

# VAE : la révolution culturelle a-t-elle eu lieu ?

## L'exemple de l'enseignement supérieur

Par Yolande Fermon

*Pour "révolutionnaire" qu'ait pu apparaître la possibilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur sans passer par un parcours de formation, ce phénomène se révèle aujourd'hui souvent en cohérence avec les politiques menées par les établissements, et plus largement avec les évolutions qui, au plan national comme au plan européen, modifient profondément l'enseignement supérieur.*

Il est tentant, en cette année 2008, où pléthore de livres, articles, reportages commémorent et analysent les mouvements dits révolutionnaires de la fin des années 1960, de se laisser porter par cette vague – ou cette vogue – pour se pencher à son tour sur le **caractère révolutionnaire** de la mise en place, dans l'**enseignement supérieur**, d'un dispositif pouvant conduire à l'attribution totale d'un diplôme par "simple" validation des acquis de l'expérience.

Mais avant de répondre à la question posée, interrogeons-nous : que représente aujourd'hui la VAE dans les établissements ? L'expression "révolution culturelle" est-elle bien adaptée lorsque l'on parle de la VAE dans les établissements d'enseignement supérieur ? Si tant est que révolution il y a, quelles en ont été les causes et les signes précurseurs ? Quelles en sont les principales caractéristiques ? Cette révolution est-elle un phénomène isolé, ou a-t-elle des liens avec des mouvements plus profonds qui traversent l'enseignement supérieur ? N'a-t-elle que peu de chance de survivre, ou est-elle promise à se développer ?

Notre propos ne prétend pas apporter une réponse définitive

aux questions posées, réponses qui demanderaient à s'appuyer sur une série d'enquêtes "scientifiques". À partir d'une analyse d'éléments

### La place de la VAE dans l'enseignement supérieur

Il était courant en 2002 d'entendre dire que la "communauté universitaire" n'était nullement prête à "**brader ses diplômes**", qu'elle ferait tout pour mettre des bâtons dans les roues de la VAE et, en définitive, nombreux étaient ceux qui pensaient que le dispositif n'arriverait pas à dépasser le stade de l'existence légale. Quelle a été la réalité ?

Quelques éléments de l'étude effectuée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance apportent des informations intéressantes qui, pour certaines, pourraient constituer des **indices d'acceptation** du dispositif par les établissements.

Parmi ces indices, tout d'abord le **nombre d'établissements** qui mettent en place la VAE. Dès 2002, ils sont déjà 52, passent à 74 en 2003, 81 en 2004 et finalement 84 en 2005, soit la totalité des universités. Cependant, cette

objectif, il se borne à vouloir dégager les principales **caractéristiques** de la VAE aujourd'hui et les **tendances** qui se dessinent pour l'avenir.

réconfortante réalité ne doit pas occulter le fait que de **grandes disparités** existent entre les universités puisqu'en 2006, dernière année pour laquelle nous disposons de statistiques, si dans huit d'entre elles le nombre de dossiers examinés par les jurys dépasse 100, dans huit autres il n'atteint pas 10, la moyenne se situant autour de 40 dossiers (Depp - *Note d'information* n° 07-39, novembre 2007, "La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2006"). Autre facteur d'analyse, le **nombre de diplômes attribués en totalité** n'a cessé de croître depuis 2002 pour représenter aujourd'hui près de la moitié des validations délivrées. Là encore, il convient d'être prudent, car ce chiffre ne reflète qu'une moyenne qui s'établit entre les deux extrêmes de 0 % et 100 % de validations totales accordées ! De plus, cet impres-



Yolande Fermon est chargée d'études à la Direction générale de l'enseignement supérieur, bureau de l'apprentissage, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience.

sionnant écart tient sans doute autant à des différences de politiques de sélection des candidats en amont de la procédure, c'est-à-dire au moment de la recevabilité, qu'à des différences de pratiques des jurys VAE. Enfin, dernier élément, l'**augmentation du nombre de validations** qui fait plus que tripler entre 2002 et 2006, passant de 1 140 à 3 705.

Lorsque l'on compare l'évolution de la VAE avec celle des dispositifs de validation qui l'ont précédée ("Vap 85" et "Vap 93")<sup>1</sup>, pendant les premières années de leur mise en œuvre, on constate

### Évolution de la validation des acquis de l'expérience dans les universités et au Cnam

	2002	2003	2004	2005	2006
Nombre de validations attribuées	1 140	2 780	3 165	3 838	3 705
Dont diplômes complets	195 (17 %)	827 (29,7 %)	1 282 (40,5 %)	1 655 (43,1 %)	1 842 (49,7 %)

Source : Depp, enquête auprès des établissements d'enseignement supérieur (universités et Cnam) sur la validation des acquis.

que pour ces derniers l'évolution a été beaucoup plus lente.

Mais à supposer qu'une révolution culturelle puisse se définir par des chiffres, à partir de quel seuil peut-on dire qu'elle a eu lieu ?

## La VAE : rupture ou continuité ?

La validation des acquis n'était pas en 2002 pour les universités une terre totalement inconnue. Grâce à la **loi du 26 janvier 1984** sur l'enseignement supérieur et au décret du 25 août 1985 qui ouvrent les universités aux non-diplômés pour leur permettre d'accéder à tous les niveaux de formation au moyen d'une procédure de validation de leurs acquis professionnels et personnels, les établissements possèdent, en 2002, une certaine expérience de l'analyse des compétences. D'aucuns ne manqueront pas à cette occasion de faire remarquer que, dans la mesure où celui ou celle qui a obtenu une dispense de diplôme pour poursuivre des études doit passer les examens comme les autres étudiants, la "**Vap 85**" ne présente pas autant de risques que la VAE et, en conséquence, entraîne une évaluation moins fine de l'expérience individuelle du candidat. Admettons. N'oublions pas non plus l'épisode de la "**Vap 93**", dont le principe de validation reposait sur une dispense de certaines épreuves du diplôme et qui, malgré des résultats plutôt modestes, a permis aux établissements de conforter leur pratique d'analyse et de mise en correspondance d'acquis résultant d'activités professionnelles et

d'acquis résultant d'un parcours de formation.

Le fait que la VAE soit confiée aux services **universitaires de formation continue** des établissements, bien rôdés à l'ingénierie de formation adaptée à des publics adultes, le plus souvent salariés, a joué un rôle déterminant dans son développement.

Regroupées au sein du "groupe VAE" issu de la Conférence des directeurs des services universitaires de formation continue (CDSUFC), les **cellules VAE** échangent, harmonisent les procédures, créent des réseaux entre établissements d'une même région ou établissements de même nature (écoles d'ingénieurs, universités technologiques, etc.), et surtout forment les personnels, enseignants et administratifs. Près de mille personnes ont participé entre 2002 et 2005 au vaste plan de formation réalisé par l'université de Paris-VI au nom de la CDSUFC, sans compter les formations internes, les innombrables colloques et séminaires organisés par cette dernière, par les écoles d'ingénieurs et les universités, qui ont contribué et contribuent toujours à approfondir la réflexion et diffuser la "culture VAE".

## La VAE : un objet de recherche

Par ailleurs, ce lien qu'établit la VAE entre expérience et diplôme est en soi suffisamment motivant pour que les équipes de recherche en fassent un **sujet d'étude**, et ce dès le lancement du nouveau dispositif. Le nombre important de projets – soixante-quatre – conçus entre 2000 et 2006 dans le cadre des **appels à projets** émanant de la Direction générale de l'enseignement supérieur et cofinancés par le volet national du Fonds social européen (Objectif 3, Axe 3), atteste de cette intense activité des universités et des écoles autour de la VAE.

Mêlant enseignants-chercheurs et personnels de la formation continue, en général des ingénieurs d'études et de recherche, ces projets ont eu un **impact certain** sur le développement de la VAE. Ils ont tout d'abord permis une harmonisation et l'adoption de **procédures communes** grâce au travail mené en partenariat entre les établissements et, de ce fait, ont amélioré la qualité et la lisibilité de la VAE à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements, vis-à-vis des différentes composantes comme vis-à-vis des partenaires que sont les Régions, les entreprises, les organismes collecteurs des fonds de la formation professionnelle, ou encore l'Apéc ou les ANPE. Cependant, c'est surtout en donnant une **assise conceptuelle** solide à la VAE que la recherche a le mieux réussi

<sup>1</sup> Vap pour "validation des acquis professionnels". La "Vap 85" est issue de la loi de 1984 et du décret n° 85-906 du 23 août 1985. La "Vap 93" est issue de la loi du 20 juillet 1992 et du décret n° 93-538 du 27 mars 1993. C'est pourquoi elle est également appelée "Vap 92" (NDLR).

à lever les *a priori* négatifs en interne et à faire évoluer les mentalités. De nombreux établissements centrent leur recherche sur la composante la plus délicate de la VAE, à savoir l'évaluation. Les notions d'auto-évaluation, d'évaluation de l'expérience, de certification font l'objet d'un questionnement débouchant souvent sur la conception de nouveaux outils qui, en rendant l'acte d'évaluation plus fiable, ajoutent à la crédibilité de la VAE. C'est grâce à leur capacité à rechercher, innover, constituer des réseaux, que les établissements ont

pu accomplir dans le domaine des Tice un remarquable travail qui a permis à certains d'entre eux de mettre à la disposition des équipes administratives, pédagogiques et surtout des candidats, un dispositif complet de mise à distance du dispositif. Cet ancrage de la VAE dans les activités de recherche concourt à sa reconnaissance.

Néanmoins l'expérience de l'analyse des compétences professionnelles et l'activité de recherche ne suffisent pas à elles seules à expliquer la bonne tenue de la VAE dans l'enseignement supérieur.

## VAE, RNCP, LMD, même combat !

En même temps que naît la VAE, les établissements sont confrontés à l'application de nouvelles politiques et en particulier à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur dont le schéma **licence-master-doctorat** constitue le pilier.

Dans les deux processus, les principes communs de **"modularisation"** des parcours et surtout de lisibilité sont mis en avant. Ce dernier concept est essentiel : la lisibilité est à la fois requise au niveau européen par le "supplément au diplôme" (l'un des documents composant le portfolio Europass), mais aussi par l'inscription des diplômes au *Répertoire national des certifications professionnelles*. L'un comme l'autre nécessitent une approche par les compétences.

"Compétences." Pratiquement une injure aux yeux de quelques universitaires ! Je me souviens d'une intervention dans un colloque bruxellois organisé par un établissement d'enseignement supérieur prestigieux où j'avais été amenée à aborder cette question de la traduction des diplômes en compétences exigées par l'inscription au RNCP et de l'**indignation** que mes propos avaient alors soulevée. J'eus beau expliquer que les compétences ne supplantent pas les connaissances

scientifiques – ce qui n'aurait aucun sens – qui restaient bien évidemment au cœur de tout cursus, rien n'y fit.

J'entends encore la colère à peine contenue d'un professeur d'université hongrois lors d'un séminaire européen sur la reconnaissance des acquis des apprentissages déclarant que l'université avait pour mission de former des étudiants, pas de construire des automobiles. Seul le respect dû à nos hôtes me fit m'abstenir de rétorquer qu'en France nous avons certainement acquis une longue expérience de la construction des automobiles puisque, dès 1934, nous avons fait une place à la reconnaissance des compétences professionnelles à travers le dispositif dit d'ingénieur diplômé par l'État (DPE).

Il faut reconnaître que si de telles oppositions existent en France, elles restent plus discrètes et que, dans l'ensemble, les enseignants se prêtent assez facilement à cette nouvelle approche. Pour preuve, les **différentes réunions** interrégionales organisées par la Direction générale de l'enseignement supérieur, en association avec la Commission nationale de la certification professionnelle, la Conférence des présidents d'universités et les promoteurs de Bologne pour aider à l'élabora-

tion des fiches RNCP. Partout, les enseignants se sont montrés ouverts à une telle démarche. Il faut préciser à cet égard que les personnels des services de formation continue jouent souvent le rôle de "réfèrents RNCP" ou apportent leur savoir-faire aux équipes pédagogiques.

Pourquoi cette **adhésion un peu inattendue** ? Parce que la déclinaison des diplômes en compétences représente une opportunité de revoir, d'évaluer et de modifier les contenus de ces diplômes, de manière à ce qu'ils ne se présentent plus comme des empilements d'unités, mais comme des ensembles cohérents et en partie finalisés, **porteurs de sens** pour les étudiants, les enseignants et le monde professionnel. Cette démarche s'avère également utile pour les disciplines littéraires et les sciences humaines réputées plus difficiles à appréhender, non parce qu'elles n'impliquent pas la maîtrise de compétences, mais parce que les compétences transversales y prédominent et qu'elles sont plus difficiles à repérer. Le cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle licence énonce clairement cette nouvelle approche : *"Il (l'établissement) sera évalué sur sa capacité à formaliser ou expliciter, en termes de savoirs et de compétences, les finalités propres à chaque formation..."* De la notion de compétence à celle de **professionnalisation**, il n'y a qu'un pas. Dans le même cahier des charges, on peut lire : *"... l'introduction, aux côtés d'unités d'enseignement (UE) de méthodologie de travail universitaire et d'UE de savoirs fondamentaux (ces dernières constituant naturellement le cœur de toute licence), d'UE de professionnalisation apparaît désormais indispensable"*. La professionnalisation accrue de tous les enseignements et son corollaire, la déclinaison en compétences des diplômes, représentent sans doute les adjuvants essentiels à la VAE, ceux qui lui confèrent un surcroît de légitimité.

« La déclinaison des diplômes en compétences représente une opportunité de revoir, d'évaluer et de modifier les contenus de ces diplômes »

## En Europe aussi !

Au plan européen, on assiste dans le processus de Bologne à un mouvement semblable qui se concrétise par l'adoption, en 2005 à la Conférence des ministres de Bergen, du **cadre européen des qualifications** pour l'espace de l'enseignement supérieur. Qu'introduit de nouveau ce cadre ? Les trois niveaux qui le composent, licence, master, doctorat, sont définis en termes de **résultats attendus des apprentissages** (*learning outcomes*).

Peu de temps après, la Commission européenne lance l'idée d'un cadre européen des certifications professionnelles (EQF- *European qualification framework*), cadre à huit niveaux, dont les trois niveaux supérieurs, soit les niveaux 6, 7 et 8, renvoient clairement aux trois niveaux du cadre de l'enseignement supérieur. Bien que les descripteurs de niveaux ne soient pas identiques pour les deux cadres, l'approche similaire utilisée pour leur construction, à savoir celle par les résultats d'apprentissage, permet à la validation des acquis d'exister comme une voie de certification.

En outre, l'intérêt grandissant de la Commission européenne pour la reconnaissance des "apprentissages non formels et informels" s'est actualisé en 2004, lors des conclusions d'un Conseil éducation, par l'énonciation de "**principes européens communs**" dont la plupart semblent tout droit tirés de notre VAE. Ces principes seront d'ailleurs bientôt précisés par un **Guide sur la validation des acquis** (notons au passage que la Commission européenne a glissé de la vague notion de reconnaissance au concept de validation), élaboré par le groupe de travail "*Recognition of learning outcomes*" installé dans le cadre du programme "Éducation et formation 2010". La France, et plus particulièrement la Direction générale de

l'enseignement supérieur, participe aux travaux de ce groupe et contribue avec ses partenaires européens à faire évoluer les concepts utilisés, d'une coloration parfois très anglo-saxonne, et surtout à leur donner vie. Dans le concert des États membres qui participent à ce groupe, l'enseignement supérieur français joue une partie assez originale. Il existe dans les systèmes d'enseignement supérieur d'autres pays des modes de reconnaissance de l'expérience professionnelle et personnelle, dont beaucoup s'apparentent d'ailleurs à notre "Vap 85". Mais nos établissements d'enseignement supérieur sont à ce jour **les seuls en Europe** à pouvoir décerner un diplôme complet par la voie de la validation.

La liste des initiatives communautaires qui viennent en appui de la validation des acquis est longue. En plus du cadre européen pour l'enseignement supérieur et du cadre européen des certifications professionnelles, il faudrait bien sûr citer aussi **Europass**, les **Ecvet** (*European credits for vocational education and training*), le nouveau système de crédits proposé pour les certifications professionnelles et dont la proposition de recommandation a été adoptée par le Conseil et le Parlement en avril 2008. On aurait tort, à ce propos, de vouloir opposer les Ecvet aux **ECTS** (*European credit transfer system*), le système de crédits utilisé dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où celui-ci a considérablement évolué depuis sa création. De simple système de transfert, il est devenu un système d'accumulation de crédits qui intègre désormais les notions de résultats attendus des apprentissages et de compétences.

Il semble évident que la Commission européenne joue la carte de la compétence dans un but affiché de **mobilité** des citoyens et de reconnaissance des compétences

Nos établissements d'enseignement supérieur sont à ce jour les seuls en Europe à pouvoir décerner un diplôme complet par la voie de la validation

professionnelles individuelles, mais sans doute aussi afin d'avoir une **vue d'ensemble** des niveaux de certification dans les États membres. Il est probable que, s'inspirant de ce qu'a réussi à faire le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, la Commission européenne a l'ambition d'amener ainsi les États membres à faire converger leurs systèmes de formation professionnelle. Il reste que la validation des acquis est l'une des pierres de la construction d'une **formation tout au long de la vie**, et que cette nouvelle façon d'appréhender les systèmes de formation lui est extrêmement utile.

## La VAE et la formation tout au long de la vie

Deux facteurs essentiels se conjuguent à notre avis pour déterminer la place que la VAE occupera dans la formation universitaire tout au long de la vie (FUTLV).

Le premier est **social et économique**. C'est ce qu'il est devenu banal aujourd'hui d'appeler "la sécurisation des parcours". Le deuxième tient à l'**autonomie** des universités renforcée par la loi du 10 août 2007 sur les libertés et responsabilités des universités (loi LRU).

Dans les politiques pour l'emploi, la VAE peut tenir un rôle important : les entreprises qui ont besoin de requalifier leurs personnels ou qui veulent afficher de nouvelles compétences, les individus qui souhaitent évoluer dans leur carrière ou se reconvertir, ont tout intérêt à y avoir recours. La VAE se situe **au carrefour** des politiques d'emploi et de formation, toutes deux en voie de mutation. La réforme de la formation professionnelle tout au long de la

vie est actuellement en discussion au plan national ; les orientations qui lui seront données influenceront nécessairement sur l'utilisation qui sera faite de la VAE.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), quant à elle, crée des conditions favorables pour que les établissements puissent établir des **liens plus étroits avec les entreprises** et promouvoir auprès d'elles leurs diplômes et leur dispositif de validation.

Mais la VAE n'est qu'un des éléments de la formation tout au long de la vie et son développement dépend de toute évidence de l'intérêt que l'établissement porte à celle-ci, de l'existence ou non d'une stratégie en la matière. Car cette stratégie **se traduit par des moyens** : si elle existe, les services universitaires de formation continue recevront plus ou moins de crédits, seront plus ou moins dotés de personnels, seront plus ou moins à même de satisfaire aux besoins exprimés par les Régions, les branches, les entreprises ou les personnes.

Une politique en faveur de la FTLV s'actualise aussi à travers la mise en place de **nouvelles organisations pédagogiques** qui ne concernent pas seulement la formation continue : les formations diplômantes, pour peu qu'elles soient proposées sous forme de modules, pourront répondre aux besoins des candidats à la VAE qui n'ont obtenu qu'une validation partielle comme à ceux des étudiants de formation initiale qui travaillent ou des adultes en formation continue. *A contrario*, des formations plus courtes à finalité plus professionnelle, les formations qualifiantes, que les services de formation continue ont l'habitude de concevoir pour les salariés, pourraient venir compléter un cursus de licence ou de master, dans certaines disciplines qui s'y prêtent. Il ne s'agit là que d'un exemple ; d'autres modalités peuvent être envisagées. Ce

qui importe, c'est cet **estompement de la frontière** entre la formation initiale et la formation continue, le "mixage" de leurs publics respectifs qui représentent les caractéristiques fondamentales de la FUTLV. Participant à la fois de la formation initiale à cause de son lien avec les diplômes et de la formation continue pour ce qui est de ses finalités et de ses publics, la VAE tend elle aussi à réduire la séparation entre les deux domaines.

Il ressort des différents aspects abordés ci-dessus que pour révolutionnaire que puisse paraître la possibilité d'obtenir un diplôme ou titre de l'enseignement supérieur sans passer par un parcours de formation, ce phénomène est **en cohérence** avec les politiques plus globales menées par les établissements aujourd'hui et les évolutions qui, au plan national et au plan européen, modifient silencieusement et profondément

“ La VAE tend à réduire la séparation entre formation initiale et formation continue ”

ment l'enseignement supérieur. Autrement dit, si la VAE induit des innovations et des transformations, elle est en même temps confortée par la mise en œuvre de **nouvelles politiques** parmi lesquelles la mise en place du LMD n'est pas la moindre.

Les révolutions sont en général porteuses d'utopies et d'espoirs, souvent suivis de désillusions. L'utopie paraît pour l'heure dépassée. L'**espoir** réside en cet ancrage de la VAE à la fois dans la **réalité** des établissements et dans son **harmonie** avec le mouvement imprimé par les politiques communautaires. Il appartient à tous les acteurs de la VAE, établissements, responsables politiques et partenaires sociaux, à tous les niveaux, de limiter par leur engagement les désillusions des individus.

Yolande Fermon

## Guide des métiers de la formation

Destiné aux personnes qui exercent ou envisagent d'exercer une activité de formation continue, cet ouvrage rédigé par le Centre INFFO propose un panorama exhaustif du secteur : descriptif des activités et des nouveaux métiers émergents, marché de la formation, statut des formateurs, rôles et missions des acteurs et associations professionnelles en France et en Europe, outils de la qualité en formation, recensement des certifications, caractéristiques des lieux-ressources, bibliographie.

L'ouvrage de référence pour comprendre un secteur en pleine mutation.

Édition 2006, 400 pages, format 15,5 x 24.  
39 € TTC - 36,97 € HT (TVA 5,50 %) - réf. 1362

Ouvrage disponible sur [www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr) - rubrique "Boutique en ligne"

