissance des compétences du candidat par le milieu professionnel est utilisée par les jurys comme indicateur des capacités du candidat : le candidat a occupé telle fonction, l'entreprise lui a confié progressivement d'autres missions, postes, fonctions ; ses changements d'emploi montrent une progression indiquant que des entreprises ont « décelé des capacités », etc.
- 39 Les situations présentées par les candidats et leur enchaînement, celles vécues

ou connues par un ou des membres du jury, voire imaginée(s) par ceux-ci sont, explicitement ou implicitement, au cœur des éléments pris en compte comme source d'indicateurs dans l'évaluation des acquis de l'expérience. C'est le périmètre des situations professionnelles possibles qui est ainsi mis à disposition.

### *Évaluer la conformité de l'action du candidat au regard de celle attendue du diplômé*

40 Les jurys vont ensuite chercher à analyser l'activité des candidats. Il s'agit d'estimer l'action et sa conformité à l'idée qu'ils se font de l'action du diplômé. Une question se pose alors : quelles dimensions de la situation (technique, économique, humaine, commerciale, juridique...) ont été prises en compte pour comprendre, raisonner, décider, agir ? Le candidat a-t-il identifié et pris en compte tous les acteurs, les relations entre eux, les enjeux et contraintes de chacun ? A-t-il fait preuve d'une vision systémique des phénomènes et processus à l'œuvre (agronomiques, économiques...) plutôt que de les aborder sous un angle limité voire trop « disciplinaire ». À cela est associée une recherche de la capacité à diagnostiquer, au sens d'une identification des variables les plus essentielles de la situation et de leur état en vue de les combiner et de construire une configuration significative pour décider d'une action à entreprendre (Ferron & al., 2006). L'évaluation s'appuie donc sur la prise en compte, par le candidat, des paramètres les plus essentiels de la situation, pour la comprendre, la contrôler ou la réguler, pour agir sur elle ou encore pour concevoir et conduire un projet ou un dispositif technique ou sociotechnique.

41 Enfin, au-delà de l'agir dans l'instant, la prise en compte de la dynamique temporelle de la situation dans l'orientation et le contrôle de l'action constitue un indicateur important, notamment pour des capacités portant sur le diagnostic et l'anticipation : approche diachronique à travers la prise en compte de l'origine de la situation ; projection et anticipation par le candidat des évolutions à venir envisageables pour la situation.

42 Ce sont donc les caractéristiques des situations, telles qu'un professionnel doit les prendre en compte, qui apparaissent dans les discussions des jurys à propos des activités que le candidat y a ou aurait pu y réaliser.

43 Nous constatons ainsi que ce que les jurys cherchent à identifier et à évaluer relève de modes de raisonnement qui guident l'action du candidat en situation, en particulier pour les actions qui intègrent des opérations de diagnostic pluridimensionnel, d'anticipations, de mise en relation de variables de catégories différentes. Ce sont moins les connaissances que ces capacités de raisonnement qui sont évaluées. En ce sens, nous retrouvons là des acceptions de la notion de compétence développées en psychologie ergonomique ou didactique professionnelle depuis les années 90. D'une part, ces approches théoriques rappellent que, pour comprendre l'activité d'une personne, et donc sa compétence, on ne peut la dissocier de son contexte : la compétence constitue un système de connaissances qui engendre l'activité pour une classe de situations donnée (Leplat, 1991) ; ou encore la compétence est « *la capacité à organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques de la situation* » (Pastré, 2004). D'autre part, elles montrent que l'activité, et donc la compétence, ne peut se réduire à ce qui est observable, en particulier dans des « métiers » faisant appel à des activités de réflexion importante. En effet, cela reviendrait à ignorer la part « *invisible* » de l'activité, opérations d'orientation et de contrôle dans l'action pour Savoyant (1979) ou organisation de l'action selon la théorie des schèmes de Vergnaud (1990, 1992, 1996, 1998). Cette part invisible, essentielle pour

contrôler et ajuster l'action aux variations de la situation, consiste en l'interprétation de celle-ci et repose sur des prises d'information, y compris en cours d'action : interprétation de ce qui est à faire, interprétation des prescriptions en fonction de l'état de la situation et des ressources disponibles, de manière à redéfinir la tâche, les buts, à définir les voies de réalisation de l'action, à se mobiliser pour l'action, à envisager les précautions à prendre pour neutraliser les risques pour le résultat ou pour soi-même, etc.

### *Évaluer les connaissances acquises à partir des raisonnements dans et sur l'activité*

- 44 Une des préoccupations des jurys est alors de savoir ce que le candidat a mobilisé comme ressources (connaissances, outils conceptuels et matériels...). Mais du fait de « l'esprit de la VAE », les jurys adoptent une position de principe : pas de questions directes sur des connaissances scientifiques : « *Les plus durs à convaincre au départ ont été les enseignants-chercheurs de ne pas poser de questions sur les intégrales triples. [...] Je leur ai demandé de poser des questions [...] sur le côté technique mais pas mathématique ou physique, mais sur le côté entreprise, attentes, capacités* » (un président de jury). Dès lors, les jurys « inventent » une forme d'évaluation des connaissances différente de la forme scolaire classique. Pour cela, les éléments concrets et spécifiques des situations vécues et décrites dans le dossier vont constituer le levier pour interroger l'activité déployée par le candidat et mettre à jour ses connaissances.
- 45 Il en est ainsi pour les connaissances et la culture scientifique (particulièrement mise en avant dans le cas des ingénieurs : définitions, fiches RNCP...). Les jurys examinent notamment si, au regard des connaissances existantes, les actions et raisonnements décrits dans le dossier se justifient ou si on peut y déceler des méconnaissances ou des lacunes. Ils cherchent à identifier les outils mobilisés ou construits pour agir : le candidat connaît-il les outils à sa disposition (bibliographie, modèles scientifiques...) ? Les a-t-il utilisés, et à bon escient, pour analyser les problèmes, mettre en place une expérimentation (plan d'expérience...), traiter les données recueillies (statistiques par exemple), en évaluer la pertinence, en tirer des conclusions en vue d'une prise de décision... ?
- 46 En définitive, ce ne sont pas les concepts scientifiques ou académiques précis, rarement présentés, que le jury cherche à retrouver dans les récits du candidat. C'est plutôt la manière dont les différentes occasions de rencontre avec ces concepts (formations, colloques, discussions, lectures, activités professionnelles...) ont permis leur appropriation par celui-ci. Les indicateurs sont alors essentiellement constitués par la façon dont les connaissances sont intégrées à l'action, dans les phases de diagnostic, de choix d'action, de justification de ceux-ci, d'interprétation après-coup des effets de l'action. On rejoint alors Fabre (2004, pp. 302-303) pour qui un concept (ici, des connaissances) n'est pas une image du monde mais un outil, que « *concevoir le savoir comme un ensemble d'outils c'est simplement défendre une conception fonctionnelle ou opératoire du savoir* » et enfin que l'on « *aurait tort de définir l'idée de compétences en opposition aux savoirs théoriques, en renvoyant à la pratique et à l'action* ».

### *Les contraintes des situations comme frein au développement des compétences*

- 47 D'une part, les jurys modulent leur jugement au regard des contraintes ou des possibilités offertes par les situations vécues. Ils peuvent constater/estimer que certaines conditions (type et finalités de l'employeur, mode d'organisation et règles de fonctionnement de l'entreprise, mode de management des supérieurs hiérarchiques, etc.) ont pu empêcher le candidat de manifester ses compétences et donc d'en faire la preuve. Dans un autre registre, une personne peut ne pas avoir eu à disposition ou ne pas avoir eu accès aux outils (matériels, mais aussi conceptuels...) qui lui auraient permis d'agir ou d'agir autrement.
- 48 D'autre part, « l'expérience trajectoire » n'amène pas toujours le candidat à rencontrer toutes les situations que le jury estime caractéristiques de celles que pourrait rencontrer le diplômé.
- 49 Le jury va alors utiliser, au cours de l'entretien avec le candidat, des situations inédites pour celui-ci, plus ou moins « virtuelles », pour évaluer un potentiel : soit pour tester la « transférabilité » (Mayen, 2006) des capacités acquises dans son parcours vers d'autres types de situations ; soit pour obtenir des indices montrant que le contexte a empêché le candidat de manifester ses compétences en situation. Pour cela, le jury modifie certains éléments d'une situation présentée par le candidat : « *Je suis marqué par l'importance de la mobilisation de l'humain dans un projet. Imaginez-vous cela dans un contexte différent où l'aspect financier est premier ?* » ; ou s'appuie sur des situations totalement virtuelles, (*que feriez-vous si... ?*) : « *Je pousse logiquement mon raisonnement : [vous avez été] dans un gros groupe et une petite pâtisserie. Si vous aviez été en recherche d'emploi, la création d'entreprise, vous seriez à l'aise ?* »
- 50 À l'inverse, le jury est parfois amené à constater que les conditions offertes par des situations vécues par un candidat étaient propices à la mobilisation de capacités (au regard des formations suivies, des personnes rencontrées, de la mise à disposition de nouveaux instruments...), mais que le candidat n'a pas su montrer sa compétence par son activité.

## Être compétent au regard de l'activité des jurys de VAE

- 51 L'activité des jurys nous donne donc accès à d'autres éléments caractérisant ce que signifie être compétent et comment on peut évaluer cela.
- 52 Ainsi la compétence ne peut se démontrer, et donc s'évaluer, qu'à partir d'activités menées en situation, ce qui constitue une dimension classique des définitions de la compétence. Toutefois, si la compétence ne s'est pas réalisée, cela peut aussi dépendre des contraintes liées à la situation. Cela montre que la compétence n'est pas attachée à un individu mais qu'elle est « distribuée » dans la situation, au sens où elle dépend non seulement des capacités propres de l'individu, mais aussi des ressources à sa disposition dans cette situation. On retrouve à ce niveau la distinction que nous avons établie préalablement entre capacité et compétence. Des situations plus ou moins virtuelles (voire des simulations) peuvent alors être envisagées pour compléter des situations rencontrées : cela conduit d'ailleurs certains acteurs de la VAE (AFPA – Association pour la formation professionnelle des adultes – notamment) à inclure, dans la validation des acquis de l'expérience, des mises en situation professionnelle.
- 53 Au-delà, l'activité des jurys révèle que l'expérience, en tant que trajectoire (successions de situations rencontrées et dynamique de ces situations), peut également servir d'indicateur en ce qui concerne certaines compétences. En cela,

les jurys reconnaissent une autre dimension importante de toute compétence, son caractère dynamique qui résulte de l'adaptation de l'activité à des changements dans la situation. Les ruptures et évolutions dans les situations constituent alors des moments privilégiés pour observer le développement des compétences (Pastré, 2004), que mettent à profit les jurys.

54 En définitive, être compétent n'est donc pas tout savoir ou tout maîtriser, mais maîtriser ce qui est essentiel dans son activité professionnelle, ce qui en constitue le cœur, et potentiellement ce qui nous permettra de transférer ces compétences dans d'autres situations... Il devient alors possible de partir de l'activité dans une situation spécifique (relative à une personne donnée, à un moment donné...) pour aller vers une évaluation générique des capacités. On se retrouve alors dans l'évaluation d'un potentiel sur la base du jugement, certes subjectif, issu d'une « intime conviction », mais s'appuyant sur des indices très concrets et objectifs. La compétence est donc bien en ce sens une construction sociale. On est alors très loin de la vision simpliste et techniciste de la compétence qui prévaut parfois lorsqu'elle est uniquement ramenée à la performance (résultat d'une action), à l'application de connaissances et à leur mise en regard de ce qui est attendu dans un référentiel (correspondance entre l'acquis et le requis).

55 L'analyse de la construction du jugement évaluatif des jurys permet de mieux comprendre ce que signifie être compétent. Elle montre que la formation y est appréhendée comme une condition propice à la construction de capacités. Toutefois, c'est dans l'analyse d'un autre aspect du processus de la VAE que nous avons trouvé quelques pistes de réflexion sur la manière dont formation et expérience peuvent interagir pour engendrer un développement de la compétence.

## **Compétence et formation : le cas des diplômes validés « partiellement »**

56 Le processus de la VAE conduit certains candidats à n'obtenir que partiellement un diplôme. Le jury préconise alors un parcours de « formation » complémentaire et un tuteur est nommé dans l'établissement pour accompagner le candidat dans l'organisation de ce parcours. Ce dernier peut se limiter à la rédaction d'un document complémentaire à propos d'une situation vécue présentée au jury, document dont la construction devra amener le candidat à mobiliser des ressources nouvelles (concepts, outils, méthodes) ou à élargir les dimensions par rapport à celles qu'il avait prises en compte auparavant. Mais il peut aussi consister à assister à quelques modules de formation, voire à une année entière.

57 Ces candidats, dont beaucoup avaient choisi la VAE car ils pensaient avoir tous les acquis nécessaires à l'obtention du diplôme, évoquent en général la déception immédiate de l'après-jury. Peu d'entre eux refusent cependant de suivre les recommandations des jurys.

58 En quoi le fait que l'expérience précède la formation influence-t-il la construction de nouvelles compétences par le parcours préconisé par le jury ? Un entretien avec un candidat ayant obtenu une validation partielle nous apporte un certain nombre d'indications.

59 Le plus immédiat des effets de la formation pour ce candidat est, d'après lui, de lui avoir apporté un éclairage nouveau dans son activité. Connaissances et outils venaient ainsi étayer sa compréhension de phénomènes et processus, ses raisonnements, ses décisions et ses actions : « *J'ai vu le point de transition*

vitreuse sur d'autres matériaux [que le plastique] comme [...] la farine par exemple, aux cours de janvier [...] ça permet de comprendre le comportement d'un matériau aux changements de température et de pression. » Ils lui permettaient d'élargir son domaine de compétence et d'être à l'aise dans de nombreux domaines : « Même si je ne suis pas un expert, ça me permet de dire ça je connais, j'ai vu, et la solution la plus adaptée ça pourrait être ça. Sans aller très loin. » Les enseignements viennent éclairer d'un jour nouveau les situations vécues, passées ou à venir, et deviennent alors un instrument pour la compréhension et l'action dans et sur les situations. Le sens des expériences vécues s'en trouve modifié.

60 Mais au-delà de ces acquisitions, le candidat interrogé dit ne pas du tout regretter, *a posteriori*, avoir suivi la formation, et même y avoir pris un grand plaisir. Il a même constaté que, sur l'ensemble de la promotion d'étudiants dont il faisait partie, il devait « être un des seuls sur les 120 [...] à [s']'éclater sur la biochimie, parce [qu'il s'est dit] ça c'est l'essentiel, c'est la base ». Il semblerait donc que, quand l'action précède la formation, le savoir prend un sens nouveau, partiellement voire totalement caché pour des élèves de formation initiale, si l'on en croit leur intérêt très limité (se traduisant notamment, d'après ce même candidat, par un fort absentéisme).

61 Au-delà d'un changement dans le rapport au savoir, il semble également possible d'affirmer que le rapport à la formation a été modifié : si, autrefois, pris dans ses activités quotidiennes, ce candidat négligeait les formations qui lui étaient proposées par l'entreprise, désormais il s'y intéresse plus : « ça m'a donné envie de faire un petit peu plus, au niveau formation, d'accepter plus les formations qu'on me propose. » Et l'on retrouve ici ce que disait V. Merle (2007, p. 11) lors d'un séminaire sur la VAE : « On constate dans l'ensemble des études faites sur ce sujet, [...] que ceux qui passent par la voie de la VAE, loin de se détourner de l'envie de se former, en général, retrouvent plutôt l'appétence à se former. »

62 Dès lors, bien plus qu'une acquisition de connaissances et d'outils pour ses besoins quotidiens actuels, il cherche dans la formation les moyens de rester compétitif par rapport aux jeunes diplômés et d'anticiper les futures demandes de son employeur : « [...] anticiper les choses, parce que ça va très vite. J'ai une quarantaine d'années maintenant, donc je m'aperçois qu'il y a des jeunes qui arrivent sur le marché, qui ont, par le biais de ce type de formations, des compétences qui sont plus élevées que tout ce qu'on pouvait avoir nous. »

63 Suite à la VAE, le pouvoir potentiel de la formation sur la trajectoire professionnelle se révèle donc à certains candidats, comme celui que nous avons interrogé, qui déclarent alors utiliser les formations suivies comme un outil pour éventuellement modifier le sens (la direction) de leur expérience.

64 Quand l'expérience précède la formation, la cohérence du parcours de formation se trouve renforcée : d'une cohérence imposée par les institutions aux personnes formées (dans la formation initiale), dont celles-ci n'ont probablement qu'une vision très confuse, on semble passer à une cohérence du parcours de formation construite par la personne au regard de sa propre expérience, voire de son projet.

\*\*\*

65 La VAE constitue un objet d'analyse pour appréhender ce que signifie être compétent, comment cela peut être évalué et comment la compétence se développe au travers de l'expérience vécue (incluant des périodes de formation formelle ou informelle).

66 L'analyse du processus de la VAE montre qu'une approche de la formation par les compétences, dans le cadre de la mise en place de référentiels de formation, ne peut se situer que dans une articulation entre expériences vécues et formation.

67 Ceci peut apparaître comme une évidence lorsque l'on considère le développement des formations en alternance. Mais la mise en place de tels dispositifs ne répond pas toujours aux questions suivantes (Mayen, 2007) : quelles expériences en situations professionnelles sont susceptibles de contribuer à la formation et au développement de quelles capacités ? Comment apprendre des situations ? Ou encore comment élaborer des parcours, succession de couple situations-activités propres à générer un développement professionnel, au sens de développement des compétences ?

68 Les membres des jurys de VAE, se situant à l'interface entre monde professionnel et monde de la formation (par leur composition comme par leur activité), ouvrent des pistes pour (re) penser ces articulations formation-expérience.

69 Ainsi, un exemple concerne l'approche par les compétences dans la formation. Celle-ci se traduit classiquement par la mise en place de référentiels de compétences, décomposition de l'activité d'un professionnel en listes d'activités et de capacités, non hiérarchisées, non caractérisées, décontextualisées. Comme le constate Rapiau (1993, p. 32), l'ensemble de ces capacités « *se traduisent facilement dans les compétences requises par l'emploi-type* », mais moins bien en termes de contenus et de modalités de formation ou d'évaluation, en particulier si l'on souhaite que ceux-ci soient cohérents avec la notion de compétence telle que nous venons de la définir. De plus, dans ce type d'approche, les activités et capacités repérées sont par la suite, le plus souvent, décomposées pour être exprimées en objectifs opérationnels, et leurs contenus (les savoirs mis en jeu) sont exprimés et découpés selon les logiques disciplinaires (Raisky, 1999). Ceci ne recoupe pas toujours de façon satisfaisante l'unité situation de travail ou l'unité compétence et aboutit à une scolarisation de la formation (Ferron & al., 2006). Ce faisant, on reste dans l'illusion selon laquelle, en identifiant toutes les unités élémentaires, on pourrait rendre compte des activités, donc des compétences du professionnel, et donc, en l'occurrence, mieux les transmettre (Mayen, 2001). Ce que les jurys eux-mêmes réfutent par leurs « actes » lorsqu'ils évoquent le fait qu'un candidat possédant les connaissances et les capacités exprimées dans le référentiel peut cependant ne pas correspondre à l'image qu'ils se font du professionnel attendu.

70 L'activité d'un professionnel ne peut se laisser enfermer dans un référentiel de certification. Cependant, l'analyse des réunions des jurys de VAE met en évidence deux phénomènes :

- il est possible de « définir » un cœur de l'activité professionnelle, les quelques capacités et connaissances jugées incontournables ;
- au travers de leurs échanges pour se forger un jugement évaluatif partagé, les membres des jurys affinent la signification concrète et située des capacités attendues, en identifiant et précisant les indicateurs qu'ils recherchent et ceux qu'ils retiennent des situations effectivement présentées par les candidats.

71 Nos recherches (Métral, 2006 ; 2007) montrent que ce qui est mis ainsi en évidence, c'est le périmètre des situations, leur structure conceptuelle (le système des concepts propres à l'action dans cette classe de situations) (Pastré, 1999) et des formes d'actions possibles attendues du professionnel. En complétant cette analyse par celle des descriptions des couples situation/activité présentés dans

les dossiers de VAE par les candidats, il est alors possible de formaliser ces éléments dans un « référentiel de compétences situées » (ce que nous avons fait dans le cas des ingénieurs). Mis à disposition des acteurs de la formation (dont les enseignants), un tel instrument leur permettrait d'identifier des situations de formation et des contenus à enseigner, de bâtir des parcours, pour développer ou évaluer des compétences en lien avec les situations réelles de l'activité professionnelle visée.

## **Bibliographie**

Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. (2003), « Introduction générale : La compétence est-elle un objet ordinaire ? » in Dupray A., Guitton C. & Monchatre S., *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès, pp. 5-13.

Fabre M. (2004), « Savoirs, problèmes et compétences : savoir, c'est "s'y connaître" », in Toussaint M.J. & Xypas C. (Dir.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 299-319.

Ferron O., Humblot J.-P., Bazile J. & Mayen P. (2006), *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, Rapport de recherche, Dijon, Enesad, 86 p.

Leplat J. (1991), « Compétences et ergonomie », in Amalberti R., De Montmollin M., Thereau J. (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, pp. 263-278.

Mayen P. (2001), *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*, Thèse pour l'habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation, Grenoble, université Pierre Mendès France.

Mayen P. (2005), « Culture et formes d'action dans l'activité des jurys de Validation des Acquis de l'Expérience », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 13, pp. 55-66.

Mayen P. (2006), « Évaluer avec l'expérience », in G. Figari & L. Mottier (Éd.). *Recherches sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris, L'Harmattan, pp. 25-33.

Mayen P. (2007), « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation », *Raison Éducative*, n° 11.

Merle V. (2007), *Actes du colloque « Rencontre autour des usages de la VAE »*, 17 et 18 novembre 2005, Énesad, Dijon.

Métral J.-F. (2006), « Le dispositif de la Validation des Acquis de l'Expérience : une opportunité pour caractériser les compétences de l'ingénieur ? » Communication au colloque *Compétences, Emploi et Enseignement supérieur*, Rennes – 13, 14 et 15 décembre.

Métral J.-F. (2007), « Construire des référentiels de compétences : une impasse pour la formation ? Repenser les référentiels de compétence comme des outils pour l'activité des formateurs », Communication au colloque *Compétence et socialisation*, Montpellier, 7 et 8 septembre.

Monchatre S. & Rolle P. (2003), « La compétence : une construction sociale en question », in Dupray A., Guitton C. & Monchatre S., *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès, pp. 17-27.

Pastré P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation Permanente*, n° 139, pp. 13-35.

Pastré P. (2004), « Introduction. Recherche en didactique professionnelle », in Samurçay R. & Pastré P. (dirs.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 1-13.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006), « La didactique Professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Piotet F. (2003), « Compétence et ordre social », in Dupray A., Guitton C. & Monchatre S., *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès, pp. 29-42.

- Pinte G. (2004), « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation », in Toussaint M.-J. & Xypas C. (dirs.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 226-241
- Raisky C. (1999), « Complexité et didactique », *Éducation Permanente*, n° 139, pp. 37-64.
- Rapiau M.-T. (1993), *Activités professionnelles et compétences des ingénieurs de production – contexte, méthode, propositions pour les NFI*, Rapport de Recherche, Dijon, ministère de l'Éducation nationale, 123 p.
- Savoyant A. (1979), « Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique », *Cahiers de Psychologie*, vol. 22, n° 1-2, pp. 17-25.
- Vergnaud G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, pp. 133-170.
- Vergnaud G. (1992), « Approches didactiques en formation d'adultes », *Éducation Permanente*, n° 111, pp. 21-31.
- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. PUF, Paris, pp. 275-292.
- Vergnaud G. (1998), « Qu'est-ce que la pensée ? », Introduction au colloque de Suresnes, 1-4 juillet, *Les actes du colloque de Suresnes*.

## **Pour citer cet article**

### *Référence papier*

Patrick Mayen et Jean-François Métral, « Compétences et validation des acquis de l'expérience », *Formation emploi*, 101 | 2008, 183-197.

### *Référence électronique*

Patrick Mayen et Jean-François Métral, « Compétences et validation des acquis de l'expérience », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 06 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1175>

## **Auteurs**

### **Patrick Mayen**

Patrick Mayen est psychologue, professeur en sciences de l'éducation à l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD), où il dirige l'Unité de recherche Développement Professionnel et Formation. Il a conduit de nombreux travaux sur le développement des adultes par et dans le travail dans différentes activités. Ses recherches portent plus particulièrement sur les activités professionnelles ainsi que sur les activités « émergentes », parmi lesquelles la VAE et ses acteurs.

### *Articles du même auteur*

#### **Conditions et processus de l'engagement en VAE [Texte intégral]**

Paru dans *Formation emploi*, 122 | Avril-Juin 2013

### **Jean-François Métral**

Après une expérience dans l'industrie alimentaire, notamment en tant que formateur, Jean-François Métral a été enseignant en lycée agricole. Il est désormais chargé de formation et de recherche en didactique professionnelle au sein de l'Unité propre « Développement professionnel et formation » de l'ENESAD. Il vient d'achever une recherche sur les compétences des ingénieurs et conduit actuellement une recherche longitudinale sur le développement professionnel d'apprenants de BTS (brevet de technicien supérieur). Il a notamment publié : Métral J.-F. & Mayen P. (2007). « La science dans les dossiers de Validation des acquis de l'expérience », *Aster*, 44, pp. 135-158. Métral J.-F. & Mayen P. (2007), « Saisir les espaces de liberté des dispositifs de formation pour proposer des situations de mise en activité et obtenir des effets sur les apprenants », in Audran J. (Éds), *Questions vives – État de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 4, 8, pp. 23-34.

### *Articles du même auteur*

#### **Ruptures ou ajustements provoqués entre pratiques agricoles et enseignement de ces pratiques [Résumé | Accès restreint]**



CAIRN

CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

209-230

Distribution électronique Cairn pour I.R.E.S. © I.R.E.S.. Tous droits réservés pour tous pays. Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent article, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

## USAGES COLLECTIFS ET EXERCICE DU DROIT INDIVIDUEL À LA VAE

Marie Christine Bureau <sup>[1]</sup>

Marie Christine Combes <sup>[2]</sup>

Solveig Grimault <sup>[3]</sup>

### INTRODUCTION

Les premiers constats relatifs à l'exercice du droit à la validation des acquis de l'expérience soulignent la difficulté d'engager et de mener à bien une démarche de VAE en solitaire, sans autre appui – dans le meilleur des cas – que le soutien moral de l'entourage ou l'aide ponctuelle d'un accompagnateur. La VAE risque alors de s'apparenter à un véritable parcours du combattant, à l'issue incertaine (Kogut-Kubiak *et alii*, 2006). L'exercice de ce nouveau droit peut cependant se trouver facilité par la mise en place d'opérations collectives (MCVA-Cnam, 2006). Cet article s'intéresse précisément aux usages collectifs du droit à la validation des acquis de l'expérience, en s'appuyant sur une quinzaine de monographies réalisées dans des entreprises et des secteurs professionnels qui ont choisi d'engager des opérations collectives de VAE (cf. Annexe).

Dans chacun des cas étudiés, entreprises, associations, branches et organisations professionnelles ont procédé aux investissements collectifs nécessaires, dans le cadre d'agencements à chaque fois singuliers mêlant dispositifs conventionnels, partenariats institutionnels, procédures internes à l'entreprise. Nous verrons dans la première partie de l'article, que les enjeux, identifiés en amont de ces opérations, sont de diverses natures. Plusieurs configurations se dégagent de ce point de vue, qui témoignent tout à la fois de la diversité des contextes et de la diversité des comportements d'employeurs dans la façon d'exercer la responsabilité de l'emploi.

La VAE constitue, rappelons-le, l'un des éléments d'un « droit à la formation tout au long de la vie », dont Marie-Laure Morin a pu souligner ainsi les spécificités : « L'énonciation globale du [“droit à”] détermine sa finalité d'ensemble, en l'espèce le développement des compétences et des qualifications. Mais il peut emprunter des modalités variées (...) [il] suppose [alors] de définir, pour chaque type de situation, le régime de droits et obligations des parties prenantes et les garanties collectives qui peuvent accompagner leurs mises en œuvres, aussi bien en terme de financement (...) que d'accès au droit » (Morin, 2003 : page 37). Un « droit à » doit donc sa portée juridique aux dispositions qui en assurent la réalisation. En connaître la portée nécessite alors de se pencher sur l'ensemble des « appendices législatifs, réglementaires mais aussi et surtout procéduraux qui en définissent précisément les modalités d'exercice » (Duclos, 2001-1 : 8). Ce sont donc très largement des procédures, déterminées au plan collectif, qui viennent garantir la réalisation effective de ce droit individuel à la VAE. La deuxième partie de l'article entrera donc plus en détail dans « le maquis des dispositifs » d'entreprise ou de branche (Jacques, Marchand, Neyrat, 2007 : page 601), qui sont venus soutenir les démarches de VAE engagées par les individus, dans le cadre de ces opérations collectives.

Enfin, le droit à la VAE est un droit qui s'exerce individuellement. Cette dimension est d'ailleurs clairement affirmée dans les grands objectifs de l'accord national interprofessionnel de 2003, notamment à travers l'idée de l'individu « acteur de son évolution professionnelle <sup>[4]</sup> ». Nous verrons, dans la troisième partie, quels ont pu être les difficultés et les apports, pour les individus, de l'exercice de ce droit à la VAE.

## I - LA VAE, UN ENJEU POUR LES ACTEURS DU MONDE ÉCONOMIQUE ?

Dans cette première partie, nous allons constater que des branches professionnelles, des entreprises ou des groupes, mais aussi des associations ou des collectifs de métier commencent à intégrer la VAE dans leurs propres stratégies, tantôt de façon conjointe autour d'enjeux partagés, tantôt de façon dispersée.

Les branches professionnelles, tout d'abord, constituent des collectifs engagés, à des degrés divers, dans les politiques de formation et de certification ainsi que dans la régulation de l'entrepreneuriat et du marché du travail. Leur engagement effectif dans la mise en œuvre de la VAE dépend des enjeux propres à la branche (souci de professionnalisation, menaces de restructuration, réglementation contraignante etc.) mais aussi de leurs choix en matière de certification. Par exemple, nombre d'entre elles contestent la légitimité de l'Etat à valider des certificats issus de la négociation sociale et refusent à ce titre de se plier à la procédure d'homologation et d'inscription de leurs CQP au Répertoire national ; ce refus a manifestement retardé leur implication dans le développement de la VAE (Labruyère, 2004). Néanmoins, des branches et des OPCA développent des dispositifs spécifiques et proposent des financements pour la mise en œuvre de la VAE. De leur côté, des entreprises ou des groupes, en phase ou non avec la politique de leur branche professionnelle, intègrent progressivement la VAE comme un outil dans des stratégies plus globales de gestion des ressources humaines (label qualité, reconnaissance du travail, de la carrière et de la motivation, possibilité de mobilité des salariés) et s'efforcent de mobiliser, par rapport à ces stratégies, certaines catégories de personnel qui ne sont pas, le plus souvent, spontanément demandeurs (cf. partie 2). Nous allons voir, en outre, que des associations et des collectifs plus ou moins institués s'emparent aujourd'hui de la VAE, dans le but de faire reconnaître de nouveaux métiers ou de sécuriser des parcours professionnels. A partir de nos quinze études de cas, nous pouvons distinguer quatre enjeux principaux autour desquels ces différents acteurs se mobilisent, de façon plus ou moins coordonnée : la valorisation de métiers et de secteurs peu considérés ; la prévention de restructurations ; la création d'espaces de mobilité professionnelle au-delà des frontières de l'entreprise ; la régulation et le devenir de secteurs éclatés en petites structures.

### I.1 - LA VALORISATION DE MÉTIERS ET DE SECTEURS EN DÉVELOPPEMENT MAIS PEU CONSIDÉRÉS : UN ENJEU PARTAGÉ PAR DES BRANCHES, DES ENTREPRISES, DES ASSOCIATIONS

Dans la moitié des cas observés, la politique des organismes de branche et les stratégies d'employeurs convergent vers la préoccupation commune d'œuvrer pour la reconnaissance de secteurs professionnels et de métiers insuffisamment valorisés de leur point de vue. Il s'agit de secteurs de services en expansion, tels que la grande distribution, la restauration rapide, la logistique-transport, l'environnement ou l'aide à domicile, qui recrutent en grand nombre des personnes peu diplômées et se trouvent confrontés, d'une part à un renforcement des exigences de qualité, d'autre part à des difficultés de stabilisation de leur personnel. Dans le double but de fidéliser la main-d'œuvre dans des emplois réputés difficiles et d'améliorer globalement leur image, les acteurs concernés, qu'il s'agisse de branches, de groupes, d'entreprises ou d'associations, envisagent la certification comme un moyen de valorisation sociale de leurs métiers et la VAE comme une voie d'accès privilégiée pour des personnes ayant quitté précocement le système scolaire. En revanche, à l'exception de l'aide à domicile, la certification ne fait pas, à ce jour, l'objet d'une reconnaissance salariale interne, ce qui affaiblit considérablement la portée de cette valorisation : si une ré-estimation de la valeur sociale des actes accomplis dans le travail peut déplacer la frontière entre qualification et non qualification, le processus reste très incomplet, tant qu'il n'affecte pas la valeur d'échange du travail (Gree, 2003).

Dans une grande entreprise de la restauration, la politique de certification affichée à travers le slogan « Chez Flunch, tous diplômés » vise à réduire un *turn-over* jugé nuisible à la qualité du service : dans une telle démarche, fidélisation de la main-d'œuvre, valorisation de l'entreprise et certification des salariés sont considérées comme allant de pair. Certains accords de groupe ou d'entreprise (Veolia Environnement, Auchan) intègrent explicitement la VAE au dispositif de gestion des

ressources humaines : il s'agit d'entretenir un marché promotionnel interne en assurant une reconnaissance du chemin parcouru dans l'entreprise, tout en ouvrant des perspectives de mobilité nécessaires à l'équilibre de la pyramide des âges. De la même façon, l'entreprise Fralib utilise la VAE comme un outil de sa politique de valorisation des ressources humaines, tandis que, dans une conjoncture incertaine, l'amélioration des chances des salariés, de retrouver du travail ailleurs, devient un objectif non négligeable. Mais la VAE peut aussi être utilisée par la direction, dans le but d'accroître la légitimité, aux yeux du personnel, d'une politique de promotion interne, en lui conférant une forme d'objectivité : c'est le cas à la Société des Transports Départementaux du Gard (STDG, société du groupe Veolia Environnement) où les pratiques de promotion étaient particulièrement contestées, mais aussi chez Trans-Sport <sup>[2]</sup> où la direction comptait sur l'opération VAE pour faire émerger une hiérarchie intermédiaire.

Convergentes dans leurs objectifs, les politiques menées aux différents niveaux (branches, groupes, entreprises) peuvent diverger dans leur application : par exemple, l'entreprise Auchan a choisi de privilégier les diplômes de l'Education nationale et n'a donc pas réutilisé le dispositif Passerelles élaboré au niveau de la branche pour établir des correspondances entre les différentes certifications. De la même façon, si la VAE s'inscrit dans une stratégie globale engagée par le groupe Veolia Environnement pour la professionnalisation de ses salariés, son usage à la STDG répond à un enjeu beaucoup plus local : répondre au soupçon d'inéquité qui pèse sur les pratiques de promotion interne. <sup>9</sup>

Dans le secteur associatif (services à la personne, médiation sociale), la volonté d'amélioration du service rendu rejoint principalement le souci de professionnalisation des structures et des personnes. Dans le cas de l'association de l'Olivier relevant de l'ADMR (Aide à Domicile en Milieu Rural), la politique active menée par la branche de l'aide à domicile (rénovation des certifications et choix de la VAE comme un des moyens prioritaires d'obtention des qualifications) a rencontré une stratégie volontariste de l'association en faveur de la qualification de ses salariés, ainsi qu'une politique régionale (EDDF puis ADEC) dirigée vers le secteur médicosocial. De même, dans l'exemple des médiatrices culturelles et sociales en Seine-Saint-Denis, le dispositif d'accès à un titre du ministère du Travail par la voie de la VAE s'inscrit dans un processus de longue haleine engagé par des associations de quartier, avec des soutiens européens, nationaux et régionaux, pour la construction et la reconnaissance d'un nouveau métier, en réponse à un besoin manifeste. Dans ces deux cas, les démarches VAE sont l'occasion de constituer des collectifs réunissant des candidats venant de différentes structures, amenés à confronter leurs expériences professionnelles. Ces collectifs temporaires jouent de fait un rôle important dans le soutien des parcours individuels. Certains candidats soulignent même à quel point ce type d'échanges, s'il devenait régulier, pourrait améliorer la qualité de leur vie professionnelle. De ce point de vue, les deux exemples observés en milieu associatif se distinguent sensiblement des autres : la notion de métier y apparaît centrale et les salariés font état d'une construction de leur identité professionnelle, dans leur expérience de la démarche VAE : capacité à mettre en mots son travail quotidien, à percevoir les limites du métier et savoir dire non lorsqu'on vous demande de les outrepasser, fierté et sentiment de légitimité au regard des autres. <sup>10</sup>

## **I.2 - LA PRÉVENTION DES RESTRUCTURATIONS : UN ENJEU COMMUN AUX ENTREPRISES ET AUX BRANCHES EN DIFFICULTÉ**

Dans les secteurs où les entreprises en crise, la VAE s'intègre plutôt à une politique préventive de gestion de l'emploi, dans un horizon barré par la menace des restructurations. Dans le cas du secteur textile-habillement, elle s'articule avec un dispositif établi de longue date, les Parcours Modulaires Qualifiants mis au point dans le cadre d'un partenariat entre l'Education nationale et le Forthac (OPCA de la filière textile). Ici, la certification représente une opportunité pour accroître les possibilités de reconversion des salariés et la VAE est vue comme un moyen d'y parvenir à un coût modéré pour l'entreprise, dans la mesure où l'OPCA s'investit financièrement. <sup>11</sup>

Pour les entreprises (Kolin-Fils <sup>[3]</sup> et Les Moulinares de la Galaure), quasi <sup>12</sup>

perpétuellement en cours ou en risque de restructuration, les PMQ comme la VAE peuvent constituer des outils susceptibles d'encourager les mobilités. Les diplômés visés sont donc des diplômés transversaux, susceptibles de faciliter une éventuelle reconversion des salariés. Chez Kolin-Fils, les opérations collectives ont donné lieu à de bons résultats en termes de réussite au diplôme. Les salariés y voient surtout « un petit plus » et un moyen de reconnaissance symbolique aux yeux de l'entourage, tandis que la CFTC, syndicat majoritaire, met en doute la valeur sur le marché du travail des certifications obtenues (CAP en conduite de systèmes automatisés ou CAP logistique). La question qui se pose est alors celle de l'intégration de ces opérations ponctuelles dans une stratégie plus ambitieuse de gestion prévisionnelle des emplois et de reconversion des salariés. En outre, l'expérience des Moulinages de la Galaure montre la nécessité, pour que la VAE devienne un outil ordinaire de GRH au sein des entreprises de la branche, de développer l'information auprès des salariés et des employeurs bien en amont du processus lui-même et de renforcer ensuite l'accompagnement individualisé des salariés.

### **I.3 - LA CRÉATION D'ESPACES DE MOBILITÉ PROFESSIONNELLE AU-DELÀ DES FRONTIÈRES DE L'ENTREPRISE : UN ENJEU POUR LES ACTEURS QUI INTERVIENNENT EN TIERS DANS LA RELATION D'EMPLOI**

La VAE est aussi sollicitée dans la recherche d'espaces de stabilité de l'emploi qui dépassent le périmètre de l'entreprise et même de la branche. Avec l'effacement des frontières établies entre flexibilité interne et externe, qualitative et quantitative, on assiste à une dissociation croissante entre les figures de l'employeur et de l'entrepreneur (Burdillat, 1992). C'est le cas quand la relation d'emploi est triangulaire (intérim), mais les frontières de l'entreprise et les fonctions d'employeurs sont également déstabilisées avec cette autre forme de mobilisation du travail qu'est l'entreprise en réseau, et le rapport de sous-traitance. Toutefois, on assiste peut-être aujourd'hui à la recherche de nouveaux périmètres de stabilité de l'emploi : réseau, territoire... (Duclos, Kerbourc'h, 2006 : 81). Ainsi, la VAE a suscité l'intérêt d'institutions qui, pour des raisons diverses, interviennent directement dans la gestion des trajectoires d'emploi – entreprises de travail temporaire, associations d'insertion et d'aide par le travail, association d'artisans compagnons – et qui ont vu dans la loi un nouveau moyen possible pour sécuriser les parcours. Dans ce cas, la certification autorise la circulation sur un espace professionnel élargi et la VAE apparaît comme le choix le plus conforme à un objectif de validation de parcours. On constate d'ailleurs, dans les trois exemples concernés par cet usage de la VAE, que la logique de parcours et de sécurisation des trajectoires professionnelles s'inscrivait de longue date dans les pratiques de gestion de l'emploi.

Ainsi, l'entreprise de travail temporaire Manpower a développé, au niveau de la région Centre, un projet d'accès par la VAE au titre de cariste d'entrepôt. Ce projet contribue, même dans une mesure limitée, à pallier les effets de la dissociation entre les fonctions d'employeur et d'entrepreneur, notamment au moyen de la restitution d'une continuité de l'expérience professionnelle des intérimaires, par delà le nombre et l'éventuelle diversité des missions effectuées dans les entreprises clientes. L'engagement des Compagnons du Devoir dans la mise en œuvre de la VAE vise plutôt à offrir une ouverture vers le marché externe à des compagnons confirmés mais parfois prisonniers d'un marché professionnel étroit ou offrant peu de perspectives de promotion : il s'agit de convertir en termes de certification une qualification obtenue selon une filière d'excellence parallèle à celle de l'Education nationale, basée essentiellement sur la transmission de savoirs artisanaux et dont la reconnaissance reste cantonnée à certains milieux professionnels. Enfin, le projet européen Equal Ressources réunit plusieurs associations, établissements et services d'aide par le travail (anciens CAT) implantés dans le Bas-Rhin, désireux de se doter des outils communs nécessaires afin de formaliser des parcours à l'échelle d'un territoire pour des travailleurs handicapés et des personnes en insertion. L'objectif des partenaires est double : organiser des parcours qualifiants pour leur public et, lorsque cela est possible, favoriser la sortie vers le milieu ordinaire, par exemple chez les donneurs d'ordre dans le cas des activités de conditionnement sous-traitées par des industriels locaux. La certification est pensée comme un moyen de sécuriser les trajectoires sur cet espace territorialisé. Après négociation avec les certificateurs, la VAE, initialement imaginée comme moyen privilégié d'accès à la certification, a été

13

14

abandonnée au profit d'autres voies, jugées plus adaptées au public concerné <sup>15</sup>.

#### **I.4 - LA RÉGULATION ET LE DEVENIR DE SECTEURS PROFESSIONNELS ÉCLATÉS EN PETITES STRUCTURES : UN ENJEU PROPRE À QUELQUES BRANCHES (OU SECTEURS)**

Dans les secteurs caractérisés par de petites structures ne disposant pas d'outils propres de gestion du personnel, la promotion de la VAE auprès des employeurs apparaît comme un moyen d'œuvrer pour l'avenir du secteur : satisfaire à la réglementation, favoriser les reprises d'entreprises, organiser des carrières, professionnaliser les bénévoles etc. La certification assure alors une fonction régulatrice et la VAE est sollicitée pour prendre en compte une plus grande diversité de parcours professionnels, sans remettre en cause le rôle de la certification. <sup>15</sup>

Ainsi, l'accès au diplôme a toujours été un moyen de réguler le marché dans les professions réglementées. La coiffure fait partie de ces cas de figure puisque le brevet professionnel est exigé à l'ouverture d'un salon. Dès lors, le nouveau moyen d'accès que constitue la VAE revêt, un enjeu extrêmement important pour la régulation au sein de la branche du point de vue des organisations d'employeurs : comment favoriser la transmission des salons de coiffure indépendants aux salariés qualifiés, sans pour autant ouvrir trop largement les vannes et risquer ainsi d'intensifier exagérément la concurrence ? La Fédération des artisans a vu dans la VAE un compromis acceptable, consistant à préserver la place et le rôle du diplôme dans la profession tout en facilitant l'accès. Elle a donc incité ses fédérations régionales à établir des conventions au niveau régional avec l'Education nationale, pour structurer un réseau sur l'ensemble du territoire et organiser, en particulier, l'accompagnement et la formation des jurys. Toutefois, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre témoignent de la réticence des professionnels à faire de la VAE une voie d'accès au diplôme, au même titre que les autres. <sup>16</sup>

Dans le commerce alimentaire de proximité, l'ouverture des magasins n'est pas soumise à réglementation mais le secteur est confronté à une image négative, à un faible niveau de formation ainsi qu'à des difficultés de reprise des commerces. Dès lors, l'engagement de l'Affilec (association des fédérations en fruits et légumes, épicerie, crèmerie) dans une politique ambitieuse de certification et d'aménagement de la voie VAE vise à assurer le devenir du secteur et à faciliter la circulation et la promotion des salariés <sup>17</sup>, de façon à faire émerger un marché aussi attractif que celui de la grande distribution, tout en défendant une identité propre autour de la notion de proximité.

Enfin, dans le secteur Jeunesse et Sport, où coexistent beaucoup de bénévolat et de statuts précaires, le développement de la VAE s'inscrit dans une volonté de régulariser des situations et de stabiliser un marché en reconnaissant la technicité et les compétences acquises. Cette impulsion rencontre une demande des responsables de petites structures, souvent en milieu rural, qui souhaitent, sans en avoir toujours les moyens, élever le niveau de qualification des salariés qui encadrent les activités ou plus simplement se mettre en conformité avec la réglementation (exigence de tel diplôme pour diriger une structure, encadrer une activité...). <sup>18</sup>

## **II - LE SOUTIEN ORGANISATIONNEL**

Les stratégies individuelles ne s'inscrivent pas forcément dans les perspectives tracées par les acteurs qui se sont engagés dans des opérations collectives de VAE. Hormis les cas où les salariés ont clairement en tête une stratégie de carrière ou de mobilité, la plupart ont davantage un fort désir de reconnaissance, du moins dans un premier temps. Cet écart éventuel entre les objectifs des uns et des autres n'empêche pas les salariés d'utiliser les dispositifs collectifs et de bénéficier de leurs différentes formes de soutien. Car globalement, les dispositifs d'entreprise que nous avons observés ont aidé l'ambition individuelle : presque toutes les monographies montrent une forme de réussite. Il n'est pas possible de dresser un bilan chiffré, dans la mesure où les entreprises ou les organisations que nous avons rencontrées en étaient à des étapes différentes de la démarche. Mais, lorsque les salariés achevaient leur parcours, la majorité d'entre eux ont obtenu leur diplôme. Même si c'est avec beaucoup <sup>19</sup>

d'efforts et de volonté, ils sont allés jusqu'au bout : nous avons noté très peu d'abandons, par rapport à ceux enregistrés dans des circonstances strictement individuelles. Dans trois cas seulement la réussite est mitigée. Chez Trans-Sport, les circonstances étaient particulièrement défavorables : forte rotation des accompagnateurs de l'Education nationale dans une phase de démarrage de ces expériences collectives <sup>16</sup>. Dans la branche professionnelle de la coiffure, où était caressé le projet de favoriser l'accès au Brevet professionnel par la VAE afin de faciliter la reprise des salons indépendants, il y a eu beaucoup de validations partielles. Dans certains cas, les salariés ne maîtrisaient pas la partie « gestion » du référentiel du brevet professionnel, dans la mesure où ils participent peu à la gestion des salons. Enfin, les cas de validation partielle sont nombreux également dans le champ de la jeunesse et des sports, où, là aussi, on note certains réflexes de protection des détenteurs de diplômes « classiques ». Hormis des cas particuliers comme ceux-ci où les causes des échecs peuvent être bien identifiées, les autres salariés, dans la mesure où ils se sont engagés dans le projet, l'ont mené à terme, avec succès.

## II.1 - LE FINANCEMENT

Pour les individus engagés dans ces dispositifs, le soutien s'est matérialisé tout d'abord dans la prise en charge financière. Qu'en règle générale, le financement ait été pris en charge sans que les salariés aient à s'en soucier ne signifie pas que les conditions ont été uniformes selon les organismes certificateurs, ni sur l'ensemble du territoire. Pour l'instant, les règles se cherchent encore, y compris celles du calcul du coût, d'autant plus que les prestations elles-mêmes varient considérablement. <sup>20</sup>

La plupart du temps, la procédure de VAE et l'accompagnement ont été facturés aux entreprises, et les OPCA de branche ont pris en charge cette dépense. Dans certains cas, comme celui de Trans-Sport, c'est même l'OPCAREG qui a été à l'initiative de la démarche, et l'opération a bénéficié d'un financement complémentaire de la Région. De la même manière, l'Opca de l'hôtellerie a joué un rôle majeur dans le déroulement de l'opération chez Flunch, cette fois avec la contribution de l'Etat. L'association Opca-DDTEFP est aussi à l'œuvre chez Manpower. <sup>21</sup>

D'autres projets reposent entièrement sur les financements publics, nationaux et européens, comme Equal Ressources, ou nationaux comme dans le secteur de la Jeunesse et des Sports. Dans certains cas, ce sont les branches professionnelles à qui reviennent construction et financement des dispositifs. C'est le cas dans le textile, le petit commerce d'épicerie et la coiffure. Les OPCA seuls sont mis à contribution chez Veolia, Fralib, l'ADMR, KOLIN-fils. Enfin, il faut noter que le bénévolat intervient fortement dans le cas des Compagnons du Devoir. <sup>22</sup>

Il y a probablement un enjeu à harmoniser ou du moins réglementer les coûts. Dans quelle mesure les différences enregistrées d'un organisme certificateur à l'autre, voire d'une région à l'autre se justifient-elles ? La transparence serait de mise, que la VAE soit financée par les particuliers (ce qui est souvent le cas pour les demandes individuelles), par les branches *via* les OPCA ou par les pouvoirs publics eux-mêmes. <sup>23</sup>

## II.2 - LA PROCÉDURE

Un deuxième soutien conséquent est constitué par la proposition d'une procédure par les entreprises. Cette procédure commence par l'information, plus ou moins générale, selon que la DRH sélectionne ou non les candidats. L'appel au volontariat a été observé dans quatre cas : Kolin-Fils, Moulinages de la Galauré, Trans-Sports et l'association de l'Olivier. Dans cinq entreprises (Auchan, Fralib, Flunch, Manpower, et la société du transports du Gard), il y a eu une sélection prenant en compte des critères de gestion du personnel. Sont alors ciblés des métiers ou des catégories particulières de salariés (les plus anciens en général), ou encore les salariés dont on souhaite reconnaître le travail, qu'il s'agisse ou non de légitimer la politique de promotion. Le choix préalable des candidats leur évite les doutes qui peuvent assaillir ceux qui font une démarche individuelle. L'idée d'obtenir un diplôme sans retourner sur les bancs de l'école ne va pas de soi. Le fait d'être choisi, de se voir proposer cette possibilité confère une légitimité à la démarche. Les salariés sont ainsi habilités à <sup>24</sup>

prétendre à la VAE : ils ont une réponse favorable aux questions qui viennent naturellement. Ai-je le droit ? Suis-je capable ?

Choisis ou volontaires, la proposition leur évite le parcours long et difficile, décrit dans l'étude du Cereq (Kogut-Kubiak *et alii*, 2006), consistant à identifier les lieux où trouver des informations, à identifier la certification à viser, à trouver un accompagnement, et un financement. Sauf dans quelques cas qui ne pouvaient rentrer dans le schéma collectif, les salariés observés dans nos monographies ont dû simplement fournir les documents réclamés pour la recevabilité, et ils y ont été aidés par les entreprises. Ils ont dû ensuite constituer leur dossier, ce qui représente déjà un gros travail personnel dans la plupart des cas.

Ce soutien est déterminant. Sans la procédure collective, la plupart des salariés que nous avons rencontrés ne se seraient pas lancés dans l'aventure, n'auraient même jamais entendu parler de la VAE. Cependant, cet aspect n'est pas du tout perçu par les salariés : aucun d'entre eux ne peut évidemment faire la comparaison avec les démarches individuelles qui nécessitent souvent beaucoup de confiance en soi et d'acharnement, avant même de commencer l'élaboration du dossier.

### II.3 - LES OUTILS COLLECTIFS

Ensuite les salariés ont pu bénéficier de la mise à disposition de certains outils. A minima, les entreprises ont aidé à constituer les dossiers de recevabilité en fournissant des récapitulatifs de carrières, des certificats d'emplois, des historiques de missions, un livret métier (Auchan, Manpower, Fralib,...). Les Compagnons du Devoir disposaient déjà d'un outil précieux, le « carnet de voyage », qu'ils envisagent de faire évoluer pour l'enrichir d'une documentation susceptible de servir de preuve de l'activité. Ont également été fournis des documents susceptibles d'aider à la constitution du dossier lui-même : fiches de poste, fiches d'évaluation, documentations commerciales, organigrammes, passations de marchés publics ou conventions, etc.

Pour un certain nombre d'entreprises, l'expérience a inclus la construction d'un référentiel d'activités. C'est le cas de l'opération « Equal ressources », qui a commencé par identifier les activités et les compétences détenues par les salariés. De façon similaire, la société de transport observée chez Veolia a construit un référentiel d'activités du métier de conducteur. Dans d'autres cas, l'investissement a été encore plus considérable, mais antérieur à la loi sur la VAE. Certaines entreprises importantes (comme Veolia) ou certaines branches professionnelles (comme l'épicerie de détail) se sont investies dans la construction de certifications avant même la loi sur la VAE. Veolia a accompagné la construction de diplômes de l'Education nationale sur les métiers de l'environnement, tandis que la branche de l'épicerie et commerce des fruits et légumes s'est lancée dans la construction de CQP, puis d'outils destinés à la mise en œuvre de la VAE (dossier d'expérience, guides pour le candidat, l'accompagnateur, le jury). De leur côté, les instituts des métiers des Compagnons du Devoir ont réfléchi sur la modularisation des métiers en compétences. Dans tous ces cas, il s'agit d'un travail qui s'étend sur plusieurs années. La VAE est dans une période où, dans la plupart des cas, l'instrumentation est encore débutante : les outils à la disposition des salariés sont inégaux, mais, de fait, ils ont constitué un soutien appréciable pour la constitution des dossiers, ou, comme la construction de certifications, ont constitué une condition préalable au dépôt de la demande.

Certains salariés ont également bénéficié d'une formation destinée à combler certaines lacunes d'expérience en rapport avec la certification visée (formation au CACES chez Trans-Sport, formation accompagnement pour les médiatrices culturelles, modules chez Flunch, l'ADMR, Kolin-fils (pour le personnel Etam), dans l'épicerie de détail. Globalement, les taux de validation totale ont été très satisfaisants. La plupart du temps était prévue une formation complémentaire en cas de validation partielle (Auchan, les Moulinages de la Galaure, Kolin-Fils, Flunch, Epicerie de détail,...). Cependant, dans les deux ou trois cas où l'on a constaté de nombreuses validations partielles, les candidats n'ont pas toujours bénéficié d'un soutien leur permettant de surmonter ce qui est ressenti comme un échec grave. Si le ministère de la Jeunesse et des Sports a prévu explicitement un entretien post-jury, ce n'est pas le

cas dans la coiffure, par exemple.

## II.4 - L'ACCOMPAGNEMENT

Toutes les observations montrent le caractère déterminant de l'accompagnement des salariés dans l'élaboration de leur projet et de leur dossier. L'accompagnement est pratiquement exclusivement pris en charge par une institution extérieure à l'entreprise, même si la plupart des entreprises ont apporté une forme de soutien. Les Compagnons du Devoir constituent un cas particulier : ils ont mis en place un accompagnement interne à l'association, (mais externe aux entreprises), sous la forme d'ateliers VAE dans les maisons de compagnons, reposant sur le bénévolat.

Pris en charge par un organisme extérieur, l'accompagnement s'est néanmoins réalisé sur le lieu de travail, la plupart du temps, avec la possibilité de faire appel à des outils internes. Les salariés ont particulièrement apprécié cette aide interne, qui leur a probablement donné le sentiment d'être reconnus dans leur effort. Cependant, là aussi, les inégalités sont flagrantes : la durée de la prestation varie (entre 4 et 24 heures) ainsi que la dimension individuelle et/ou collective de la prise en charge.

## III - L'EXERCICE DU DROIT INDIVIDUEL

Les salariés ont donc vu leur démarche s'engager relativement facilement, en étant soulagés de la prise de contact et de la recherche d'informations. Cependant, une fois la décision prise, la demande faite et déclarée recevable, l'intégration du sens de la démarche a demandé un effort et un travail, de même que comprendre ce qui leur était demandé pour construire leur dossier. Le fait de se trouver devant un exercice inédit a paru particulièrement difficile, ainsi que de devoir gérer l'incertitude quant à la méthode de travail à adopter. L'accompagnement n'a pas suffi à lever rapidement les doutes et à orienter le travail. Une fois cet obstacle surmonté, il reste encore à trouver le temps et l'énergie nécessaires à la constitution du dossier. Par conséquent, les soutiens collectifs ne signifient pas forcément que l'effort individuel soit moindre. Mais là encore, les situations sont inégales : le temps consacré à ce projet varie d'une estimation de 150 heures de travail personnel à quelques heures. Certains salariés ayant eu le sentiment d'avoir obtenu « trop facilement » leur diplôme se posent des questions quant à sa valeur. En revanche, la satisfaction est à la mesure de l'investissement consenti.

### III.1 - LA CONSTRUCTION D'UN FIL NARRATIF

La satisfaction ressentie par les salariés ayant mené à bien le processus révèle en creux plusieurs phénomènes probablement sous-estimés dans les entreprises et dans la société. Tout d'abord le traumatisme provoqué par l'échec scolaire, ce dernier fût-il tout relatif. La plupart des salariés sont frustrés d'un diplôme, et la VAE vient réparer un sentiment d'injustice. En second lieu, elle révèle aussi le défaut de reconnaissance du travail dans les entreprises, malgré les systèmes d'incitations financières éventuellement mis en place. Là aussi, la frustration est intense, et la VAE vient combler un manque, celui de la reconnaissance symbolique de tout ce qui a été accompli au cours d'une carrière professionnelle. Enfin la satisfaction et la fierté résultent aussi du travail accompli au cours de l'élaboration du dossier, le fait d'avoir donné une forme à l'expérience acquise, de l'avoir transformé en un document susceptible d'être communiqué et partagé, le fait de pouvoir montrer cette expérience et la conserver.

On peut rapprocher tous ces éléments et en conclure qu'a été restitué aux salariés ce qu'on pourrait appeler le « fil narratif » de leur vie professionnelle (Sennett, 2006, Kaufmann, 2003). Ce sentiment de fil narratif, et de lien au travail continué dans le temps, formait probablement la trame des identités professionnelles construites dans les métiers traditionnels, ou encore dans les grandes organisations où l'on était assuré de faire toute sa carrière. Ce sentiment fait défaut aujourd'hui dans beaucoup d'activités professionnelles, et peu d'éléments dans l'entreprise viennent soutenir ce sentiment d'appartenance, qui assoit le fil de la vie professionnelle. Beaucoup d'entreprises vivent sur le court terme, imaginant de nouveaux projets avant même

d'avoir mené à bien les anciens. Certaines d'entre elles s'intéressent à leur histoire, tentent de la capitaliser sous forme d'ouvrages par exemple, pour soutenir la culture d'entreprise et le sentiment d'appartenance. Mais l'histoire ainsi reconstituée reste le plus souvent extérieure à l'expérience de travail de leurs salariés. La VAE vient renouer le fil de l'histoire professionnelle des individus, restituer une expérience qui s'apparente à celle du métier, c'est-à-dire la conscience de posséder des savoir-faire incorporés.

Il est remarquable de constater à quel point cet investissement compte pour les individus. Ainsi, nous avons constaté que la procédure de VAE était non seulement source de satisfaction mais aussi parfois le point de départ de nouveaux projets, de formation, de carrière ou de mobilité. La reconnaissance de l'expérience vient signifier que le temps passé à travailler n'est pas du temps perdu et qu'on peut donc de nouveau construire des plans d'avenir.

Cette revitalisation s'observe en particulier chez Veolia : « Pour moi, avoir un diplôme du métier que je fais... moi je n'avais que le permis de conduire... avec la VAE, moi je deviens conducteur de car, maintenant je peux expliquer ce que c'est mon métier ». Les auteurs de la monographie de Fralib le remarque également à propos de l'utilisation de la photo dans le travail, démarrée par un salarié à partir du dossier de VAE : « C'est une manière pour lui de capitaliser l'expérience ; il constitue peu à peu, précise-t-il, dans l'entreprise, une banque de données des pannes rares et dit la mettre à la disposition de ses collègues ». On trouve encore ce sentiment chez une aide à domicile : « Au niveau psychologique, je me sens mieux. Je sais mes limites, ce qu'il faut faire et ne pas faire. Avoir le diplôme, ça change beaucoup de choses : des mots dans mes actes, mes limites ; avoir plus de patience et de recul, voir qu'il y a des gens qui ont beaucoup plus de souffrance. » ; ou encore chez une médiatrice culturelle : « Maintenant, je suis fière de parler de mon travail de médiatrice, c'est en train d'évoluer, un jour ça deviendra une profession » ; ou chez une éducatrice sportive : « J'ai des projets que je n'avais pas avant. Je sais que je peux faire un long chemin ; maintenant je vois loin ».

Bien entendu le sentiment d'avoir un métier était déjà présent dans certains cas, par exemple chez les Compagnons du Devoir, où la VAE est en harmonie avec les principes philosophiques de l'association. Dans la coiffure, au contraire le sentiment du métier peut avoir été déstabilisé par le passage devant le jury, en raison de certaines questions, très scolaires. Dans d'autres cas – chez Flunch, chez Kolin-fils – la VAE n'a pas réussi à rétablir un fil narratif audible dans les paroles des salariés, signalant probablement un déficit de leur implication dans la démarche.

### III.2 - DES CONTRADICTIONS INTERNES

La restitution de l'expérience, la revitalisation de l'investissement professionnel ne correspondent pas, en tant que telles, aux objectifs des acteurs institutionnels, relatés dans la première partie. Pourtant, ce pourrait être un objectif très important pour une entreprise. Mais la plupart des responsables RH sous-estiment probablement la frustration des salariés, comme l'effet possible de la VAE dans ce domaine. Il semble même que beaucoup de directions des ressources humaines hésitent à se lancer dans de telles démarches. Bien entendu, l'importance de l'investissement, les conditions à réunir pour bâtir un projet solide expliquent la montée en puissance relativement lente des projets collectifs. Mais on trouve aussi la crainte de voir les meilleurs salariés disposer d'un diplôme qui serait susceptible de leur ouvrir les portes de l'entreprise, de leur donner l'envie et les moyens de la mobilité. « Pour l'entreprise, ça pouvait être une arme à double tranchant : ils pouvaient se dire, j'ai un CAP de logistique, je m'en vais » (Trans-Sports). Cette crainte est probablement un mauvais calcul, même si elle est fondée en apparence. Car il est vrai que la restitution du sens de la vie professionnelle ouvre les salariés à de nouveaux horizons. Mais les directions des RH ont aussi à y gagner. Les projets de mobilité peuvent ainsi faire perdre des bons salariés ayant de l'expérience, mais aussi en motiver d'autres. Cette crainte reflète une conception substantialiste de la compétence, c'est-à-dire l'illusion que celle-ci pourrait constituer un stock à gérer comme tel : on achète des compétences (en recrutant), elles sont là (elles ne se dégradent pas), on les construit ou on les développe (avec de la formation). Il faudrait donc retenir les bonnes compétences,

détenues par les bons individus. Mais la compétence n'est pas un bien stockable. Elle est consubstantielle au travail et à l'action, elle n'existe qu'avec eux. Retenir des salariés compétents en freinant le développement de leurs compétences risque de conduire à les décourager, eux et leurs collègues : tous les salariés peuvent se désengager de leur travail, et les compétences se dégrader. La compétence est un phénomène immatériel qui ne se cultive que du fait que l'engagement dans le travail est positif pour les individus. Vouloir contrôler les individus comme des réservoirs de compétences ne conduit qu'à limiter ces dernières. Les développer suppose de parfois les perdre pour en gagner d'autres.

Certains responsables des ressources humaines ont parfaitement compris ce mécanisme et l'ont intégré dans leur gestion. Ils ne s'inquiètent plus de voir partir les meilleurs, surtout quand ils savent qu'ils n'ont qu'une carrière limitée à leur offrir. Ces départs seront autant de postes dégagés pour la promotion des plus jeunes, et entretiendront ainsi le dynamisme de l'entreprise et de ses salariés (Auchan).

Enfin, il faut noter une autre tension propre au dispositif de VAE susceptible de générer de nouvelles exclusions et de nouvelles discriminations dans l'entreprise. La VAE fait de la certification l'arbitre de ce qui est reconnaissable dans l'expérience. C'est paradoxal, quand on sait que l'origine de la plupart des certifications, et en particulier des diplômes de l'Education nationale, est la formation initiale, donc justement l'absence d'expérience ! Cette tension a été perceptible dans certaines des entreprises que nous avons rencontrées, et c'est bien ce qui a motivé l'investissement préalable dans la construction de certifications. Ainsi, Veolia s'est préoccupée très tôt de l'absence de qualification de ses personnels, due au fait qu'aucun diplôme n'existait, susceptible ni de préparer aux métiers de l'environnement, ni de les reconnaître socialement. La branche du commerce de détail à prédominance alimentaire s'est préoccupée aussi, bien avant la loi sur la VAE, de mettre en relation activités professionnelles et certifications. Mais certaines activités ne correspondent pas à une quelconque certification existante. Ainsi, les hôtesses de caisse, chez Auchan, ne peuvent prétendre à aucune VAE. On voit bien que la position consistant à dire que cette situation signifie simplement que ces personnels ne sont pas qualifiés, n'est pas tout à fait tenable. Les employés de libre service ont eu droit à un CQP, pas les caissières. Il y a derrière ces processus des représentations sociales qui s'attachent manifestement à d'autres éléments qu'au contenu du travail.

La question se pose donc de savoir si la certification est l'élément externe qui doit venir valider l'expérience. Il faut reconnaître que jusqu'à présent, elle a bien rempli ce rôle. Mais du coup, faut-il construire des certifications calées sur les activités professionnelles ? Que deviennent la formation et ses sanctions ? N'y a-t-il pas un écart irréductible, comme le remarque ce compagnon du devoir, à propos d'un référentiel de BTS : « On s'est aperçu que, dans le référentiel, il y avait quand même une multitude de choses qui sont irréalisables dans le monde du travail. »

## CONCLUSION

La mise en œuvre du droit à la validation des acquis de l'expérience dans le cadre d'opérations collectives, se caractérise notamment, on l'a vu, par le rôle que jouent les procédures, les différents outils et l'ensemble des soutiens organisationnels mis en place par les entreprises, pour aider au déroulement et à la réussite de ces opérations. Les procédures établies par les entreprises constituent *a priori* des soutiens pour les individus : ces derniers sont vraisemblablement moins seuls, et dans des conditions moins difficiles, que lorsque la démarche est strictement individuelle. L'enquête suggère donc que la mise en place d'opérations collectives est une circonstance facilitante pour l'obtention d'une certification par la voie de la VAE, si l'on en juge aux taux de validation obtenus. Les procédures mises en place pour la VAE, et qui diffèrent selon les entreprises, s'articulent, on l'a vu, avec les autres modalités de gestion des ressources humaines de l'entreprise ou du groupe, au bénéfice d'une stratégie RH globale. D'autres auteurs ont récemment formulé ce constat à propos de la mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle (Circé, 2007) : les entreprises signataires d'un accord insistent sur la nécessité d'une « procéduralisation (qui) doit permettre de garantir une application homogène dans les entreprises ou établissements régis par l'accord, et de "sécuriser" son

application » (Circé, 2007 : 91). Les auteurs soulignent que les procédures visées ici « appartiennent au pouvoir de direction de l'employeur » (*ibid.* : 103). Du coup, poursuivent-ils, l'usage des droits des salariés en matière de formation s'inscrivant « dans une stratégie plus globale de gestion des compétences, les espaces de co-décision se restreignent au profit de logiques plus unilatérales » (*ibid.* : 112). Concernant la VAE, la mise en place de procédures particulières, dans le cadre des opérations collectives, relève également du pouvoir de gestion de l'employeur. Les différents supports organisationnels déployés par les entreprises constituent alors autant de moyens dont bénéficient les salariés, au plan local, pour mener à bien le processus de validation des acquis. En cela, les entreprises ou associations qui ont initié des opérations collectives de VAE, mais aussi à leur manière les branches et les organisations professionnelles, contribuent à faire du processus de validation des acquis de l'expérience une « séquence d'habilitation » (Stroobants, 1994 : 216) pour les salariés concernés : le droit à la VAE « est fourni avec les moyens » et la capacité de chacun à faire valoir les acquis de son expérience « est assortie d'une reconnaissance légitime », qui se solde par l'obtention d'une certification. Si le processus de VAE opère comme une « séquence d'habilitation », c'est bien en effet que la mise en visibilité des acquis de l'expérience, *via* la certification, permet ensuite l'usage, par les entreprises, des certifications acquises.

L'enjeu du développement du droit individuel à la validation des acquis de l'expérience n'est-il pas alors de « chercher à garantir collectivement des procédures d'habilitation qui symbolisent le potentiel de l'individu » (Duclos, 2001-2 : 6), acquis tout au long de son parcours, mais en utilisant cette fois-ci le terme de « procédure » au sens fort : en tant qu'une procédure oblige toutes les parties et, source de droit indépendante du pouvoir, réintroduit ainsi des marges d'autonomie dans un espace subordonné. Il s'agirait, autrement dit, de faire davantage exister l'espace de la procédure, de faire en sorte que le processus de VAE se déploie dans et par une procédure qui crée des obligations (Hauriou, 1916 : 141), en imposant une succession d'opérations et d'actes qui ne sont pas le seul fait de la volonté de l'employeur. L'interaction entre l'individu et l'environnement est nécessaire à la constitution de l'expérience (Dewey, 1997). La procédure ne pourrait-elle pas être un moyen de construire un cadre collectif propre à protéger l'exercice du droit individuel à la VAE ? Tiennot Grumbach rappelle combien il importe de « faire des garanties de procédures des garanties réelles » (Grumbach, 2004 : 265), en faisant en sorte que ces garanties de procédure « précèdent les décisions unilatérales de l'employeur » (*ibid.*, : 263). En matière de VAE, n'y aurait-il pas matière à « procéduraliser » davantage, notamment pour que le salarié soit en position de donner de la voix dans une situation où, sinon, le tempo est très largement imposé par l'employeur ?

Cela soulève en particulier la question de l'information des salariés. Certaines modalités pratiques de réalisation du droit à la VAE que nous avons pu observer, nous conduisent à insister sur ce point. L'individu ne peut exercer un droit qu'il ne connaît pas. Il conviendrait certainement de réfléchir à la façon dont l'information des individus peut prendre place dans des procédures internes aux entreprises, garanties au plan collectif, qui contribueraient alors réellement à protéger l'exercice individuel du droit à la VAE. Comme le souligne Grumbach en effet : « Les salariés trouvent dans le droit à l'information préalable à la décision, la première barrière procédurale au pouvoir de l'employeur seul juge ». Ils peuvent, en raison des procédures préalables à la décision, donner du temps au temps (...) » (Grumbach, 2004 : 278).

Enfin, la VAE contribue à donner corps à l'idée de parcours, elle introduit un cadre temporel qui conduit l'individu à dérouler un fil narratif d'expérience, comme nous le suggérons dans la troisième partie. Elle séquence l'expérience en sanctionnant les acquis par l'obtention d'une certification. En tant que processus d'habilitation, elle symbolise l'expérience, et contribue à la construction même de cette expérience. L'individu qui recouvre ainsi une capacité de symbolisation, est certes plus outillé pour œuvrer à la construction de son propre parcours, pour être acteur de son évolution professionnelle. Mais l'enjeu est bien que cette ponctuation qu'est la VAE et l'obtention d'une certification, ne dessine pas un point mais trace une ligne, permettant à l'individu de se projeter plus en sécurité vers l'avenir. On dépasse là très largement la question des modalités de mise en œuvre du droit à la VAE. La question serait, par exemple, de pouvoir apprécier l'apport du droit à la validation des acquis

de l'expérience en terme de sécurisation des parcours professionnels, ou d'évolution des régulations professionnelles. La question des conditions de l'implication des entreprises est évidemment centrale. Mais on peut par exemple s'interroger aussi, plus modestement, sur la fonction d'accompagnement, qui pourrait également consister à aider l'individu à s'inscrire dans des réseaux, pour faciliter les mobilités professionnelles. Ou encore, dans quelle mesure la VAE peut-elle aider les individus à se resituer dans la référence objectivée à un métier ? L'esprit du métier, pour Richard Sennett, est de « bien savoir faire quelque chose, au regard d'une norme objective, hors de la sphère des gratifications reçues des autres », le désir de bien faire « (s'enracinant) dans l'expérience d'une personne au fil des ans » (Sennett, 2006 : 155-156). Sennett considère que le métier « représente (aujourd'hui) le défi le plus radical, mais (...) aussi le plus dur à imaginer en termes politiques » (*ibid.*, : 155), face aux évolutions du « nouveau capitalisme ». La notion de métier serait-elle apte à supporter de nouveaux modes de régulation professionnelle, dans lesquels le droit à la validation des acquis de l'expérience pourrait trouver sa pleine mesure ?

## COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON ET MÉTHODOLOGIE

Cet article reprend et prolonge certains résultats obtenus dans le cadre d'un travail collectif réalisé par le CEE, le CEREQ et l'IRES en réponse à un appel d'offre de la Dares sur « L'étude de la politique des entreprises en matière de certification et plus particulièrement de validation des acquis de l'expérience et son impact sur la réussite des candidats » (CEE, CEREQ, IRES, 2007).

L'échantillon est constitué d'un ensemble d'entreprises, associations ou branches professionnelles dans lesquelles ont été mises en place des opérations collectives de validation des acquis de l'expérience. Compte tenu du développement encore timide de ce type d'opérations, la constitution de l'échantillon s'est effectuée de façon pragmatique, en prenant par ailleurs le parti de la diversité : l'échantillon retenu présente des configurations extrêmement variées en termes de types d'employeurs (sociétés ou filiales de grands groupes, associations), de taille des structures concernées (grandes entreprises, PME), de secteurs d'activité. Plusieurs certificateurs sont par ailleurs représentés pour ce qui est des certifications concernées (Education nationale, Affaires sociales, ministère de l'Emploi, de l'Agriculture). Quinze monographies ont été réalisées, chacune d'entre elles étant centrée sur une opération collective de VAE particulière. L'échantillon est le suivant :

Champ d'observation d'une opération collective de VAE	Secteur d'activité	Certifications visées
Société Auchan	Grande distribution	CAP, Bac Pro., BTS
Société Trans-Sports	Logistique	CAP, Bac Pro
Société Flunch	Restauration	CQP
Société des Transports Départementaux du Gard (groupe VEOLIA Environnement)	Transport interurbain de passagers	CAP
Société Fralib	Agro alimentaire	BPA, Bac Prof., BTS
Association de l'Olivier	Aide à domicile	DEAVS (Affaires soc.)
Associations de médiatrices culturelles et sociales	Travail social	TMS (Min. Emploi)
Société KOLIN -FILS	Textile	CAP
Société Moulinages de la Galaure	Textile	CAP, Bac Pro., BTS
Société Manpower	Travail temporaire	Cariste (Min. Emploi)
Artisans adhérents de l'association Compagnons du Devoir	Métiers de l'artisanat	divers

Champ d'observation d'une opération collective de VAE	Secteur d'activité	Certifications visées
Association d'insertion et d'aide aux travailleurs handicapés	Espaces verts, nettoyage, conditionnement, agriculture...	CAPA (Min. Agriculture)
Association des Fédérations en Fruits et Légumes, Epicerie, Crèmerie	Commerce alimentaire de proximité	titres Min. Emploi, CAP, CQP
Fédération nationale de la coiffure, fédérations régionales	Coiffure	BP
Associations du secteur Jeunesse et sports	Sport, éducation populaire	Brevets d'Etat

La méthodologie retenue a consisté à centrer l'enquête sur les opérations collectives elles-mêmes. Des entretiens semi directifs ont donc été menés avec les acteurs directement impliqués dans chacune des opérations retenues. Une dizaine d'entretiens ont été ainsi réalisés par monographie (salariés, responsable RH, représentant de l'OPCA, représentant du centre valideur et du centre chargé de l'accompagnement, représentant syndical, représentant employeur, représentant de la DDTEFP, etc.).

48

Burdillat Martine (1992) « Gouvernement de l'emploi et gestion du travail », *Cahiers du Gip Mutations Industrielles*, n°63, 1<sup>er</sup> septembre.

CEE, CEREQ, IRES (2007), *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*, rapport pour la DARES, juillet.

Circé Consultants/Groupe Amnyos (2007), *Quelle mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle continue dans les entreprises ?*, rapport d'évaluation pour la CFDT, étude réalisée dans le cadre de l'Agence d'objectifs de l'IRES, octobre.

Dewey John (1997), *Experience and Education*, Touchstone Edition, Simon & Schuster Inc., New York.

Duclos Laurent, Kerbourec'h Jean-Yves (2006), *Organisation du marché du travail et flexicurité à la française*, rapport pour le Conseil d'Orientation pour l'Emploi, novembre.

Duclos Laurent (2001-1), *Entre formation professionnelle et éducation : la sécurisation des trajectoires*, CGP, document de travail, novembre.

Duclos Laurent (2001-2), *Note sur le Capital Humain*, CGP, note de travail.

GREE (2003) *La construction sociale des frontières entre la qualification et la non qualification*, rapport à la Dares.

Grumbach Tiennot (2004), « Procéduralisation et processualisation en droit du travail », in *Analyse juridique et valeurs en droit social*, Mélanges en l'honneur de Jean Pélissier, Dalloz, Paris, pp.252-282.

Hauriou Maurice (1916), *Principes de droit public*, Larose & Tenin, Paris.

Jacques Marie Hélène, Marchand Francis, Neyrat Frédéric, « La mise en œuvre du droit à validation des acquis de l'expérience », *Droit Social*, n° 5, mai 2007

Kaufmann Jean Claude (2003) *L'invention de soi*, Armand Colin, Paris.

Kogut-Kubiak Françoise, Morin Christine, Personnaz Elsa, quintero Nathalie, Sechaud Frédéric (2006) *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, rapport Cereq

Labruyère Chantal (2004) « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », *Cereq Bref* n° 208, mai

MCVA-Cnam (2006) *La Vae dans les entreprises : un atout collectif* Ministère de l'Emploi, DGEFP

Morin Marie-Laure (2003), « Compétences, mobilité et formation tout au long de la vie, repères juridiques pour une réforme », *Travail et emploi*, n° 95, juillet, pp.27-40.

Sennett Richard (2006), *La culture du nouveau capitalisme*, Albin Michel, Paris.

Stroobants Marcelle (1994), « La visibilité des compétences » in Ropé (F.), Tanguy (L.) eds, *Savoirs et compétences*, CPC/Ministère de l'éducation nationale, 2.

[1] Centre d'Etudes de l'Emploi

[20] Université Paris Est

[2004] IRES

[1] L'un des objectifs, cité dans l'ANI de 2003, est de « permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle grâce aux entretiens professionnels dont il bénéficie ou aux actions de bilan de compétences ou de validation des acquis de l'expérience auxquelles il participe ».

[2] Ce nom, fictif, a été choisi afin de respecter l'anonymat demandé.

[3] Ce nom, fictif, a été choisi afin de respecter l'anonymat demandé.

[4] Les partenaires se sont orientés vers l'acquisition de certifications par unités capitalisables, afin de permettre une plus grande progressivité et un étalement dans le temps du processus d'habilitation, en particulier pour les personnes handicapées.

[5] Notons que les grilles de classification de la branche reconnaissent les CQP en leur associant un niveau de rémunération.

[6] Trans-Sports est une des premières monographies réalisées

Français Si le droit à la validation des acquis de l'expérience est avant tout un droit individuel inscrit dans le code du Travail, des employeurs, des branches professionnelles et des collectifs associatifs commencent néanmoins à mettre en place des dispositifs collectifs spécifiques, destinés à en faciliter l'accès aux salariés. Cet article montre d'abord autour de quels enjeux s'organisent les opérations collectives de VAE : valorisation de métiers et de secteurs en développement mais peu considérés, prévention de restructurations, création d'espaces de mobilité professionnelle au-delà des frontières de l'entreprise, régulation de secteurs professionnels éclatés en petites structures. L'article entre ensuite dans le maquis des dispositifs pour décrire les différentes formes de soutien organisationnel apporté aux candidats en termes de financement, de procédure, d'accompagnement ou de mise à disposition d'outils, en montrant que ce soutien est décisif pour la réussite des parcours VAE. Enfin, en revenant sur l'expérience qu'ont pu faire les candidats de l'exercice de leur droit individuel dans le cadre de ces opérations collectives, l'article relève quelques tensions inhérentes à ces types de dispositifs. L'ensemble de cette réflexion amène à s'interroger sur les formes de garanties et de régulation qui pourraient être mises en place pour protéger l'exercice par les salariés de leur droit à la VAE, dans un contexte où le tempo est, le plus souvent, largement imposé par l'employeur.

English **Collective uses and application of individual rights to the VAE**

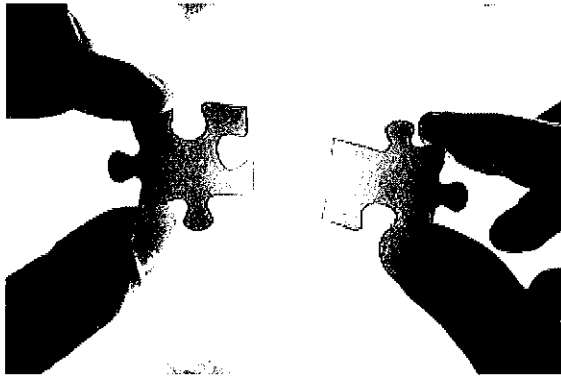
Even though the right to the certification of vocational experience is primarily an individual right appearing in the Labour regulation, some employers, industries and associations are nevertheless starting to put up some specific collective device, in order to ease their access to employees. This article first underlines the issues involved in the VAE group operations : recognition of the jobs or fields that are given little consideration in spite of their development ; prevention against restructurings ; creation of new means for professional mobility outside the limits of the company ; regulation of professional sectors split into smaller structures. Then it enters the obscure subject of the various forms of assistance offered to candidates by the organisations involved : the financing, procedures, support and the tools that are put at their disposal. It points out the necessity of providing employees with this kind of support for them to achieve the VAE training. Furthermore, this article reveals the inner tensions inherent to this kind of device by reviewing the ways candidates have been using their individual rights within these group operations. All these reflexions lead us to wonder what kind of guarantees and regulation could be established in order to protect the employees' right to the VAE, in a context where the employer usually says what goes.



## Retour sur la validation des acquis de l'expérience en France et en Europe

par Jean Raymond Masson - 04 Novembre 2017

Avec la mise en œuvre du compte personnel de formation et le déploiement des blocs de compétences introduits par la loi de 2014, la question de la validation des acquis va se poser avec une acuité accrue, dans le cadre existant de la VAE ou dans un autre. En même temps, les développements des formations ou apprentissages en milieu de travail, en particulier en application des orientations de la loi travail de 2017, appellent des dispositifs appropriés de reconnaissance et de validation. Mais où en est-on, en France et en Europe, du développement de la VAE ?



L'occasion en est donnée par une série de publications : en octobre 2016, un rapport d'« Évaluation de la politique de validation des acquis de l'expérience » conduit par les deux inspections générales des Affaires sociales et de l'Éducation nationale (Igas et IGAENR) ; puis en 2017 un nouvel « Inventaire européen de la validation des apprentissages non formels et informels » produit par le Cedefop (voir dans *Metis* « Validation des acquis de l'expérience : des progrès en Europe », août 2015), lui-même s'appuyant sur des rapports nationaux, le rapport France ayant été rédigé par Cécile Mathou (GHK consulting). L'article ci-dessous s'appuie essentiellement sur le rapport Igas/IGAENR tout en s'enrichissant d'éléments figurant dans le rapport France du Cedefop et en analysant à la fin la situation spécifique de la France dans le contexte européen à partir de l'inventaire du Cedefop.

L'évaluation par les deux corps d'inspection a été conduite en référence aux deux finalités de la VAE : « être, d'une part, un instrument de sécurisation des parcours professionnels dans un univers marqué par la mobilité, les discontinuités et les ruptures et, d'autre part, un outil de promotion sociale ». Le travail s'est appuyé sur des entretiens menés auprès des acteurs de la VAE, des questionnaires envoyés à tous les OPCA ainsi qu'aux candidats à la VAE en 2014 et 2015, et sur des enquêtes auprès des PME et du grand public. Nous présentons brièvement les grandes leçons de ce rapport.

### Les points forts

- La VAE est un dispositif efficace au plan économique « car elle coûte beaucoup moins cher qu'un parcours de formation classique et elle n'impacte pas ou très faiblement l'organisation du travail ».
- Elle bénéficie « d'une grande estime de la part des acteurs de la VAE, des OPCA, des PME et même du grand public ».
- Une VAE réussie « procure un gain en termes de reconnaissance et de renforcement de la confiance en soi ».



dans des régions élargies et appelé à la préparation de nouveaux contrats ;

- un suivi quantitatif et statistique défaillant dû à l'absence de standardisation et de diffusion systématique des données au niveau régional, ainsi qu'à l'absence de système d'information unique, faute de la prise en compte systématique des données provenant des branches professionnelles, des chambres de commerce et d'industrie, et des chambres des métiers et de l'artisanat (la DARES ne collecte et publie en effet que les données provenant des ministères certificateurs).

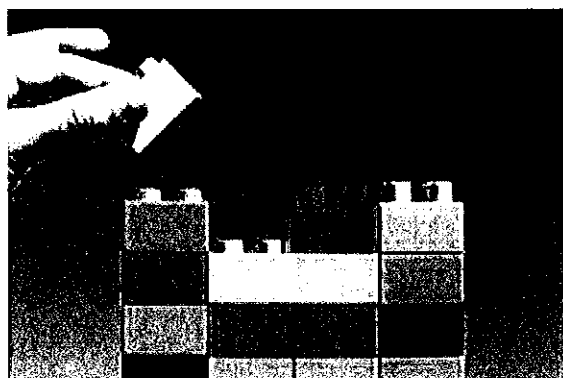
Plus fondamentalement, « l'une des raisons du faible recours à la VAE est actuellement liée à sa conception même : la VAE n'enrichit pas les compétences ». En distinguant les processus de la certification et de la formation, « elle ne correspond pas au projet des personnes qui ont besoin pour progresser professionnellement d'une certification d'un niveau supérieur, et les condamne à une validation partielle, assimilée à tort à un échec ». En outre, dans le cas d'élèves abandonnant leurs études en cours de scolarité (drop-out), elle ne permet pas de reconnaître les compétences acquises. Ainsi, « la VAE doit au contraire être valorisée comme le début d'un parcours de formation professionnelle. Complétée de modules complémentaires elle permettra l'acquisition du diplôme recherché. » C'est ainsi qu'elle pourra soutenir le déroulement des parcours professionnels et en même temps favoriser l'apprentissage en milieu de travail (tel qu'analysé dans les articles « Se former en milieu de travail en France et en Europe » et « Repenser la formation, repenser le travail » ; Metis, octobre 2017).

Force est de constater que nous en sommes encore loin. Il y a donc lieu de revenir aux fondamentaux du modèle et de revoir l'ensemble du processus et de ses modalités de mise en œuvre, d'accompagnement et de financement.

Il y a lieu en particulier de rechercher une plus grande implication des entreprises, des OPCA et de Pôle emploi. Dans cette perspective, la promotion de la VAE collective - telle qu'elle a été mise en œuvre par le conseil départemental de l'Ariège en 2013 pour les emplois d'avenir - constitue une piste majeure de développement. Et le rapport France de l'inventaire Cedefop mentionne la plateforme VAE mise en place en 2008 dans la région Rhône-Alpes au service des entreprises qui souhaiteraient utiliser la VAE en tant qu'outil de développement des ressources humaines, et qui rassemble les administrations compétentes ainsi que les grandes écoles, les universités et l'Afpa.

Ce sont cette refondation et cette nouvelle dynamique que vise le rapport en mettant l'accent sur trois grandes priorités : (i) « l'amélioration des dispositifs d'information y compris par la formation de tous les acteurs » ; (ii) « l'utilisation et la valorisation de la VAE partielle accompagnée de dispositifs de formation » ; (iii) « la promotion de la VAE collective en entreprise pour les salariés, et en lien avec Pôle emploi pour les demandeurs d'emploi ». Ces priorités s'appuient une série de 39 recommandations concernant la gouvernance et le pilotage, mais aussi la simplification du parcours, le développement et l'optimisation des coûts. On peut cependant remarquer que l'objectif de simplification pour les candidats à la VAE s'accompagne d'exigences accrues auprès des certificateurs et des accompagnateurs, notamment en termes de professionnalisation, d'organisation des jurys et de tâches nouvelles qui leur incombent. En même temps, la question de la lisibilité limitée des certificats accessibles compte tenu de leur nombre n'est pas résolue (le nombre de certifications accessibles par VAE est aujourd'hui voisin de 10 000 dont 1 600 hors enseignement supérieur et culture). L'implication des branches professionnelles au sein des certificateurs en ce qui concerne les CQP accessibles à la VAE, ainsi que leur coordination avec les ministères certificateurs ne sont pas évoquées spécifiquement.

### **La situation en Europe : les spécificités du modèle français**



En référence aux recommandations du Conseil de l'Union européenne (2012) l'inventaire 2016 du Cedefop montre une montée en puissance des procédures de reconnaissance et de validation des apprentissages non formels et informels (ANFI) dans tous les pays, le plus souvent en relation avec le marché du travail et souvent avec la question des réfugiés/immigrés. Des dispositifs sont maintenant en place dans tous les pays de l'UE à l'exception de la Croatie. L'inventaire distingue trois secteurs : l'éducation (regroupant 5 sous-secteurs : l'enseignement général, la formation professionnelle initiale [FPI], la formation professionnelle continue [FPC], l'éducation des adultes et l'enseignement supérieur), le marché du travail (entendu comme le secteur où les initiatives du secteur privé jouent le rôle central, en collaboration ou non avec des institutions publiques) et le tiers-secteur (celui des ONG et des associations caritatives qui ciblent en particulier les jeunes, les handicapés, les personnes en situation d'exclusion, les chômeurs...). Les dispositifs en place se basent le plus souvent sur des référentiels en vigueur dans l'éducation formelle. Les progrès sont notables dans la mobilisation de services d'orientation et de conseil. Bien que les données soient fragmentaires ou souvent absentes, l'accès se développe. Cependant le rapport pointe des limites dans le développement de mesures d'assurance qualité, dans la participation des groupes défavorisés ainsi que dans l'attention insuffisante apportée à la formation professionnelle des personnels concernés.

Les différences entre les pays tiennent d'abord à la variété des dispositifs en vigueur. Parmi les 35 pays, tous ont mis en place des dispositifs dans le secteur de l'éducation, 15 dans celui du marché du travail et 22 dans le tiers-secteur. Tandis que la France, de même que l'Italie, l'Espagne ou le Danemark ont mis en place une approche unique couvrant tous les secteurs, treize pays parmi lesquels l'Allemagne, le Royaume-Uni (dans ses quatre composantes), la Suède ou la Finlande ont développé des approches spécifiques à différents secteurs.

Les priorités affichées marquent aussi des différences : onze pays dont la France, la Finlande, l'Irlande ou la Belgique (Flandre) ne spécifient aucun groupe alors que d'autres pays ciblent les adultes (13 pays), les personnes les moins qualifiées (12), les ouvriers (11) ou les chômeurs faiblement qualifiés (9). Au total, les populations défavorisées et en particulier les moins qualifiés, les sortants du système éducatif sans qualification, les chômeurs, les travailleurs les plus âgés, les handicapés et les migrants/réfugiés ne constituent des usagers des dispositifs de validation que dans moins de 17 % des pays ; cependant l'inventaire note la mise en place de dispositifs spécifiques de validation destinés aux migrants/réfugiés dans plus d'un tiers des pays.

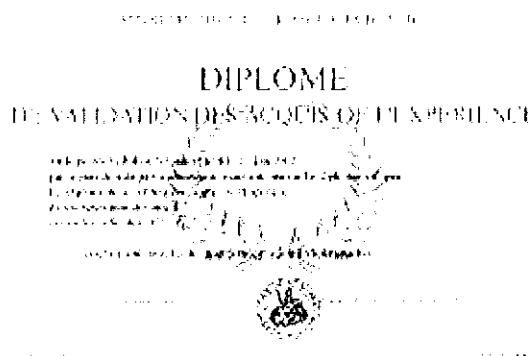
La France se distingue particulièrement au niveau des objectifs mêmes assignés à la validation. Comme c'est le cas également en Roumanie et en Turquie (à l'exclusion de tout autre pays), l'approche française vise la validation (totale ou partielle) des qualifications formelles (recensées au sein du répertoire national), tandis que dans les autres pays les dispositifs en place valident en même temps des qualifications non-formelles (14 pays dont l'Autriche, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Finlande...), distribuent des crédits et accordent des dispenses (25 pays), ou bien encore ouvrent l'accès à des programmes d'éducation formelle (25 pays).

Bien que les données ne soient pas toujours disponibles, on constate dans 11 pays une augmentation générale de la participation dans le secteur de l'éducation depuis l'inventaire précédent. La France fait exception avec une décroissance dans tous les secteurs, de même que le Danemark (éducation des adultes) et la Roumanie (formation professionnelle continue). Dans le secteur du marché du travail, des progrès sont notés aux Pays-Bas, à Malte, en Italie, en Islande et Turquie ; il en va de même dans le tiers-secteur en Italie, Finlande, République tchèque, Slovaquie et Lettonie. Selon les auteurs, la performance française s'expliquerait par l'exigence et la longueur de la procédure qui tend à décourager les candidats.

Ces analyses et ces constats font ressortir l'originalité de la France dans le concert européen. Contrairement à la variété de modèles en vigueur dans la plupart des pays et qui couvrent des qualifications complètes ou partielles, formelles ou non, ou qui distribuent des crédits ou valident des exemptions, la VAE française restait (en 2014) adossée aux diplômes, titres et certificats professionnels figurant dans le répertoire national (RNCP). Ce qui répond bien à la demande des individus comme en attestent les enquêtes citées dans le rapport Igas/IGAENR. On retrouve bien là le culte du diplôme à l'œuvre dans le système de formation que dénonçait Danielle Kaisergruber (Formation : le culte du diplôme ; Éd. de l'Aube, 2012). Du fait même de cette ambition élevée, de sa nature universelle et du nombre pléthorique de certifications couvertes (environ 10 000), la VAE a mis en place des procédures exigeantes qui rebutent les moins qualifiés et peinent à s'adapter aux circonstances particulières telles que le racontent les initiatives variées prises dans d'autres pays. En même temps, la volonté de couvrir tous les domaines exige la mise en œuvre de mécanismes complexes de coordination entre les

différents certificateurs ainsi qu'avec les différents acteurs à tous les niveaux et rend plus difficile encore l'établissement de priorités.

### Les développements récents



Il faut cependant rappeler que les analyses ci-dessus prennent en compte la situation observée en 2014/2015 et que, depuis, des changements sont intervenus et d'autres sont à l'œuvre. C'est ainsi qu'en même temps qu'elle créait le compte personnel de formation (CPF), la loi du 5 mars 2014 a élargi et simplifié l'accès à la VAE aux personnes de qualification inférieure au niveau V, ainsi qu'aux employés en CDD, et elle a facilité la mise en place de l'accompagnement des candidats. Elle oblige les entreprises à assurer tous les deux ans le suivi du développement professionnel des salariés et à les informer des possibilités de la VAE. La loi clarifie également les rôles des parties prenantes, intensifie les mesures d'information et de communication, et améliore le suivi statistique. Par ailleurs, une expérimentation a été lancée en 2015 dans 5 régions pour accompagner les demandeurs d'emploi dans un parcours de VAE.

Parallèlement, un nouveau certificat, le CléA (Certificat de connaissances et de compétences professionnelles), a été introduit en 2016 à l'initiative du Copanef (Comité paritaire national interprofessionnel pour l'emploi et la formation). Très souple d'utilisation, il s'adresse à tous les sans-diplôme afin de les aider à valoriser leurs compétences (et acquérir celles qui leur manquent) en vue de faciliter leur parcours professionnel ou de permettre l'accès à l'emploi pour les chômeurs. Il couvre toutes les branches professionnelles. Son succès, si tant est qu'il se confirme, pourrait-il être le premier signe du déclin du culte du diplôme ?

Plus récemment, suivant le rapport des inspections générales et les travaux en ateliers organisés à leur suite, des scénarios de transformation de la VAE ont été élaborés et des mesures de réforme proposées début 2017. En ligne avec les propositions figurant dans le rapport 2016, elles s'organisent autour des objectifs de simplification, d'aide à l'orientation, d'assurance qualité, de communication et de soutien à l'emploi. Elles visent des améliorations considérables mais restent dans la logique d'un système universel capable de traiter les besoins de valorisation des acquis non formels et informels de toutes les catégories et adossé à un ensemble pléthorique de certifications recensées au niveau national.

### En conclusion

À l'orée des transformations profondes qu'entend conduire le gouvernement en matière de formation professionnelle, il semble légitime de se demander si cette configuration est susceptible de répondre aux besoins massifs de requalification et de développement de l'emploi qu'exigent les changements accélérés dans les secteurs industriel et agricole, et de plus en plus dans celui des services. La montée en puissance du CléA ainsi que la profusion des blocs de compétences ne sont-elles pas les signes du besoin (et de la possibilité) de mécanismes diversifiés afin de répondre à la multiplication des types de demandes des individus, des entreprises et des collectivités de toute nature et en particulier aux besoins du marché du travail, à l'instar de la variété des mesures mises en œuvre dans d'autres pays européens ? N'est-il pas nécessaire de mieux différencier les besoins de valorisation individuelle, de reprise d'études, de requalification ou d'accès à l'emploi ?

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Comment valoriser un parcours de professionnalisation avec la VAE ?**

Écueils et pistes de réussite

**- Partie III -**

■ **Quatre vidéos de l'Uodc sur l'usage de la VAE et la certification..... pp. 107-111**

1 - Formation professionnelle continue : un système complexe et décrié. Sur quels leviers agir ?

Merle Vincent et Geng Françoise, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°142, octobre 2012

2 - La mise en mots de l'expérience. Recherches et pratiques pour la VAE et en formation

Remoussenard Patricia, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°36, mai 2006

3 - VAE juillet 2005 : Où en sont les ministères valideurs ? Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Schildknecht Gilles, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°10, juillet 2005

4 - Enjeux et usages de la certification des personnes. Questions à Anne-Marie Charraud

Charraud Anne-Marie, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°7, mai 2005

## Formation professionnelle continue : un système complexe et décrié Sur quels leviers agir ?

Vincent Merle, Françoise Geng

Professeur au CNAM / Présidente Section travail emploi du CESE



**Le système de formation professionnelle français reposerait sur des bases solides** : il faudrait simplement à l'avenir lui apporter quelques améliorations.

L'avis du CESE formule à cet égard « quatre objectifs prioritaires à toute évolution négociée du système de formation professionnelle : mieux articuler formation initiale et continue, accroître l'efficacité et la qualité de la formation, faire de la formation un outil de sécurisation des parcours professionnels et, enfin, clarifier la gouvernance ».

**Cela rappelle quelque chose...** En 1999, il y a maintenant treize ans, paraissait un fameux « livre blanc » sur la formation professionnelle française : **La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux**. Sa qualité unanimement reconnue lui donna une grande audience...

### Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Formation professionnelle continue : un "gros bébé de 40 ans", des problèmes de gouvernance absolument pas résolus ! (02:25)
- 1. Formation professionnelle continue : un "gros bébé de 40 ans", des problèmes de gouvernance absolument pas résolus ! (01:51)
- 2. Des accusations diverses contre la FPC, et un registre nostalgique (01:55)
- 3. Un fantasme de « tabula rasa » de la FPC... mais toujours des changements à la marge (02:12)
- 4. Un État dessaisi de la FPC et frustré (03:20)
- 5. Est-ce que le système de FPC est si mauvais que ça ? (04:33)
- 6. Rendre la négociation sur la formation obligatoire dans les entreprises ? (01:50)
- 7. Et si on supprimait l'obligation légale ? (02:20)
- 8. FPC : remplacer « tout ça » par un droit individuel à la formation ? (02:17)
- 9. Quelle articulation entre Formation Initiale et Formation Continue ? Le régime professionnel, l'académique, l'universaliste (06:33)
- 10. Des nouvelles formes de la promotion sociale aujourd'hui ? (03:11)
- 11. Les leviers de changement du système de FPC : VAE, alternance, règles de la commande publique, négociation (07:56)
- 12. Présentation liminaire de l'amphi débat et des intervenants (Jean Besançon) (03:21)
- 13. 40 ans de formation professionnelle : Bilan et perspectives. L'Avis du CESE, Conseil économique, social et environnemental (Françoise Geng) (16:24)
- 14. L'obligation légale, la deuxième chance, la qualification, l'alternance : Réactions à l'intervention de Vincent Merle (Françoise Geng) (10:01)
- 15. La FPC : un système forcément complexe, une gouvernance territoriale à inventer (Vincent Merle, Jean Besançon, Françoise Geng) (08:17)
- 16. La Formation professionnelle continue intéresse-t-elle réellement les politiques ? (Françoise Geng, Vincent Merle) (05:09)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, politique formation, politique régionale formation, politique régionale emploi, formation initiale, alternance, validation acquis expérience, sécurisation parcours professionnel, congé formation, Cese, rapport

## La mise en mots de l'expérience

Recherches et pratiques pour la VAE et en formation

Patricia Remoussenard

Professeure à l'UFR Sciences de l'éducation de l'Université Lille 3

---



Pour Patricia Remoussenard, au fil des rencontres et des chantiers, **la question de la mise en mots de l'expérience est devenue un objet de recherches et d'expérimentations riche d'enjeux, porteur de promesses et d'enseignements pour la pratique.**

A la croisée de différents champs théoriques et pratiques (sciences de l'éducation, didactique professionnelle, clinique de l'activité, sociologie de l'éducation), Patricia Remoussenard cerne les **difficultés, obstacles culturels et normatifs liés à la mise en mots**, sans négliger les méthodologies, ingénieries et autres dispositifs d'accompagnement des candidats et de professionnalisation des acteurs qui ont pour tâche de les accompagner dans cette mise en mots...

### Les Séquences :

- 1. Ouverture, plan de l'intervention (02:18)
- 2. La VAE comme objet de recherche : genèse d'un projet, parcours et questionnements (15:14)
- 3. Mettre en mots l'expérience : le travail de validation des acquis (05:49)
- 4. Écrire sur l'activité de travail : conditions et difficultés (21:18)
- 5. Accompagner la mise en mots de l'expérience : quelles compétences pour les professionnels ? (04:13)
- 6. La mise en mots de l'expérience, ses effets : acquis et développement des compétences (07:23)
- 7. Pour conclure : de la recherche à la pratique ? (01:59)

### Les Mots-clefs :

Validation Acquis expérience, analyse travail

## VAE juillet 2005 : Où en sont les ministères valideurs ?

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Gilles Schildknecht

Chargé de mission VAE au Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

---



Lors des premières séances du FORUM-VAE du Club Stratégies, en mars 2003, nous avons tour à tour reçu les représentants des grands ministères valideurs. Il s'agit aujourd'hui de mesurer le chemin parcouru depuis les premières expériences.

Après l'ANI, après la Loi 2004 sur la formation professionnelle, la signature de plus de cent-trente accords de branches par les partenaires sociaux, nous avons souhaité **de nouveau entendre les grands certificateurs publics** pour une série de points à la fois **quantitatifs** - quels flux, combien de dossiers, de validations totales ou partielles, etc. ? - mais surtout **qualitatifs**, sur les procédures, les outils, les évaluations qui ont pu être faites, l'accompagnement des candidats, la préparation des jurys, etc...

### Les Séquences :

- 1. Ouverture de la séance (00:51)
- 2. Chiffres (année 2004) et constats (06:36)
- 3. Un nouvel outil : le « livret 2 »... & quelques digressions (09:46)
- 4. Recenser, mutualiser les outils (1:24)
- 5. Entrer dans une logique qualité (04:19)
- 6. Vers un guichet unique ? (03:18)
- 7. Conclusion : des intentions et réflexions partagées (02:18)

### Les Mots-clefs :

Validation Acquis expérience, gestion compétences

## Enjeux et usages de la certification des personnes Questions à Anne-Marie Charraud

Anne-Marie Charraud

Rapporteur général adjoint de la CNCP, Commission nationale de la certification professionnelle

---



Pour les entreprises, la certification peut tout aussi bien représenter une preuve, qu'une trace, un support de lisibilité de la qualification des personnes. Mais elle peut aussi renvoyer aux "certifications obligatoires", pour l'exercice d'une activité, dans le cadre de normes de production, de normes de qualité, de sécurité, etc. On parle aussi de la "certification des structures" dans le champ ISO.

Dans le contexte français la validation des acquis de l'expérience (VAE) est liée en principal à la qualification des personnes, et renvoie exclusivement à trois types de certifications : diplômes, titres à finalité professionnelle et CQP.

Sur le fond, la VAE, ne peut se penser qu'en référence...

### Les Séquences :

- 1. La VAE dans l'univers plus large des certifications (01:39)
- 2. Normes, qualifications, certifications au sein de l'UE. Professions réglementées et «reconnaitances mutuelles» (16:25)
- 3. Quelles missions des certificateurs ? La certification et ses différents «objets» (21:44)
- 4. Où en est le RNCP ? Répertoire national des certifications professionnelles (1:42)
- 5. Les outils VAE et certifications pour l'entreprise. Frilosité et multiplicité d'intérêts (10:34)
- 6. La VAE source de désillusions ? Le point sur une méprise et sur le rôle de la certification (17:07)
- 7. Quel sens de la VAE pour l'individu et l'entreprise ? Des attentes à orienter et accompagner (07:42)

### Les Mots-clefs :

Certification, Validation Acquis expérience, qualification

Vidéo séquencée n° 7

© Pratiques & Stratégies / Uodc - mai 2005