

**La validation
des
acquis
professionnels
au sein de
l'éducation
nationale**

*rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement professionnel*

Avril 2001

**La validation
des acquis professionnels
au sein de l'éducation nationale**

Myriem MAZODIER
Tristan CHALON
Annie DEROCLES
Philippe LHERMET
Joseph MULLET

Avec le concours de
Hervé LATIMIER

Jean- Luc CENAT
Jean FIGARELLA
Brigitte DORIATH

Avec le concours de
Jean-Claude CASSAING
Claude MOLLO

AVRIL 2001

PREAMBULE

Valider des acquis professionnels, c'est reconnaître que l'activité professionnelle produit **des compétences et des connaissances** qui peuvent, comme celles acquises en suivant un cursus de formation, être attestées officiellement par un diplôme.

C'est le ministère de l'éducation qui est en France à l'origine de cette affirmation inscrite dans le Code de l'éducation (L335-5, L613-3 à 6, L642-9). Le projet de loi de modernisation sociale en cours d'examen au Parlement, qui prévoit d'étendre le champ de la validation en l'appliquant aux acquis de l'expérience et à tous les titres figurant dans un nouveau répertoire des certifications, témoigne du succès que rencontre désormais ce principe.

Le présent rapport n'a pas pour objet de reprendre les analyses théoriques qui justifient la pertinence du concept de validation des acquis de l'expérience. De nombreux ouvrages et articles traitent de cette question et concluent tous positivement. **Il rend compte des pratiques actuelles telles qu'elles ont pu être observées dans les académies et les établissements d'enseignement supérieur et s'efforce de mettre en évidence aussi bien les freins et les blocages que les initiatives heureuses** qu'il convient d'encourager dans l'esprit d'un développement de la validation des acquis de l'expérience.

Les délais brefs assignés à l'étude ont conduit à observer essentiellement notre institution, le temps imparti ne permettant ni des investigations dans les autres ministères pratiquant la validation des acquis professionnels ni des déplacements dans d'autres pays européens. Nul doute que dans le cadre du mémorandum européen sur la formation tout au long de la vie, d'autres études seront menées qui permettront d'établir des comparaisons entre les différentes procédures de validation. L'analyse des travaux déjà conduits, dans le cadre de projets financés par l'Union européenne, par un certain nombre d'académies conjointement avec des institutions anglaises, espagnoles, italiennes montre que la France est actuellement l'un des pays les plus avancés dans cette voie.

L'étude portant sur la validation des acquis professionnels dans les enseignements secondaire et supérieur, les observations ont été conduites dans le respect des attributions de chaque inspection : missions conjointes de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de

l'administration de l'éducation nationale et de la recherche dans les académies, missions de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche dans l'enseignement supérieur. Les conclusions de ces analyses de terrain ont été cependant mises en commun pour aboutir à un rapport unique, qui met en évidence les atouts et les faiblesses de deux systèmes de validation correspondant à des cultures différentes et qui montre que sans abandonner les spécificités qui leur sont propres, chacun des deux systèmes a beaucoup à apprendre de l'autre.

Comme toute innovation, la validation des acquis professionnels a été l'œuvre de convaincus et d'enthousiastes. Ils ont eu le mérite de donner en quelques années une crédibilité interne incontestable à cette nouvelle voie d'obtention de diplômes. Mais ils ne pourront pas seuls résoudre les questions que pose le passage d'une phase pionnière à une phase d'élargissement qui concernera des effectifs beaucoup plus importants. Si l'on veut que la validation des acquis de l'expérience ne serve pas seulement les intérêts individuels légitimes de ceux qui aspirent à acquérir un diplôme, mais également l'intérêt collectif qui s'attache à ce que les acquis de l'expérience de chacun soient officiellement reconnus, c'est un changement de perspective qu'il faut envisager.

La validation des acquis de l'expérience est un des grands chantiers de ce début de troisième millénaire : véritable révolution culturelle, elle doit profiter à tous, et particulièrement à ceux qui pour des raisons multiples ont quitté l'école sans aucun diplôme. Le partenariat avec les entreprises et les régions est tout à fait essentiel si l'on veut éviter que dans ce domaine comme dans d'autres n'apparaissent des exclus. Il est normal que se soient d'abord engagés majoritairement dans la voie de la validation ceux qui avaient le sentiment d'avoir acquis par l'expérience un niveau bien supérieur à celui attesté lors de leur sortie de formation initiale : ceux-ci pourront bénéficier pleinement de la nouvelle disposition prévue par le projet de loi prévoyant la possibilité d'obtenir un diplôme sur la seule base de l'expérience. Mais l'enjeu est plus vaste : il faut également, comme ont su le faire quelques employeurs, soutenir, susciter, la demande de personnes peu qualifiées qui découvrent par le processus de validation qu'elles ont acquis par l'expérience des savoirs réels, transférables qui ne suffisent sans doute pas à la délivrance complète d'un diplôme mais qui le rendent plus aisément accessible en limitant le nombre des unités restant à acquérir.

Nous ne pouvons qu'inviter toute personne qui porte intérêt à la validation des acquis professionnels à rencontrer des individus ayant bénéficié de la démarche : moments forts de nos missions que ces rencontres avec des personnes ayant réfléchi à leurs pratiques quotidiennes, ayant pris conscience de leurs acquis et avouant avoir désormais une autre vision de la formation à laquelle elles redonnent désormais du sens.

Myriem MAZODIER (IGAENR)

Tristan CHALON (IGAENR)

Annie DEROCLES (IGAENR)

Philippe LHERMET (IGAENR)

Joseph MULET (IGAENR)

Jean-Luc CENAT (IGEN)

Jean FIGARELLA (IGEN)

Brigitte DORIATH (IGEN)

S O M M A I R E

INTRODUCTION	13
La commande.....	13
La méthodologie suivie.....	17
1 CONFORTER ET RENOVER LES PROCESSUS DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE.....	21
1.1 DES PRATIQUES QUI DIFFERENT SELON LA CULTURE DU MILIEU.....	23
<i>1.1.1 DES CADRES JURIDIQUES ADAPTÉS À LA CULTURE DES DIFFÉRENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT</i>	<i>24</i>
• AVANT LA LOI DE 1992, DES CADRES JURIDIQUES DIVERS POUR VALIDER LES ACQUIS PROFESSIONNELS EXISTENT AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	24
• LA LOI DE 1992 CONSTITUE UNE INNOVATION DANS LES DEUX TYPES D'ENSEIGNEMENT	27
<i>1.1.2 LE RECOURS À LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS PROGRESSE MAIS DEMEURE ENCORE MODESTE ET TRÈS INÉGAL</i>	<i>30</i>
• UN DEVELOPPEMENT REEL MAIS DES PERSPECTIVES D'EVOLUTION CONTRASTEES	31
• DES DISPARITES TERRITORIALES QUI POSENT QUESTION.....	33
• DES VALIDATIONS QUI PROFITENT PRINCIPALEMENT A CEUX QUI RECHERCHENT UN DIPLOME DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	35
• LES DONNEES CONCERNANT LES CANDIDATS PORTENT DAVANTAGE SUR LEUR PASSE QUE SUR LEUR DEVENIR	38
• LE CAS PARTICULIER DES ECOLES D'INGENIEURS	40
<i>1.1.3 DES PROCESSUS INACHEVÉS, DES QUESTIONS NON RÉSOLUES</i>	<i>41</i>
• DANS LES ACADEMIES, UN PROCESSUS QUI A ACQUIS ESSENTIELLEMENT UNE CREDIBILITE INTERNE.....	42
• UNE APPLICATION FRAGMENTAIRE ET UNE INTERPRETATION PARFOIS CONFUSE DE LA VAP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	47
1.2 VERS DE NOUVELLES LOGIQUES	54
<i>1.2.1 AU NIVEAU ACADÉMIQUE.....</i>	<i>55</i>

•	UNE METHODOLOGIE D'EVALUATION ORIGINALE MAIS PROBLEMATIQUE.....	55
•	LA DELIVRANCE D'UN DIPLOME PAR LA SEULE VOIE DE LA VAP UNE NOUVELLE DONNE : UNE NOUVELLE PROCEDURE.....	62
1.2.2	<i>AU NIVEAU DU SUPERIEUR, UN DEFI NOUVEAU : DELIVRER DES DIPLOMES ET DES TITRES SANS FORMATION</i>	71
•	DE NOMBREUSES QUESTIONS RESTENT POSEES	72
•	LA CERTIFICATION UNE NOUVELLE DONNE : DE NOUVELLES PROCEDURES	79
2	AMELIORER LE SERVICE DE LA VAP	85
2.1	PARFAIRE L'ORGANISATION DES PROCEDURES.....	87
2.1.1	<i>DES ACTIONS À APPROFONDIR.....</i>	89
•	MIEUX ACCUEILLIR	89
•	CONFORTER L'ACCOMPAGNEMENT	92
•	AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ORGANISATION DES JURYS DE VALIDATION.....	100
•	FACILITER LA TACHE DES SERVICES DES EXAMENS.....	106
•	MIEUX CONNAITRE L'IMPACT REEL DE LA VALIDATION EN TERMES D'OBTENTION DE DIPLOMES	108
2.1.2	<i>SORTIR DE LA CONFIDENTIALITÉ PAR UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION SUR LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS.....</i>	110
•	L'ABSENCE DE POLITIQUE NATIONALE DE COMMUNICATION A RENDU PEU EFFICACE LES EFFORTS LOCAUX D'INFORMATION	110
•	LA NOUVELLE LOI DOIT ETRE L'OCCASION DE DEVELOPPER UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION VERS LE GRAND PUBLIC	114
2.2	AMELIORER LA GESTION ADMINISTRATIVE ET FINANCIERE	116
2.2.1	<i>AMÉLIORER LA LISIBILITÉ DE L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE</i>	117
•	RENFORCER LE PILOTAGE DANS LES ACADEMIES	117
•	RENDRE PLUS VISIBLES LES STRATEGIES EN MATIERE DE VAP DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	120
2.2.2	<i>CLARIFIER L'ORGANISATION FINANCIÈRE</i>	124
•	REGULER LES PRATIQUES TARIFAIRES DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ACADEMIES	125
•	ETABLIR DE NOUVELLES REGLES FINANCIERES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	130

3	UTILISER LA VAP COMME LEVIER DE MODERNISATION	141
3.1	DONNER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE AU SERVICE PUBLIC D'EDUCATION	144
3.1.1	<i>SAISIR L'OPPORTUNITÉ DE LA VAP POUR AMÉLIORER LA CONCEPTION ET LA STRUCTURATION DES DIPLÔMES</i>	<i>144</i>
	• CONCEVOIR DES DIPLOMES PROFESSIONNELS PRENANT EN COMPTE LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS	144
	• RENOVER LE CONTENU DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET METTRE EN PLACE UNE MEILLEURE ORGANISATION DES EPREUVES	149
3.1.2	<i>INITIER UNE ARTICULATION DES DIPLÔMES NATIONAUX AVEC D'AUTRES TYPES DE CERTIFICATION</i>	<i>153</i>
	• PRENDRE EN COMPTE LES AUTRES SYSTEMES FRANÇAIS DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS PROFESSIONNELS	153
	• REFLECHIR AU ROLE ET A LA PLACE DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES	155
	• SE PREPARER A LA CONCURRENCE INTERNATIONALE.....	157
3.1.3	<i>MIEUX RÉPONDRE AUX DEMANDES DE FORMATION DES CANDIDATS.....</i>	<i>157</i>
	• ADAPTER L'OFFRE DE FORMATION DES GRETA A LA VAP.....	158
	• FACILITER LES REPRISES D'ETUDES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	161
	• UTILISER TOUTES LES POSSIBILITES OFFERTES PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES	163
3.2	VALORISER LA VAP COMME OUTIL DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	165
3.2.1	<i>CONVAINCRE LES PARTENAIRES SOCIAUX DE L'INTÉRÊT DE LA VALIDATION DE L'EXPÉRIENCE POUR LA GRH.....</i>	<i>166</i>
	• PEU D'EMPLOYEURS UTILISENT LE SYSTEME ACTUEL DE VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS.....	167
	• MAIS CEUX QUI UTILISENT CE SYSTEME DE VALIDATION EN SOULIGNENT LES AVANTAGES	169
	• RENFORCER LE PARTENARIAT.....	172
3.2.2	<i>DONNER L'EXEMPLE AU SEIN DU MEN.....</i>	<i>173</i>
	CONCLUSIONS - RECOMMANDATIONS.....	177
	ANNEXES	185

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Avant de livrer les résultats de l'étude, il est bon de rappeler la commande et d'indiquer la méthode utilisée pour y répondre.

La commande

Les programmes de travail 2000-2001 de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, publiés au B.O. n°31 du 7 septembre 2000, prévoient pour chaque inspection quatre thèmes de travail particuliers à l'année en cours. Parmi ces thèmes figure "**la validation des acquis professionnels**" (thème conjoint sauf pour le volet enseignement supérieur qui ne figure qu'au programme de l'IGAENR).

La première préoccupation du groupe a été de cerner plus précisément l'objet de l'étude qui pouvait prendre des formes très diverses selon les objectifs que les ministres commanditaires assignaient à notre mission et les délais souhaités pour en connaître les conclusions.

Le terme de validation des acquis professionnels a en effet deux sens, l'un juridique qui prévaut au sein de notre ministère et qui correspond à des procédures réglementaires précises, l'autre générique employé aussi bien par les théoriciens que par le grand public qui englobe tous les processus aboutissant à une validation des acquis professionnels.

Les deux acceptions du terme ne se recouvrent pas entièrement.

QUELQUES DEFINITIONS (AFNOR)

Acquis : *ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont un individu manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation.*

Reconnaissance des acquis : *prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui. Cette reconnaissance qui suppose le repérage et l'identification des acquis en fonction d'un projet de formation, de qualification ou d'insertion peut être consignée dans des attestations ou des certificats de compétences délivrés par les entreprises ou les organismes de formation ou dans un document de type bilan ou portefeuille de compétences.*

Validation des acquis : *procédure entreprise en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis. Acte officiel par lequel des acquis sont reconnus. La validation des acquis se traduit en France par la délivrance d'un diplôme national (en entier ou en partie) ou d'un titre homologué qui garantit une qualification dans la classification professionnelle issue de négociations entre partenaires sociaux et donne de ce fait accès à un certain statut et à une certaine rémunération dans le monde du travail.*

Au sein de notre ministère et au sens juridique du terme, la validation des acquis professionnels recouvre trois types de validation :

- la plus ancienne, fondée sur la loi du 10 juillet 1934 (Code de l'éducation L 642-9) et actuellement régie par un décret du 16 mai 1975, permet de délivrer à des techniciens, justifiant de cinq années de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs, le titre d'ingénieur diplômé par l'Etat. Ce premier dispositif reste à ce jour l'unique procédure permettant d'obtenir un titre selon la seule modalité de la validation des acquis professionnels, sans formation complémentaire.
- la seconde, fondée sur la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (Code de l'éducation L 613-5) et régie par le décret du 23 août 1985, prévoit que les études, les expériences professionnelles et les acquis personnels peuvent être validés *en vue de l'accès aux différents niveaux de formation post-baccalauréat*, ce qui permet donc à ceux qui n'ont pas suivi le cursus classique d'accéder à telle ou telle formation. Ce texte permet également d'accorder des dispenses d'enseignement, mais sans que cela donne lieu à délivrance d'unités de valeur ou de parties de diplôme ; en cas d'échec à l'issue de la formation, l'étudiant ne peut se prévaloir d'aucun résultat.
- la plus récente, instituée par la loi 92-678 du 20 juillet 1992 modifiant la loi du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technique (Code de l'éducation L 335-5 et 613-3) et les textes d'application de 1993, fait de la validation des acquis professionnels un mode normal d'acquisition des diplômes nationaux professionnels ou universitaires à la réserve près qu'aucun diplôme ne peut être obtenu par cette seule modalité, une épreuve au minimum devant toujours être passée selon le mode classique. Ce dispositif, adopté dès 1993 par le ministère de l'agriculture, a été également adopté par le ministère de la Jeunesse et des Sports en 1999.

Au sens générique ou commun du terme, tel qu'il est employé à l'extérieur du ministère, le dispositif du décret de 1985 est considéré comme relevant plus de la reconnaissance des acquis professionnels que de la validation proprement dite. D'autres dispositifs de validation sont par contre souvent cités, notamment ceux permettant d'obtenir en partie un titre du ministère chargé de l'emploi ou un certificat de qualification professionnelle.

Selon les objectifs assignés à l'étude, on pouvait donc la concevoir de façon différente. Une démarche possible aurait été de partir de la demande en tentant de mettre à jour les mécanismes qui incitent tel adulte (telle entreprise, tel organisme ayant en charge des demandeurs d'emploi) à retenir ou à exclure les voies offertes par notre ministère et à s'orienter ou non vers d'autres dispositifs. Dans un marché du travail qui devient de plus en plus européen, voire international, une comparaison avec les procédures mises en place dans d'autres pays pouvait paraître également utile. Cette définition très vaste du champ de l'étude aurait cependant exigé un travail d'au moins une année, avec un risque évident d'aboutir à des conclusions inopérantes car arrivant après la sortie des textes réglementaires correspondant aux nouvelles dispositions relatives à la validation des acquis de l'expérience de la loi de modernisation sociale.

Des contacts pris avec les cabinets des ministres¹, il est apparu que ceux-ci souhaitaient que les inspections réalisent **dans des délais utiles un constat centré sur les seules procédures utilisées par le ministère de l'éducation nationale** mettant en évidence les points forts et les points faibles **des pratiques actuellement en cours** dans les académies et les établissements d'enseignement supérieur et élaborent des **propositions permettant d'améliorer ces pratiques en tenant compte des innovations apportées par le projet de loi** soumis à l'examen du Parlement au premier semestre 2001.

**LE PROJET DE LOI REFORMANT LA VALIDATION DES ACQUIS
PROFESSIONNELS AVANT LE DEBAT PARLEMENTAIRE**

¹ Daniel VIMONT et Jean PIGEASSOU au Cabinet de Jack LANG, Michel VALADAS au Cabinet de Jean-Luc MELENCHON

Le projet de loi comporte deux volets complémentaires.

- **élargir le champ de la validation des acquis professionnels** qui devient VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE) ; cinq mesures sont notamment citées : application de la VAE (à quelques réserves près) à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés par l'Etat ainsi qu'à ceux figurant sur le répertoire national de certifications ; réduction de cinq à trois ans de la durée minimale d'expérience ; prise en compte non seulement de l'expérience professionnelle mais de l'expérience associative ; possibilité de délivrer la totalité d'un titre ou d'un diplôme par la seule voie de la VAE ; possibilité pour un candidat qui n'obtiendrait pas la totalité de se voir proposer des épreuves complémentaires, ces épreuves étant définies en fonction des lacunes constatées par le jury
- **rendre plus lisible le système de certification** : remplacement de la procédure d'homologation par la création d'un répertoire national de certifications géré par une commission tripartite et dans lequel seraient inscrites les quelque deux mille certifications professionnelles actuelles. Les diplômes de l'Education nationale comme les autres diplômes délivrés par l'Etat y figureront automatiquement, ainsi que les certifications établies paritairement par les organisations patronales et syndicales.

La méthodologie suivie

La commande étant ainsi bien circonscrite, la méthodologie retenue a été aisée à établir.

Dans un premier temps, ont été recueillies les **données disponibles au niveau de l'administration centrale du ministère**.

Les ressources des centres de documentation ministériels ont d'abord été exploitées : dispositif innovant, la validation des acquis professionnels pour l'accès aux diplômes a déjà fait l'objet de plusieurs livres, rapports et études. Parmi les études menées, on peut noter un rapport publié en 1997 sous le timbre du groupe des sciences et techniques de l'IGEN qui traite du dispositif mis en place dans l'enseignement secondaire industriel et qui repose sur une enquête menée en 1995-96. Le rapport général de l'IGAENR de 1999 consacre l'un de ses chapitres à la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur en indiquant que "*cette procédure, riche de possibilités et qui reste prometteuse, n'est guère actuellement qu'un "devoir délaissé", tant est minime son application*". D'autres études ont été menées sous l'égide ou non de notre ministère,

par le CEREQ et d'autres organismes. (Voir annexe 1). Internet qui offre quelques 2400 rubriques consacrées à la validation des acquis professionnels a également été consulté.

Des rencontres ont été organisées avec Francine DEMICHEL, directrice de l'enseignement supérieur, et Jean-Paul de GAUDEMAR, directeur de l'enseignement scolaire, ainsi qu'avec leurs collaborateurs ; les services directement en charge du dossier, le bureau de la formation des ingénieurs et les rédacteurs d'une note d'information de la direction de la programmation et du développement (DPD) consacrée spécifiquement à notre thème d'étude (NI n°00-41 d'octobre 2000) ont été fortement sollicités.

Nous avons également auditionné un certain nombre "d'experts" : certains ont été interviewés, d'autres sont venus exposer leurs réflexions devant l'ensemble du groupe. (Voir annexe 2).

Enfin une rencontre avec le Cabinet de Nicole PERY¹ a également eu lieu permettant de mieux cerner les attentes du ministre chargé de la formation professionnelle.

Munis de ces informations, le groupe a procédé *dans une deuxième étape* à des **observations sur le terrain**.

Une première journée organisée par l'IGEN et à laquelle tout le groupe a participé s'est passée dans les services de l'académie de CRETEIL : elle a permis de mettre au point un questionnaire pour les visites suivantes qui, menées en général par un binôme IGEN/IGAENR, ont concerné neuf autres académies (AIX-MARSEILLE, BESANCON, BORDEAUX, LYON, MONTPELLIER, NANTES, ORLEANS-TOURS, STRASBOURG, TOULOUSE). En outre, une enquête systématique dans tous les rectorats portant sur un certain nombre d'éléments administratifs et financiers non disponibles au niveau national a été menée par l'IGAENR (Voir annexe 3).

Un schéma du même type a présidé aux visites d'établissement d'enseignement supérieur : participation de tous les membres de l'IGAENR de la mission à une première visite de l'université PARIS X (Nanterre), qui a permis d'entendre également André LEGRAND en sa qualité de Premier Vice-Président de la Conférence des Présidents d'université ; puis visites, sur la base d'un

¹ Vincent MERLE et Michel BLACHERE

questionnaire commun, des universités d'AIX-MARSEILLE II (Méditerranée), de LIMOGES, de LYON II (Lumière), de MONTPELLIER II, de PARIS V (René Descartes IUT), de PARIS VIII (Vincennes), de STRASBOURG I (Louis Pasteur) et de STRASBOURG II (Marc Bloch).

Ces universités ont été retenues selon leur pratique plus ou moins forte des différentes formes de validation des acquis professionnels, telle qu'elles apparaissaient dans la note DPD précitée. Nous souhaitons en effet confronter le portrait statistique ainsi tracé avec la réalité du terrain. Ainsi l'université de Limoges ne figure pas dans la note DPD n'ayant pas répondu dans les délais requis ; or, elle pratique normalement la validation.

A cette liste, il faut ajouter une école d'ingénieurs, l'INSA de Lyon, ainsi que l'université de LA ROCHELLE, qui a fait l'objet d'une mission de contrôle ordinaire par d'autres membres de l'IGAENR. Ceux-ci ont utilisé notre questionnaire sur le point précis de la VAP et ont recueilli toutes les données utiles pour que nous puissions intégrer cet établissement dans notre échantillon.

Enfin, le CNAM, compte tenu de son importance en matière de validation des acquis, aussi bien pour les candidats à un diplôme de l'enseignement supérieur ou à un titre d'ingénieur que pour l'aide qu'apporte son laboratoire de psychologie du travail dans un certain nombre d'études pilotées par la DESCO, a fait l'objet de plusieurs visites. Nous avons ainsi rencontré Mme PAYE-JEANNENEY, directrice générale et ses principaux collaborateurs.

De manière plus générale, nous nous sommes attachés à organiser nos visites aussi bien en académie qu'en université pour entendre à la fois des responsables et des acteurs des dispositifs de validation, des présidents et des membres de jurys, ainsi que des bénéficiaires du processus.

Ces observations de terrain ont pu être recoupées avec d'autres observations faites notamment lors des colloques organisés en décembre à Nice¹ et à Biarritz². Des échanges ont eu lieu avec des entreprises comme EDF/GDF, VIVENDI, ou avec des organismes professionnels comme la Fédération du Commerce et de la Distribution, le Fonds de formation Habitat, etc.

¹ Colloque de Nice organisé par le MEN les 30 novembre et 1^{er} décembre 2000 sur la validation des acquis professionnels

² Séminaire européen de Biarritz organisé par la Commission européenne et le Secrétariat d'Etat chargé de la formation professionnelle les 4 et 5 décembre 2000 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie

Une troisième étape a été constituée par la mise en commun des observations recueillies par les uns et les autres. La confrontation des situations rencontrées dans les académies et dans les établissements d'enseignement supérieur a été perçue comme particulièrement fructueuse, les deux systèmes ayant des atouts et des inconvénients opposés.

La rédaction du rapport s'est organisée autour de trois interrogations :

- Comment aménager et adapter les pratiques, qui ont donné à la validation des acquis professionnels sa crédibilité interne mais qui sont restées mal connues du grand public, à la nouvelle donne que constitue le projet de loi de modernisation sociale ?
- Comment améliorer l'organisation pédagogique, administrative et financière des services chargés de mettre en œuvre les procédures sachant que l'objectif est de développer fortement les validations ?
- Comment utiliser la validation des acquis de l'expérience comme outil d'amélioration de l'enseignement et comme outil de gestion des ressources humaines, notamment au sein de notre ministère ?

Les trois chapitres qui suivent développent ces interrogations et s'efforcent d'apporter des éléments de réponse.

**1 CONFORTER ET RENOVER LES
PROCESSUS DE VALIDATION DES ACQUIS
DE L'EXPERIENCE**

CONFORTER ET RENOVER LES PROCESSUS DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

L'analyse des diverses pratiques actuellement mises en œuvre de validation des acquis professionnels (VAP) montre que les différents processus conduisent à des résultats trop modestes pour être satisfaisants.

Il semble donc nécessaire de proposer des amodiations qui visent à conforter et rénover les processus pour rendre leur usage moins confidentiel et plus conforme à l'objectif de faire de la VAP une voie normale d'obtention des diplômes.

Les propositions faites diffèrent selon le diplôme postulé, mais s'inspirent de la confrontation des différents processus étudiés. Introduire plus de souplesse dans le processus de validation académique, rendre plus rigoureuse la certification opérée par les universités, tels sont les deux axes majeurs des réformes proposées.

1.1 DES PRATIQUES QUI DIFFERENT SELON LA CULTURE DU MILIEU

Le ministère de l'éducation nationale n'a pas "une" pratique de la VAP, mais différentes pratiques fondées sur des réglementations diverses et liées à des cultures spécifiques ; tous ces processus de validation des acquis professionnels ont acquis une crédibilité certaine, mais leur utilisation reste encore trop souvent réduite et marquée par une grande hétérogénéité.

1.1.1 DES CADRES JURIDIQUES ADAPTÉS À LA CULTURE DES DIFFÉRENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT

La validation dans l'enseignement secondaire repose sur la loi de 1992, en revanche plusieurs régimes de validation sont applicables dans l'enseignement supérieur, selon qu'il s'agit de l'accès à une formation, de dispenses d'épreuves, ou de l'acquisition du titre d'ingénieur.

- **AVANT LA LOI DE 1992, DES CADRES JURIDIQUES DIVERS POUR VALIDER LES ACQUIS PROFESSIONNELS EXISTENT AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

La prise en compte des acquis professionnels n'apparaît pas avant la loi de 1992 dans l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement supérieur coexistent plusieurs dispositifs juridiques, visant l'obtention du titre d'ingénieur et l'accès à différents niveaux de formation.

Le décret du 16 mai 1975 : la possibilité d'obtenir le titre d'ingénieur sans formation

La loi du 10 juillet 1934 a institué la possibilité de délivrer, à des autodidactes et en dehors de toute scolarité, le titre d'ingénieur à partir d'une exigence d'expérience professionnelle.

Le décret du 16 mai 1975, qui régit actuellement ce dispositif, fixe les conditions et les modalités de la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat: être âgé d'au moins 35 ans, justifier de 5 ans de pratique professionnelle dans les fonctions d'ingénieur, satisfaire à une **épreuve** d'entretien et de présentation d'un rapport.

Initialement placée sous la responsabilité du CNAM, la procédure de délivrance s'appuie depuis 1975 sur un réseau d'écoles habilitées.

Bien que plus délocalisée, la procédure reste très réglementée. Chaque étape, (acceptation ou rejet du dossier après vérification de la nature des fonctions de l'intéressé, entretien, acceptation du sujet du rapport, soutenance du rapport) est sélective et placée sous la responsabilité d'un jury particulier constitué au sein de chaque établissement habilité ; enfin la décision finale est prise par un jury national au vu des propositions des jurys particuliers.

Outre son ancienneté, ce dispositif présente des caractéristiques qui le différencient des procédures de validation qui seront prévues par la loi de 1992.

- Il permet l'obtention de la totalité d'un diplôme en dehors de toute scolarité.
- Il n'exclut pas le contrôle des connaissances ; celles-ci sont vérifiées lors de l'entretien.
- Le titre obtenu est spécifique à cette procédure «ingénieur diplômé par l'Etat » ; cette particularité souligne d'emblée l'absence de cursus dans une école.

Le décret du 23 août 1985 et les textes favorisant la validation des acquis dans une logique de reprise d'études

Le décret du 23 août 1985

Permettant de valider «les études, les expériences professionnelles et les acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de formation post baccalauréat », ce décret hérite de la logique des équivalences qui étaient communément pratiquées dans les universités, tout en allant plus loin dans l'incitation à la reprise d'études.

Intervenues dans une perspective de formation permanente, ces dispositions sont en effet **très ouvertes** puisqu'elles incluent :

- les titres ou diplômes étrangers,
- toute formation,
- l'expérience professionnelle acquise dans une activité salariée ou non ou au cours d'un stage,
- les connaissances et aptitudes acquises en dehors de tout système de formation,

tout en laissant une grande marge d'appréciation aux universités.

La décision d'octroi est prise par le président d'université sur proposition d'une commission pédagogique composée d'enseignants.

D'autres textes favorisent la validation des acquis professionnels pour l'accès aux écoles d'ingénieur¹

Les filières dites Fontanet

Mises en place en 1974, sur la base de la loi sur la formation permanente de 1971, elles conduisent à la délivrance d'un diplôme d'ingénieur à des adultes, dans le cadre de la formation continue.

Les titulaires d'un BTS ou d'un DUT, justifiant de trois années d'activités professionnelles comme technicien, ont accès, dans la limite d'un contingent, à un cycle terminal d'enseignement effectué dans une école d'ingénieur, à temps plein ou partiel d'une durée de 12 à 18 mois sanctionné par la délivrance du titre d'ingénieur de l'école.

Les candidats ne justifiant pas du DUT ou d'un diplôme équivalent peuvent être admis dans un cycle préparatoire basé sur l'alternance formation/ emploi donnant lui même accès au cycle terminal.

Les nouvelles filières d'ingénieur (NFI, rapport Decomps)

Instituées à partir des années 1990, elles s'adressent à des techniciens de niveau bac + 2 ayant 5 ans d'exercice professionnel, et s'appuient sur une pédagogie de l'alternance. Initialement destinées prioritairement à la formation continue, ce sont aujourd'hui les formations initiales qui sont majoritaires. Elles résultent d'un partenariat étroit entre milieux professionnels (fédération locale ou nationale ou groupement d'entreprise) et établissements habilités par la commission des titres d'ingénieur.

Lors de l'entrée en formation, la VAP doit permettre de valider un niveau DUT ou BTS et l'adaptation du parcours de formation à l'expérience du candidat.

Le titre délivré comporte une mention particulière "ingénieur des techniques de l'industrie" et se distingue comme celui d'IDPE du diplôme obtenu à l'issue d'un cursus traditionnel.

¹ Voir annexe 4

• LA LOI DE 1992 CONSTITUE UNE INNOVATION DANS LES DEUX TYPES D'ENSEIGNEMENT

• La loi du 20 juillet 1992 introduit le droit, **pour toute personne** qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande, de demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier **d'une partie** des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique, professionnel ou supérieur.

La loi indique que le jury est chargé d'apprécier la demande **au vu d'un dossier** constitué par le candidat et de déterminer les épreuves dont le candidat **est dispensé** pour tenir compte des acquis validés.

Elle précise enfin que la validation des acquis professionnels produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve dont le candidat a été dispensé.

• Des dispositifs réglementaires spécifiques répondant à des cultures et à des règles de fonctionnement différents conduisent à des processus divers de mise en œuvre de la validation des acquis professionnels (VAP). La loi de 1992 a ainsi fait l'objet pour le ministère de l'éducation nationale de deux décrets¹ d'application, les décrets du 26 et du 27 mars 1993 qui concernent, le premier, les diplômes professionnels et technologiques nationaux délivrés par les recteurs², le second, les titres et diplômes nationaux délivrés par les établissements d'enseignement supérieur.

Alors que le champ de la validation des acquis professionnels est limité dans les académies aux diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, le champ de la validation dans l'enseignement supérieur est à la fois plus vaste et plus circonscrit : plus vaste car il est théoriquement applicable à tous les diplômes, plus restreint cependant, certains secteurs de l'enseignement supérieur demeurant en marge.

¹ Les ministères de l'Agriculture et de la Jeunesse et des Sports ont pris des décrets spécifiques, respectivement en 1993 et en 1999.

² A noter que ce décret s'applique non seulement aux diplômes professionnels de l'enseignement secondaire au sens strict, mais également aux brevets de technicien supérieur (BTS). Les candidats à une validation pour un diplôme Bac + 2 peuvent donc s'adresser soit à une université soit à une académie.

La grande originalité des procédures employées, commune aux deux ordres d'enseignement, réside dans **l'utilisation du mode déclaratif pour établir la preuve des acquis du candidat.**

Ces décrets ont été suivis de circulaires, notes de service, instructions. De manière générale, on constate que le pilotage a pris des formes différentes selon le niveau d'enseignement : les directives données par la direction chargée de l'enseignement scolaire sont extrêmement nombreuses, précises et détaillées, le souci étant d'aboutir à un processus uniforme sur tout le territoire ; la direction chargée de l'enseignement supérieur a laissé un large champ d'autonomie aux établissements en intervenant essentiellement de façon incitative par le financement d'actions expérimentales.

Le décret du 27 mars 1993 : la dispense d'épreuve et de formation dans l'enseignement supérieur

- Le décret d'application à l'enseignement supérieur de la loi de 1992, daté du 27 mars 1993, précise les conditions qui permettent, au vu des seuls acquis professionnels, de dispenser un candidat à un diplôme national d'une ou plusieurs épreuves.

Il indique que la loi est applicable à tous les diplômes et titres nationaux, y compris ceux relevant des enseignements médicaux et paramédicaux ; toutefois « aucune dispense d'épreuves ne peut être accordée au profit d'étudiants des disciplines médicales, paramédicales, odontologiques ou pharmaceutiques, lorsque le nombre d'étudiants susceptibles d'être admis à poursuivre leurs études à l'issue de ces épreuves est contingenté », (article 7 du décret), tel que l'accès en 2^{ème} année des études médicales.

Le décret prévoit que la décision est prise par un jury d'universitaires et de professionnels spécifique à chaque diplôme concerné, qui vérifie au vu du dossier du candidat et éventuellement après entretien, « si les acquis professionnels dont fait état le candidat correspondent au niveau de connaissances et d'aptitudes requises ».

La circulaire d'application du 26 juillet 1994 précise le champ d'application du décret (et notamment exclut du dispositif les écoles d'ingénieur en rappelant le dispositif spécifique qui s'y applique), les conditions exigées des candidats et les étapes de la procédure.

Nous n'avons pas eu connaissance d'autres recommandations sur la manière concrète de mettre en pratique ce dispositif ; les visites de terrain montrent que chaque université, voire chaque composante d'université, a sa pratique du dossier et de l'entretien. Nous y reviendrons plus loin.

A noter cependant que l'appel à projets pour le développement de la formation continue universitaire (dit Concours Allègre), lancé à partir de 1997, a incité les universités à présenter des projets innovants, les meilleurs d'entre eux ayant bénéficié d'une aide du ministère.

Le décret du 26 mars 1993 : un cadre juridique unique dans le second degré

- Le décret du 26 mars 1993 fixe les conditions d'organisation de la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes technologiques et professionnels :
 - composition du dossier présenté par le candidat,
 - examen par le jury du dossier afin de vérifier que les acquis professionnels correspondent au niveau des connaissances et des aptitudes requises puis de déterminer les dispenses d'épreuves,
 - possibilité pour le jury de compléter son information en entendant le candidat,
 - formulation d'une appréciation transmise au jury de délivrance du diplôme.

- Les arrêtés du 27 mars 1993 et du 29 juillet 1993 précisent les éléments constitutifs du dossier du candidat qui comporte, outre la demande de validation, un ensemble de pièces et de documents qui permettent au candidat de postuler et qui éclairent la décision du jury par une description des emplois et des fonctions exercés ainsi que par la présentation des formations suivies, laissant au jury la possibilité d'apprécier les acquis liés aux formations reçues.

- La note de service du 11 juillet 1994, relative à la procédure de validation des acquis professionnels, commente et précise les textes précédents relatifs aux diplômes technologiques et professionnels de l'éducation nationale.

Ce texte développe ensuite les principes généraux de la procédure de validation des acquis professionnels et les modalités d'application, mettant en évidence les fonctions d'information, d'accueil et d'accompagnement d'une part et la fonction de validation d'autre part. Il conclut sur les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels : rôle d'un pilote académique de la validation des acquis professionnels, nécessité de structures opérationnelles stables et qualité des différents acteurs.

L'ensemble des textes, plus particulièrement la note de service de juillet 1994, mais également de nombreux documents (guides, modèles de dossier-type, études) adressés par la direction de l'enseignement scolaire aux académies ont fondé un ensemble de procédures relativement normées pour la constitution du dossier, la délibération du jury et la notification de la décision ; à la différence de l'enseignement supérieur, pour lequel le dossier de validation varie en fonction du diplôme postulé, le dossier de validation reste identique dans les académies quelque soit le diplôme présenté.

Des recommandations ont été également données par le ministère sur les étapes préalables (accueil, information, accompagnement) ou postérieures (suivi, aide à la formation) au processus de validation proprement dit, mais les académies ont dans ces domaines, qui seront examinés dans la deuxième partie, des pratiques beaucoup plus diverses. On ne note pas, à ce niveau, de différence sensible entre les académies et les établissements d'enseignement supérieur qui se sont investis dans la validation des acquis professionnels. Tout au plus peut on indiquer à ce stade que si les recommandations ministérielles sont sans doute plus précises envers les académies, c'est qu'elles concernent un public moins diplômé.

1.1.2 LE RECOURS À LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS PROGRESSE MAIS DEMEURE ENCORE MODESTE ET TRÈS INÉGAL

Le ministère a suivi attentivement la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels depuis 1994. Des bilans ont été établis au niveau national par les trois directions concernées (directions de l'enseignement supérieur, DES, de l'enseignement scolaire, DESCO, de la programmation et du développement, DPD) ainsi que par le CEREQ.

Au niveau académique, le suivi a été régulier et précis pour répondre notamment à la demande de la DESCO qui devait justifier de la bonne utilisation des financements obtenus du Fonds social européen (FSE). Une information détaillée¹ a été ainsi publiée pour les années 1996 et 1997 sur les publics qui ont recouru à cette nouvelle voie d'accès au diplôme, sur les différentes modalités de mise en œuvre de la procédure de validation et sur ses résultats.

Pour l'enseignement supérieur, des bilans approfondis concernant les écoles d'ingénieur et le CNAM sont également disponibles. Les enquêtes visant les universités ont connu à l'origine des taux de réponse si partiels qu'il était difficile de dresser un bilan. Depuis la situation s'est améliorée et la quasi-totalité des universités répondent désormais aux enquêtes ministérielles, ce qui témoigne probablement d'une plus grande attention portée à la question.

En octobre 2000, une note d'information² a été publiée qui donne le résultat de l'enquête détaillée conduite sur les validations 1998. Nous avons eu également accès aux premiers résultats de l'enquête portant sur l'année 1999.

Sans reprendre de façon exhaustive ces différents éléments de bilan, un certain nombre de données, enrichies par les enquêtes menées par les deux inspections générales, permettent de dégager les aspects marquants de la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels et de mettre en évidence ses réussites et les pistes de réflexion afin d'améliorer la faisabilité et la qualité de la procédure.

• UN DEVELOPPEMENT REEL MAIS DES PERSPECTIVES D'EVOLUTION CONTRASTEES

De 1996 à 1999, le nombre de bénéficiaires de validations³ a triplé.

TEXTES	1995	1996	1997	1998	1999 ⁴
Décret 1985	nr	2 800	nr	8 405	9 600
Décret 1993		1 856		4 023	4 663

¹ Document de novembre 1998 « VAP 1994-1997 Bilan et perspectives » MENRT/DESCO et FSE

² Note d'information 00-41 MEN/DPD

³ Ces chiffres ne comprennent pas les validations spécifiques aux écoles d'ingénieur

⁴ Chiffres encore provisoires pour le supérieur

dont supérieur	nr	330	nr	1 035	1 300
dont académies	816	1 526	2255	2 988	3 363
TOTAL		4 656		12 428	14 263

nr : non réponse

Des perspectives d'évolution contrastées

Au niveau académique, la loi de 1992 a très vite été appliquée sur tout le territoire, ce qui témoigne d'une réactivité assez remarquable. Le rythme de progression semble cependant se ralentir alors que les résultats atteints par comparaison aux effectifs des inscrits en formation restent encore extrêmement modestes. Dans plusieurs académies visitées, dont certaines pourtant dynamiques en matière de VAP, a été évoqué un certain essoufflement de la demande. Ainsi à Bordeaux, le nombre de validations opérées en 2000 reste analogue à une ou deux unités près à celui déjà constaté en 1999 et 1998, malgré des efforts incontestables de prospection.

Dans l'enseignement supérieur, la loi de 1992 est encore loin d'être partout appliquée, mais elle a eu pour effet de donner une nouvelle jeunesse au décret de 1985.

- Connu sous le terme de "système des équivalences", le décret de 1985 était avant 1993 principalement utilisé pour valider les formations¹. L'importance donnée par le ministère à la validation de l'expérience a incité les universités à mieux utiliser ce processus. Nos visites ont confirmé que ce dispositif est désormais d'un usage courant : certaines universités, comme Lyon 2, affichent systématiquement pour toutes les formations proposées la possibilité d'y accéder par la validation des acquis professionnels ; cet exemple sera probablement suivi ; à terme relativement rapproché, le nombre de ces validations pourrait quadrupler pour concerner 5% de la population inscrite en université, comme c'est déjà le cas à Lille 1.
- Connu sous le terme de "système des dispenses", l'application du décret de 1993 se heurte quant à lui à plus de difficultés. Certes, trois universités sur quatre - au lieu de deux sur trois en 1998 et d'une sur deux en 1996 - délivrent en 1999 des validations de ce type ; leur nombre a doublé pour les diplômes des instituts universitaires professionnalisés et les maîtrises de sciences et techniques et triplé pour les diplômes universitaires technologiques. Mais l'importance relative de cette progression a priori prometteuse résulte surtout de la modestie du niveau de départ.

¹ Ainsi en 1996, encore, seules 55 universités déclarent utiliser ce décret pour la VAP.

Notons que le nombre de dossiers traités par le CNAM¹ qui avait mis l'accent sur la procédure prévue par la loi de 1992 dès la sortie des textes d'application, est stabilisé aux environs de 200 dossiers depuis quelques années, avec des taux de satisfaction qui se situent autour de 90%. Les responsables de l'établissement estiment que ce niveau quantitatif répond à la demande, les candidats préférant solliciter une dispense d'une ou deux années d'études pour obtenir un diplôme de plus haut niveau plutôt que des dispenses d'épreuves pour obtenir le diplôme correspondant à ce qu'ils pensent être leur niveau actuel.

• **DES DISPARITES TERRITORIALES QUI POSENT QUESTION**

La « mobilisation » des universités demeure très inégale

Cette inégalité ressort des données chiffrées évoquées ci dessus. S'agissant des validations opérées au titre du décret du 23 août 1985, en 1998, un groupe de six universités a délivré plus de 300 validations par établissement et un groupe de 10 universités et institut polytechnique a délivré moins de 10 validations. Cette situation contrastée est éclairante : elle témoigne de la force et des limites, en l'absence d'un pilotage national suffisamment affirmé, du principe d'autonomie qui régit l'enseignement supérieur.

La concentration sur quelques établissements s'observe de même pour l'application du texte du 27 mars 1993 : en 1999, 10% des universités réalisent la moitié des décisions de validations opérées au sens de ce décret.

Le ratio calculé par la DPD (nombre de validations attribuées pour mille étudiants inscrits) va de 45, 2²- université de Lille 1 - à 0,1 - université de Versailles.

Dans la réalité, les disparités sont plus accusées encore, dans la mesure où, au sein d'un établissement, l'intérêt porté aux dispositifs de validation varie selon les composantes et les disciplines. Il serait, d'ailleurs, intéressant de pouvoir disposer de données nationales en fonction des

¹ Actuellement et à la différence des universités, le nombre de validation 92 est supérieur au nombre de VAP 85 mais on peut supposer que cette situation est provisoire.

² Les universités qui en 1998 accordaient des validations à plus d'un étudiant sur 100 sont les suivantes : Lille 1 (4,52%), Lyon 2 (2,87%), Paris 9 (2,39%), Toulouse (1,89%), Lille 3 (1,76%), Paris 8 (1,4%), Montpellier 2

disciplines : les informations recueillies lors des visites ponctuelles n'ont évidemment qu'une portée locale sans valeur statistique.

Des résultats hétérogènes dans les académies

Les disparités sont évidemment moins marquées dans les académies puisque celles-ci ont toutes mis en œuvre le dispositif prévu. Il reste que les résultats atteints en termes de validation ne reflètent pas toujours le poids de chaque académie.



(1,34%), Marne la Vallée (1,25%), Rennes 2 (1,18 %), La Réunion (1,15%), Valenciennes (1,1%) et Paris 3 (1,02%).

Il nous a semblé intéressant de mettre en relation le nombre de validations avec la population active des régions. La carte¹ qui figure page précédente montre des écarts importants.

Ce sont les académies d'Aix-Marseille et de Nice qui ensemble ont le meilleur ratio puisque le nombre de validations atteint pour les années 1998-1999 une moyenne annuelle de 29,14 validations accordées pour 100 000 personnes dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur alors que l'académie de Dijon n'atteint selon le même mode de calcul que le ratio de 7,19 pour la région Bourgogne.

Les facteurs d'explication sont moins évidents que dans le supérieur : ils tiennent sans doute autant à la demande² qu'à l'offre et mériteraient de faire l'objet d'investigations supplémentaires.

Il serait par exemple bon que la DESCO examine le cas de l'académie de Lille qui n'a procédé en 1998 qu'à 31 validations, soit à peine plus de 1% des 298,07 validations dénombrées. Même si ses résultats sont meilleurs en 1999, ils restent inférieurs au poids de l'académie. Une hypothèse pourrait être que le dynamisme des universités dans cette région en matière de VAP oriente les demandeurs de validation vers les universités plutôt que vers le rectorat. Si cette hypothèse était vérifiée, elle risque d'avoir à terme des effets analogues sur d'autres points du territoire.

- **DES VALIDATIONS QUI PROFITENT PRINCIPALEMENT A CEUX QUI RECHERCHENT UN DIPLOME DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.**

Sans même prendre en compte les validations spécifiques aux écoles d'ingénieurs, ce qui augmenterait encore la part du supérieur, force est de constater que sur les 14 263 validations opérées en 1999, seules 1 863 (soit 13%) ont trait à des diplômes de niveaux IV et V. Même en ne prenant en compte que la seule validation 1993, les dispenses accordées concernent d'abord

¹ Données utilisées et méthodologie figurent en annexe 5.

² Et au contexte : la région PACA s'est investie dans la VAP et le Conseil économique et social a tenu sur ce sujet une assemblée plénière en 1999.

l'enseignement supérieur (60% des 4 963 dispenses accordées). Près de la moitié des validations¹ accordées par les académies concernent en effet les BTS qui sont des diplômes de niveau III.

Les validations conduisant à des diplômes de niveau I, II et III

Si l'on ne dispose pas d'analyse détaillée par discipline, le tableau suivant montre la répartition par diplôme postulé des 10.776 validations accordées à ces niveaux en 1998 (9440 par l'enseignement supérieur et 1336 par les académies).

Formations	Décret 1985	Décret 1993	D.1985 + 1993	Répartition en%
DESS	1 942	94	2 036	18, 89
UniversitéIngénieurs	59	9	68	0, 63
2 ^{ème} cycle général	3 303	633	3 936	36, 53
IUP + MST	664	111	775	7, 19
1 ^{er} cycle général	2 042	134	2 176	20, 19
DUT-DEST	395	54	449	4, 17
BTS	-	1 336	1 336	12, 40
TOTAL	8 405	2 371	10 776	100

Il ressort de ces chiffres que près de 20 % des validations concernent des diplômes de niveau I, près de 44 % des diplômes de niveau II et seulement un peu plus de 36 % des diplômes de niveau III.

Si l'on examine ces données en les comparant au nombre des inscrits préparant un diplôme national, on peut faire les observations suivantes.

- S'agissant des diplômes de niveau I, les DESS, qui accueillent près de 19 % des bénéficiaires de la VAP, arrivent largement en tête de toutes les formations avec 6% d'inscrits ayant bénéficié de la VAP ; pour ce diplôme, la validation est donc devenue un processus courant.
- Pour toutes les autres formations, la comparaison aboutit à un ratio de moins d'1 % : les filières générales de 2^{ème} cycle 0,92 %, les 2^{èmes} cycles professionnalisés (IUP et MST) 0,6 %, les BTS 0,61 %, les IUT 0,46 %, les filières générales de 1^{er} cycle 0,44 %, les formations universitaires d'ingénieurs 0,35 %.

¹ Les BTS représentent respectivement 47, 48, 44,5, 44,7 et 44,9 % des validations opérées par les académies de 1995 à 1999.

Les validations conduisant à des diplômes de niveau IV et V

Elles ont concerné en 1998 1652 candidats, chiffre trop faible pour que le rapprochement avec les effectifs inscrits en formation ait un sens.

Le tableau suivant montre en pourcentage l'évolution de la répartition des candidats par diplôme postulé.

Diplôme	1995	1996	1997	1998	1999
CAP	35,85	32,69	38,92	41,05	44,83
BEP	3,77	7,69	5,59	4,34	3,99
BP	28,30	28,85	24,50	25,86	25,77
Bac Pro	28,30	26,92	27,39	25,32	23,05
Autres	3,77	3,85	3,60	3,44	2,36

On constate que la part du CAP s'accroît régulièrement. C'est souvent ce diplôme qui est visé dans les accords passés avec les entreprises lorsqu'est initiée une démarche collective de validation des acquis professionnels. Nous y reviendrons dans le chapitre III.

La faiblesse des candidatures à ces niveaux par rapport au vivier existant de salariés expérimentés mais non diplômés (environ 17% de la population active n'a aucun diplôme) montre que cette catégorie de personnels, qui est la plus fragilisée, n'accède que trop peu au dispositif de validation des acquis. Plusieurs hypothèses doivent alors être vérifiées :

- les personnes qui occupent un emploi de niveau IV ou V ne reçoivent pas l'information ;
- elles redoutent une procédure diplômante (lien avec un échec antérieur) ;
- elles sont *a priori* découragées par la procédure de validation ;
- elles estiment que la validation de leurs acquis n'a pas d'utilité personnelle ou professionnelle.

• **LES DONNEES CONCERNANT LES CANDIDATS PORTENT DAVANTAGE SUR LEUR PASSE QUE SUR LEUR DEVENIR**

Le ministère s'est soucié de bien appréhender les caractéristiques du public qui se porte candidat à la VAP, il s'est montré moins préoccupé de connaître le devenir des bénéficiaires du processus. Il est vrai que s'il est relativement facile d'analyser la situation des candidats une année donnée, étudier leur devenir suppose la constitution de cohortes spécifiques permettant de les suivre sur au moins cinq ans, durée de validité des validations effectuées.

Le profil des candidats à la VAP

Les candidats qui se présentent dans les académies

Il ressort des données disponibles les caractéristiques suivantes.

- les candidatures sont en majorité féminines (55 % en 1999) ;
- une part importante des candidats sont sans diplôme (entre 29 % et 39 % selon les académies) ou détiennent un diplôme de niveau V (entre 37 % et 40 %) ;
- la plupart des candidats ont une expérience professionnelle supérieure à 10 ans et viennent du secteur privé ;
- les candidats postulent majoritairement pour un diplôme du secteur tertiaire (72 % en 1999) ce qui s'explique en grande partie par la structure actuelle de l'emploi, et, comme déjà dit, de niveau III (45 % en 1999) ;
- les demandeurs d'emploi constituent 21 % des candidats (32 % à Créteil, 15 % à Orléans)

Les candidats qui se présentent dans les établissements d'enseignement supérieur

Les données statistiques sur les candidats à la validation sont à ce niveau nettement plus faibles ; cependant, une étude sur les bénéficiaires des validations indique en octobre 1999 que 59 % d'entre eux ont un emploi, alors que 27 % sont des demandeurs d'emploi.¹

Nos visites dans quelques établissements ne peuvent évidemment pas compléter ces données par des éléments ayant valeur statistique. Signalons néanmoins que les bénéficiaires de validation

¹ On ne sait comment interpréter le solde de 13 % : personnes sans emploi mais n'en recherchant pas un ? Ou plus probablement, personnes pour lesquels le renseignement n'est pas fourni.

rencontrées étaient toutes des femmes et qu'elles n'avaient pour la plupart d'entre elles pas le baccalauréat.

Le devenir des candidats

Les informations manquent sur des aspects qui permettraient de mieux appréhender le champ et l'impact réels de la validation : profil socio-professionnel des bénéficiaires d'une validation (peut-être différent de celui des demandeurs), motifs des refus de validation, et surtout nombre de diplômes obtenus à la suite d'une validation.

Ainsi sur les 3900 candidats qui se sont présentés en 1999 dans les académies sait-on seulement que 37 % des candidats ont obtenu toutes les dispenses demandées, 49 % une partie des dispenses demandées et 14 % n'ont rien obtenu. Dans l'enseignement supérieur, le taux de demande rejetée varie entre 25 et 20 %.

Dans la mesure où le terme « candidats » ne recouvre pas toutes les personnes qui ont manifesté leur intérêt pour la VAP, mais seulement celles qui ont remis un dossier, souvent après avoir bénéficié d'un accompagnement, il serait intéressant de connaître, à défaut des causes des abandons, les raisons de ces rejets. Des rapports de jurys devraient être publiés permettant aux nouveaux candidats de mieux se situer.

Reste que l'objectif des candidats à une validation n'est pas en général d'obtenir une dispense, mais bien le diplôme postulé. A cet égard, on ne peut qu'être surpris de l'absence de données sur la conclusion du processus.

Quelques rectorats se sont dotés des moyens nécessaires pour un suivi plus ou moins détaillé et de premières données partielles sont disponibles à la DESCO. 787 diplômes ont été obtenus en 1999 par des bénéficiaires de la validation. Ce nombre ne concerne que quinze académies d'importance inégale et ne peut donc en aucun cas être mis en relation avec le nombre total de bénéficiaires de validations obtenues en 1998 (2988). La constatation la plus intéressante est que sur ces 787 diplômes, on dénombre 214 BTS (soit 27,2 %) et 329 CAP (soit 41,8 %), alors qu'au niveau des bénéficiaires de dispenses, les BTS l'emportent depuis l'origine sur les CAP ; s'agissant de premières

données sur ce sujet, livrées sans indication de la méthodologie suivie, il serait imprudent d'en tirer des conclusions quelconques¹, sinon l'intérêt de procéder à ce suivi des bénéficiaires de la validation.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les universités n'ont pas de statistiques. Elles admettent que les validations accordées ne sont pas toutes suivies d'effets ; certains bénéficiaires renoncent à la formation demandée car ils n'ont pu obtenir le financement parallèlement sollicité. Dans les universités visitées, nos interlocuteurs ont indiqué que dès lors qu'il y avait intégration dans la formation demandée, les taux d'abandon ou d'échec des bénéficiaires de la VAP étaient analogues à ceux connus dans cette formation. Ces déclarations ne reposaient cependant pas sur des données statistiques, mais sur des impressions, sans doute fiables compte tenu de la faiblesse des populations concernées.

• LE CAS PARTICULIER DES ECOLES D'INGENIEURS²

Les résultats des dispositifs spécifiques de validation, permettant aux adultes d'obtenir un titre d'ingénieur, sans suivre une scolarité, ou de bénéficier d'une scolarité aménagée, ne sont pas intégrés dans les statistiques générales³. Ils méritent cependant d'être pris en compte car ils représentent une autre manière de valider l'expérience.

Ils ont également l'intérêt de fournir des chiffres précis sur la conclusion du processus, les données portant sur les titres obtenus étant disponibles. A cet égard, nous avons noté une certaine tendance à minimiser le poids de ces dispositifs spécifiques en comparant le nombre de titres d'ingénieurs obtenus par la voie de la VAP et le nombre des validations délivrées par les universités : en l'absence de données sur le nombre de diplômes universitaires obtenus chaque année par les bénéficiaires de la VAP, cette comparaison paraît inéquitable.

¹ Plusieurs raisons peuvent expliquer le succès au diplôme du CAP : l'une d'elles peut être le nombre de titulaires de CAP qui sollicitent la VAP pour l'obtention d'un autre CAP. Une des candidates rencontrées déjà titulaire d'un CAP Couture a obtenu la dispense des épreuves professionnelles du CAP Petite enfance et a donc obtenu immédiatement ce CAP puisqu'elle avait déjà satisfait aux épreuves d'enseignement général.

² L'annexe 4 regroupe toutes les données rassemblées sur l'obtention du titre d'ingénieur par les adultes.

³ Les formations universitaires d'ingénieur qui appliquent les décrets de 1985 et de 1993 sont par contre incluses dans ces statistiques.

Le titre d'Ingénieur DPE : une centaine de titres délivrés chaque année

Depuis plusieurs années, le nombre de dossiers déposés se maintient autour de 300, un tiers d'entre eux environ débouchant sur l'obtention du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat.(111 IDPE en 1999).

En analysant plus précisément les dossiers traités par le CNAM, qui traite environ la moitié des dossiers, on constate sur 5 ans que la proportion des candidats ayant déposé un dossier et qui obtiennent le titre d'ingénieur se situe entre 30 et 40% ; en 1999, pour 120 dossiers reçus dans cet établissement, 46 titres d'ingénieurs ont été ainsi délivrés. Tous les candidats ne suivent cependant pas l'ensemble de la procédure, puisque ne sont admis à passer les épreuves de l'entretien et du rapport que ceux dont le dossier a été jugé recevable par le jury. Si on se réfère aux dossiers jugés recevables par les jurys, le taux de succès se situe autour de 50%.

Des scolarités aménagées réservées aux techniciens

En 1999, 747 titres d'ingénieur ont été délivrés par la voie des filières Fontanet et 1379, dont 65,7% en formation initiale, par la voie des NFI¹. On constate qu'ici comme dans les autres filières de l'enseignement supérieur, la part des validations permettant l'accès en formation avec des dispenses d'années d'études est nettement supérieure aux dispenses des épreuves traditionnelles.

1.1.3 DES PROCESSUS INACHEVÉS, DES QUESTIONS NON RÉSOLUES

Force est de constater que les résultats quantitatifs des dispositifs en vigueur sont encore bien modestes. Un bilan qualitatif des pratiques mises en œuvre montre qu'il subsiste des zones obscures pour lesquelles des réponses méthodologiques devront impérativement être apportées pour que les perspectives ouvertes par la nouvelle loi puissent se concrétiser.

¹ A la rentrée 1999, 1907 étudiants ont commencé leurs études dans une NFI, les trois quarts ayant un BTS ou un IUT et un autre quart le baccalauréat. (NI 00-32 MEN/DPD)

- **DANS LES ACADEMIES, UN PROCESSUS QUI A ACQUIS ESSENTIELLEMENT UNE CREDIBILITE INTERNE**

Une volonté de qualité mais des pratiques hétérogènes

Les enquêtes menées dans les académies révèlent un souci réel de qualité du processus de validation des acquis professionnels dans chaque dispositif (ou centre) académique de validation. Cette volonté a été soutenue au niveau ministériel par une réflexion à laquelle ont participé les instances académiques et par la diffusion d'informations (documents d'aide à la mise en œuvre des procédures, bilans, cahier des charges...).

L'engagement des acteurs des DAVA (responsables, conseillers, accompagnateurs, experts) est dans l'ensemble remarquable. Les membres des jurys sont, la plupart du temps, sélectionnés par le président de jury, en référence à leur niveau de compétences, leur maîtrise des référentiels et leur conviction vis à vis de ce nouveau mode d'accès au diplôme.

Cependant, au niveau national, on ne peut que constater **l'hétérogénéité des pratiques**.

- L'hétérogénéité des procédures résulte de la façon dont les académies mettent en œuvre les souplesses offertes par les textes.
 - Certaines académies ont simplifié le dossier type proposé au niveau national afin de prendre en compte la diversité des publics en fonction des niveaux et des spécialités.
 - En Ile de France, l'expertise des dossiers est systématisée alors qu'à Lyon elle n'est mise en œuvre que pour des métiers ou contextes professionnels très spécifiques qui nécessitent le recours à des spécialistes. A Orléans, la phase d'expertise n'est pas mise en place, l'expert étant intégré au jury.
 - Les entretiens des jurys avec les candidats, pratiqués de façon quasiment systématique, se déroulent selon des modalités et des objectifs différents d'un jury à l'autre.
- L'hétérogénéité des décisions des jurys.

D'une académie à l'autre et d'un jury à l'autre au sein d'une même académie, on observe des critères et des pratiques qui diffèrent fortement, ce qui n'est pas sans conséquence sur la décision d'octroi.

- Certains jurys recherchent à établir un profil global du candidat, intégrant de façon plus ou moins forte les diplômes qu’il a acquis, les formations suivies, le développement d’une culture personnelle quand d’autres ont une approche analytique recherchant, unité par unité, les connaissances du candidat.
- Certains jurys refusent de façon quasi systématique la validation des unités relevant des enseignements généraux quand d’autres, par une analyse plus ou moins développée du travail, détectent les connaissances mobilisées par l’activité professionnelle.
- Certains jurys n’hésitent pas à poser quelques questions en anglais (ou toute autre langue vivante) afin de vérifier les assertions du candidat quand d’autres prennent leur décision en fonction du dossier ou que d’autres encore, dans le doute, renvoient le candidat vers l’épreuve d’examen.
- Les jurys ont en général le référentiel de certification comme base de décision quand d’autres travaillent à partir de la seule définition des épreuves et non de l’ensemble des compétences et de savoirs associés.
- Les activités d’enseignement ou de formation exercées par certains candidats ne sont parfois pas prises en considération, certains jurys estimant qu’ils ne relèvent pas d’un exercice professionnel.

Cette diversité des pratiques des jurys tient en majeure partie à la difficulté qu’ils disent rencontrer face à certaines dispenses dites d’enseignement général. On peut aussi constater que le niveau d’implication des enseignants, leur compréhension du système, leur connaissance des objectifs et de la structure d’un référentiel ainsi que leur aptitude à les transposer dans le cadre d’une analyse du travail sont déterminants.

Si la diversité des pratiques se justifie, pour certaines, dans une phase d’expérimentation, elle pourrait devenir insupportable dans le cadre d’une généralisation de la validation des acquis professionnels, au moins au titre de l’égalité de traitement des candidats.

Une procédure formatrice mais qui peut se révéler décourageante

Un dispositif formateur et crédible

La procédure de validation des acquis professionnels, quelle qu'elle soit, exige du candidat une analyse de ses pratiques professionnelles afin de déterminer le diplôme (niveau et spécialité) qui correspond le mieux à ses acquis et de fournir aux membres du jury de validation les éléments qui permettront les décisions de validation.

Cette analyse demande au candidat une prise de recul par rapport à un exercice professionnel quotidien qui peut paraître *a priori* banal et répétitif, afin de mettre en évidence les compétences acquises au regard du référentiel du diplôme.

Elle est guidée de deux façons :

- par la méthodologie d'analyse du travail proposée dans le livret descriptif de l'emploi, diffusé par le Ministère de l'éducation nationale ;
- par l'accompagnement proposé dans les dispositifs académiques dont l'efficacité favorise la réussite des candidats.

Académies	Taux d'octroi de dispenses	
	Candidats accompagnés	Candidats non accompagnés
Orléans-Tours	73 %	58 %
Créteil	65 %	45 %

Les candidats, ainsi que les membres du jury et les représentants des entreprises, insistent particulièrement sur l'aspect formateur, spécifique de la procédure, qui offre, lors des séances de travail avec le ou les accompagnateurs, lors de l'élaboration du dossier ou de l'entretien avec le jury, l'opportunité d'une distanciation par rapport à un exercice professionnel quotidien et donc une explicitation d'acquis qui, jusque-là n'étaient pas toujours conscientisés.

« On analyse mieux ce qu'on fait » (CAP)

« C'est là qu'on s'aperçoit, qu'en fin de compte, on connaît beaucoup de choses » (CAP)

« La VAP fait prendre conscience des acquis professionnels » (BP)

« La constitution du dossier est enrichissante. Elle m'a permis de mieux mesurer la richesse de mon expérience professionnelle » (BTS)

« L'analyse par les individus de leur savoir-faire leur permet d'être plus efficaces, plus compétents. [...] Le diplôme fournit d'autres repères, extérieurs et différents de ceux de l'organisation dans laquelle ils travaillent. » (représentant d'un employeur)

Tous s'accordent sur la nécessité de maintenir un niveau d'exigence qui garantit le niveau du diplôme visé. Les réactions de candidats et de professionnels, interrogés sur la procédure l'attestent :

« Le BTS, je ne m'attends pas à ce qu'on me le donne ! »

« Des efforts sont nécessaires pour avoir un diplôme. Je veux le même diplôme. » (baccalauréat professionnel)

« Il faut être rigoureux car arrivent sur le marché des jeunes diplômés auxquels le CAP VAP ne doit pas porter préjudice » (Une professionnelle, au sujet du CAP « Petite enfance »)

Ainsi, ont été mis en place dans les académies, pilotées par la Direction des lycées et collèges du Ministère de l'éducation nationale, des dispositifs divers mais qui ont installé la qualité de la validation, la rendant crédible aux yeux de tous.

Une procédure qui peut se révéler longue et difficile

Dans l'ensemble, les acteurs concernés jugent la procédure trop longue. Elle dure en effet souvent plus de six mois entre le retrait du dossier de candidature et l'octroi des dispenses.

Elle nécessite aussi, de la part des candidats, une disponibilité importante, la plupart du temps en dehors des horaires de travail, afin d'aller chercher les informations, de participer aux ateliers de méthodologie offerts dans certaines académies, de se rendre aux séances d'accompagnement et de renseigner le dossier de candidature, en particulier le livret descriptif de l'emploi diffusé par le Ministère de l'éducation nationale.

Utilisé par l'ensemble des académies, il est le même, quel que soit le niveau ou la spécialité du diplôme. Le travail pour le compléter est, de l'avis des candidats,

- lourd : le candidat doit compléter autant de livrets de 80 pages chacun que d'emplois qu'il a occupés ;
- difficile : le questionnement est jugé complexe pour les candidats et parfois redondant du fait de sa structure.

Si, sur le fond, ce document permet de faire ressortir les acquis du candidat, sa lourdeur et sa complexité en découragent une partie, en particulier du niveau V.

Lors des entretiens, ils ont exprimé leurs difficultés :

- « long et douloureux, impossible à compléter sans accompagnement »
- « un travail trop intellectuel »
- « la description dans le détail, avec des exemples, prend beaucoup de temps à tel point que j'ai renoncé à présenter une unité. »
- « le dossier d'octroi est impressionnant. Les trois quarts ont abandonné face aux exigences du diplôme et face au dossier, malgré l'accompagnement et les conditions favorables données par l'entreprise ».
- un candidat au brevet professionnel « logistique nucléaire », qui a bénéficié d'un accompagnement, dit avoir consacré 140 heures à la rédaction de son dossier de candidature.

On constate une déperdition importante entre le nombre de personnes qui viennent chercher auprès des DAVA une information sur la validation des acquis professionnels et le nombre de ceux qui déposent un dossier de candidature : 22 à 30% des personnes qui se présentent deviennent des candidats.

Les explications avancées se réduisent la plupart du temps à la longueur de la procédure, à la lourdeur du dossier, au manque de disponibilité personnelle ou au faible impact de la validation sur l'exercice professionnel.

- **UNE APPLICATION FRAGMENTAIRE ET UNE INTERPRETATION PARFOIS CONFUSE DE LA VAP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Si la dizaine de rectorats visités est suffisamment représentative pour établir un diagnostic, la dizaine d'établissements d'enseignement supérieur visités ne peut suffire à dresser un bilan qualitatif d'ensemble, mais seulement à poser quelques interrogations.

La lourdeur du processus de certification d'IDPE ?

Comme pour les validations académiques, la lourdeur du processus de certification d'ingénieur diplômé par l'Etat (IDPE) est souvent dénoncée. Cette critique est-elle pertinente s'agissant d'une procédure aboutissant à délivrer sans formation un titre de niveau I ? Il nous semble qu'on confond le processus lui-même qui paraît adapté et les modalités de sa mise en œuvre qui méritaient sans doute d'être revues.

Celles-ci viennent d'ailleurs de faire l'objet d'une rénovation importante, applicable à compter de la session 2000, (réduction du nombre de spécialités, élaboration de référentiels de compétences, professionnalisation des jurys, incitation à la mise en place de procédure d'accompagnement, large diffusion d'un guide à destination des candidats).

Il est prématuré à ce jour de tirer le bilan de la rénovation opérée à compter de la session en cours ; les premières informations disponibles montrent que la diffusion large et ciblée du guide à destination des candidats potentiels a eu pour premier effet de diminuer les candidatures, mais sans information sur le nombre de dossiers jugés recevables par les jurys, il est difficile de préjuger des résultats qui seront atteints en terme de diplômes délivrés.

Plus importante nous semble être la question de l'évaluation de la demande potentielle : nos interlocuteurs à l'INSA de Lyon affirment que la progression constante des effectifs d'ingénieurs (le nombre d'élèves ingénieurs inscrits dans les écoles, NFI incluses, est passé de 37000 à 90000 en dix ans) rendrait beaucoup moins courant que par le passé l'emploi par les entreprises de personnes ayant une pratique confirmée du métier d'ingénieur sans en avoir le titre. Par ailleurs, le métier aurait lui-même évolué et exigerait une culture scientifique, technique et économique plus élevée et plus

difficile à acquérir sur la seule base de l'expérience. Dans ces conditions, il ne serait pas anormal que le nombre de validations sans formation reste stable, voire diminue à terme. Selon eux, la procédure IDPE doit subsister car elle permet d'accorder le titre d'ingénieurs à des autodidactes tout à fait remarquables, mais la voie de l'avenir consiste dans les formations aménagées déjà citées.

Il serait intéressant de demander à un organisme extérieur de faire une étude sur les personnes qui exercent des fonctions d'ingénieur confirmé sans en avoir le titre pour mieux connaître leur profil. La suppression récente de la condition d'âge ainsi qu'un certain allègement de la procédure peuvent attirer de nouveaux candidats au titre d'IDPE, mais l'efficacité de ces mesures prises pour relancer le dispositif dépend de l'existence d'un vivier.

De façon plus générale et pour faire la transition avec les universités, il nous semble que le développement d'une certification sans formation serait facilité par des études montrant les secteurs et postes de travail dans lesquels l'on constate un écart important en effectifs entre responsabilités occupées et niveau de diplômes. Ce travail qui est fait dans le second degré par les CPC devrait être accompli également pour l'enseignement supérieur : une réflexion nationale avec les partenaires sociaux sur les acquis professionnels engendrés habituellement par tel ou tel type d'activité professionnelle permettrait sans doute de mieux dégager des pistes d'action.

Une faible lisibilité des processus de validation dans les universités

En raison de l'interprétation diverse des directives ministérielles touchant la validation, les données statistiques sur les pratiques universitaires donnent une image relativement floue de l'engagement réel des universités ; nos visites nous ont montré, au-delà des chiffres, des validations formelles, mais aussi des dispositifs innovants ignorés des statistiques.

Le caractère très novateur du dispositif 1993 au regard des traditions universitaires, certifier des connaissances non dispensées par l'université, le principe d'autonomie, l'absence de mobilisation politique¹ pendant plusieurs années sur ce dossier ont conduit à une grande diversité des pratiques et

¹ Il ne semble pas y avoir eu jusqu'à une période récente de rencontre spécifique à ce sujet entre ministres et présidents d'université.

des interprétations qui varient sensiblement d'une université à l'autre et encore beaucoup plus, au sein d'un même établissement, d'une composante à l'autre.

Des chiffres à relativiser ?

Du fait de l'organisation fortement décentralisée de certaines universités, des doutes peuvent être émis quant à l'exhaustivité des informations fournies : le responsable désigné pour faire remonter au ministère les données demandées est en effet souvent fort dépendant de la bonne volonté des composantes et parfois des équipes à la base. Il s'agit donc d'un possible facteur de minoration de l'effort réel de validation. A l'inverse, la progression relevée des chiffres de validation résulte peut-être aussi d'un meilleur taux de réponse des établissements ne correspondant pas à une évolution égale des pratiques.

Ainsi, par exemple, sur les 200 validations prononcées en 1998 par l'université de Lyon 2 et décomptées au titre du décret du 27 mars 1993, 109 portent sur la dispense de "l'épreuve" de stage de la maîtrise préparée par l'institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) : il s'agit là a priori d'une validation minimale (ne pas imposer un stage en milieu professionnel à ceux qui travaillent depuis cinq ans dans ce même milieu), que d'autres universités pratiquent sans qu'elle apparaisse dans leurs statistiques. L'analyse de la pratique de l'ISPEF qui a mis cette année une note supérieure à la moyenne aux bénéficiaires du stage validé sur la base de l'expérience révèle cependant une réflexion de grande qualité sur le mécanisme de la dispense et donne tout son sens au décompte de cette validation.

L'imbrication dans la pratique des deux procédures juridiquement séparées - décret du 23 août 1985 et décret du 27 mars 1993 - peut aussi conduire à des disparités dans le décompte des validations prononcées.

Enfin ne sont pas prises en compte les validations qui portent sur les diplômes d'université.

Certes, ceux-ci se trouvent réglementairement hors du champ d'application du dispositif de la validation qui est réservée aux seuls diplômes nationaux. Mais, la circulaire du 26 juillet 1994 prévoit " qu'en ce qui concerne les diplômes propres aux universités et aux autres établissements

d'enseignement supérieur publics et privés, c'est à chacun de ces établissements qu'il appartient d'adopter des dispositions qui pourront s'inspirer des mêmes principes ".

Sans que l'on dispose de certitude ni de statistiques nationales, il semble bien que les universités utilisent largement dans ce cadre les dispositions prévues pour les diplômes nationaux. Ces diplômes d'établissement sont en général bien adaptés aux attentes et aux contraintes d'un public en reprise d'études (51% des 36 350 diplômes délivrés en 1998 par les universités au titre de la formation continue sont des diplômes d'établissement) : par exemple, le DU Métiers de la montagne, délivré par l'IUP d'Aix-Marseille 2, qui a été créé à partir de l'analyse avec la profession des " métiers de la montagne", recouvre une grande polyvalence: pratique sportive, gestion, management... et fait largement appel à la validation de l'expérience.

Les validations les concernant représentent, vraisemblablement, une proportion non négligeable du total des validations pratiquées par les universités, ce qui mériterait d'être mis en évidence ou au moins évalué.

Le risque de procédures floues et informelles ?

La réglementation, respectueuse du principe d'autonomie, laisse à chaque université, dans le cadre de ses statuts, le soin de déterminer le mode d'organisation de ses dispositifs de validation.

Or, l'hétérogénéité des pratiques entre universités et au sein même d'un établissement entre composantes, la libre interprétation par chaque université des directives ministérielles, l'absence parfois de procédures clairement affichées et débattues par les instances délibérantes peuvent conduire à se demander dans quelle mesure en dehors des validations échappant au décompte statistique mais non ignorées des responsables des composantes, n'existent pas des "arrangements" informels entre professeur et étudiant. Certains professeurs accepteraient ainsi, au vu du parcours professionnel de tel étudiant, de le dispenser de tel ou tel TD ou stage.

Il est bien sûr impossible de vérifier au cours d'une visite la véracité de tels faits qui sont en outre toujours signalés se produire dans d'autres lieux que ceux visités ; tout au plus, peut-on indiquer que le souci de formalisation et de contrôle des procédures en matière de validation manifesté par les

divers établissements visités a été rattaché au désir non seulement de respecter les textes, mais aussi d'éviter d'éventuelles dérives.

La démarche de l'université de Paris 8, est particulièrement exemplaire : non seulement les décisions des commissions et des jurys font l'objet d'actes signés par le président, mais celles-ci sont notifiées au service de scolarité et à l'intéressé et lors de la délivrance du diplôme, une vérification des différents éléments relevant de la validation est opérée par le service central de la scolarité. Or ailleurs, la notification écrite au candidat, relativement courante en cas d'admission par équivalence à un niveau de formation, n'est souvent pas faite pour les dispenses : le renseignement est donné oralement et figure sur un document collectif dont aucune ampliation n'est donnée à l'étudiant, sous prétexte que ceci entraînerait un travail important de secrétariat sans bénéfice pour l'intéressé, la dispense ne lui apportant rien avant l'attribution du diplôme. Il nous semble qu'un premier pas vers la certification sans formation devrait être l'obligation de donner copie au candidat de la décision prise.

Un manque de clarté sur les objectifs de la validation

Le faible nombre de dossiers traités au titre de la loi de 92, la réticence des universitaires à déconnecter certification et formation, un certain manque d'intérêt, parfois, des équipes dirigeantes n'ont pas incité à une clarification des procédures.

La confusion entre les deux procédures de validation en vigueur dans l'enseignement supérieur

L'information donnée aux candidats distingue rarement ces deux procédures car dans la pratique, les universitaires les utilisent souvent simultanément sans se préoccuper de les distinguer selon l'objectif visé.

De manière générale, ce n'est pas le candidat qui choisit, en fonction de sa situation et de ses objectifs personnels, un dispositif de certification d'un niveau de qualification ou au contraire un dispositif de reprise d'études, comme c'est le cas pour les candidats au titre d'ingénieur qui ont le choix entre ces deux types de procédures . Ce sont les universitaires qui déterminent en fonction de la structure pédagogique de la formation conduisant au diplôme sollicité quel texte appliquer et dans les faits il y a quasiment autant de pratiques que de formations.

Prenons l'exemple de deux IUT visités qui l'un et l'autre utilisent le décret de 1985 pour permettre l'accès en première année d'IUT à des non bacheliers, mais qui ont une pratique très différente du décret de 1993.

- Le choix fait par l'IUT de Paris 5 est de ne délivrer les DUT que par *contrôle continu* tout en séparant étudiants en formation initiale et adultes en formation continue. Le nombre d'unités à acquérir dans le régime de formation continue tourne autour de 35 ; un candidat au DUT peut mettre 2, 3, 4, voire 5 ans à acquérir le diplôme selon sa disponibilité à suivre les formations, souplesse appréciée par certains salariés mais relativement onéreuse. Des dispenses peuvent être accordées en tenant compte non seulement des acquis professionnels mais des acquis de formation ; en pratique elles concernent en moyenne 2 à 3 et jamais plus de 5 ou 6 unités et ne réduisent que très peu le temps de formation.
- le choix de Lyon 2 est d'accueillir dans l'IUT, exclusivement par le mode pédagogique de la *formation en alternance*, des publics de formation continue mêlé à celui des étudiants en formation initiale. La création en 1998 d'une *formule courte avec entrée directe en 2^e année* a rendu possible le recrutement, après validation de leurs acquis professionnels, de personnes ayant un minimum de cinq ans d'expérience professionnelle dans le domaine du diplôme visé (décret de 1993). Chaque année, une ou deux personnes par département intègrent ainsi l'IUT. Elles bénéficient d'une *mise à niveau personnalisée de deux mois*.

Le nombre de bénéficiaires de la validation 93 est plus élevé à l'IUT de Paris 5, mais les 4 à 8 personnes qui bénéficient d'une entrée directe en 2^e année à l'IUT de Lyon 2 se sont vu reconnaître un niveau d'acquis de 1^{ère} année d'IUT et obtiennent leur diplôme en un an.

En outre, les liens de ces deux instituts avec les autres composantes de l'université sont différents : l'IUT de Paris V a longtemps pratiqué la VAP sans encouragement notable d'une présidence plutôt hostile à la VAP ; cette période est révolue, mais les relations avec les autres composantes restent limitées ; l'IUT de Lyon 2 est mieux intégré dans une université qui attache traditionnellement un grand poids aux reprises d'études et n'hésite donc pas à réorienter des candidats qui lui paraissent avoir des acquis professionnels supérieurs au DUT vers d'autres diplômes. Nous avons ainsi rencontré une candidate qui souhaitait passer un DUT et que l'IUT a finalement convaincue après analyse de ses activités professionnelles et au terme de plusieurs entretiens de postuler un DESS : la candidate (qui a réussi son DESS) reconnaît qu'elle n'aurait jamais de sa propre initiative pensé à postuler à ce diplôme qui lui paraissait tout à fait hors d'atteinte.

La question de l'orientation vers le bon niveau de validation.

Le précédent exemple est assez exceptionnel, il résulte de la conjonction de différents facteurs : une candidate aux ambitions limitées en matière de diplôme, mais pouvant témoigner d'un brillant parcours professionnel et de responsabilités importantes ; la coexistence dans la même université d'un département d'IUT délivrant le DUT Gestion Logistique et Transport et d'un laboratoire d'économie des transports proposant un DESS Transport et Logistique industrielle et commerciale ; de bonnes relations entre les professeurs dont certains interviennent dans les deux formations et donc une bonne connaissance des pré-requis exigés.

L'exemple est peu représentatif de la réalité actuelle, où dans la plupart des cas on ne remet en cause le niveau postulé (et donc l'auto-évaluation sous-jacente) que s'il apparaît que le candidat s'illusionne sur le niveau qu'il croit avoir atteint.

Cette orientation à la baisse du projet de l'individu suscite généralement l'abandon de la procédure, peu de candidats intéressés par un BTS ou un DESS étant prêts à s'investir dans des processus leur permettant "seulement" d'obtenir un baccalauréat professionnel ou une licence alors qu'ils pensent que les responsabilités qu'ils exercent sont d'un niveau supérieur à ces diplômes. (Nous n'avons rencontré pour des raisons évidentes que des candidats "heureux" ; les rectorats et universités peuvent difficilement demander à ceux qui ont échoué de sacrifier encore un peu plus de leur temps pour venir exposer leurs sentiments, souvent amers. Une candidate rencontrée dans une académie et ayant obtenu son BTS a cependant exprimé fortement le désarroi profond qu'avait suscité le rejet de son dossier dans une académie voisine. Après une période d'abattement, elle a déposé un nouveau dossier¹ ailleurs et a réussi.)

Sans renseignements sur les diplômes obtenus, il est d'ailleurs difficile d'évaluer la pertinence des validations accordées au titre du décret de 1985 qui engagent nettement moins les jurys que les validations 1993, puisqu'elles se résument en une autorisation d'accès à un niveau de formation, le candidat devant ensuite faire ses preuves. Des risques de dérive peuvent exister à ce niveau : admission accordée "pour ne pas décourager le candidat", même lorsqu'il y a doute sérieux sur ses possibilités de réussite. Rappelons que derrière les admissions, il y a les inscriptions et les ressources

¹ Il est possible que son premier échec ait été lui-même formateur et que le nouveau dossier ait été nettement plus riche.

financières qu'elles entraînent. Une étude sur le devenir des non bacheliers admis à l'université par validation de l'expérience serait particulièrement intéressante.

Il nous semble que dans certains cas, il conviendrait également de proposer au candidat de réorienter son projet à la hausse, car si certains s'illusionnent sur le niveau acquis, d'autres sous-estiment à l'évidence leurs capacités. Ceci supposerait là encore une meilleure distinction entre les deux procédures pour répondre à deux objectifs distincts : obtenir une certification, obtenir l'accès à un cycle d'études. Nous avons rencontré dans une académie un candidat très brillant qui a obtenu sans difficultés son BTS ; son objectif est d'obtenir à terme un diplôme de niveau I. Il est probable que s'il s'était adressé directement à l'université, il aurait été admis directement en DESS, mais cette possibilité ne lui a pas été signalée. A l'inverse, nous avons rencontré une candidate dont la situation est considérée par l'université comme représentant un demi-échec, car malgré de bonnes aptitudes, elle a "abandonné" la formation entreprise après avoir obtenu le DEUG. Or l'objectif de cette personne, qui exerce une profession libérale, n'est pas de poursuivre des études, mais de pouvoir afficher pour la clientèle de son cabinet un diplôme attestant qu'elle a un niveau supérieur au baccalauréat. Cette certification aurait sans doute pu lui être apportée à moindre coût pour elle (en argent dépensé et surtout en manque à gagner) sur la base des acquis de son expérience par une procédure comme celle employée par les académies pour le BTS.

Les deux décrets applicables au supérieur ont eu le mérite de susciter dans le milieu universitaire une réflexion sur la reprise d'études, réflexion qui commence à porter ses fruits. Mais nous n'avons pas trouvé une réflexion analogue sur la certification sans formation, ce qui laisse mal augurer de l'application de la nouvelle loi.

1.2 VERS DE NOUVELLES LOGIQUES

Alors que dans le régime actuel, seuls les diplômes nationaux délivrés par certains ministères peuvent bénéficier de validation des acquis professionnels, la nouvelle loi étend la procédure de validation aux acquis de l'expérience, la rend applicable à l'ensemble des diplômes et certifications, dont ceux relevant de l'éducation nationale, inscrits sur le registre des certifications professionnelles, ramène l'exigence professionnelle de 5 ans à 3 ans, enfin permet l'obtention de la totalité d'un diplôme.

La possibilité de valider l'ensemble du diplôme devrait modifier profondément les démarches d'évaluation des jurys de validation. En effet, les textes actuels leur demandent de statuer sur des dispenses d'épreuves. D'emblée, les jurys sont mis en position d'adopter une vision analytique du diplôme, unité par unité.

Avec la nouvelle loi, les jurys de validation devraient évaluer d'abord le profil global du candidat en étudiant la possibilité de l'octroi du diplôme dans sa totalité, puis, si nécessaire, statuer sur les épreuves à valider par l'examen.

Les jurys seront alors mis d'emblée dans une logique d'analyse du profil global du candidat.

Le constat des pratiques des deux niveaux d'enseignement en matière de validation fait ressortir que les atouts et les faiblesses de chacun d'eux sont en quelque sorte inversés : plus grande ouverture du secteur scolaire à la dispense d'épreuves pour l'obtention de diplôme, en revanche, dans l'enseignement supérieur, si les réticences sont grandes à dispenser d'épreuves pour la délivrance de diplôme, l'accès à des niveaux de formations sur la base des acquis personnels et professionnels est largement pratiqué.

1.2.1 AU NIVEAU ACADÉMIQUE

- **UNE METHODOLOGIE D'EVALUATION ORIGINALE MAIS PROBLEMATIQUE**

Lors de la phase d'octroi, les membres du jury vérifient l'effectivité des acquis de connaissances caractéristiques des unités du diplôme demandé. Il leur faut d'une part percevoir les acquis du candidat au travers du dossier éventuellement complété par l'avis d'un expert et par un entretien, et d'autre part, comparer ces acquis aux connaissances et compétences inscrites dans le référentiel de certification du diplôme concerné.

L'expression des acquis de l'expérience par le narratif

La loi du 20 juillet 1992 prévoit, de façon explicite, la constitution d'un dossier par le candidat, comprenant notamment la description des fonctions exercées et des tâches remplies. Le jury peut, s'il le juge nécessaire, compléter son information en recevant le candidat. La narration écrite ou orale constitue donc la base de travail du jury afin qu'il décèle les connaissances acquises par le candidat. Il est à noter que seule l'Education nationale pratique la validation des acquis professionnels sur une base uniquement narrative, écrite et orale.

Le candidat est incité à présenter dans son dossier l'ensemble de son exercice professionnel :

- mise en évidence des emplois occupés et de leur progression dans le temps ;
- analyse des fonctions, des tâches qui les constituent, dans leur diversité et leur richesse ;
- mise en évidence de compétences mobilisées exprimées au travers de savoirs, savoir-faire et savoir être par comparaison au référentiel de certification.

Lors de l'élaboration du dossier, le candidat est incité à une prise de recul par rapport à son exercice professionnel quotidien. Il lui faut analyser la façon dont il l'accomplit, résout les difficultés rencontrées, gère l'imprévu, interagit avec ses collègues et sa hiérarchie, afin de mettre en évidence l'ensemble des acquis de son expérience.

Cette investigation rend un accompagnement indispensable.

On s'interroge alors sur le niveau attendu de formalisation de ces acquis. Qui doit expliciter les connaissances acquises ? A quelles connaissances fait-on référence ?

Si la réponse à ces questions est probablement marquée par le niveau et la nature de l'exercice professionnel, il est raisonnable d'attendre du jury la déduction des acquis à partir du dossier construit par le candidat. Il est alors nécessaire que le jury ait été formé à l'analyse du travail.

Quelles que soient les réponses à ces questions – qui sont objets de recherche en psychologie du travail - les apports du candidat, qui ne sauraient se limiter à une simple description du quotidien et le rôle du jury doivent être explicités.

Cependant, les présidents et membres des jurys expriment leur difficulté voire pour certains l'impossibilité de valider les acquis dans certaines unités. Il s'agit, par exemple, des langues vivantes,

des sciences physiques dans les diplômes industriels, de l'informatique en CAP coiffure ou encore de l'économie dans les BTS tertiaires.

La question qui est alors posée est : l'expression des acquis de l'expérience par le narratif, écrit ou oral, suffit-elle ?

En fait, les difficultés attestées par les jurys relèvent de trois ordres de causes :

- le besoin de preuve. Faut-il croire un candidat qui affirme recourir à l'oral comme à l'écrit, à une langue vivante étrangère ?
- l'inaptitude à percevoir certains acquis. Comment, au travers du témoignage d'une pratique professionnelle, décrypter les acquis permettant de valider une unité de mathématiques, de sciences physiques ou d'économie d'entreprises ?
- l'absence de mise en œuvre dans la pratique professionnelle de connaissances de culture générale. Les connaissances en littérature, en philosophie, en économie sont-elles perceptibles au travers de l'exercice professionnel ? Ne concernent-elles pas plutôt la vie du citoyen ?

La comparaison des acquis à un référentiel : trois antagonismes

Au-delà de la question de la preuve, les difficultés exprimées par les jurys d'évaluer les acquis proviennent de ce que nous appellerons trois antagonismes issus de la comparaison entre les acquis du candidat et le référentiel de certification.

Premier antagonisme : la comparaison d'une expérience individuelle à la variété des compétences décrites dans le référentiel du diplôme. Le risque de l'exhaustivité.

Une expérience individuelle



Un référentiel qui couvre
plusieurs types d'emplois

Plus le niveau du diplôme s'élève, plus la variété des emplois auxquels il prépare est large et en conséquence, plus les compétences décrites sont diverses et dépassent la variété des compétences acquises par tel ou tel exercice professionnel. Quelles doivent alors être les exigences du jury de validation ? Quel degré de couverture du référentiel doit être attendu ? Les entretiens avec les différents acteurs de la validation des acquis professionnels montrent que, d'un jury à l'autre, la recherche d'exhaustivité est plus ou moins forte.

Deuxième antagonisme : la comparaison d'acquis professionnels à un diplôme dont les objectifs sont multiples. Le risque d'une tension.

Un ensemble de compétences,
issues d'un exercice professionnel passé,
point d'arrivée à un moment donné

ANTAGONISME

Un diplôme
tourné vers l'avenir,
point de départ

Les diplômes professionnels attestent d'une formation qui permet l'adaptation, l'évolution professionnelle, l'éventuelle poursuite d'études ainsi que la formation personnelle du futur citoyen. Les référentiels comprennent ainsi un ensemble d'enseignements d'ordre général qui permettent de dépasser une pratique professionnelle immédiate et d'accéder à une culture plus vaste. Peut-on, doit-on exiger des candidats de la validation des acquis professionnels qu'ils détiennent la totalité des compétences et des connaissances liées à ces enseignements ? N'y a-t-il pas risque d'éloigner définitivement certains candidats de l'obtention du diplôme ?

A l'inverse, les candidats ont particulièrement développé des compétences spécifiques de l'activité professionnelle : sens et pratique de l'initiative, des responsabilités, perception d'un contexte social

professionnel, dont le niveau est caractéristique du positionnement hiérarchique au sein de l'organisation et qui mériteraient d'être mieux prises en compte.

Il y a donc risque d'une tension entre l'employabilité immédiate et la capacité d'évolution et entre deux conceptions du rôle du diplôme.

- Première conception : les compétences et les connaissances attestent d'un seul niveau atteint

Grâce à son expérience accumulée, le candidat a fait preuve de compétences telles que son employeur lui confie des activités professionnelles d'un niveau supérieur à celui du titre obtenu le plus élevé. Par la promotion, il lui offre un emploi qui aurait été octroyé à un titulaire de tel diplôme de niveau x.

Il s'agit de la reconnaissance d'acquis résultant d'un parcours professionnel passé.

- Deuxième conception : les compétences et les connaissances attestent aussi d'un potentiel.

Grâce à son expérience accumulée, le candidat a acquis une aptitude à prendre du recul par rapport à son exercice professionnel et manifeste une capacité de généralisation voire d'abstraction qui lui permettra d'évoluer encore, avec une éventuelle formation complémentaire.

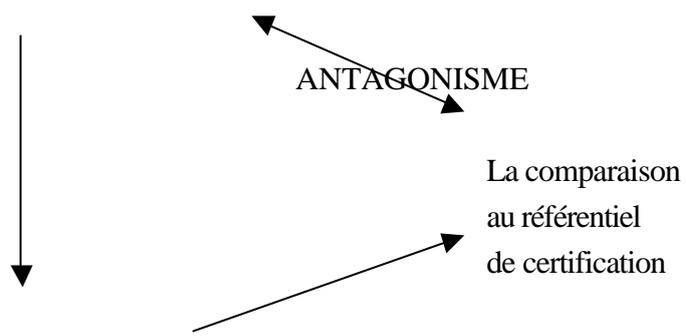
Il s'agit ici de reconnaître les potentialités d'évolutions futures attendues d'un niveau de qualification.

Retenir la première ou la deuxième réponse n'est pas sans conséquence sur l'interprétation des enjeux de la validation des acquis professionnels ni sur le sens donné à une politique de valorisation sociale des acquis de l'expérience. Consiste-t-elle seulement en la reconnaissance d'un exercice professionnel ? Quel est son degré de sélectivité ?

A un niveau plus opérationnel, la réponse n'est pas sans conséquences sur le mode de lecture des référentiels et le niveau d'exigence lors de la décision d'octroi. Elle est en outre probablement à moduler en fonction du niveau du diplôme.

Troisième antagonisme : la comparaison d'une expérience professionnelle à un référentiel de certification. Le risque de non traductibilité.

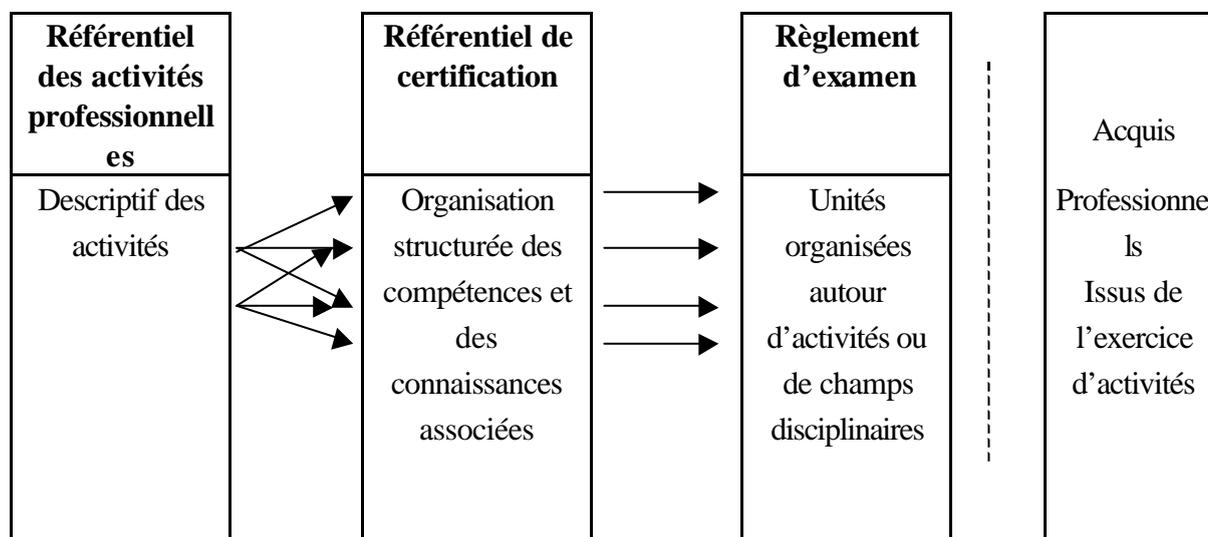
Une expérience professionnelle



La dispense d'unités

La procédure de validation des acquis professionnels a pour objectif l'octroi par le jury de la dispense d'une ou plusieurs unités. Or, pour les diplômes professionnels, certaines de ces unités, notamment pour l'enseignement général, sont structurées autour de champs disciplinaires. Si cette organisation a sa logique dans la perspective de l'acquisition d'un savoir structuré, elle pose problème dans de cadre de la validation d'expérience.

En effet, la définition des unités de certification est le résultat d'un processus analytique de décomposition des emplois en compétences puis en connaissances.



Les jurys sont donc conduits, parfois avec difficulté, à comparer une expérience professionnelle globale à certains contenus disciplinaires. A tel point que pour certaines unités, ils estiment que l'évaluation et, en conséquences la validation sont impossibles.

Le recours au référentiel des activités professionnelles (pour les diplômes professionnels) semble plus pertinent mais ne permet plus la comparaison avec les unités.

A la lecture des référentiels, on peut déceler plusieurs niveaux de connaissances complémentaires :

- celles qui sont en relation directe avec un futur exercice professionnel (enseignements technologiques et professionnels, français, langues). Elles ne posent en général pas de difficulté d'évaluation, exceptée la preuve souhaitée, le risque étant celui de l'exhaustivité de la part de jurys qui font une lecture extensive du référentiel de certification ;
- celles qui posent les fondements théoriques et méthodologiques qui sont mis en œuvre dans les applications techniques : les mathématiques, la physique, les sciences appliquées. Ces compétences, moins explicites, demandent au jury une aptitude plus fine à l'analyse du travail ;
- celles qui ont pour vocation la connaissance et la compréhension de son environnement (l'économie, le droit, le français, par exemple). Pour ces connaissances, les attentes, compte tenu de la spécificité de la validation des acquis professionnels, doivent être précisées.

Cependant, le discours général, en particulier des enseignants et des employeurs, est d'affirmer le rôle des enseignements généraux dans l'adaptabilité et l'évolutivité des personnels. L'éducation nationale est invitée à leur donner toute leur place, ce qui fait la spécificité des diplômes qu'elle délivre par rapport à d'autres certifications telles que les CQP.

La nécessité d'une réponse

L'absence de réponse aux difficultés spécifiques de la validation des acquis professionnels peut induire :

- soit une attitude laxiste des jurys avec le risque d'une dépréciation du diplôme ;
- soit l'évitement de la validation des acquis en renvoyant le candidat vers l'épreuve ponctuelle.

Ces effets disparates induisent une hétérogénéité des évaluations qui n'est pas acceptable.

En mathématiques, par exemple,

- certains jurys délivrent l'unité parce que le candidat, globalement, est bon et parce qu'il est considéré que les emplois correspondant au diplôme ne mobilisent pas de compétences en mathématiques aussi exigeantes que dans le référentiel de certification ;
- d'autres jurys ne valident jamais cette unité estimant que c'est impossible ;
- d'autres jurys, sous l'impulsion de l'IPR de la discipline, recherchent, par l'analyse du travail, les compétences mathématiques mobilisées avant de prendre leur décision.

En outre, si les enquêtes menées par la Direction de l'enseignement scolaire montrent que les membres du jury se déclarent correctement formés à la validation des acquis professionnels, en particulier à l'analyse du travail, les études menées par le groupe de travail dans les académies ont révélé, au niveau des jurys, une méconnaissance totale de l'analyse du travail et une fragilité dans l'interprétation des référentiels.

- **LA DELIVRANCE D'UN DIPLOME PAR LA SEULE VOIE DE LA VAP
UNE NOUVELLE DONNE : UNE NOUVELLE PROCEDURE**

La compensation

Les stratégies actuelles liées à l'absence de compensation

Dans le système actuel de dispense d'unités ou d'épreuves dans lequel le candidat passe au moins une épreuve, les candidats à la validation des acquis professionnels ont mis en œuvre, spontanément ou sur les conseils des accompagnateurs, une stratégie pour l'obtention du diplôme, liée à la non-compensation entre les épreuves, qui constitue une véritable dérive par rapport aux objectifs de la procédure.

Ainsi, un candidat au CAP de maçonnerie a-t-il renoncé à valider une unité de maçonnerie, sachant qu'il excellerait lors de l'épreuve pratique, afin de compenser sa faiblesse dans les matières d'enseignement général. Par le jeu des coefficients, il s'est ainsi garanti l'obtention du diplôme.

Cette stratégie n'est en soi ni scandaleuse ni exceptionnelle puisqu'elle opère dans tous les examens par le jeu des coefficients attribués aux épreuves.

Elle pose question dans le cadre de la validation des acquis professionnels pour deux raisons :

- il est aberrant que dans une procédure de validation des acquis, les candidats évitent la validation là où leur expérience est la plus forte, c'est à dire le cœur de leur métier ;
- par le biais des dispenses qui neutralisent certaines épreuves, le profil attendu du candidat, exprimé par le jeu des coefficients, se trouve déformé. L'obtention du diplôme finit par dépendre d'épreuves non validées, à l'origine à faible coefficient et qui, du fait de l'absence de système de compensation, prennent un poids considérable.

Propositions d'installation de la compensation

La compensation pose la question du poids des enseignements généraux dans la validation. Ce poids est gradué en fonction des niveaux et des spécialités de diplômes, par le jeu des coefficients.

Les stratégies développées par les candidats consistent à compenser par une épreuve à fort coefficient, dans un domaine où ils excellent, leur faiblesse dans les enseignements généraux.

L'objectif d'un système de compensation est de rétablir le profil traduit par les coefficients des épreuves et d'éviter ainsi les dérives que nous venons de constater.

Quatre solutions sont envisageables :

- La solution actuelle, fournie dans le décret du 26 mars 93 : « S'il accepte la validation des acquis professionnels, il [le jury de validation] détermine la ou les épreuves, ou unités de contrôle capitalisables, dont la dispense est accordée sans que cette dispense puisse porter sur la totalité des épreuves ou unités conduisant au diplôme. Il complète sa décision par une appréciation transmise au jury compétent pour délivrer le diplôme. » Actuellement, cette solution n'est pas appliquée.
- Une évaluation par une lettre, graduée de A à D, par épreuve ou unité.
- Une évaluation qui retient comme note des épreuves validées, le coefficient de l'épreuve, les autres notes obtenues aux épreuves étant exprimées en proportion de leur coefficient.

- Une évaluation par une note par épreuve ou par unité.

Le système à retenir doit permettre la transparence de l'évaluation et l'opérationnalité de la délibération, particulièrement nécessaire dans l'hypothèse d'un développement de la validation des acquis professionnels.

L'appréciation littérale doit permettre au jury de rétablir le profil du candidat. Elle nécessite cependant une délibération spécifique du jury final, ce qui n'est pas le cas actuellement. On peut en outre douter de l'efficacité de la comparaison d'appréciations littérales à des notes chiffrées lors de la délibération du jury terminal.

L'évaluation par une lettre propose une graduation plus claire que l'appréciation littérale et répond au problème de la précision de la notation. Cependant, elle implique une analyse spécifique du jury d'examen et donc la nécessité de repérer les candidats VAP.

L'évaluation sur la valeur des coefficients s'appuie sur le profil type du candidat déterminé au travers des coefficients et permet un traitement automatisé. Cependant ce système ne distingue pas l'excellent candidat du candidat moyen, ce qui constitue une limite à la compensation, risque de marginaliser les épreuves à faible coefficient qui sont souvent des épreuves d'enseignement général, voire de conduire à l'examen un candidat qui serait déjà validé.

L'évaluation par une note est transparente et permet de distinguer les meilleurs candidats. Elle rend possible un traitement automatisé des résultats, ce qui permet de les intégrer dans l'ensemble de la délibération. Elle pose cependant le problème de la justification d'une note chiffrée précise, à moins d'élaborer les grilles d'évaluation qui permettent cette notation.

Quel que soit le système adopté, il semble que l'établissement d'une fiche d'appréciation du candidat et complétée par le jury (ou la commission) de validation, pendant du livret scolaire, s'impose et que, pour qu'elle soit effectivement mobilisée – ce qui n'est actuellement pas le cas – une délibération spécifique soit prévue.

En tout état de cause, dans le contexte de la délivrance d'un diplôme entier prévu par la nouvelle loi, la compensation s'imposera encore plus fortement.

L'approfondissement et l'élargissement des modalités de validation

Les membres des jurys ont souvent exprimé leur embarras lors de la recherche d'identification de connaissances, relevant en particulier des domaines généraux, au travers de la narration de l'expérience. Ils expriment en outre le besoin de disposer de plus de preuves. On peut alors se demander s'il faut se priver de certains moyens de prise d'information, tout en restant dans l'esprit de la validation d'acquis professionnels

Approfondir l'évaluation

La validation des acquis professionnels exige que le jury sache distinguer le candidat qui a acquis des connaissances en actes, voire certaines connaissances d'ordre théorique, de celui qui, malgré une pratique régulière, n'a pas su – ou voulu – adopter la posture intellectuelle qui lui permet l'acquisition de ces connaissances. Il s'agit donc de distinguer ces deux profils de candidats au travers de l'analyse du dossier ou de l'entretien.

Mieux former les jurys à l'identification des connaissances

Même si les membres des jurys se déclarent en majorité formés pour procéder à la validation des acquis professionnels, il est notable qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation qui leur permette d'entrer dans la logique d'investigation de la validation des acquis professionnels en référence à des savoirs autres que des savoirs académiques. C'est particulièrement vrai pour les professeurs d'enseignement général. Il est de toute évidence nécessaire de former des équipes pluridisciplinaires à l'analyse du travail et à la conduite d'entretiens avec des adultes.

Mieux diffuser les outils d'aide à l'évaluation

On peut aussi regretter que les recommandations et supports d'évaluation élaborés par l'inspection générale de l'éducation nationale et diffusés par la DESCO soient si peu utilisés. Trop nombreux sont les jurys qui travaillent sans outil d'analyse des compétences et des connaissances des candidats de la validation des acquis professionnels.

Ces documents, peu homogènes mériteraient d'être réexaminés au vu de l'expérience acquise sur l'évaluation.

Ce déficit de formation et de diffusion d'informations auprès des membres des jurys explique en grande partie les difficultés d'évaluation et la diversité des pratiques des jurys qui, dans le cadre d'un développement souhaité, deviendrait insupportable.

Elargir l'évaluation

Se donner des moyens d'investigation complémentaire dans un cadre précisé

Afin de renforcer la preuve des acquis des candidats, certains jurys proposent de recourir à l'observation *in situ* du candidat ou à la réalisation d'exercices ponctuels. Ces apparentes solutions comprennent cependant des limites ou des risques de dérive de la procédure d'évaluation.

L'observation *in situ* conduirait les jurys à se rendre en entreprise afin d'observer le candidat à son poste de travail. En cas d'impossibilité, une simulation d'activité professionnelle pourrait être proposée.

Cette observation permettrait effectivement d'apporter la preuve d'un savoir-faire ou de vérifier la qualité d'un geste. Ponctuelle, elle serait cependant obligatoirement partielle. Elle risquerait de se limiter à des tâches routinières, perdant de vue les activités moins fréquentes pour lesquelles l'aptitude à réagir à une situation imprévue ou exceptionnelle est mobilisée alors que c'est face à ces situations que le candidat révèle le plus fortement ses compétences. L'observation *in situ* ne permettrait donc pas de mesurer l'étendue d'une activité professionnelle ni de prendre en compte les expériences antérieures à l'emploi occupé.

Par ailleurs, devrait dans ce cas être proposée aux personnes sans emploi ou qui candidatent à titre individuel sans vouloir informer leur employeur, une simulation qui ne ferait qu'accroître les inconvénients de l'observation *in situ*, mettant les candidats dans une situation plus scolaire que professionnelle et ne leur permettant pas de révéler leur propre expérience.

On peut enfin douter de la possibilité de trouver les ressources humaines et financières permettant de mettre en œuvre cette solution.

En revanche, on peut s'interroger sur l'exclusion systématique de toute interrogation directe sur les connaissances, telle que la pratiquent certains jurys. La note de service du 11 juillet 1994 indique

que l'entretien a pour but «de vérifier la véracité des déclarations du candidat et de saisir les éléments les plus significatifs au regard des exigences du diplôme. En effet, l'objectif de l'entretien n'est pas d'évaluer les compétences du candidat ni ses connaissances, mais de permettre au jury de mieux comprendre l'activité professionnelle réelle du candidat. »

Cette préconisation donne lieu à des pratiques différentes : certains jurys n'hésitent pas par exemple à vérifier, par un court échange en langue étrangère, la véracité d'une maîtrise déclarée de telle ou telle langue étrangère lorsqu'elle a une signification professionnelle déterminante (BTS « Commerce international », BTS « Assistant secrétaire trilingue »), d'autres (la majorité) s'en abstiennent au nom du principe de non évaluation des connaissances et renvoient en général à l'épreuve.

Ces derniers jurys plaident pour être autorisés à procéder à certaines évaluations leur permettant de lever leurs doutes dans la décision d'octroi au lieu de renvoyer le candidat vers l'épreuve d'examen, notamment pour les connaissances d'ordre général (scientifiques, linguistiques, culturelles). Des contrôles ponctuels et partiels permettraient selon eux d'obtenir la preuve souhaitée ou d'élargir le champ d'investigation.

On voit bien les risques que comporte une telle demande que la compensation et la formation des jurys devraient d'ailleurs réduire. Cependant, elle mérite une attention particulière pour certains diplômes pour lesquels la maîtrise de tel ou tel savoir joue professionnellement un rôle déterminant, et notamment les langues vivantes, vecteurs de communication.

Ne pourrait-on pas, sans recours à un contrôle ponctuel des connaissances, définir les domaines dans lesquels le jury aurait la latitude de compléter son information par une investigation complémentaire ? Comment, dans ce cas, éviter une dérive de l'entretien ?

On pourrait sans doute :

- encourager les candidats à nourrir leur dossier d'une sélection de documents, d'attestations fournissant des informations plus significatives sur leurs acquis dans les domaines généraux, linguistiques, scientifiques et d'ouverture sur l'environnement ;

- permettre, quand cela apparaît absolument nécessaire, d'évaluer un niveau de connaissance en réalisant par exemple une partie de l'entretien dans la langue à partir de documents professionnels en langue étrangère fournis par le candidat. Cette possibilité ne saurait être laissée entièrement à la discrétion des jurys. Elle devrait être prévue spécifiquement par le ministère et pour certains diplômes seulement.

Ainsi, en définissant les domaines et les modalités d'investigation complémentaire, on éviterait une dérive de l'évaluation vers un oral de type examen traditionnel.

Accepter de prendre en compte des formations reçues et validées

Si le décret du 26 mars 1993 prévoit que les candidats insèrent dans leur dossier de candidature « les documents attestant les formations suivies, les stages effectués et les diplômes obtenus (art 4), si l'arrêté du 29 juillet 1993 énonce que « ces précisions permettent au jury d'apprécier les acquis liés aux formations reçues », la note de service du 11 juillet 1994 précise que « la validation des acquis professionnels est indépendante de toute action de formation préalable. Les acquis d'une éventuelle formation relative à l'activité de travail ne peuvent donner lieu directement à l'octroi de la dispense sauf s'il y a réinvestissement dans l'activité de travail des compétences et connaissances acquises en formation ».

Faut-il, au moment de la décision de validation, refuser, par principe, de prendre en compte les formations antérieurement reçues et validées? Il semble que dans la pratique de l'évaluation des candidats, la note de service l'a emporté sur le décret et l'arrêté.

Un candidat titulaire d'un DEUG d'allemand qui n'emploie pas cette langue dans son activité professionnelle a été invité à passer l'épreuve de langues du BTS sollicité. Il a réussi sans difficultés, mais était-ce utile ?

Bien évidemment, par définition, la validation des acquis professionnels se fonde sur les acquis de l'expérience. Mais l'objectif terminal n'est-il pas de valider, en référence à un diplôme professionnel ou technologique, un niveau réellement atteint ? Est-il pertinent de renvoyer vers le contrôle ponctuel un candidat qui est en mesure d'attester d'une formation reçue par une certification, pour la simple raison que ces connaissances ne sont pas issues de l'expérience ?

Reconnaître les activités d'enseignement

Nous avons pu constater que plusieurs jurys de BTS refusent a priori de valider les connaissances technologiques ou professionnelles que des formateurs déclarent avoir acquises au cours de leurs activités d'enseignement¹ sous le motif qu'elles n'ont pas été mises en pratique dans le milieu professionnel correspondant ; or, une note ministérielle de février 1996 recommandait d'inclure « dans les activités professionnelles, les services d'enseignement effectués en établissement public ou privé sous contrat, dans une discipline technologique ou professionnelle correspondant aux finalités du diplôme ».

Les textes qui seront élaborés pour l'application de la nouvelle loi devraient permettre de préciser la réglementation. Il paraît cependant difficile de limiter la prise en compte des activités de formation aux seuls enseignants relevant du ministère

Proposer un cadrage national de l'évaluation et de l'entretien

Cette disparité d'attitude des jurys révèle la nécessité d'offrir aux présidents et membres des jurys un cadrage national suffisant de l'évaluation et du déroulement de l'entretien.

Des recommandations permettraient de préciser :

- pour l'évaluation :
 - étendue des compétences requises ;
 - définition d'un profil du candidat en fonction du niveau de diplôme et de la spécialité ;
 - pratique collégiale d'évaluation (et non un spécialiste du jury = une épreuve).
- pour l'entretien lorsque celui-ci est nécessaire :
 - rôle, nature, durée de l'entretien ;
 - modalités d'investigation (analyse du travail, conduite d'entretien) face à un candidat qui est un professionnel.

Différencier les dossiers de validation

Le dossier du candidat, tel qu'il est diffusé au niveau national, comporte trois volets :

- le dossier 1 dans lequel le candidat formule sa demande de dispenses ;

¹ Rappelons que d'autres diplômes comme la licence de sciences de l'éducation peuvent sans difficultés tenir compte de l'expérience acquise par les enseignants.

- le dossier 2, dossier individuel du candidat dans lequel il exprime sa motivation et présente son parcours ;
- le dossier 2bis, livret descriptif de l'emploi, dans lequel le candidat répond à une suite de questions qui ont pour objectif de le guider dans une analyse du travail qu'il a réalisé au travers des différents emplois occupés.

Ce dossier est unique, quel que soit le niveau ou la spécialité du diplôme.

Le dossier 2bis présente une richesse réelle : le questionnement invite le candidat à aller au-delà de la description d'activités quotidiennes. Il est incité à une véritable analyse de ses activités afin de faire ressortir ses acquis formulés en compétences et en connaissances.

Cependant, ce dossier se révèle

- trop exhaustif et trop lourd : le candidat est supposé compléter un dossier qui, rappelons-le, occupe 80 pages, par emploi ;
- dissuasif : du fait de sa polyvalence en termes de niveau et de spécialité, le questionnement est large et parfois incompréhensible selon la spécialité du candidat. Il mobilise les notions de comportement, de savoirs, de compétences, auxquelles un candidat ne donne pas forcément de sens. On peut aussi s'interroger sur la réaction d'un candidat de niveau V qui sera conduit à répondre par la négative à un questionnement qui est plus adapté à un candidat de niveau III.

Citons quelques exemples de questions :

- Fixez-vous vos propres objectifs ?
- Exercez-vous des responsabilités ?
- Avez-vous été associé au montage d'un projet ?
- Votre entreprise a-t-elle évolué depuis sa création ? Précisez le sens de l'évolution, ses étapes, les perspectives d'avenir.
- Dans votre activité professionnelle, êtes-vous amené à
 - Lire des graphiques (histogramme, abaques...)
 - Construire des graphiques (histogramme, diagrammes...) (*Questions dédiées au niveau*

V)

Ainsi, le dossier, tel qu'il est conçu aujourd'hui, est plus un outil de l'accompagnateur qu'un support que l'on peut remettre à un candidat, en particulier s'il ne peut pas bénéficier de l'accompagnement.

Un dossier et une procédure adaptés au niveau V

La proposition minimale que l'on puisse formuler est de proposer un livret descriptif de l'emploi (livret 2bis) simplifié pour les candidats de niveau V comprenant un questionnaire adapté au niveau de diplôme. Cependant, l'opération d'analyse du travail qu'exige la validation des acquis professionnels rend malgré tout l'accompagnement quasiment indispensable.

Ainsi, la procédure serait-elle plus accessible et plus motivante pour cette catégorie de candidats.

En outre, face aux difficultés que peuvent rencontrer des candidats de niveau V devant un tel écrit, il est souhaitable que lorsqu'un candidat, dont la candidature a été déclarée recevable, présente un dossier jugé insuffisant, une investigation complémentaire ait lieu en provoquant un entretien.

1.2.2 AU NIVEAU DU SUPERIEUR, UN DEFI NOUVEAU : DELIVRER DES DIPLOMES ET DES TITRES SANS FORMATION

En relation avec le développement, en cours, de l'utilisation des dispositifs de validation, diverses interrogations d'ordre méthodologique ont déjà reçu, de la part des universités, des réponses appropriées. D'autres restent cependant sans réponse. Pour relever le défi nouveau, un travail important de réflexion et d'aménagement demeure donc nécessaire afin de faciliter la certification de l'expérience.

• DE NOMBREUSES QUESTIONS RESTENT POSEES

Des réponses ont été apportées sur certains points méthodologiques ; bien appropriées à la reprise d'études, elles sont parfois moins adaptées à la nouvelle certification.

Une conception large des acquis de l'expérience

Nous avons vu que les jurys académiques ne prennent pas en compte les acquis de formation. Les établissements d'enseignement supérieur ont au contraire une conception très large des acquis de l'expérience puisque peuvent donner lieu à validation quasiment tous acquis personnels dont le candidat peut faire la preuve. Ont été ainsi retenus pour la validation de certaines unités d'un diplôme en informatique le fait que tel candidat avait suivi avec succès deux cycles successifs de formation organisés en cours du soir par la Mairie de Paris ou que tel autre assurait en sus de ses activités professionnelles la fonction d'entraîneur de l'équipe de France de joueurs d'échecs, ce qui attestait de compétences certaines d'abstraction.

Il n'y a donc pas à ce niveau de distorsion entre l'esprit des textes et leur mise en œuvre : aussi bien la nouvelle loi emploie-t-elle bien le terme de validation des acquis de l'expérience pour les diplômes de l'enseignement supérieur, supprimant ainsi la distinction qu'aurait pu introduire les termes différents utilisés dans les décrets de 1985 et 1993.

La diversité des dossiers

Comme pour le scolaire, la réglementation nationale concernant la VAP 1993 fixe la composition du dossier type, mais à la différence du scolaire ce dossier ne fait pas l'objet d'un modèle national unique, chaque université ayant la possibilité de l'adapter à son mode de fonctionnement et aux spécificités des diplômes qu'elle prépare. Quant au dossier concernant l'application du décret de 1985, chaque université a toute liberté pour en fixer la composition et le contenu.

Certains établissements ont adopté des règles communes : ainsi, au CNAM, le dossier fait ressortir pour les validations 1993 le détail du parcours professionnel et des formations suivies et comporte une description détaillée des tâches et responsabilités assurées tout au long de ce parcours en faisant ressortir la relation avec les UV postulées par VAP. A Limoges, a été arrêtée la composition des

deux dossiers distincts, dont l'exploitation manuelle permet d'ailleurs l'établissement du bilan annuel. Le dossier relatif à la demande d'accès reprend l'ensemble des validations possibles : acquis de formations scolaire et universitaire, de formation professionnelle, acquis personnels, dispense ou équivalences obtenues précédemment, expériences professionnelles ; les deux dossiers interrogent sur le mode de financement de la formation envisagée.

La plupart des universités visitées ont cependant laissé le soin à chaque composante d'établir leurs dossiers de manière à mieux répondre à la spécificité des diplômes et des publics accueillis.

Cette pratique peut aboutir à des résultats contestables : ainsi l'ULP de Strasbourg a adopté le principe d'un dossier commun aux deux procédures, ce qui nous paraît être de nature à accroître la confusion déjà précédemment dénoncée.

Mais elle peut également comporter le grand avantage d'afficher dans la transparence les critères qui seront retenus par le jury. Ainsi à Lyon 2, l'institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) qui recrute au niveau Bac + 2 ou équivalent pour une entrée directe en licence, a établi un dossier d'inscription tout à fait exemplaire. Le dossier d'inscription tant pour la licence que pour la maîtrise distingue :

- la demande d'accès à la formation pour lequel sont pris en compte pour 6 points le cursus antérieur (la mention baccalauréat non acquis y figure), pour 8 points l'activité professionnelle ou associative et pour 6 points la lettre de motivation du candidat ;
- la demande de validation d'acquis de formation et d'acquis professionnels en citant explicitement la loi de 1992 et les droits qu'elle a ouverts aux étudiants. Dans sa demande de validation d'acquis, le candidat doit notamment faire ressortir les compétences et qualités développées dans ses activités, et les connaissances acquises. Les unités pédagogiques qui peuvent faire l'objet d'une validation d'acquis professionnel sont énumérées (3 sur 12 en licence, par exemple). Il est également précisé que pour mieux tenir compte de l'expérience professionnelle acquise, le jury a décidé pour l'année 2000-2001 d'accorder la note 12 à ceux qui, en maîtrise, seront dispensés du stage professionnel.

Cette formalisation a le grand mérite de donner au candidat une information fiable qui ne pourrait être livrée dans un dossier commun à toutes les composantes. Elle facilite également le travail du jury et témoigne d'une réflexion commune sur ses règles de sélection. Reste - mais nous y reviendrons plus

loin - le problème que constitue pour l'application de la nouvelle loi la distinction entre unités pouvant être validées ou non. L'approche globale prévue (renversement de la démarche : le candidat sollicite non plus des dispenses, mais un diplôme, et le jury s'il ne valide pas entièrement les acquis indique quelles épreuves doivent être subies) impose à l'évidence une révision de la composition du dossier type de certification, sans qu'il soit pour autant nécessaire de remettre en cause la diversité des dossiers.

Il convient encore moins de revenir sur la liberté entière laissée pour le dossier concernant l'application du décret de 1985, sauf sur un point : des instructions devraient être données pour que ce dossier soit toujours distinct de celui présenté pour une demande de certification.

Des modes variables et souples d'entretien avec les jurys.

La pratique de l'entretien par le jury¹ est variable selon les universités. De manière générale, on peut indiquer que sa pratique, en relation directe avec le volume des validations sollicitées et le travail préalable effectué par le candidat et ceux qui l'accompagnent, est nettement moins courante que dans les académies.

Ainsi à Lyon 2, la qualité du dossier d'inscription établi par l'ISPEF a conduit à écarter l'entretien que le nombre de demandes enregistrées (450 demandes de validation pour 700 candidatures) rendrait d'ailleurs matériellement impossible. De même, le CNAM qui donne une grande importance au dossier et a mis en place un accompagnement conséquent, proscrit tout entretien considérant que le dossier doit suffire et que le risque de faire dériver l'entretien vers une forme d'épreuve est trop important.

Ailleurs, l'entretien vient éventuellement compléter les informations contenues dans le dossier. Il ne mobilise généralement qu'un ou deux membres de la commission ou du jury qui seront les rapporteurs du dossier en séance plénière. Tel est le cas à Strasbourg I où l'entretien a lieu en amont

¹ Nous ne traitons pas ici des entretiens avec des conseillers ou accompagnateurs, pratiques courantes avant le dépôt du dossier et qui seront traités plus loin.

de la réunion du jury ou à Paris 8, dans l'UFR sciences de l'éducation, où les candidats, quand leur dossier n'est pas jugé suffisamment convaincant sur leur capacité à suivre les enseignements du cursus demandé, sont entendus par le Président de la commission pédagogique et deux enseignants.

Moins courant est l'entretien systématique avec tous les candidats, il n'est quasiment pratiqué que dans les composantes procédant pour la première fois à des validations ou pour des validations conduisant à des dispenses : ainsi, les deux IUT visités (Paris V et Lyon 2) le prévoient pour les validations 1993 ; l'enseignant sollicité pour le conduire n'est pas toujours membre du jury, mais ce dernier est informé des résultats de l'entretien. A Paris X, c'est le jury qui entend directement tous les candidats (à vrai dire peu nombreux) à une validation diplômante.

Lorsque l'entretien est pratiqué, son contenu paraît très souple ; la vérification des acquis n'est jamais exclue, elle peut même être l'objectif visé. Aussi bien avons nous rencontré un institut ayant recours préalablement à l'entretien à des tests de positionnement dans certaines matières. Mais il ne semble pas y avoir de tentations d'interrogation sur tous les savoirs inscrits au programme ; c'est plutôt l'appréciation d'un niveau général de connaissances qui est recherchée.

La nouvelle loi prévoit dans son article 42 que l'entretien pour la délivrance d'un diplôme dans l'enseignement supérieur est obligatoire, contrairement à ce qui est prévu pour l'enseignement professionnel et technique où l'entretien ne devient obligatoire que s'il est demandé par le candidat. Cette différence se justifie sans doute compte tenu du niveau élevé des diplômes délivrés (encore que l'on comprenne mal alors le sort particulier fait aux BTS). Cette disposition, au demeurant ignorée de nos interlocuteurs locaux, a suscité beaucoup d'inquiétude lorsque nous l'avons évoquée, et il nous a été signalé à plusieurs reprises qu'elle soulèverait de telles difficultés d'organisation aux universités pratiquant la VAP diplômante qu'un recul de ce type de validation n'était pas à exclure. Nous y reviendrons plus loin.

Il ne nous semble pas en tous cas qu'il faille remettre en cause la variété et la souplesse des modes d'examen par les commissions des validations pour l'accès aux formations. Utile dans certains cas,

l'entretien ne doit, en aucune manière, être systématisé pour l'application du décret de 1985 au risque d'engorger le système.

Des questions stratégiques restent sans réponse

Un des éléments qui distingue les deux ordres d'enseignement dans la pratique de la validation, tient au lien fort et, en quelque sorte, automatique que l'enseignement supérieur établit entre validation et accès à une formation. Ce lien, d'ailleurs conforme à l'esprit actuel des dispositifs de validation, dans la mesure où aucun diplôme ne pouvait être délivré dans sa totalité, répond également au principe de la formation tout au long de la vie. Dans ce contexte, on ne peut que déplorer que des secteurs entiers de la vie professionnelle restent absents de la VAP.

Par ailleurs, ce lien fort entre validation et formation a conduit les universitaires à émettre pour la validation des exigences de niveau plutôt que de contenu de connaissances. Cette logique justifiée pour l'accès à la formation ne favorise pas la certification sans formation surtout quand les référentiels de formation s'expriment le plus souvent en savoirs disciplinaires.

Des secteurs absents

Une des améliorations possibles du fonctionnement actuel des dispositifs de validation pourrait consister en une implication progressive de secteurs qui, pour des raisons diverses, en sont aujourd'hui totalement absents.

Les filières sélectives

A la différence de l'enseignement scolaire, la validation dans l'enseignement supérieur vise tous les diplômes et titres nationaux (DUT, DEUG, DEUST, licence, maîtrise, DESS, DEA, doctorat, titre d'ingénieur, etc.), ainsi que les diplômes relevant du secteur médical ou para médical. Cependant et conformément au décret du 27 mars 1993, "aucune dispense ne peut être accordée dans la cadre d'accès sélectif dans les formations médicales, paramédicales, odontologiques ou pharmaceutiques. Ainsi, la procédure de validation n'est pas applicable à des candidats qui sollicitent une dispense d'épreuve pour l'accès en deuxième année de premier cycle des études médicales ".

Dans le même esprit, le décret de 1985 stipule que " dans les formations dont le nombre d'étudiants est limité par voie législative ou réglementaire, la validation ne peut dispenser les candidats de satisfaire aux épreuves en vue de limiter les effectifs ".

Il semble que, dans les faits, l'interdiction de validation limitée au cas d'accès sélectif soit appliquée à l'ensemble de ces formations : une explicitation à cet égard s'impose.

Au demeurant, on peut estimer que l'interdiction dans l'hypothèse d'une entrée sélective appelle aussi débat. Les écoles d'ingénieur ont su trouver les modalités permettant l'accès en cours de formation initiale à des adultes motivés ayant une expérience professionnelle certes différente mais cependant pas fondamentalement éloignée de celle des ingénieurs. On voit mal pourquoi de telles formules ne pourraient pas être mises en place dans les formations médicales, paramédicales, odontologiques ou pharmaceutiques.

Il serait regrettable que des publics entiers soient écartés d'une validation leur permettant d'accéder à une formation supérieure : des infirmières devraient pouvoir accéder aux études médicales, comme des aides-soignants aux études d'infirmières diplômées d'Etat. Que cet accès soit limité et sélectif paraît normal puisque l'accès aux étudiants a également cette caractéristique, mais que l'expérience acquise en matière de soins ne soit pas ici comme ailleurs prise en compte pour diminuer la durée de la formation serait injustifiée.

Les secteurs pour lesquels il n'y a ni diplômes ni titres nationaux

Si la validation de l'expérience devient un droit, se pose la question de l'absence, dans un certain nombre de secteurs, de diplômes d'enseignement supérieur adaptés à cette validation.

Les DU ont constitué une première réponse partielle des établissements à cette question, la création des licences professionnelles officialise par un diplôme de valeur nationale des cursus adaptés à la demande sociale et professionnelle. L'un des critères d'habilitation de ces licences est d'ailleurs précisément la place accordée à la VAP.

Mais peut-on laisser l'initiative aux seuls établissements de formation au risque de voir fleurir dans certains champs un trop grand nombre de diplômes se concurrençant les uns les autres alors que d'autres secteurs resteraient désertés ? Il nous semble que les projets des établissements gagneraient

à être éclairés par des études nationales menées avec les partenaires sociaux et que l'on pourrait envisager dans certains secteurs des commandes ministérielles avec des financements initiaux importants.

La difficile question des référentiels des diplômes

Nous avons décrit un peu plus haut les difficultés méthodologiques que pose la comparaison des acquis professionnels et des référentiels d'un diplôme professionnel. Ces difficultés existent bien évidemment également dans l'enseignement supérieur ; nous n'en reprendrons pas ici l'exposé qui garde toute sa valeur.

Mais ces difficultés sont accrues dans l'enseignement supérieur par trois phénomènes :

- Certaines formations à caractère professionnel affirmé (DUT, licences professionnelles, mais aussi licences spécialisées...) ont des référentiels de formation qui se rapprochent au niveau conceptuel de ceux existant dans l'enseignement professionnel et technologique ; d'autres comme les licences de droit ou d'enseignement se prêtent actuellement mal à la certification d'acquis professionnels car la formation vise moins l'acquisition de savoir, savoir-faire ou savoir-être directement transposables dans un métier que l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances spécialisées dans un champ disciplinaire. Pour reprendre l'exemple des formateurs, les sciences de l'éducation sont actives en matière de validation 1993 : le dossier, complété si nécessaire par entretien, permet de vérifier que l'expérience professionnelle d'un candidat ayant exercé dans le secteur de la formation lui a permis d'acquérir des connaissances professionnelles et qu'il peut donc être dispensé au moins d'une partie de la formation, si la présentation qu'il fait de son activité témoigne d'une réflexion suffisante. La même procédure (dossier, entretien) ne permet pas de savoir si un formateur enseignant l'anglais, les mathématiques ou l'histoire a atteint le niveau de connaissances dans les disciplines correspondantes que sanctionne une « licence d'enseignement¹. »
- Parmi les formations à caractère professionnel affirmé, on peut distinguer celles qui comme les DUT ou les licences spécialisées couvrent un spectre relativement large de professions possibles et celles qui comme les BTS, certaines licences professionnelles ou certains diplômes

¹ Rappelons que la « licence d'enseignement » ne comporte pas de préparation au métier d'enseignant, mais atteste un niveau de connaissances académiques que les licenciés utiliseront ensuite dans l'enseignement ou ailleurs.

d'établissement, plus spécialisés, correspondent à un secteur professionnel bien déterminé. Il est clair que les référentiels de ces dernières formations¹ se prêtent plus facilement à une comparaison avec les acquis (savoirs mémorisés) tirés de l'exercice de tel ou tel métier. Faut-il pour autant privilégier des formations pointues ?

- Enfin, s'agissant de diplômes de niveau III, II et I, il est certain que la validation des acquis ne peut se satisfaire de la vérification que le candidat a eu des "occasions" d'apprentissage et qu'il a acquis les réflexes nécessaires pour faire face aux diverses situations rencontrées. La validation doit également porter sur le niveau de connaissances scientifiques que le candidat a su s'approprier face aux événements auxquels il a été confronté. Pour reprendre l'exemple des sciences de l'éducation, un candidat qui souhaiterait obtenir sans formation un diplôme de niveau II devrait démontrer qu'il sait analyser des pratiques de formation et construire des projets mais aussi qu'il connaît les théories sociologiques, psychologiques, philosophiques sur lesquelles sont basées les sciences de l'éducation. Quant aux diplômes de niveau 1, ils sanctionnent certes un niveau de connaissances, mais attestent aussi une capacité à la recherche. Dans ces conditions, on peut s'interroger dans la perspective de la délivrance de diplôme sans formation sur la pertinence d'un processus de certification qui repose sur un dossier et un entretien sans outil complémentaire.²

• LA CERTIFICATION UNE NOUVELLE DONNE : DE NOUVELLES PROCEDURES

Malgré l'évolution positive de l'implication des établissements de l'enseignement supérieur dans les dispositifs de validation, il faut souligner l'écart existant entre les résultats obtenus et les ambitions du projet de loi concernant la délivrance de diplôme par la voie de la validation des acquis de l'expérience.

¹ La même remarque pourrait être faite pour les CAP et les BEP.

² Rappelons que le processus de délivrance du titre d'ingénieur DPE ne se fait pas sur le schéma dossier et entretien, mais comprend trois étapes : examen de la recevabilité de la demande sur la base d'un dossier ; "l'épreuve" de l'entretien ; "l'épreuve" du rapport (qui contrairement au dossier n'est pas descriptif, mais traite d'un sujet précis défini conjointement par le candidat et le jury et fait l'objet d'une soutenance). A chaque stade, des candidats sont écartés.

Si le développement de parcours individualisés de formation se situe dans la logique des pratiques des universitaires¹, en revanche, la possibilité offerte par le texte du 27 mars 1993 de pouvoir bénéficier d'une dispense même partielle de formation et d'épreuves, s'est heurtée à une incompréhension et au scepticisme au sein d'une institution où les fonctions de formateur et de certificateur se confondent.

Une possibilité qui suscite un réel scepticisme

La réaction des universitaires à la possibilité de certifier, par la délivrance d'un diplôme universitaire, des savoirs acquis en totalité en dehors de l'université s'inscrit sur trois registres :

- l'adhésion, position qui nous a paru très minoritaire¹ : cette adhésion porte en outre sur certains diplômes à forte finalité professionnelle. N'est jamais évoquée la possibilité de délivrer tous les diplômes universitaires par la seule voie de la VAP.
- la perplexité, chez la plupart des universitaires rencontrés : sans être hostiles à l'idée, ils n'imaginent pas les modalités pratiques qui permettraient sa mise en œuvre.
- enfin, plus rarement, l'incompréhension et le refus net d'envisager cette possibilité.

Dans la mesure où nous n'avons rencontré que des universitaires favorables aux régimes actuels de validation, ce tableau montre les progrès qu'il reste à accomplir pour convaincre la communauté universitaire de l'intérêt d'une certification sans formation.

Il est vrai que les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas comme les académies une expérience de certification indépendante de la formation. Les jurys de BTS ont depuis longtemps l'habitude de faire passer des épreuves et de délivrer des diplômes à des étudiants n'ayant pas suivi des formations dans les établissements publics. (3 étudiants sur 10 préparent un BTS dans des établissements non publics). La VAP leur pose certes des problèmes méthodologiques, mais aucun jury ne conteste la possibilité de délivrer par cette voie le diplôme dans son entier si les candidats peuvent faire la preuve des acquis nécessaires.

Les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas cette pratique, à l'exception de certaines écoles d'ingénieurs qui participent au processus IDPE. Leur exemple est d'ailleurs évoqué par ceux

¹ L'université qui décide de l'octroi de validations, est d'abord dispensatrice de formation ; en outre, le nombre de ses étudiants est un facteur déterminant du montant de sa dotation.

qui estiment que des diplômes universitaires, qui seraient obtenus sur la base des seuls acquis professionnels sans aucun recours à la formation, devraient comporter la mention DPE (délivré par l'Etat) et faire l'objet d'un processus national de validation spécifique, s'inspirant de celle mise en œuvre pour le titre d'IDPE. Compte tenu de la lourdeur du processus, cette solution ne paraît guère envisageable. Et pourtant écoles et universités imaginent difficilement délivrer sous leur seule responsabilité un diplôme portant la mention de leur établissement sans avoir contribué à la formation des diplômés.

Une stratégie progressive mais ferme

Il nous semble que face à ce scepticisme sur la possibilité de délivrer des diplômes de l'enseignement supérieur sans formation, la stratégie du ministère doit être à la fois progressive mais ferme.

Susciter une réelle réflexion sur l'adaptation des processus de validation aux différents diplômes existants

Cette réflexion est à l'heure actuelle insuffisante : la réflexion universitaire sur la validation telle qu'elle s'exprime dans des articles ou ouvrages est trop souvent une réflexion exclusivement théorique. Lorsqu'elle s'appuie sur des exemples, ceux-ci sont le plus souvent tirés de certification à un niveau CAP, voire inférieurs. Ils s'appliquent rarement à l'enseignement supérieur. Or il n'est pas évident, comme nous l'avons montré, que les mêmes processus doivent être employés pour tous les diplômes.

Une question sans doute provocatrice mais intéressante a été posée par un président d'université qui, faisant remarquer que le baccalauréat est en France le premier diplôme universitaire, estimait qu'une première étape pourrait être la délivrance du baccalauréat général, par le jury habituel, sur la base des acquis de l'expérience. Il estimait que compte tenu du nombre de non bacheliers accueillis dans les universités, les universitaires membres du jury pourraient apporter une contribution utile.

Une expérimentation en ce sens aurait le triple avantage :

¹ Mais minorité de qualité : notamment Michel Feutrie, responsable du centre de formation permanente de Lille 1 et président de la conférence des responsables de formation continue de la CPU, est un tenant de cette position.

- de répondre à la demande d'un public qui n'attend pas de la validation l'accès à une formation, mais l'obtention d'un diplôme reconnu dans la grille des qualifications ;
- de tester la pertinence d'un processus validant une formation à contenu académique préparant ainsi la voie à d'autres certifications au niveau DEUG et licences ;
- de faire travailler en commun académies et universités.

Par ailleurs, dans les secteurs à contenu professionnel affirmé, dans lesquels on note déjà une pratique partielle de certification via des validations 1993, des groupes de travail inter-universitaires devraient être rapidement réunis avec des représentants des partenaires sociaux pour mettre en commun les leçons déjà tirées et définir, en fonction des diplômes,

- la composition des nouveaux dossiers de demande de certification qui visera, rappelons le, un diplôme et non plus telle ou telle unité de formation ; à cet égard, il conviendra de bien distinguer la validation d'études supérieures accomplies à l'étranger¹ et la validation des acquis de l'expérience ;
- les règles de l'entretien désormais systématique avec le candidat, entretien à l'issue duquel sera préconisée ou non la délivrance du diplôme sollicité, et ceci soit à titre définitif, soit sous réserve de contrôles complémentaires adaptés ou non.

Cette possibilité d'adapter les contrôles devrait permettre de s'affranchir de la structuration classique des épreuves du diplôme sollicité en adaptant le contrôle à la diversité des situations rencontrées.

Enfin, une réflexion sur les modalités de validation de l'expérience dans les secteurs à recrutement contingenté nous paraît devoir être engagée. Comme déjà indiqué, les écoles d'ingénieur peuvent apporter des éléments de solution.

Renforcer le pilotage

L'autonomie des universités a conduit à un pilotage très souple de la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels, qui a eu sur le plan quantitatif d'excellents résultats concernant le développement de l'accès aux différents niveaux de formation mais des résultats trop modestes concernant la certification.

Nous étudierons plus loin les mesures adoptées pour mutualiser un certain nombre d'initiatives prises pour améliorer l'environnement de la validation ou adapter les diplômes et formations au nouvel enjeu

que constitue la certification par validation de l'expérience. Force est cependant de constater que sur les processus eux mêmes, le ministère est resté très discret.

C'est pourtant à lui d'afficher les grands axes d'une politique de validation de qualité. Dans un contexte de stabilité, voire de baisse des effectifs, les établissements (et leurs composantes) sont davantage incités à favoriser les poursuites d'études qu'à mettre en œuvre des certifications sans formation. Le succès de la validation pour l'accès au niveau des DESS s'explique en partie par la spécialisation de ces diplômes souvent à contenu professionnel affirmé, il a sans doute également sa source dans le plaisir qu'éprouvent les professeurs à enseigner à ce niveau plutôt qu'en premier cycle ainsi qu'au prestige attaché à un diplôme de niveau I . Certains exemples de titulaires de DUT² obtenant après à peine plus de deux ans d'expérience professionnelle l'accès au DESS conduisent à se demander si on n'assiste pas parfois à une dérive des processus.

Le ministère aurait tout intérêt à mettre en place un observatoire des validations permettant de confronter les caractéristiques des demandes (durée et niveau de l'expérience) et les résultats obtenus (secteur et niveau du diplôme) et de dégager des normes communes pour "labelliser" une validation de qualité. Sinon, il y a à terme un risque de voir se brouiller la hiérarchie des diplômes. Il serait regrettable que le niveau du diplôme obtenu par la VAP tienne davantage à l'implantation géographique des formations dispensées qu'au niveau des responsabilités exercées par les demandeurs.

On peut aussi se demander si l'indépendance entre les acteurs de la formation et les acteurs de la certification (affichée comme nécessité déontologique au niveau académique) ne plaide pas pour l'instauration de règles plus précises en matière de jurys de validation ; actuellement seules les conditions de désignation des membres du jury autres que les enseignants-chercheurs et enseignants sont définies. Or beaucoup de jurys ne comportent que des enseignants. La présence de professeurs ayant une expérience d'enseignement à d'autres niveaux que celui du diplôme sollicité ou celle de professeurs d'autres universités permettrait sans doute de mieux apprécier le niveau de la validation accordée.

¹ Prévue dans le nouveau texte de loi, cette validation relève d'une autre problématique (favoriser la mobilité des étudiants) qui n'a pas été étudiée dans le cadre du présent rapport.

² Un exemple : un titulaire d'un DUT Génie électrique employé comme technicien d'études depuis 30 mois dans une entreprise de réseaux câblés est admis en DESS Réseaux câblés ... avec quelques réticences. L'entreprise qui l'emploie ayant déclaré faire évoluer simultanément son poste de travail, il a cependant été admis.

En fonction des résultats de la réflexion conduite sur le processus de certification, évoquée précédemment, les étapes conduisant à la certification pourraient également être précisées par la réglementation ; pour les diplômes de niveaux I et II, il serait sans doute utile de distinguer l'accès à la procédure de certification et la certification elle-même. Un premier examen par le jury de la recevabilité de la demande sur la base d'un dossier descriptif permettrait de vérifier que le niveau de l'expérience acquise justifie le dépôt d'une demande de certification ; les candidats seraient alors admis ou non à présenter le dossier de certification proprement dit et à le soutenir devant le jury.

L'originalité du système français de diplômes nationaux universitaires nous paraît justifier une réglementation relativement précise des modalités de certification ainsi qu'un suivi et une évaluation des pratiques mises en œuvre. Sinon, on risque à terme d'assister à des comportements très disparates peu compatibles avec le caractère national des diplômes.

En conclusion de cette première partie, les auteurs du rapport préconisent une plus grande souplesse dans la certification des diplômes de niveau V et IV et une plus grande rigueur pour les validations de niveau II et I. Si les principes sur lesquels repose la validation restent les mêmes aux différents niveaux de diplômes, il leur semble que les modalités pratiques de certification ne peuvent être identiques pour tous les diplômes, sauf à pénaliser ceux qui aspirent à une certification modeste.

2 AMELIORER LE SERVICE DE LA VAP

AMELIORER LE SERVICE DE LA VAP

Après avoir dans le chapitre I mis en évidence l'originalité pédagogique de la validation, évoqué les problèmes qu'elle soulève et proposé certains aménagements, nous étudierons dans ce chapitre II l'ensemble des dispositions qui ont été prises en matière d'accueil et d'accompagnement des candidats, d'organisation des jurys et d'inscription aux examens et dont la mise en œuvre repose sur toute une infrastructure administrative et financière qu'il convient également d'examiner.

Soulignons en préalable le nombre et la qualité des initiatives prises pour soutenir les processus de validation ; les deux directions concernées du ministère (DES, DESCO) ont eu des démarches très bénéfiques pour favoriser la mutualisation des expérimentations les plus réussies.

Nos visites de terrain ont cependant mis en évidence que si les acteurs immédiats de la VAP sont en général bien informés des meilleures initiatives prises dans d'autres académies ou universités, leur capacité d'action dépend beaucoup de l'intérêt que leurs supérieurs hiérarchiques accordent à la VAP. **Une action en direction des recteurs, mais surtout en direction des présidents d'université, devrait être menée pour leur présenter le bilan actuel de la situation et les inviter à améliorer l'organisation du service de la VAP.**

Des rencontres à ce niveau permettraient également de débattre des aspects financiers du dossier qui paraissent actuellement mal circonscrits.

2.1 PARFAIRE L'ORGANISATION DES PROCEDURES

Quatre exigences s'imposent pour le service de la VAP : qualité, proximité, rapidité et notoriété.

- Exigence de qualité. La crédibilité des processus très innovants de validation des acquis exige qualité et rigueur. Tout laxisme dans la délivrance des diplômes ne peut en effet que conduire à

terme soit à une dévalorisation des diplômes, soit à un rejet par les jurys de ce mode d'accès aux diplômes. Encore faut-il que les modalités mises en œuvre soient adaptées au niveau des différents diplômes et ne rendent pas cette voie de certification plus difficile que les épreuves traditionnelles. Nous avons largement traité de cette exigence en partie I. Mais elle vaut aussi pour les services qui accueillent et accompagnent les candidats.

- Exigence de proximité. Conçue comme un droit social individuel, la validation doit être organisée de façon à faciliter l'accès de tous à ce droit. Cette exigence implique notamment que l'on prenne en compte le coût (en argent et en temps) que représentent, pour les catégories les plus modestes, de trop longs déplacements ; elle se traduit différemment pour les cadres sollicitant une validation universitaire : nécessité d'un repérage facile permettant à ceux qui ne connaissent pas encore l'institution universitaire de trouver aisément réponse à leur demande de validation.
- Exigence de rapidité. Autant il serait vain de vouloir raccourcir le temps consacré par les candidats à la formalisation de leur demande, la réflexion sur les acquis tirés de l'expérience étant un processus tout à fait personnel et auto-formateur que chacun ne peut mener qu'à son rythme, autant il serait utile de réduire les délais entre le dépôt d'un dossier et son examen, l'inscription à une épreuve et la passation de l'épreuve.
- Exigence de notoriété. Pour que ce mode de validation devienne courant, il faut qu'il soit connu du public.

Rendre le service de la VAP plus efficace en offrant des services de qualité, en répondant aux impératifs de proximité ou de repérage et en s'efforçant de raccourcir les délais est une préoccupation de tous les acteurs de terrain, même si elle est diversement mise en œuvre. Les suggestions faites dans ce rapport se basent sur les expérimentations les plus réussies.

Donner à la VAP une notoriété certaine n'a pas encore été entrepris. Or on ne peut atteindre l'objectif de modernisation sociale si la VAP reste un processus confidentiel méconnu des salariés appartenant aux catégories les plus modestes.

2.1.1 DES ACTIONS À APPROFONDIR

Mieux organiser l'accueil et l'accompagnement des candidats, l'organisation des sessions de jurys et d'examens, le suivi statistique des résultats obtenus, telles sont les diverses actions à approfondir dans la perspective d'un développement de la VAP.

• MIEUX ACCUEILLIR

Le caractère individuel de la validation rend indispensable l'organisation d'un service d'accueil qui renseigne le candidat sur les conditions à remplir pour bénéficier de la validation et l'informe à la fois sur les modalités prévues pour formaliser sa demande et sur les démarches parallèles qu'il a intérêt à engager simultanément auprès des services d'examen ou d'inscription à une formation. De la qualité de cette première étape dépend non seulement le succès de la démarche, mais également l'image de la VAP.

Décourager des demandeurs sans leur offrir d'alternatives, laisser des candidats s'engager dans une démarche lourde alors que leur demande sera ensuite jugée irrecevable sont deux attitudes qui ont des conséquences très dommageables pour les intéressés mais aussi pour l'image de la VAP. Nos visites sur le terrain ont été trop brèves pour prétendre que de tels comportements n'existent pas, mais nous avons eu le sentiment que c'est la situation inverse qui prédomine : tous les candidats rencontrés¹ reconnaissent la qualité de l'accueil et tous les services visités nous ont paru s'efforcer d'être le plus disponible possible.

C'est sur l'accessibilité de l'accueil que des questions restent posées.

¹ Une enquête auprès de candidats "malheureux" serait cependant utile : candidats ayant retiré un dossier mais ayant renoncé à le déposer, candidats n'ayant obtenu aucune validation.

Rapprocher l'accueil de l'utilisateur dans les académies.

Toutes les académies ont mis en place une cellule d'accueil ; celle-ci assure au minimum l'accueil téléphonique et l'information des personnes qui viennent se renseigner sur place. Elle est en général chargée de remettre aux candidats le dossier de validation. Certaines académies comme celle de Créteil ont cependant considéré plus efficace de ne remettre aux candidats le dossier de validation qu'après une information plus complète donnée par des accompagnateurs et organisent chaque semaine (le soir ou le samedi) une réunion d'information collective, au cours de laquelle les conditions et les modalités fixées par la loi sont présentées et commentées.

Une organisation exclusivement rectorale souffre cependant d'un sérieux handicap, celui de son éloignement géographique pour tous les candidats ne résidant pas à proximité du rectorat. Aussi bien la plupart des académies ont-elles tenté de pallier cet inconvénient en organisant ponctuellement des séances d'information dans d'autres lieux ou en sollicitant les entreprises pour venir présenter la VAP sur les lieux de travail.

Certaines académies se sont engagées dans une politique plus ambitieuse de délocalisation, soit en créant des centres départementaux de validation comme dans l'académie de Bordeaux, soit en tissant un réseau permanent de lieux d'accueil dans des établissements scolaires ou des CIO comme dans les académies d'Aix-Marseille ou de Montpellier. L'accueil se réalise alors à proximité des candidats, ce qui permet de mieux répondre aux demandes d'un public parfois modeste et qui est réticent à se déplacer hors du département.

Dans tous les cas, il est important que les locaux soient aisément identifiables et d'accès facile. C'est généralement le cas ; cependant l'une de nos visites nous a fait découvrir un contre-exemple : lieu difficilement accessible par les transports en commun, locaux peu adaptés à l'accueil du public.

Enfin on note des efforts récents pour partager avec d'autres institutions la fonction d'accueil et la rendre ainsi soit plus accessible, soit plus repérable. Ainsi à Nantes, un accord cadre a été signé le

27 septembre 2000 entre la Délégation Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue (DAFPIC) du rectorat et l'AFPA Pays de la Loire qui prévoit, outre des échanges sur les pratiques de validation, que les réseaux des GRETA et des Centres de formation de l'AFPA joueront un rôle de relais pour la validation. L'académie d'Aix-Marseille a œuvré pour la mise en place d'une plate-forme de service public commune pour la validation des diplômes délivrés par les ministères de l'éducation nationale, de l'agriculture, de la jeunesse et des sports et par les établissements d'enseignement supérieur, ce qui facilitera la réorientation des demandeurs et répondra à une demande formulée par les candidats de trouver en un même lieu une information globale.

Identifier dans le supérieur une cellule d'accueil

Au niveau universitaire, la question de la localisation géographique est peu pertinente. Le public qui vise un diplôme de l'enseignement supérieur est prêt à se déplacer, mais il est parfois dérouté par la complexité et la diversité de l'organisation des universités. Dans le petit échantillon d'universités visitées, l'accueil individuel sur la VAP est assuré tantôt par le service de la formation continue, tantôt par le SCUIO, tantôt par les services de scolarité des composantes ; trouver la bonne porte n'est pas toujours aisé pour un adulte souvent peu familier de l'institution. Aussi y a-t-il un risque certain qu'un adulte non informé au préalable de toutes les possibilités offertes par la VAP n'obtienne que des informations partielles.

Il est donc primordial que l'accueil VAP soit bien identifié et connu des différents services qui devraient y orienter systématiquement les étudiants en reprise d'études quelque soit par la suite l'organisation des modes de traitement de demandes éventuelles de validation.

Lyon 2 a ainsi institué un service des adultes en reprise d'études qui a un rôle de conseil et d'information et qui assure la liaison avec les composantes. Celles-ci lui envoient d'autant plus volontiers des étudiants qu'elles sont assurées d'avoir ensuite seules la responsabilité de la validation. L'université de Lille 1 a, quant à elle, mis en place un centre d'accueil, d'information, d'orientation et

de bilan pour les adultes en reprise d'études. Ce centre est doté d'un service documentaire et de personnels spécialisés, notamment des conseillers en formation qui travaillent en liaison avec les universitaires. Il bénéficie d'un local spécialement aménagé et fonctionne en coordination avec les autres universités de la région.

Cette formule qui a l'avantage de donner au candidat à la VAP une information sur tous les diplômes délivrés par les universités d'une région a tendance à se répandre. Les universités d'Alsace prévoient ainsi également un dispositif coordonné entre elles.

Une formule plus ambitieuse en matière de coordination entre différents organismes de formation d'une même région est celle prévue à Aix-Marseille avec la création d'une Cité des métiers chargée explicitement du premier accueil VAP. Projet d'origine universitaire¹, il a vocation à être le lieu d'accueil de tous ceux qui participent à la plate-forme commune évoquée précédemment au niveau académique.

A noter enfin que les modalités de l'accueil sont souvent plus individualisées que celles pratiquées en académie : ainsi à Paris X, l'accueil est concrétisé par la constitution d'un pré-dossier dont l'examen par un conseiller débouche sur la remise du dossier de demande de VAP. Au CNAM l'accueil est assuré sous la forme d'un entretien individualisé par un conseiller du bureau de la VAP. Ce premier entretien va permettre d'engager la procédure. L'accueil est ainsi véritablement une étape intégrée dans la procédure.

• CONFORTER L'ACCOMPAGNEMENT

Le processus de la VAP repose sur une logique d'autoformation : le candidat doit démontrer qu'il a su transformer, par une réflexion personnelle, son expérience professionnelle en savoirs, savoir-faire et savoir-être de même niveau que ceux sanctionnés par le diplôme postulé. Cette démonstration n'est pas aisée à établir, le candidat devant à la fois décrypter les connaissances exigées par le

¹ dossier sélectionné dans le cadre de l'appel à projets 2000 de la DES

diplôme et savoir présenter, par écrit et de façon convaincante, celles qu'il a lui même acquises par expérience.

Bien qu'aucune obligation d'aide ne soit prévue par la loi ou les décrets, le ministère a invité par notes de service les académies et les établissements supérieurs à mettre en place un accompagnement pour aider les candidats à constituer leur dossier de demande de validation.

Cet accompagnement, qui a été mis en place quasiment partout, revêt cependant des formes assez différentes.

Dans les académies, développer une offre structurée d'accompagnement que les candidats peuvent accepter ou non

La note de service du 11 juillet 1994 précise les modalités d'organisation de l'accompagnement en indiquant :

- d'abord, qu'il ne peut être rendu obligatoire,
- ensuite, qu'il doit toujours être offert à ceux qui le désirent,
- que les lieux d'accompagnement doivent être distincts de ceux de la formation,
- que l'information recueillie au cours de l'entretien d'accompagnement ne peut en aucun cas être transmise au jury,
- qu'elle doit être restituée au candidat dans un document qui reste la propriété du candidat.

Ces instructions ont eu deux effets principaux :

- une distinction entre candidats (distinction qui n'existe guère dans l'enseignement supérieur) selon qu'ils souhaitent ou non bénéficier d'un accompagnement.
- une méthodologie de l'accompagnement tout à fait remarquable et qui n'aurait sans doute pas émergé de façon comparable si les rectorats avaient dû accompagner tous les candidats.

Une formule d'accompagnement qui se généralise : le binôme

La formalisation recommandée par les instructions ministérielles (restitution écrite de l'entretien d'aide) a conduit très vite les académies à se doter "d'accompagnateurs" spécialisés dans le

processus VAP : ce sont eux qui conduisent l'entretien d'aide (d'une durée en moyenne de trois heures, réparties sur une ou deux séances) et assurent un suivi téléphonique si besoin.

L'exercice est en effet délicat. En conseillant le demandeur, l'accompagnateur crée des espoirs de validation, qui peuvent ensuite être démentis par le jury. Et l'aide apportée ne consiste évidemment pas à se substituer au candidat qui doit rédiger seul son dossier. L'observation en académie montre que ce principe est bien respecté. (Certaines académies offrent aux candidats qui le souhaitent des prestations complémentaires ; l'académie de Nancy-Metz a ainsi ouvert des ateliers d'écriture).

En général, l'entretien met face à face le candidat et un binôme constitué par l'accompagnateur spécialisé dans la VAP, qui est le "méthodologiste", et un enseignant spécialiste du champ professionnel concerné. Le méthodologiste, qui peut être un enseignant expérimenté en formation d'adulte, un conseiller d'orientation ou un contractuel spécialiste en analyse du travail, est souvent employé à temps plein par la structure en charge de la VAP ; il est chargé d'aider le candidat à bien comprendre le processus de validation, à construire son dossier, à mettre en valeur ses acquis par une démarche d'analyse du travail. L'enseignant, lui, n'est pas obligatoirement familier de tous les aspects du processus VAP, mais, par sa connaissance des référentiels du diplôme visé, il assure leur mise en regard avec les activités du candidat et peut l'éclairer sur les aspects qu'il convient de valoriser.

Cette formule du binôme a fait ses preuves et s'est généralisée. (Les quelques exemples de trinôme¹ rencontrés n'ont pas emporté notre conviction). Il ne faudrait cependant pas faire du binôme un modèle absolu : nécessaire, voire indispensable pendant la période d'expérimentation de la VAP, il se justifiera sans doute moins à l'avenir, dans certains secteurs professionnels, lorsque les enseignants spécialistes de ces secteurs se seront appropriés le processus et auront été confrontés à des cas bien repérés car répétitifs de demande de validation dans un même secteur (CAP Petite enfance ou CAP coiffure, par exemple). Dans la perspective d'un accroissement du volume des demandes, il serait

d'ailleurs bon que les IUFM intègrent dans leur offre de formation cette nouvelle mission pour aider à la constitution d'un vivier suffisant d'accompagnateurs. L'académie de Montpellier a déjà chargé l'IUFM de cette tâche.

Apporter une aide à ceux qui ne souhaitent pas être accompagnés

Les candidats qui ont bénéficié de l'accompagnement nous ont tous dit combien cette aide leur avait été nécessaire sinon indispensable. On peut donc s'interroger sur la situation de ceux qui ont refusé l'accompagnement.

Certes les candidats non accompagnés ne sont pas pour autant privés de tout conseil, mais à l'exception de quelques académies qui ont organisé des séances collectives gratuites d'aide méthodologique, ces conseils restent ponctuels et ne peuvent pas être comparés à l'accompagnement individuel.

Nous n'avons pas de chiffres récents sur la proportion des candidats non accompagnés au niveau national. Dans l'académie de Créteil, elle a été évaluée à 50 %, ce pourcentage étant semblable à tous les niveaux de diplôme postulé. Le choix des candidats de bénéficier ou non de l'accompagnement ne serait pas lié au prix demandé (500 F², gratuité pour les demandeurs d'emploi), mais témoignerait plutôt de différences de situations ou d'objectifs : certains candidats ne cherchent à obtenir par la VAP que l'attestation d'avoir le niveau CAP ou BTS dans telle matière professionnelle sans viser le diplôme ou chercher à obtenir le maximum de dispenses possible. Enfin, si les résultats en termes de validations sont nettement en faveur de ceux qui ont bénéficié de l'accompagnement, les écarts ne sont pas tels qu'on puisse, selon cette académie, en inférer la nécessité de rendre l'accompagnement obligatoire.

¹ trinôme constitué par exemple à Bordeaux du binôme classique et d'un conseiller d'orientation psychologue

² Tarifs de Créteil. La tarification est diverse selon les académies ; nous reviendrons plus loin sur cette dimension.

Une étude¹ portant sur les validations obtenues en 1996 montre un taux de réussite tous diplômes confondus de 59 % pour les accompagnés et de 51 % pour les non accompagnés ; cet écart varie selon les diplômes, c'est au niveau BTS qu'il est le plus sensible.

Dans ce contexte, il ne nous apparaît pas que rendre l'accompagnement obligatoire soit une solution à préconiser. C'est au candidat qu'il appartient de se déterminer.

Notons enfin pour mémoire que figurent sur Internet deux ou trois sites d'organismes commerciaux qui font figurer dans leurs offres de formation une préparation du candidat à la validation des acquis professionnels. On peut penser que le développement de la VAP suscitera d'autres initiatives de ce type d'autant que la nouvelle loi prévoit que l'accompagnement peut être financé au titre de la formation professionnelle continue. La question des lieux d'accompagnement mérite donc d'être à nouveau posée : si l'on comprend le souci initial du ministère de distinguer lieux d'information et d'accompagnement, d'une part, lieux de formation ou de bilan, d'autre part, maintenant que la méthode est bien définie, cette distinction, qui reste sans doute pertinente pour l'accueil et l'information, paraît plus discutable pour l'accompagnement, qui est une prestation de formation.

Dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement est souvent lié au tutorat ou à la validation

Certains des établissements visités proposent une aide au candidat comparable à ce qui existe en académie mais dans l'ensemble cette pratique paraît peu formalisée et moins largement répandue.

Pour la VAP 93, les instructions ministérielles prescrivent la mise en place d'un dispositif d'accueil adapté à des publics diversifiés, susceptible d'apporter une aide à la constitution du dossier, tout en laissant le soin aux universités d'en fixer le mode d'organisation. Aucune directive en ce sens n'a été donnée pour les candidats à une VAP 85 qui devront de toute façon faire leurs preuves en formation pour obtenir le diplôme et pour qui la constitution du dossier n'est pas en lui même un acte d'apprentissage.

¹ Bilan de la mise en œuvre de la loi de 1992 au 31 décembre 1996 (établi par la DESCO et paru le 10 septembre 1998)

Une procédure très formalisée au CNAM

Dans cet établissement, l'accompagnement des candidats a été intégré dans la démarche dès la mise en œuvre des dispositifs de validation 93 ; il est identique et obligatoire pour tout candidat à une validation diplômante, quel que soit le niveau du diplôme visé et se traduit par un entretien de deux heures avec un conseiller du bureau de la VAP.

Cet entretien se décompose en deux phases : le candidat expose d'abord la réalité de son travail et en fait l'analyse puis il est conduit à expliciter, à partir du programme des unités de valeur (UV) dont il demande la dispense, comment et dans quelles circonstances il a acquis les connaissances correspondantes. Après cet entretien, le candidat bénéficie d'une aide par téléphone, fax, mail du conseiller pour l'élaboration de son dossier.

Les candidats à une validation pour l'accès à un niveau d'études bénéficient, eux aussi, d'un accompagnement assuré par les conseillers du bureau de la VAP sous forme d'un entretien portant sur l'analyse approfondie de leur parcours. En outre lorsque la demande porte sur l'accès à un 3^{ème} cycle, le responsable du diplôme concerné entend le candidat.

Une réflexion à approfondir dans les universités

Si le contact direct avec un enseignant désigné constitue la forme minimale d'accompagnement, certaines universités (ou composantes) très engagées dans la VAP 93 ont mis en place un dispositif d'accompagnement qui se poursuit après la validation : c'est notamment le cas des universités de La Rochelle ou de Limoges, dont les projets ont été aidés dans le cadre du « concours Allègre ».

A La Rochelle, le service de formation permanente accompagne le candidat pour constituer son dossier et pour formuler sa demande de dispense. Il conduit également l'instruction du dossier et assure la coordination administrative et pédagogique liée aux décisions du jury. L'accompagnement ne se limite pas à la demande de VAP mais se poursuit pendant la formation avec la mise en place d'un tutorat assuré par un enseignant, l'organisation éventuelle de modules de soutien et d'épreuves de rattrapage.

A Limoges le dispositif, en cours de simplification, fait intervenir plusieurs services : le SUIO pour l'accueil et l'information, les services des composantes, le service de formation permanente pour

l'accompagnement ; au cours d'entretiens, un conseiller VAP aide le candidat à effectuer l'analyse de son travail, à construire sa stratégie, à constituer les preuves de ses connaissances, il assure par ailleurs la liaison avec le responsable pédagogique de la composante concernée mais n'a pas de relation avec le jury. La mise en place d'un comité de pilotage chargé de l'animation et du suivi du dispositif, le renforcement de l'accompagnement pendant la formation et l'élaboration d'une charte de qualité des tuteurs sont prévus, à compter de la rentrée 2001.

L'ULP de Strasbourg a également mis en place une procédure post-commission, d'information et de conseil du candidat pour la suite de sa formation.

Cet accompagnement qui ne se limite pas à la validation est très apprécié des candidats et constitue à l'évidence une aide précieuse pour la reprise d'études.

Dans beaucoup d'universités, cependant, l'accompagnement des candidats à une validation, lorsqu'il est assuré directement par les enseignants de la composante qui délivre la formation, se distingue mal de la validation proprement dite ; cet accompagnement peut être très structuré, mais aussi se réduire à un simple contact informel.

Ainsi à l'IUT de l'université Paris 5, la phase d'accompagnement est entièrement assurée par les enseignants, un premier entretien d'accueil et d'information sous forme collective ou individuelle a pour objet de mettre en regard les CV et les programmes avant remise des dossiers de demandes de validation. Un entretien plus approfondi avec un enseignant spécialiste de l'analyse du travail aide à l'identification des compétences, à la constitution du dossier et à l'établissement d'une fiche pédagogique par U.V. demandée.

De même à Nanterre, chaque candidat à une validation 93 a dans la phase d'élaboration de sa demande un entretien d'une heure avec un enseignant référent du diplôme visé.

Contrairement au principe de séparation des fonctions d'accompagnement et de certification, qui vaut en académie, l'enseignant accompagnateur participe souvent à la commission d'octroi et c'est alors lui qui présente le dossier. Lorsque la formule du binôme est utilisée, elle l'est également le plus souvent dans une acception différente de celle du secteur scolaire : on trouve bien un spécialiste de la procédure (en général, un IATOS), auquel incombent l'accueil, le suivi et l'aide au candidat dans la

constitution de son dossier et un enseignant-chercheur, mais ce dernier est en général membre du jury ou de la commission chargée de la validation.

Si cette pratique paraît bien adaptée à l'accès à un niveau de formation (VAP 85), on peut s'interroger sur sa régularité dans la validation diplômante, au regard du principe d'indépendance et de souveraineté du jury dans l'appréciation d'un dossier de candidature.

Dans un souci de transparence vis à vis des candidats et de garantie d'égalité, il conviendrait de bien distinguer les fonctions d'accompagnateur et celles de rapporteur devant le jury délivrant un diplôme.

Le caractère relativement flou de l'accompagnement, qui se distingue mal dans la plupart des cas soit d'un accueil approfondi soit d'une prévalidation, explique l'absence de toute trace écrite des résultats de l'accompagnement. Alors que l'accompagnement est facultatif dans les académies, il est quasiment toujours obligatoire dans les établissements d'enseignement supérieur. En général, cet accompagnement est "gratuit"¹ ; quelques universités semblent cependant pratiquer un accompagnement payant ; dans ce cas, l'accompagnement doit à notre avis rester limité aux candidats qui le souhaitent et se traduire par un document écrit.

L'accompagnement doit être développé pour les ingénieurs DPE

Malgré les directives ministérielles, relativement récentes données en ce sens, l'accompagnement du candidat, dans cette procédure qui exige pourtant un investissement particulièrement lourd de sa part, paraît actuellement très modeste.

On peut ainsi s'étonner que le CNAM ne fasse pas bénéficier ces candidats de son expertise en ce domaine. Dans les établissements visités, l'aide apportée aux candidats est limitée à une fonction d'accueil et de conseil assurée par un enseignant membre du jury comme au CNAM ou à l'INSA de Lyon.

Sans que cette phase soit obligatoire pour tous les candidats, il paraît indispensable d'encourager les écoles à développer cette fonction en direction de ceux qui le souhaitent.

¹ Ou du moins pas facturé de façon spécifique. Voir infra

• AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ORGANISATION DES JURYS DE VALIDATION

Les contraintes liées à la constitution des jurys requièrent une réflexion sur une organisation favorable au développement de la VAP et respectueuse des règles applicables en ce domaine.

Dans les académies, des initiatives à diffuser

Le jury de validation est actuellement une émanation¹ du jury du diplôme, il est désigné par le recteur pour deux ans.

A la différence des jurys d'examen, pour lesquels la parité entre professionnels et enseignants est la règle, le texte du décret prévoit que les enseignants sont majoritaires dans les jurys de validation. La plupart des académies déclarant avoir des difficultés à faire participer des professionnels aux jurys pour des raisons de disponibilité, cette mesure paraît sage. Notons que le nouveau texte de loi introduit une contrainte nouvelle en exigeant une représentation homme/femme équilibrée ce qui pour certains diplômes de l'enseignement professionnel exigera un renouvellement assez profond du vivier des membres de jury².

Si les textes prévoient que le jury se prononce sur le dossier, son examen permettant ou non de décider de l'octroi des dispenses sollicitées, nous avons constaté dans la partie 1 traitant des processus de validation qu'en pratique, la majorité des jurys de validation recourent à l'entretien pour l'examen de ce dossier. Ils font moins appel à une autre possibilité prévue par le ministère : l'appel à un expert.

¹ note de service du 11 juillet 1994

² autant pour "masculiniser" certains jurys que pour en féminiser d'autres.

Mieux organiser les sessions de validation

L'organisation des sessions de validation, généralement au nombre de deux, pendant la période scolaire, a des implications fortes sur les délais, la charge administrative de convocation et le service des enseignants amenés à y participer.

Certaines académies visitées ont mis en œuvre des solutions originales dont l'intérêt mérite d'être souligné.

Ainsi l'académie de Bordeaux a constitué des jurys "permanents" pour certains diplômes particulièrement demandés, jurys qui siègent dans des lycées techniques ou professionnels, ce qui permet d'organiser les sessions de validation en fonction des besoins. Deux établissements étaient concernés en 2000, dix en 2001.

L'académie de Montpellier a retenu une organisation présentant de réels avantages de souplesse et de proximité, basée sur une composition beaucoup plus resserrée des jurys dont les réunions sont précédées par une rencontre du candidat avec une commission délocalisée au niveau des établissements scolaires.

Le dispositif de Montpellier paraît tout à fait adapté à l'esprit de la nouvelle loi en permettant de répondre rapidement à une demande accrue de certification de diplômes.

Une procédure innovante dans l'académie de Montpellier

L'académie a, pour les niveaux 4 et 3, mis en place un système de validation permanente en organisant des commissions délocalisées par diplôme. Le président de ces commissions, qui siègent dans les établissements où le diplôme est préparé, est concomitamment membre du jury de validation. Ainsi dès qu'un dossier est déposé, il est adressé à la commission compétente qui se

réunit à la diligence de son président en dehors des heures de cours puis transmet son avis au jury qui délibère régulièrement. Indiscutablement cette procédure présente plusieurs avantages :

- Les enseignants sont associés largement à la procédure sans perturbation de leur charge d'enseignement.
- La VAP est banalisée dans le système, elle n'apparaît pas comme une affaire de spécialiste.
- Les professionnels locaux sont associés à la procédure ce qui permet de multiplier les relations écoles – entreprises.
- Les usagers n'attendent pas puisque leur dossier est traité sans délai, ils peuvent être auditionnés par la commission sans avoir à effectuer de longs déplacements.
- L'IUFM a été mis à contribution pour former les membres des jurys et des commissions, et l'académie dispose ainsi d'un vivier important d'enseignants formés à la validation.
- La charge de la validation est pour le moment très faible car très répartie, le système mis en place permettra de faire face à un accroissement de la demande sans difficulté.

Redéfinir l'utilisation de l'expertise

Les jurys ont la possibilité, prévue par la note de service de 1994, de faire appel à des experts, pour les aider dans le traitement des dossiers et la construction des outils d'analyse. Les experts proposent aux jurys un avis argumenté à partir des critères et principes d'octroi préalablement définis.

Cette disposition visait initialement à aider les jurys qui ne disposaient pas toujours des connaissances permettant d'analyser les demandes des candidats. Les outils sont maintenant pour la plupart construits ; en conséquence, l'intervention d'experts se justifie désormais moins et devrait être limitée aux cas de candidats exerçant un métier mal connu.

A l'heure actuelle, d'après l'enquête figurant en annexe 3, un tiers des académies n'utilisent pas cette possibilité, six y font appel dans quelques cas, quatre plus souvent et quatre enfin y font appel de façon quasi systématique. On peut s'interroger sur cette dernière situation de saisine quasi automatique qui comporte des risques évidents de dessaisissement du jury de validation.

Dans l'enseignement supérieur, simplifier et respecter les normes juridiques

A la différence du scolaire, formation et validation sont le plus souvent assurées par les mêmes enseignants.

L'organisation des jurys et commissions

Deux réglementations régissent actuellement l'organisation des instances de validation

Dans la procédure VAP 85, la décision est prise par le président d'université sur propositions des commissions pédagogiques composées d'enseignants-chercheurs ; le nombre et les modalités de fonctionnement de ces commissions sont fixés par chaque université après avis du CEVU.

Dans la VAP 93, la décision de validation relève d'un jury spécifique à chaque diplôme concerné. Les membres des jurys sont nommés pour deux ans par le président d'université parmi les enseignants-chercheurs et les enseignants.

La participation de professionnels, autorisée par les textes dans le premier cas et recommandée dans le second cas, semble tout à fait exceptionnelle.

Une pratique qui ne respecte pas toujours les textes

S'agissant de la VAP 85, la réglementation semble généralement respectée. Dans le département de sciences de l'éducation de Paris 8, les dossiers de candidatures à la VAP 85 sont ainsi reçus d'avril à novembre et répartis pour examen entre les quinze membres de la commission pédagogique qui se réunit toutes les trois semaines. A l'USTL de Lille, les demandes VAP 85 sont examinées par une

commission centrale d'établissement composée d'un groupe permanent et d'un correspondant par diplôme. Au CNAM, une commission nationale, constituée par spécialité et composée de trois enseignants, émet une proposition de décision sur l'ensemble des demandes de VAP 85, déposées à Paris ou dans les centres régionaux, elle siège en juillet et octobre.

Mais nous avons pu constater que la distinction avec les jurys VAP 93 n'est pas toujours respectée et que la même instance se prononce parfois sur l'ensemble des demandes ; il en est ainsi à La Rochelle où quatre jurys spécifiques, compétents en Droit, Sciences, Lettres et Sciences humaines, IUT pour les deux types de validation, sont constitués ; présidés par le directeur de l'UFR, ils sont composés de membres permanents dont le chef du service de formation permanente, et de membres des commissions d'expertise convoqués en fonction des demandes. L'assistante de formation et le conseiller VAP y participent.

S'agissant de la VAP 93, on trouve les formules les plus diverses : certains jurys de validation sont le décalque des jurys délivrant le diplôme postulé, ils prennent souvent leurs décisions en se fondant sur l'avis d'un rapporteur ; ceux de l'USTL de Lille sont composés d'un groupe permanent commun à tous les jurys et de membres choisis dans le jury du diplôme concerné (dont au moins un professionnel). Au CNAM, deux jurys, un pour les spécialités tertiaires, l'autre pour les spécialités industrielles, tiennent deux sessions par an pour la VAP 93.

L'intérêt d'un jury élargi est évident : moindre risque de dérives, de disparités entre les composantes...A l'ULP de Strasbourg, une commission centrale de validation, à laquelle participe le responsable du SUIO, examine l'ensemble des demandes de validation 1993. Cette commission pluridisciplinaire examine toutes les opportunités de dispenses, les responsables de ces procédures estimant cependant impossible de valider des acquis à partir du seul dossier : le responsable de formation élabore une grille d'analyse au travers de laquelle le jury examine le dossier. Cette pratique, qui a fait apparaître des échanges inhabituels entre les disciplines qui s'ignorent le plus

souvent par ailleurs, est très intéressante mais pose cependant la question du respect des textes actuels.

La qualité de la validation de l'expérience ne peut qu'être renforcée dans des commissions et jurys composés non exclusivement des formateurs du diplôme postulé. Il reste que les textes relatifs aux jurys doivent être alors adaptés pour prendre en compte ce souci d'une certification plus rigoureuse ; à défaut, les candidats seraient fondés à former un recours contentieux en se fondant sur le non respect des textes.

Préciser l'utilisation de l'expertise

La consultation d'un expert de la discipline, préalablement à la décision du jury, est courante dans les universités. (En revanche, il n'a jamais été fait mention dans nos visites de la consultation d'experts issus de milieu professionnel).

Assez curieusement, cette pratique est mal cernée. Nous avons déjà dit qu'elle était parfois présentée comme une forme d'accompagnement, alors qu'elle nous paraît relever du processus de validation lui-même. Cette expertise est dans la majorité des cas exercée par un seul enseignant dont l'avis est souvent déterminant. Le seul cas d'expertise collective que nous ayons eu à connaître est celui de l'université de La Rochelle, où une commission d'expertise composée de responsables du diplôme postulé et des enseignants concernés par les demandes de dispenses d'épreuves, émet un avis, destiné au jury, sur la nature de la demande et la pertinence des preuves apportées par le candidat.

A défaut de réformer la composition des jurys, officialiser l'expertise (de préférence collective) pourrait constituer une réponse à la fois au souci de maintenir une certaine homogénéité de niveau dans les décisions de jurys particuliers à chaque diplôme et au risque d'encombrement des jurys que peut susciter l'entretien obligatoire avec le jury prévu par la nouvelle loi. Dans ce contexte, créer pour l'enseignement supérieur une étape officielle d'expertise à l'issue de laquelle le candidat est autorisé ou non à présenter sa demande de validation serait sans doute une solution.

Enfin, l'élaboration et la diffusion de méthodes et d'outils qui aident les enseignants, actuellement souvent démunis, dans le travail complexe et nouveau de validation seraient utiles : des universités, à cet égard plus avancées que d'autres, ont accumulé un savoir théorisé et acquis une expérience dont l'ensemble des établissements devrait pouvoir bénéficier ; certes, un effort de mutualisation a bien été initié par lancement d'appels d'offre, mais la publication des résultats tarde alors même que la nouvelle loi va contraindre les universités à mieux formaliser leurs pratiques et à un respect strict de la procédure sous peine de recours.

• **FACILITER LA TACHE DES SERVICES DES EXAMENS.**

Dans les académies

La procédure de validation est incluse dans un parcours devant conduire à l'obtention d'un diplôme ; parallèlement à la démarche de validation, les candidats ont l'obligation de procéder à une inscription à l'examen, c'est d'ailleurs à cette occasion qu'ils font valoir leurs dispenses.

Les services d'examen interviennent à plusieurs reprises dans les procédures.

D'abord, ils réceptionnent le dossier et examinent si les conditions de recevabilité, cinq ans¹ d'activité en rapport avec la finalité du diplôme, sont remplies. Or, il n'est pas toujours évident pour des agents administratifs de décoder des activités professionnelles et de s'assurer qu'elles correspondent au champ du diplôme sollicité. Il est donc important qu'une relation s'établisse en amont entre le service qui reçoit le candidat et les services des examens pour s'assurer que la démarche peut être engagée. Il serait en effet particulièrement regrettable que la demande de validation soit jugée irrecevable après que le candidat a élaboré son dossier de validation.

Les textes d'application de la nouvelle loi devront préciser les conditions de recevabilité de façon à limiter les difficultés d'interprétation, notamment en ce qui concerne la prise en compte des activités bénévoles.

Les décisions des jurys de validation sont ensuite transmises aux services des examens au rectorat pour les diplômes de niveau 4 ou 3, aux inspections académiques pour les niveaux 5.

Ces services sont chargés de notifier aux candidats les décisions prises et de les enregistrer. Si, comme il lui a été conseillé, le candidat s'est inscrit simultanément à une session d'examen, les programmes informatiques gèrent la dispense en l'intégrant dans les résultats du candidat qui sont alors examinés par le jury final. S'il s'inscrit à une session ultérieure, les dispenses sont directement prises en compte lors de l'inscription.

Aucun des services rencontrés n'a manifesté de difficulté particulière dans ce processus technique et ils ont tous absorbé jusqu'à ce jour la montée en charge du dispositif. Certaines académies ont affecté des postes financés sur les crédits VAP aux services des examens² mais sans doute plus pour leur permettre de faire face à d'autres charges que pour des raisons tenant strictement à la VAP.

Il conviendra cependant de rester attentifs au travail de ces services lors de l'élaboration de nouvelles directives introduisant la compensation par exemple.

Dans l'enseignement supérieur

La recevabilité des candidatures est en dernier ressort vérifiée par le jury ou la commission.

Les services de la scolarité gèrent les décisions de dispenses soit par l'inscription dans les cursus de formation quant il s'agit d'une dispense 1985 soit par l'enregistrement des dispenses obtenues et leur prise en compte dans la délivrance du diplôme. Le nombre des dossiers traités n'a pas provoqué de difficultés particulières de gestion mais il convient de s'interroger sur les conditions du développement souhaité.

¹ La nouvelle loi ramènera cette durée à trois ans.

² Voir annexe 3.

A l'université de Limoges, le responsable du service de scolarité établit un bilan annuel, quantitatif et qualitatif, des validations demandées et obtenues, et le présente au CEVU. A cette occasion, sont récapitulées les anomalies relevées au travers des contrôles de régularité des actes et décisions se rapportant à la VAP : par exemple, motivation des avis des commissions pédagogiques, formulation et signature des avis et décisions.

L'extension de cette pratique pourrait participer à l'amélioration juridique de la mise en œuvre de la VAP.

- **MIEUX CONNAITRE L'IMPACT REEL DE LA VALIDATION EN TERMES D'OBTENTION DE DIPLOMES**

Nous avons déjà déploré l'absence de statistiques sur les effets d'un processus qui ne devrait pas se borner à des décisions d'équivalences ou de dispenses, mais déboucher sur l'obtention finale d'un diplôme. Sans information permettant d'apprécier le nombre de diplômes obtenus par cette voie et l'élévation du niveau de qualification qui en ressort, il est quasiment impossible de déterminer dans quelle mesure l'objectif assigné à la validation a été atteint.

Aussi bien, s'il est certes tout à fait intéressant d'avoir des données sur l'âge, le sexe, la CSP du public qui demande des informations, dépose un dossier ou bénéficie d'une validation, ou sur les moyens mis en œuvre pour accompagner ou soutenir les candidats, l'essentiel nous paraît être la mesure la plus exacte possible de l'élévation du niveau de qualification. Ceci suppose un suivi de cohortes en distinguant pour chaque niveau de qualification le niveau d'études atteint avant demande officielle de validation, le diplôme sollicité et le diplôme obtenu. Cela permettrait de distinguer les cas qui ne semblent pas rares de reconversion (un titulaire de CAP ou de BTS ou de licence obtient par validation des acquis professionnels un nouveau CAP ou BTS ou licence dans une autre spécialité que celle du diplôme d'origine) des cas d'élévation de niveau de qualification. Les individus peuvent en effet viser l'un ou l'autre de ces deux objectifs. Si l'on nous a fait rencontrer pour l'essentiel des candidats ayant eu des parcours promotionnels importants (cas déjà cité de la non bachelière ayant obtenu un DEUG en un an pour terminer titulaire d'un DESS), il reste à savoir si ce type de parcours

n'est pas exceptionnel ; on nous a également parlé d'un ancien étudiant admis en STS comptabilité et gestion mais qui n'avait pas obtenu son diplôme et qui, dix ans plus tard, a obtenu par la VAP un CAP de maçon tout à fait utile dans l'emploi qu'il occupe. Parcours là encore sans doute atypique mais qui montre combien il serait nécessaire de disposer de statistiques sur le gain réel retiré par les candidats de la validation des acquis professionnels.

Ceci exige, il est vrai, un travail conjoint des services de validation et des services d'examen ou de scolarité, en liaison avec les services d'information statistique compétents.

Certaines académies ont commencé à s'engager dans cette voie. L'académie de Bordeaux a ainsi créé une base de données sur Access intitulé ASTRID (Application pour le Suivi et le Traitement des Informations du Dava) dans le but affiché d'améliorer le pilotage du dispositif. Cette application est déjà en partie opérationnelle puisqu'ont été introduites dans la base toutes les données recueillies de 1995 à 2000 et que la réponse aux enquêtes ministérielles et l'édition de documents (convocations, relances) se font grâce à cet outil. Reste à développer des modules complémentaires permettant notamment le suivi de cohortes sur cinq ans.

Dans les universités où est d'ores et déjà mis en place un suivi de cohortes, les bénéficiaires d'une décision de validation pourraient faire l'objet d'une observation spécifique que l'application informatique APOGÉE doit pouvoir faciliter.

Par ailleurs, on peut imaginer que dans le cadre de l'instruction périodique des demandes d'habilitation, l'examen des taux de réussite comporte mention du nombre des lauréats bénéficiaires d'une validation. Ceci pourrait inciter les composantes à s'intéresser davantage aux résultats obtenus par les bénéficiaires de la VAP.

2.1.2 SORTIR DE LA CONFIDENTIALITÉ PAR UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION SUR LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS

La mise en œuvre de la loi de 1992 a fait l'objet d'un travail de réflexion interne approfondi sur les modalités d'application mais n'a pas fait l'objet d'un investissement conséquent du ministère dans la communication vers le grand public. Certes, les académies, et plus rarement les universités, ont fait des efforts d'information, mais les actions menées au niveau local restent sans grande portée en l'absence de grande campagne de communication nationale : nous avons pu constater au cours de visites comme celle du salon de l'Education (qui a priori rassemble pourtant un public intéressé par la formation) une ignorance quasi totale des citoyens sur les droits nouveaux que leur offre la validation de l'expérience.

Faire de la validation de l'expérience un mode normal d'acquisition des diplômes exige sans aucun doute une campagne de communication nationale d'envergure via les grands médias que les actions d'information locale pourront alors relayer de façon efficace.

- **L'ABSENCE DE POLITIQUE NATIONALE DE COMMUNICATION A RENDU PEU EFFICACE LES EFFORTS LOCAUX D'INFORMATION**

Au niveau national, une absence de communication nationale palliée en partie par un effort de partenariat avec les entreprises

Au plan national, des plaquettes ont été réalisées, l'une par la DES, l'autre par la DESCO et un guide «faire valider ses acquis professionnels » a été édité en 1998. Mais ces documents ont été très peu

diffusés et visent plutôt à exposer à un public déjà averti les modalités à suivre ou encore à accompagner une communication interne. Ils ne paraissent pas viser un public non diplômé ignorant de ce nouveau mode de certification.

Des raisons légitimes ont pu expliquer ce manque d'initiatives :

- absence de crédits pour communiquer avec un public qui n'est pas le public habituel du ministère, celui des salariés et des demandeurs d'emploi,
- souci normal de laisser le temps à l'institution de s'approprier ce nouveau mode de certification, car il aurait été très négatif de susciter une demande que le ministère n'aurait pas été prêt à traiter.

Il reste que l'absence de politique de communication peut également être comprise comme une volonté de maintenir ce mode de validation de l'expérience à la marge des dispositifs traditionnels en évitant de susciter une demande spontanée qui serait trop forte. On nous a rapporté qu'à la suite d'une initiative académique, un titre malencontreux est paru dans un quotidien local qui a conduit à un rassemblement devant l'inspection académique de quelques 150 personnes qui, attestations de travail en main, venaient chercher leur diplôme.

Cet exemple nous a été présenté comme une preuve du danger d'une communication trop large ; elle nous semble plutôt attester que le ministère n'a pas encore su concevoir une réelle communication qui présenterait à la fois le droit pour tous à la validation des savoirs acquis par l'expérience et le devoir des candidats de faire la preuve que ces savoirs ne sont pas de simples réflexes issus de routines professionnelles mais des savoirs maîtrisés capables d'être mis en œuvre dans diverses situations.

Si les outils de communication grand public élaborés par le ministère sont quasiment inexistant, il faut cependant noter l'effort de sensibilisation conduit par la DESCO auprès d'un certain nombre d'organisations professionnelles et d'entreprises pour leur faire connaître et prendre en compte la VAP dans leur politique de gestion de ressources humaines. Nous y reviendrons dans la partie 3, mais les résultats obtenus ne sont pas négligeables et démontrent, si besoin était, l'intérêt d'actions nationales relayées par le terrain. Les exemples, rencontrés dans les académies, de partenariat réussi entre entreprises et éducation dans le domaine de la validation se situent quasiment tous dans le cadre d'accords-cadres passés au niveau national, accords qui bénéficient le plus souvent aux catégories les plus modestes.

Curieusement cette stratégie de communication ciblée sur les employeurs a laissé de côté les directions de personnel des ministères, et notamment celles du ministère de l'éducation nationale. Nous y reviendrons dans la partie 3, mais nous pouvons noter à ce stade que la communication interne vis à vis des agents du ministère a été aussi faible que la communication externe.

Une communication externe peu efficace au niveau académique malgré des efforts incontestables d'information

Le niveau académique a suivi l'exemple de l'administration centrale¹. Des plaquettes largement inspirées des plaquettes nationales présentent les principes du processus de validation des acquis professionnels et fournissent les adresses utiles dans l'académie. Elles sont diffusées d'abord aux candidats, donc à un public déjà partiellement informé, et servent également de support à d'autres actions visant souvent l'information plutôt que la communication. Les salons locaux de la formation sont ainsi l'occasion de donner de l'information à ceux qui les fréquentent.

Quelques documents comme ceux diffusés dans la région Nord Pas de Calais offrent un exemple intéressant de mobilisation et de coordination de tous les acteurs publics régionaux. Ainsi le guide pratique édité par le centre régional des ressources pédagogiques de la région, sous l'égide de la préfecture de région et du conseil régional, mérite d'être signalé par l'exhaustivité des informations qu'il contient sur les dispositifs et ressources des différents ministères.

Certaines académies manifestent le souci de toucher un public moins averti en organisant des réunions d'information par voie de presse comme par exemple Montpellier ou Créteil. D'autres démarchent avec un succès très relatif les entreprises. Ainsi l'académie de Lyon qui a adressé plusieurs milliers de lettres aux petites et moyennes entreprises a eu un taux de réponse insignifiant.

La plupart de ces actions sont menées directement par les structures spécialisées de l'académie sans synergie suffisante avec l'action d'autres structures.

¹ L'enquête dont les résultats figurent à l'annexe 3 montre que les académies ont peu investi dans la communication.

Ainsi, dans les académies visitées, le réseau des CIO qui pourrait informer largement sur la VAP est laissé à l'écart de cette mission ; seules les académies de Lyon et de Toulouse ont fait appel à ce réseau.

Le réseau des GRETA est plus souvent mobilisé. Ainsi par exemple, le responsable de la VAP dans l'académie de Strasbourg privilégie l'entremise des CFC (conseillers de formation continue) pour l'action en direction des entreprises.

Enfin, si les académies ont fait un effort de formation, sous des formes variables, des membres des jurys, elles n'ont guère fait de communication interne. Dès lors il ne faut pas s'étonner que la plupart des agents ignorent tout du dispositif.

Un souci de communication très divers au niveau de l'enseignement supérieur avec quelques expériences innovantes

Nous avons indiqué plus haut les pratiques diverses des établissements d'enseignement supérieur en matière d'information : s'ils ont progressivement intégré à leur brochure de présentation ou dans leurs sites web mention de la VAP, notamment dans la présentation de leurs activités de formation continue, rares sont ceux qui donnent une information détaillée et il faut en général se rendre dans l'établissement pour obtenir des renseignements précis.

Les universités ou composantes les plus actives dans le domaine de la VAP ont cependant adopté des démarches analogues à celles des académies : ainsi, l'USTL de Lille édite une plaquette spécifique VAP qui présente la finalité du dispositif, les étapes de la démarche, le contenu du dossier, les critères d'appréciation. A l'ULP de Strasbourg, chaque plaquette du service de formation continue dispose d'une page VAP. Ces documents sont diffusés dans les lieux d'accueil propres à la VAP et les salons d'étudiants.

Le CNAM quant à lui constitue un cas à part puisqu'il a une image forte dans le domaine de la valorisation des acquis professionnels. Il utilise logiquement ses supports de communication habituels dans lesquels la validation est en quelque sorte banalisée, ainsi que ses forums pour présenter son dispositif.

Les actions de communication menées par les autres établissements et destinées à un public non directement intéressé par la reprise d'études sont extrêmement rares. Un certain nombre d'universités disent y avoir songé mais y avoir volontairement renoncé car elles estiment ne pas disposer de moyens suffisants pour répondre au nombre excessif de demandes que susciterait selon elles une campagne de communication grand public. Paris X se déclare cependant prêt à tenter une expérience en ce sens lorsque son projet de fournir aux candidats à la VAP des outils d'auto-évaluation sera opérationnel. Ce projet qui devrait être réalisé en collaboration avec l'éditeur FOUCHER vise à permettre à des actifs de mieux comprendre l'esprit de la validation des acquis de l'expérience en mettant à leur disposition sur Internet un questionnaire interactif leur permettant de situer le niveau de qualification correspondant aux activités qu'ils exercent. Il ne s'agit en aucun cas d'initier ainsi une étape du processus de validation, mais seulement (et c'est déjà fort ambitieux) de sensibiliser un public non averti à la démarche.

A défaut de campagne grand public, les universités les plus engagées dans la VAP développent une politique de communication ciblée. L'université de la Rochelle a ainsi une action systématique en direction de tous les acteurs locaux, (collectivités, ANPE, associations, entreprises). Beaucoup se mobilisent également en direction des entreprises avec lesquelles certaines conduisent des opérations d'envergure. Nous y reviendrons dans le chapitre 3.

- **LA NOUVELLE LOI DOIT ETRE L'OCCASION DE DEVELOPPER UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION VERS LE GRAND PUBLIC**

Sans nier les efforts d'information accomplis, force est de constater que le faible nombre de candidats à la VAP s'explique largement par l'absence de communication.

Le tableau qui suit et qui précise sur six ans l'origine de la démarche de tous ceux qui ont demandé des renseignements aux centres de validation rectoral et départementaux de l'académie de Bordeaux montre combien le dispositif reste méconnu.

Il n'est pas possible de continuer à se satisfaire d'une communication qui fonctionne essentiellement par le bouche à oreilles.

Origine des contacts (toutes demandes recevables ou non)
constatés dans l'académie de BORDEAUX¹

ORIGINE	1995	1996	1997	1998	1999	2000	TOTAL
Syndicat			1		2	2	5
Mailing DAVA			1	4	3	1	9
Audiovisuel			8			3	11
Salons	1		1	6	5	32	45
Organismes de formation		1	19	27	38	46	131
Entreprises		4	8	49	63	71	195
Point information	2	11	13	42	52	93	213
Presse écrite	4	20	50	27	36	77	214
GRETA	2	11	35	56	47	111	262
Education Nationale	1	18	34	59	65	140	317
ANPE		19	44	86	109	159	417
Bouche à oreilles	5	35	56	75	140	174	485

¹ Source DAVA de BORDEAUX (Système ASTRID)

Autres ou non précisés	5	35	53	124	174	379	770
TOTAL	20	154	323	551	729	1288	3074

Une initiative ministérielle est demandée par la majorité des responsables locaux rencontrés.

S'il ne nous appartient pas de suggérer les modalités pratiques de cette communication, il est cependant essentiel qu'elle réponde à deux impératifs :

- Impératif de clarté. Toute campagne doit exposer les deux caractéristiques des processus de validation de l'expérience : un aspect innovant, celui de l'expérience qui peut (comme la formation) produire des savoirs ; un aspect classique, celui de l'expérience qui (comme la formation) n'aboutit à la délivrance d'un diplôme, que si les savoirs acquis atteignent un certain niveau apprécié souverainement par le jury du diplôme sollicité.
- Impératif de complémentarité. Une campagne nationale n'a de sens que si les académies et les établissements d'enseignement supérieur sont associés à sa préparation et élaborent de leur côté des campagnes académiques ou locales qui la relaient en précisant selon les diplômes postulés les différents processus mis en œuvre et en indiquant les adresses des centres de validation.

Le degré de diffusion de l'innovation nous semble maintenant permettre cette campagne. La validation doit être connue de tous comme un mode normal, différent mais aussi rigoureux que l'examen traditionnel, d'acquisition de diplôme ; cet effort indispensable de communication externe doit s'accompagner parallèlement d'une communication interne.

2.2 AMELIORER LA GESTION ADMINISTRATIVE ET FINANCIERE

Parfaire l'organisation des procédures et sortir de la confidentialité supposent une amélioration de l'organisation administrative et financière.

Nous avons constaté aux niveaux académiques et universitaires une grande variété dans les modes d'organisation du service de la VAP, dans les ressources allouées, dans les tarifs demandés, tous éléments qui composent un ensemble contrasté. Sans proposer une organisation idéale, des moyens uniformes, des tarifs nationaux, au demeurant peu compatibles avec l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et les projets des académies, il nous semble que l'efficacité du dispositif administratif et financier pourrait être accrue si l'organisation administrative était plus lisible et l'organisation financière clarifiée.

2.2.1 AMÉLIORER LA LISIBILITÉ DE L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE

Nous avons déjà souligné l'importance, pour les candidats, de l'identification précise de lieux d'accueil. Si l'on souhaite que toutes les divisions d'un rectorat, toutes les composantes d'un établissement d'enseignement apportent une contribution utile à une politique de validation des acquis de l'expérience, il convient, de même, que chacun puisse se référer à un chef de projet bien identifié, chargé d'assurer, sous l'autorité du recteur ou du président d'université, le pilotage stratégique et la cohérence des différentes actions menées.

• RENFORCER LE PILOTAGE DANS LES ACADEMIES

Un dispositif original : le DAVA, qui s'est vite transformé en structure de gestion

La note de service du 11 juillet 1994 a invité les recteurs à mettre en place un «dispositif académique de validation des acquis» (DAVA) et à "confier la responsabilité globale de la mise en œuvre à un pilote général de l'opération chargé de la coordination entre les différents acteurs". Sont cités parmi les différents acteurs le service des examens "chargé de la fonction de validation", les corps d'inspection "garants du bon déroulement de la validation" et la DAFCO qui "compte tenu de sa compétence en la matière" peut "assurer notamment la fonction d'accompagnement". Il ne s'agissait donc pas de créer un nouveau service.

Les recteurs ont, en fonction du contexte local, confié le rôle de pilote soit au DAFCO, au DAET ou au DAFFIC, soit à un conseiller spécifique (souvent IA-IPR ou IEN), généralement rattaché à l'un des trois responsables précités.

Il ne nous appartient pas de recommander tel ou tel choix de responsable, mais il nous semble que dans la perspective d'un développement de la validation, il serait bon que l'on ne confonde pas la fonction de pilotage avec celle de gestion des procédures spécifiques à la VAP.

Or, on constate que s'est créé un peu partout un service ou un centre de validation des acquis professionnels (appelé tantôt SAVA tantôt CAVA) qui gère de façon autonome la VAP et que le "pilote" est bien souvent devenu un gestionnaire.

Ceci s'explique pour plusieurs raisons :

- la volonté affichée par le ministère de suivre de très près l'évolution du dispositif pour harmoniser les pratiques et affiner les méthodes, la nécessité de rendre compte de façon détaillée de l'utilisation des crédits reçus a tout naturellement conduit les rectorats à confier à une structure spécifique la gestion de l'ensemble du dispositif de façon à éviter d'avoir à recueillir dans des services différents les données utiles ;
- la culture de notre institution, souvent plus attentive à la gestion des procédures qu'aux résultats atteints, peut sans doute également être mise en cause.

Il nous semble fondamental que soit réaffirmée la distinction entre les fonctions de pilotage et de gestion. L'exemple d'Aix-Marseille qui a mis en place un comité de pilotage auquel participent les différents services du rectorat mérite sans doute d'être suivi.

Mieux définir la fonction de pilotage

Il serait sans doute bon que les textes élaborés à l'occasion de la parution de la nouvelle loi définissent mieux la fonction de pilotage : la coordination entre les différents acteurs n'acquiert en effet tout son sens que si un projet est construit avec des objectifs de résultats relativement précis.

A notre connaissance, le seul objectif de résultat affiché (mais non chiffré) dans les académies est actuellement le développement du nombre de validations. Nous n'avons pas trouvé de document stratégique indiquant par exemple la structure régionale d'emploi des non diplômés, les types de diplômes particulièrement adaptés à la VAP et recherchés sur le marché régional de l'emploi ou l'usage que l'académie veut faire de la VAP dans sa gestion de ressources humaines¹.

Faute de débats sur les résultats à atteindre, la répartition des ressources humaines et financières n'est sans doute pas toujours la plus efficace. Notre enquête a mis en évidence des disparités de moyens en personnel des DAVA qui ne se reflètent pas dans les résultats. Le responsable du DAVA de Bordeaux, dispositif très tôt délocalisé (un centre de validation par département), s'interroge sur le coût de cette opération en emplois au regard des résultats atteints. Son souci de doter le rectorat d'un système de pilotage (application "ASTRID" déjà citée) mérite d'être signalé.

S'il nous semble difficile, et sans doute peu pertinent eu égard aux habitudes déjà prises, de préconiser la disparition d'un service rectoral spécifique de validation des acquis professionnels, il nous apparaît en tous cas souhaitable d'éviter autant que possible de créer un réseau infra-académique spécifique supplémentaire. La délocalisation de l'accueil, de l'accompagnement, de l'organisation des jurys peut se faire en utilisant, en fonction des objectifs visés et des actions prévues, les réseaux existants : les services d'examen pourront être si nécessaire consultés, ils ont une longue tradition de coopération avec des réseaux qui ne leur appartiennent pas en propre.

Optimiser l'action des différents services, rendre plus évidente la contribution attendue de chacun, tel devrait être le rôle du chef de projet chargé de piloter le dispositif de la VAP.

¹ Voir partie 3

- **RENDRE PLUS VISIBLES LES STRATEGIES EN MATIERE DE VAP DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Comme on pouvait s'y attendre, les visites effectuées dans diverses universités montrent une large variété, qui n'est que la résultante du principe d'autonomie, de modes d'organisation générale des dispositifs de validation des acquis professionnels.

Ces observations confirment des investigations antérieures. Dans son enquête statistique consacrée à l'année 1998, la DPD distinguait trois catégories de structuration interne : un modèle centralisé, un modèle "délocalisé", un modèle intermédiaire de type administratif.

Si aucun lien n'a pu être mis en évidence par les statisticiens entre le modèle d'organisation et le niveau de développement de la VAP, c'est que le choix du mode d'organisation pour la gestion des procédures ne rend pas compte des différences de stratégie des établissements supérieurs : il faudrait sans doute analyser de plus près les formes de pilotage. Certains établissements n'ont pas de stratégie en matière de VAP : ils se déchargent sur un service de cette responsabilité ou assurent une coordination minimale des démarches "délocalisées". D'autres établissements ont une politique nettement plus affirmée en faveur de la VAP, et plus généralement en faveur de la formation tout au long de la vie : ils cherchent alors à obtenir l'adhésion de tous les acteurs et prennent des décisions qui dépassent la seule question des procédures.

Des modes variés d'organisation administrative du service de validation

De cette diversité, deux traits se dégagent : le pivot essentiel du dispositif de validation a été (et est encore aujourd'hui dans une majorité de cas) constitué par le service de la formation continue ; mais c'est souvent un mode mixte d'organisation qui l'emporte, mélange de coordination minimale et de décentralisation sur les composantes.

***Dans les organisations centralisées, le service de formation continue
joue souvent un rôle essentiel***

Le CNAM, établissement de formation continue par excellence, a mis en place un bureau de la validation des acquis qui gère, anime et pilote cette mission au niveau national. Il est composé de cinq personnes à temps plein ce qui témoigne de son investissement.

Dans de nombreuses universités, le service de la formation continue (sous des dénominations et des statuts variables : "centre", "département", service "commun" ou "universitaire") joue un rôle essentiel.

Parmi les universités visitées, celles de Méditerranée - Marseille, de Montpellier 2, de Paris 10 Nanterre, de Strasbourg (Marc Bloch) notamment donnent un rôle majeur à ce service, qui a, en général, des correspondants désignés dans les composantes.

La prédominance relative des services de formation continue n'a, d'ailleurs, rien de surprenant. La validation des acquis professionnels a d'abord été considérée comme une modalité de la formation continue, ses filières de formation étant bien adaptées à un public d'adultes en reprise d'études. Nous avons déjà dit que les diplômes d'établissement occupent une place importante (quoique non chiffrée) dans le recours à la validation.

Notre rencontre avec Michel Feutrie, responsable du centre de formation permanente de Lille 1 et président de la conférence des responsables de formation continue de la CPU, a mis en évidence l'importance, pour la mise en oeuvre des dispositifs de validation, de l'expérience acquise par les services de formation continue.

Sans remettre en cause leur contribution, certaines universités leur ont associé d'autres services centraux ou communs : service universitaire d'information et d'orientation dont la fonction de premier contact et de première information est déterminante, service central de scolarité auquel incombe une coordination administrative (calendrier d'ensemble, constitution des jurys et commissions, mise en forme des décisions de validation). L'université de Limoges entend désormais confier un rôle primordial au service d'information et d'orientation qui remettra aux candidats leur dossier de validation, leur apportera une aide pour le remplir, et assurera divers contacts.

Des modes divers d'organisation décentralisée

A l'université de Paris 8 Vincennes, bien que le service de la formation permanente ait mené des recherches en matière de validation des acquis professionnels et dirige une collection d'ouvrages consacrée à ce thème, la validation (à moins qu'elle ne concerne un diplôme d'université dont la préparation relève du service de la formation permanente) relève des composantes préparant le diplôme pour lequel elle est sollicitée. On notera, toutefois, que, dans le cadre d'un dispositif décentralisé, le service central de la scolarité de l'université de Paris 8 Vincennes procède à une vérification systématique du dossier et des éléments de validation, avant la délivrance finale du diplôme.

Dans plusieurs universités, comme celle de Louis Pasteur de Strasbourg, les dispositifs de validation au titre du décret de 1985 sont totalement décentralisés et confiés aux composantes, (qui sollicitent parfois leurs départements de formation continue lorsqu'ils existent), tandis que la validation opérée au sens du décret de 1993 relève d'une organisation plus centralisée (jury central et parfois inter disciplinaire) ou d'un contrôle des services de scolarité.

Des cas de décentralisation extrême se présentent en apparence. L'université de Lyon 2 a supprimé, depuis plusieurs années, le service commun de formation permanente et a confié aux composantes la responsabilité de la validation : cette position a été confirmée récemment, le conseil d'administration ayant repoussé un projet de reconstitution d'un service commun de formation continue. Il existe pourtant un petit service de reprise d'études qui assure l'accueil et l'information de tous les candidats à la plus grande satisfaction des composantes.

Ainsi, coexistent des systèmes extrêmement divers de gestion des procédures. En toute hypothèse, il est clair qu'au-delà des modalités variables de répartition des responsabilités entre instances et services, le développement de la validation repose de fait soit sur la qualité des personnes ressources (avec alors un risque de recul lorsque ces personnes partent) soit sur une stratégie affichée de favoriser la formation tout au long de la vie.

Des pilotages qui reflètent des stratégies plus ou moins affirmées

Des visites effectuées (mais sans que les observations recueillies puissent être généralisées), il ressort qu'une forme minimale de coordination est toujours assurée.

Toutes les universités désignent un vice - président pour le pilotage, au niveau central, du dispositif de validation. Ce pilotage peut avoir une portée assez limitée : organisation de la régulation, de la coordination des procédures, suivi des actions menées par tel ou tel service commun. Mais, parce que confié à un membre de l'équipe présidentielle, chargé d'autres dossiers, il peut également conduire à une réflexion qui dépasse les modalités d'organisation du processus pour s'intéresser à ses objectifs. Strasbourg I a ainsi voulu faire bénéficier les personnels techniques et administratifs des avantages d'une certification. Nous reviendrons plus loin sur cet exemple. D'autres universités situent et valorisent la VAP comme un instrument de conquête de nouveaux publics et accompagnent (et de ce fait facilitent) le développement de la VAP par d'autres mesures favorables à la reprise d'études.

Lorsque le vice - président chargé du pilotage est également celui chargé du Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), il s'efforce en général de l'associer à la réflexion sur la formation différée.

Instance ayant vocation à traiter des questions de validation, il ne semble pas pourtant que le CEVU prenne souvent l'initiative d'en débattre et de marquer, ainsi, un intérêt éventuel : c'est un instrument possible de pilotage qui, dans la pratique, n'est pas vraiment utilisé. L'examen des demandes d'habilitation des diplômes nationaux et de création ou de renouvellement de diplômes d'établissement pourrait en fournir l'occasion, de même que le contrat d'université qui consacre une rubrique à la formation permanente (mais la référence éventuelle aux dispositifs de validation n'est-elle pas souvent assez formelle ?).

A l'université de Limoges, la préparation de la " campagne " de validation fait l'objet d'une journée de coordination et un rapport annuel sur les résultats en matière de validation est établi et remis au CEVU (sans d'ailleurs que cette initiative donne lieu à un échange au sein de cette assemblée). Ce rapport témoigne d'une préoccupation de suivi assez rare pour être soulignée.

Il nous semble que la place accordée à la VAP dans les travaux du CEVU peut être considérée comme un indicateur assez satisfaisant du pilotage exercé et du souci de transparence qui ne peut

que renforcer cohérence et crédibilité du processus. Dans ce domaine également, il serait utile de mutualiser les expériences les plus réussies.

2.2.2 CLARIFIER L'ORGANISATION FINANCIÈRE

Les délais impartis à notre étude n'ont pas permis une étude fine de l'organisation financière. Il ressort cependant de quelques investigations conduites qu'il serait bon que le ministère s'intéresse davantage à cette question et définisse notamment les principes qu'il souhaite voir appliquer en matière de tarification.

La validation des acquis professionnels se situe en effet aux confins de deux logiques économiques différentes : quasi-gratuité de la formation initiale, caractère marchand de la formation continue.

L'adoption de la loi de 1992 n'a pas été accompagnée au préalable d'une réflexion sur l'économie du nouveau système et encore moins d'une analyse des coûts prévisibles. Malgré le concours du FSE, obtenu très tôt pour les validations effectuées par les académies et depuis 2000 obtenu également pour le supérieur, beaucoup de questions restent pendantes.

L'une d'elles sera cependant réglée par la nouvelle loi. En 1992, en effet, le législateur n'avait pas inscrit le droit ouvert à tout travailleur d'accéder à la VAP dans le Code du Travail. Le concours financier des entreprises ne pouvait donc qu'être facultatif et situé au-delà de leurs obligations légales. La nouvelle loi remédie à cette situation en incluant la validation des acquis de l'expérience dans plusieurs articles du Code du Travail¹, ce qui facilitera à l'évidence le financement de ce processus.

¹ un des articles de la nouvelle loi prévoit notamment d'ajouter à l'article L-900-2 du Code du Travail qui définit le champ de la formation professionnelle continue «les actions qui permettent de faire valider les acquis de leur

• REGULER LES PRATIQUES TARIFAIRES DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ACADEMIES

Le financement de la VAP (qui concerne, rappelons le, des adultes ayant eu au moins cinq ans d'activités professionnelles) est, au niveau académique, majoritairement assuré par le ministère de l'éducation nationale et le Fonds social européen. Les ressources propres tirées de l'activité d'accompagnement ou de concours régionaux sont cependant loin d'être négligeables.

Le développement de la VAP devrait inciter le ministère à adopter une doctrine plus claire sur ce qui relève d'un service public gratuit ou, au contraire, doit faire l'objet d'une facturation. Les pratiques de tarification des académies sont en effet diverses et il convient sans doute de mieux les harmoniser.

Une pluralité de ressources pas toujours apparentes

Les ressources des académies sont constituées par les délégations du chapitre 36-80 auxquelles s'ajoutent les ressources propres des académies et parfois des subventions des collectivités territoriales.

Durant la période 1994-1999, les académies métropolitaines ont reçu en délégations 21 MF par an dont 10,5 MF proviennent du Fonds social européen et 10,5 MF inscrits sur le chapitre 36-80¹.

Si le ministère n'a pas obtenu lors de la mise en œuvre de la loi de 1992 des mesures nouvelles relatives à la VAP du budget de l'Etat, il a sollicité et obtenu en 1994 du FSE un cofinancement à hauteur de 50 % du coût du développement des dispositifs régionaux de validation. Sur les 120 MF prévus pour la période 1994-1999, le FSE a donc inscrit au titre de l'objectif 3 du Document unique

expérience... » ; ainsi est levé un obstacle majeur au financement de l'accompagnement par les fonds de la formation professionnelle.

¹ Les académies non éligibles au FSE pour cet objectif (Corse, DOM) ont reçu 500.000 F sur le 36-80.

de programmation (DOCUP) 60 MF. Le budget prévu a été utilisé à hauteur de 96% pour l'ensemble des activités des DAVA puisque ont été dépensés 115, 953 MF.

Bien que la note de service du 9 février 1995 annonçant aux recteurs cette contribution du FSE ait précisé la nécessité de garder toutes les pièces nécessaires au contrôle des dépenses engagées, il semble que le ministère ait eu quelque mal à adresser rapidement au FSE la certification des dépenses. Un solde de 1, 5 MF restait encore dû par le FSE à la fin de l'année 2000.

La répartition jusqu'en 1999 a été faite sur des critères qui ne semblent pas toujours bien refléter l'activité des académies : ainsi, l'académie de Lille a reçu en 1999 2,5 MF alors qu'elle avait eu 45 candidats à la validation en 1998 et l'académie d'AIX 1,25 MF pour 334 candidats à la validation.

La contribution du FSE a été reconduite pour la période 2000-2006, mais selon des modalités différentes puisque désormais l'enseignement supérieur peut également en bénéficier, et surtout que les règles ne sont plus la répartition systématique entre académies, mais la réponse à un appel à projet annuel¹. La contribution du FSE² augmente puisqu'il apporte 35 MF répartis à raison de 25 MF pour le secondaire et 10 MF pour le supérieur. Le principe de cofinancement n'est cependant plus la parité, mais une contribution du FSE de 45 %.

Face aux 25 MF, il est donc nécessaire de dégager 30,5 MF. La DESCO a obtenu deux mesures nouvelles en loi de finances 2000, l'une de 1 MF sur le chapitre 37-82 (examens) et l'autre de 3,2 MF sur le chapitre 36-80 (qui sont pour la première fois explicitement attribués à la VAP). Ces crédits sont venus abonder les ressources antérieures (11 MF).

¹ Les académies ne connaissaient pas en novembre 2000 les résultats de la répartition des crédits résultant de la nouvelle procédure d'appel à projet, et donc ignoraient le budget dont elles étaient supposées disposer.

² Il faudra à terme ne pas oublier que le concours du FSE n'est pas pérenne. Si la VAP devient une procédure courante, elle ne sera plus financée par le FSE.

Des ressources complémentaires à ces 15,2 MF resteront néanmoins nécessaires pour aboutir à la contrepartie nationale ; quelques 15 MF devront être trouvés au niveau académique si des mesures nouvelles ne sont pas obtenues aux prochains budgets.

Actuellement les ressources propres, dégagées principalement par l'activité d'accompagnement, sont d'après notre enquête estimées par les académies¹ à 8 MF en 1999. La situation est cependant très différente selon les académies, certaines ayant su obtenir des concours régionaux importants.

A noter que les chiffres ne permettent pas toujours de connaître la réalité des concours régionaux qui peuvent prendre des formes diverses : telle académie ne facturera pas, aux personnes à la recherche d'un emploi, l'accompagnement car elle perçoit dans ce but une subvention spécifique du Conseil Régional ; telle autre ne fait pas de différences de tarif, car le Conseil Régional concerné a adopté le principe d'un remboursement direct sur présentation de pièces justificatives des sommes demandées. D'autres, enfin, ne bénéficient d'aucun partenariat.

Les rectorats gèrent ces crédits en faisant appel à un établissement relais. Cette pratique n'est pas régulière. Dans l'attente de la mise en place d'un GIP, il faudrait au moins s'assurer que les opérations financières de la VAP sont bien identifiées, sans confusion possible avec d'autres crédits. Les réserves constituées par certaines académies devraient être mobilisées pour la relance du dispositif : dans un cas au moins, il nous a semblé que les réserves accumulées étaient excessives.

On peut enfin s'interroger à nouveau sur la pertinence du choix effectué par les académies d'une structure unique compétente pour traiter quasiment tous les aspects de la VAP. Maintenant qu'est bien définie la méthodologie de l'accompagnement, ne conviendrait-il pas de remettre en cause le principe affiché de séparation de lieux de formation et d'accompagnement ? Pourquoi vouloir

¹ L'académie de Lille malgré plusieurs relances n'a pas répondu : les 8MF indiqués ne tiennent donc pas compte des ressources propres de cette académie.

dégager des ressources propres au niveau d'un rectorat ? Si les GRETA étaient chargés de l'accompagnement, la tenue comptable des opérations effectuées serait sans doute plus claire.

Une réflexion à engager sur les tarifs qui impose une analyse des coûts

Maintenir la gratuité de la certification

Le ministère de l'éducation nationale a pour ses diplômés une tradition de gratuité de la certification. Il ne facture pas les frais des examens qu'il fait passer à un public qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire et qui peut avoir été formé ailleurs que dans ses établissements scolaires. Cette tradition, qui, nous dit-on, n'existerait pas dans tous les autres ministères, plaide pour la gratuité du processus de validation des acquis de l'expérience, l'examen d'un dossier suivi ou non d'un entretien n'étant pas plus onéreux que l'organisation d'épreuves classiques. (Si cette gratuité devait être remise en cause, elle ne devrait pas l'être, à notre avis pour la seule procédure VAP, mais pour les diplômés relevant de tel ou tel niveau de qualification). Dans ce contexte, la facturation du dossier devrait être proscrite. Les académies qui la pratiquent prétendent que le dossier est trop onéreux pour être diffusé gratuitement : une faible rétribution (50 F) suffit selon elles à tester la motivation des demandeurs et à écarter les simples curieux ; d'autres modalités (mise en ligne du dossier sur Internet ou Minitel par exemple) pourraient réduire les coûts de diffusion sans qu'il soit besoin de recourir à cette tarification qui induit sans doute des coûts de traitement égaux à l'économie affichée et qui a l'inconvénient de donner une image tout à fait fautive du coût réel de la certification qui est bien supérieur aux 50 F demandés. Il serait d'ailleurs bon de calculer ce coût et de le comparer au coût moyen¹ de la certification classique (8 800F en 1999 pour un candidat à un diplôme du secondaire).

Facturer l'aide méthodologique apportée

L'aide apportée aux candidats pour se préparer à la certification relève par contre de la formation et devrait être facturée normalement, s'agissant d'adultes. Or, on constate des pratiques très diverses :

¹ note DPD n°38 d'octobre 2000

si l'accompagnement individuel est le plus souvent facturé, certaines académies ne réclament rien aux chômeurs sans recevoir pour autant d'aide des régions ; les tarifs demandés sont également très divers, ici, gratuité de séances collectives d'aide méthodologique, là inscription payante pour accéder au centre de ressources documentaires.

Sans étude de coût, un tarif indicatif de 500 F avait été prévu par la DESCO pour l'accompagnement. L'enquête effectuée montre que les académies se sont souvent affranchies de ce tarif et réclament notamment aux entreprises des tarifs nettement plus élevés. Là encore ces disparités paraissent plus choquantes au niveau d'un service rectoral que si elles étaient le fait d'établissements de formation habitués à facturer leurs prestations en fonction des publics accueillis et des coûts engagés. La solution préconisée par certains d'un arrêté fixant le tarif de la prestation d'accompagnement paraît à cet égard inadaptée.

Il serait cependant urgent que la DESCO élabore une méthodologie permettant de mieux cerner les coûts moyens de l'accueil et de l'accompagnement. Les chiffres qui nous ont été cités par les services de cette direction pour l'accueil ont varié entre 2600 F et 6000 F sans que l'on comprenne bien pourquoi l'accueil coûte aussi cher, à moins que ne soit imputée à cette mission la majorité des dépenses de fonctionnement des structures DAVA qui consistent principalement en rémunérations des personnels. Notre enquête fait ainsi apparaître que les académies ont recruté 103,5 ETP sur les crédits VAP¹.

Le coût moyen de l'accompagnement qui nous a été donné dans les académies visitées tourne autour de 3000 F ; les tarifs demandés sont donc loin d'être excessifs, et certaines académies qui facturent 300 F aux entreprises l'accompagnement de leurs salariés devraient sans doute relever leurs tarifs.

Est attendue, plutôt qu'un arrêté fixant des tarifs, une note fixant des principes de facturation : la facturation aux entreprises et organismes collecteurs de fonds doit-elle englober les frais indirects ? la

facturation aux individus des seuls frais directement imputables à l'accompagnement doit elle tenir compte des ressources des demandeurs ou du niveau de diplôme ? Certaines académies considèrent que ce sont les régions qui doivent désormais prendre en compte cette politique sociale, d'autres la pratiquent d'emblée ce qui n'est peut-être pas la meilleure façon de sensibiliser les régions.

Une régulation des pratiques est nécessaire ; certaines entreprises comprennent difficilement pourquoi le prix de l'accompagnement de leurs salariés leur est facturé, ici 200 F, là près de 3000 F. Des différences de prestations peuvent justifier des différences mineures, elles n'expliquent pas de tels écarts.

• **ETABLIR DE NOUVELLES REGLES FINANCIERES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Deux problèmes sont soulevés par les universitaires : d'une part, les universités – à l'exception de celles qui ont bénéficié du "concours Allègre" – n'ont reçu aucun moyen spécifique pour assurer cette nouvelle mission, et d'autre part celle-ci n'est pas valorisée dans la carrière des enseignants chercheurs.

Deux autres questions, qui ne sont pas sans lien avec les précédentes, nous semblent être, d'une part, l'absence de tarification de la certification, d'autre part, l'extrême hétérogénéité des tarifs demandés aux étudiants qui reprennent des études. Certes, en application du principe d'autonomie, chaque université arrête sa politique d'accueil des adultes et de financement de la formation, mais s'agissant de formations diplômantes, les disparités sont telles selon que l'université décide de les accueillir dans un régime d'études de formation initiale ou dans un cycle de formation continue qu'on peut s'interroger sur la compatibilité de pratiques aussi divergentes avec l'objectif affiché de formation tout au long de la vie.

¹ les fonds du FSE ne financent pas les rémunérations des agents titulaires .

Maintenir les dispositifs financiers favorisant la mutualisation de l'innovation

Sans nous prononcer sur les critères d'allocation de ressources aux universités, qui ne sont pas l'objet de ce rapport, il nous apparaît que le ministère a eu raison de ne pas allouer systématiquement des crédits fléchés VAP aux établissements d'enseignement supérieur. L'élaboration du contrat d'établissement fournit l'occasion d'une explicitation des intentions de l'établissement quant au développement des dispositifs de validation et devrait permettre de les prendre en compte comme d'autres projets. On peut cependant préconiser, et nous y reviendrons plus bas, qu'un examen plus global des stratégies des universités aboutisse à récompenser celles qui font un réel effort en faveur des reprises d'études.

Plus appropriée qu'une allocation systématique a été la procédure d'appel d'offres lancée par le ministère depuis 1997 en accompagnement d'un plan de développement de la formation continue dans les universités. Lancée tardivement, cette procédure, connue sous le nom de "concours Allègre" a été l'élément mobilisateur pour la mise en œuvre de la validation des acquis.

Les projets retenus par un jury national, composé d'universitaires, de responsables de formation et de personnels d'entreprises, bénéficient de dotations spécifiques en emplois et en crédits de fonctionnement. Un comité de suivi est chargé de l'évaluation des résultats et de la diffusion des innovations. 32 projets ont été sélectionnés sur trois concours, dont sept associent plusieurs universités ou établissements. Une majorité d'entre eux mettent en œuvre la procédure VAP et s'appuient sur l'utilisation des TICE pour le développement de l'enseignement à distance.

Ainsi le projet formation interactive et tutorée (FIT), conduit par les universités de Paris X et Paris XI en partenariat avec une entreprise privée, s'adresse à un public de responsables du secteur de l'économie sociale dont la formation, les parcours et les demandes sont très diversifiés. A travers ce projet, les universités cherchent à professionnaliser un certain nombre de formations initiales de premier cycle, tout en utilisant également les ressources des IUT et IUP. A partir d'un auto-positionnement et de la validation des acquis, un tutorat et un accompagnement individualisé sont mis en place. Le dispositif est basé sur un principe d'interactivité entre salarié et organisme de formation,

grâce à l'utilisation des TICE avec l'appui logistique d'une cellule NTIC. Ce projet présente le double intérêt d'un travail commun sur la VAP associant deux universités partenaires et d'une conjugaison d'une interactivité technique (l'utilisation des TIC) et d'un tutorat personnalisé. Il vise enfin à sensibiliser les enseignants exerçant en formation initiale aux attentes d'un public généralement accueilli en formation continue.

Le projet de Limoges, lui aussi retenu en 2000, porte sur une nouvelle organisation de la procédure VAP, une simplification de la démarche et la mise en œuvre d'un accompagnement lourd.

Le projet associant quatre INSA dont celui de Lyon a pour objectif de proposer à des salariés, des modules capitalisables de formation à distance, conduisant à un DESS ou couvrant le cycle préparatoire de formation dans le cadre des filières Fontanet.

A cet appel d'offres (qui a donné lieu en 2000 à l'attribution, à 16 établissements, de 6 MF et de 30 emplois de maîtres de conférence, de PRAG et de PAST) se substitue désormais l'appel d'offres financé par le Fonds social européen.

Cette procédure a incontestablement bien rempli son premier objectif : engager les établissements d'enseignement supérieur dans la voie de la VAP. Elle n'a pas encore à notre avis joué tout son rôle dans la diffusion des bonnes pratiques et des expérimentations les plus réussies. Le premier comité de suivi ne s'est réuni qu'en 2000 et les résultats de ses travaux n'ont pas encore été publiés.

Or, dans une perspective de développement volontariste, le stade artisanal actuel devrait être franchi : des solutions telles que l'informatisation qui peut aider le candidat à formuler sa demande, à expliciter ses acquis professionnels, à s'orienter vers telle ou telle formation (projet commun aux universités de Paris 10 et Paris 11) méritent d'être connues de tous.

Cette finalité est bien prise en compte par le lancement du nouvel appel à projets, cette fois-ci spécifique à la VAP et cofinancé (à hauteur de 45 %) par le FSE qui apporte 10 MF chaque année. Dans une première étape (2000-2001), qui correspond à la dernière année du "concours Allègre", cet appel a été expérimental ; il ne concerne que les universités ayant déjà engagé une démarche

significative de validation en application du décret de 1993 et est limité à six projets auxquels participent une douzaine d'établissements. Ces derniers ont une **obligation de diffusion des résultats** et de transfert de solutions à d'autres établissements qui pourront à leur tour répondre aux cinq appels à projets suivants de 2002 à 2006.

Mieux mobiliser les ressources en personnel dans l'enseignement supérieur

Quatre remarques en matière de moyens en personnels peuvent être avancées :

- des moyens importants en personnels enseignants (et en crédits) ont été attribués par le ministère aux établissements lauréats des concours lancés en vue d'un développement de la formation permanente dans l'enseignement supérieur (en 1998, 92 emplois et 9 millions de Francs ; en 1999, 31 emplois de maîtres de conférences et 6 millions de Francs). Mais, évidemment, cette procédure par définition ne profite qu'à un nombre restreint d'établissements ; d'autre part, aucun poste de personnel IATOS n'a été distribué.
- les personnels, enseignants et IATOS, impliqués dans la mise en oeuvre des dispositifs de validation, n'y sont généralement pas spécialisés et assurent souvent d'autres fonctions ; cette absence de spécialisation, imposée certes par la nécessité, présente des avantages, en évitant le risque de marginalisation de la validation et en rendant plus souple le partage et l'organisation des tâches. Mais elle repose souvent sur la bonne volonté d'une petite équipe de " militants " en matière de validation ce qui peut poser problème en cas de départ.
- l'implication des enseignants se heurte au problème, bien connu (nullement spécifique à la question de la validation), de l'absence de reconnaissance dans la carrière des services rendus en matière de formation continue. Les tâches liées à la validation- étude des dossiers, conseils aux candidats, délibérations des jurys et commissions - n'entrent pas dans le décompte des obligations de service et ne bénéficient d'aucune rémunération spécifique. Les responsables peuvent percevoir des indemnités, mais qui ne sont pas propres à la mise en oeuvre des procédures de validation. Le coût pédagogique du fonctionnement des dispositifs de validation (réunions des jurys et des commissions) n'est pas mesuré.
- le coût du fonctionnement administratif ne l'est pas non plus. Les moyens ont été dégagés sur le potentiel disponible et, dans le cas d'emplois gagés, sont financés par l'établissement.

Des propositions ont été faites dans le rapport de février 1998 de l'IGAENR sur la formation continue des adultes assurée dans l'enseignement supérieur. Nous les reprenons à notre compte ; la volonté du législateur de permettre une certification sans formation est un argument supplémentaire pour tenir compte dans la carrière des personnes et dans l'attribution des ressources, non seulement des activités de formation et de recherche, mais également du travail fourni pour certifier, élaborer des nouveaux outils faisant appel aux nouvelles technologies ou promouvoir la coopération internationale.

Définir des principes pour les tarifs demandés tant pour la formation que pour la certification

Il ressort de nos observations (limitées, rappelons le, à une dizaine d'universités) que la procédure de validation 1985 ou 1993 est quasiment toujours gratuite pour le candidat, l'université prenant en charge le fonctionnement des jurys et commissions ; lorsqu'une contribution est demandée pour tel cycle de formation, elle l'est au titre de frais de dossier d'inscription (généralement modestes, de 150 à 300 F) sans différence entre ceux qui demandent l'accès sur la base de leurs diplômes et ceux qui demandent une validation. Cela dit, la validation accordée est toujours accompagnée du paiement de droits d'inscription, lequel conditionne la délivrance du diplôme. La générosité apparente des établissements d'enseignement supérieur s'apparente donc à une mise initiale permettant d'augmenter le nombre d'étudiants et de bénéficier par la suite de ressources accrues.

Le paiement des droits d'inscription

C'est à ce stade que les politiques d'université divergent le plus : soit elles accueillent, comme la loi les y autorise, les candidats adultes en formation initiale, soit elles orientent systématiquement les adultes vers la formation continue.

Les tarifs demandés sont très différents et extraordinairement variables.

Parmi les universités qui accueillent en formation initiale,

- la plupart distinguent les étudiants isolés qui acquittent les droits normaux de l'étudiant et ceux dont la formation est prise en charge financièrement par l'entreprise, un organisme mutualisateur, ou un FONGECIF (Fonds de gestion des congés individuels de formation) à qui un prix plus élevé est demandé, parfois variable selon l'origine du financement ;
- d'autres réclament, si une remise à niveau spécifique a été instituée pour ces adultes, une contribution supplémentaire (qui tourne autour de 2500 F).

Quant aux universités qui accueillent en formation continue, leur politique tarifaire distingue parfois, elle aussi, les tarifs selon que le financement est à la charge d'un candidat isolé ou non, mais les tarifs demandés sont en tout état de cause très supérieurs à ceux de formation initiale pouvant dépasser 50 000 F par an.

Il en résulte selon les régions et les diplômes sollicités des inégalités de traitement d'autant plus gênantes que le moins qu'on puisse dire est que le "consommateur" ne bénéficie pas d'une information claire sur les tarifs pratiqués et n'est donc pas incité à faire jouer la concurrence, à supposer que celle-ci soit possible dans un domaine où la proximité du service est primordiale. Si l'on prend l'exemple des BTS-DUT, on constate que la procédure de certification du BTS est entièrement gratuite, alors que pour obtenir un DUT, un candidat individuel à un DUT à Paris paiera 800 F par an pour l'inscription à Paris V et 550 F pour chacune des 37 UV prévues (correspondant chacune à 30 heures de formation) pour la délivrance du diplôme en régime de formation continue. On constate donc que même si un candidat avait bénéficié d'une validation de l'expérience pour 17 UV (cas rarissime), il lui resterait à acquitter 11 800 F pour les 20 UV restantes en espérant qu'il puisse les obtenir toutes en une seule année. Quant aux tarifs appliqués à l'égard des stagiaires de formation continue pris en charge financièrement, ils varient selon les IUT rencontrés entre 40000 et 60000 F.

La liberté de choix entre formation continue et formation initiale (liberté de choix nullement spécifique au processus de la validation) résulte de la loi de 1984 ; les responsables universitaires rencontrés la considèrent comme normale et nullement choquante. Le problème est que cette liberté joue pour l'université, rarement pour un adulte en reprise d'études qui, lui, n'a guère le choix pour se diriger de

préférence vers une formation continue, adaptée aux contraintes de la vie professionnelle, ou vers une formation initiale, nettement moins coûteuse pour lui et où il rencontrera d'ailleurs nombre d'étudiants en formation initiale présentent des caractéristiques proches des publics de la formation continue.

Le choix entre les deux modes de formation (initiale, continue) n'est évidemment pas neutre quant à la répartition de la charge de financement entre le ministère de l'éducation nationale, les partenaires régionaux et professionnels, les bénéficiaires de formation. Il paraît étonnant qu'il soit laissé à la libre appréciation de chaque établissement.

La suggestion d'un Président d'université de faire relever de la formation initiale toutes les formations aboutissant à un diplôme national et de la formation continue les formations non diplômantes ou conduisant à un diplôme d'établissement a le mérite de la simplicité ; elle est cohérente avec le souhait de limiter le phénomène de prolongation de durée des études universitaires initiales en facilitant plutôt la reprise d'études après une période d'activités, mais laisse entière la question de la tarification pour les stagiaires bénéficiant d'une prise en charge au titre de la formation professionnelle continue.

Il nous semble qu'il y a là un vaste chantier à ouvrir qui dépasse certes la validation de l'expérience mais qui en conditionne les effets. Les propos tenus au niveau européen sur l'intérêt d'un chèque éducation qui garantirait à chacun le droit à tant d'années de formation montrent que la différence entre étudiants et actifs devient sans doute moins pertinente que celle qui existe entre adultes ayant bénéficié après la scolarité obligatoire de dix ou plus d'années d'études avant l'entrée dans la vie active et ceux qui entrés plus tôt dans la vie active souhaitent reprendre des études.

Les coûts spécifiques à la validation de l'expérience

Même si la quasi totalité des universités rencontrées ne réclament pas d'argent pour le processus de validation lui-même, certaines facturent l'accompagnement. Celles qui sont engagées dans des opérations collectives, après convention avec une entreprise par exemple, facturent des frais qui incluent la validation. Par ailleurs, si le Cnam a fait le choix de la gratuité en ce qui concerne le centre de Paris, l'autonomie financière des centres a conduit certains centres à faire payer la procédure (tarif variant de 700F à 2000F). Il est bien sûr impossible de justifier de telles disparités.

De manière plus générale, tous les responsables universitaires rencontrés ont exprimé une préoccupation forte quant à la nécessité de mieux connaître et évaluer les coûts liés aux opérations de validation. Actuellement, nombre de tâches sont effectuées sur le potentiel des moyens existants notamment en personnels, sans que leur coût ne soit isolé. Ces tâches n'ont pas fait en général l'objet d'une codification, ni d'une estimation en temps.

Des réflexions sont cependant en cours sur la définition des tâches qu'implique la validation et sur l'estimation de leur coût.

Ainsi, pour les universités de la Région Ile de France, par exemple, un projet de schéma distingue les étapes suivantes, dont la durée est évaluée : renseignement, accueil - conseil, accompagnement, accueil pédagogique, définition du parcours individuel. Chacune de ces opérations a été analysée : ainsi, l'accompagnement comprendrait le cadrage de la demande (1 H 30), la description du parcours du candidat (1 H 30), la description des fonctions professionnelles (6 H), l'élaboration d'une stratégie (6 H), la rencontre avec un enseignant " référent" (1 H), la constitution d'une fiche de synthèse, les délibérations de la commission (1/2 heure) ou du jury (4 H 30 par candidat), etc.

Il nous semble que, sauf à accroître encore le caractère obscur de la tarification, le ministère se doit de poser quelques principes :

- les services d'accueil et d'information devraient être gratuits ;
- l'accompagnement du candidat pour l'aider avant la validation proprement dite peut être tarifié car il s'agit d'une prestation de formation ; une liberté entière peut être laissée dans ce domaine aux établissements d'enseignement supérieur à la stricte condition que cet accompagnement soit facultatif et bien distingué du processus de validation ;
- la validation type 1985 devrait à notre avis rester gratuite : elle est source de profits pour l'établissement puisque si la demande du candidat est acceptée, il devra acquitter des frais d'inscription pour les études qu'il veut poursuivre ;
- la validation type 1993 qui est une certification a été jusqu'ici traitée par les universités comme une validation 1985 dans la mesure où seules les demandes de candidats souhaitant suivre des études ont été prises en compte ; or, la nouvelle loi précise bien que l'on pourra obtenir un diplôme universitaire par la seule voie de la validation de l'expérience. Dès lors, il est probable que se présenteront également des candidats intéressés par la seule certification et se posera la

question du financement d'un processus dont l'établissement ne tirera pas obligatoirement profit et qui est (et doit être) beaucoup plus complexe que la validation 1985.

Plusieurs pistes sont ouvertes quant au financement de la certification :

- financement par le ministère de l'éducation nationale selon des taux qui pourraient varier selon la validation accordée : taux supérieur pour des certifications aboutissant à la délivrance de diplômes, taux inférieur pour des certifications partielles ;
- financement par le candidat ; celui-ci a "économisé" le coût d'une formation (coût direct, mais aussi manque à gagner) ; il ne paraîtrait donc pas anormal qu'on lui demande d'acquitter une somme représentant le coût du processus de certification attestant d'une qualification plus élevée que le dernier diplôme obtenu en formation initiale. Encore faut-il, si cette option était retenue, que les tarifs demandés ne varient pas d'un établissement à l'autre.

Le choix entre ces différentes solutions est un choix politique qu'il ne nous appartient pas de faire, mais il est clair que le développement de la certification exige que soit éclaircie la question de son financement.

La procédure IDPE : exemple ou contre-exemple ?

Le candidat doit acquitter auprès de l'école qui organise les épreuves un droit d'inscription de 300F, valable pour l'ensemble des épreuves, et un droit de délivrance de diplôme de 100F, ces taux étant fixés par arrêté ministériel.

Ces tarifs sont manifestement très inférieurs aux coûts réels supportés par les écoles et nous semblent expliquer en partie la stagnation d'un processus de validation qu'aucune école n'a intérêt au niveau financier à voir se développer.

La DES évalue à environ 4000 F par candidat les frais de rémunération de jurys particuliers, hors déplacements. Cette évaluation est partagée par l'INSA de Lyon qui estime par ailleurs les frais de secrétariat à 1600F par dossier. Cet institut, qui est l'une des écoles qui œuvrent le plus pour ce processus, réclame actuellement 800F aux candidats en étant conscient de ne pas respecter la réglementation en vigueur, mais en prétendant ne pas être le seul à agir de la sorte. Aucun candidat

ne conteste les 800 F demandés ; rappelons à toutes fins utiles que les frais de scolarité dans une école d'ingénieurs varient entre 50000 et 100000F par an.

Cette situation nous paraît très malsaine : une première mesure devrait être la traduction en F courants de droits d'inscription et de délivrance de diplôme qui n'ont pas été réévalués depuis des années. Mais si l'on souhaite développer le processus, il faut sans doute aller au-delà et, à défaut d'intéresser financièrement les écoles au succès de la procédure, au moins ne pas leur demander de supporter sur leur budget une grande partie des frais.

En conclusion de cette seconde partie sur l'amélioration de l'efficacité du service de la validation des acquis professionnels, il nous semble que les attentes vis à vis du ministère portent essentiellement sur deux points :

- une campagne de communication grand public qui seule peut toucher la population peu qualifiée, les petites et moyennes entreprises ; campagne qui devrait être centrée sur le pourquoi (vous exercez une activité bien supérieure à votre niveau actuel de diplôme ; vous pouvez obtenir l'attestation de votre qualification par un diplôme national en faisant la preuve devant un jury que vos activités vous ont appris des savoirs ; renseignez vous) et être relayée par des campagnes académiques et universitaires sur le comment (modalités de la certification) :
- un éclaircissement de la question des tarifs : ceux demandés pour l'accompagnement dans les académies, ceux demandés aux adultes qui s'adressent aux établissements d'enseignement supérieur pour une formation ou une certification débouchant sur un diplôme national. Sans remettre en cause l'autonomie des établissements, il faut fixer des principes communs qui permettent d'aboutir à une tarification lisible, ne se traduisant pas nécessairement par des prix uniques (les prestations fournies ne sont pas partout identiques) mais évitant des disparités telles que les prix fixés sont ressentis par l'utilisateur comme totalement aléatoires et reflètent plutôt des politiques locales qu'une politique nationale.

Enfin, s'il n'y a pas de lien direct et évident entre le mode d'organisation interne dont un établissement (ou une académie) s'est doté, et son activité en matière de validation, il est, néanmoins, évident qu'un pilotage affirmé, exercé par un collaborateur très proche du président d'université ou du recteur, est

un élément incitatif et facilitateur pour que tous les réseaux utiles soient efficacement utilisés : une recommandation en ce sens pourrait être émise.

3 UTILISER LA VAP COMME LEVIER DE MODERNISATION

UTILISER LA VAP COMME LEVIER DE MODERNISATION

La validation des acquis de l'expérience professionnelle et personnelle n'est pas seulement une procédure nouvelle permettant aux individus de faire valoir les connaissances qu'ils ont acquises par la pratique d'activités professionnelles ou privées. Elle a également un intérêt collectif.

Tous les enseignants et tous les gestionnaires de ressources humaines rencontrés s'accordent pour affirmer que le système éducatif comme les entreprises peuvent tirer grand bénéfice de la validation des acquis de l'expérience: les enseignants indiquent mieux percevoir, à travers l'exposé des activités exercées par les candidats à la VAP, le contenu des cours et exercices à donner à leurs élèves, l'intérêt des stages qui ponctuent la formation ; et de façon plus générale la nécessité de moderniser régulièrement les contenus de formation ; les gestionnaires de ressources humaines signalent qu'en se mobilisant pour aider le personnel à accomplir jusqu'au bout toute la démarche nécessaire à l'obtention des diplômes sollicités, ils acquièrent une vision plus précise du contenu et du niveau des diplômes, ce qui leur permet de mieux définir leur stratégie de recrutement initial et de formation continue et d'améliorer l'adéquation entre les postes et les personnes.

Ces témoignages individuels illustrent l'objectif assigné par le législateur à la validation des acquis professionnels : prendre en compte l'élévation générale des qualifications sur le marché du travail pour à la fois repérer et certifier les qualifications acquises par l'expérience et identifier et développer les actions de formation qui restent nécessaires pour répondre à l'ensemble des besoins.

Pour atteindre cet objectif, on ne peut se satisfaire du seul volontariat d'individus prêts à assurer seuls tous les efforts requis. Il convient de s'engager dans des démarches collectives : rénovation des cursus de formation et des diplômes qui facilitent la reconnaissance de compétences acquises dans l'exercice d'activités professionnelles, promotion de politiques volontaristes de gestion de ressources humaines qui favorisent la validation des acquis.

3.1 DONNER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE AU SERVICE PUBLIC D'EDUCATION

Pour faciliter l'accès aux diplômes, il ne suffit pas de développer la validation des acquis de l'expérience. Encore faut-il veiller à ce que la structuration des diplômes nationaux, leur articulation avec d'autres certifications et l'accès à la formation soient conçus en tenant compte de la pluralité des publics et de la diversité des modes d'obtention des diplômes.

3.1.1 SAISIR L'OPPORTUNITÉ DE LA VAP POUR AMÉLIORER LA CONCEPTION ET LA STRUCTURATION DES DIPLÔMES

Cette réflexion concerne aussi bien les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique que ceux de l'enseignement supérieur.

- **CONCEVOIR DES DIPLOMES PROFESSIONNELS
PRENANT EN COMPTE LA VALIDATION DES ACQUIS
PROFESSIONNELS**

Dans le passé les diplômes ont été le plus souvent conçus pour les élèves de la formation initiale. Les modalités de construction des diplômes et la définition des épreuves d'examen ont fortement évolué au cours des vingt dernières années. Néanmoins, ils n'ont pas encore pleinement intégré les problèmes spécifiques engendrés par le dispositif de validation des acquis professionnels.

Toute réflexion sur une évolution prenant en compte ces problèmes doit se conformer à quelques principes intangibles qui fondent la valeur et la reconnaissance des diplômes :

- Les diplômes professionnels sont conçus à partir de l’analyse prévisionnelle des emplois et ils sont organisés en termes de compétences générales, technologiques et professionnelles.
- Les diplômes professionnels sont conçus pour être des diplômes qualifiants reconnus par les entreprises.
- Les modalités d’accès à ces diplômes sont diversifiées selon l’origine et l’expérience de ceux qui y prétendent.
- Tous les publics ont accès aux mêmes diplômes.
- L’accès aux diplômes doit être possible de manière progressive.

Les diplômes professionnels sont organisés en trois volets étroitement complémentaires :

- le référentiel des activités professionnelles c’est à dire la définition fine de l’activité professionnelle,
- le référentiel de certification désormais organisé en unités, ce qui permet un mode progressif d’acquisition du diplôme,
- le règlement d’examen qui définit les épreuves, leurs formes et leurs coefficients.

Ces textes sont élaborés par des groupes de travail constitués au sein des commissions professionnelles consultatives.

Si la procédure utilisée pour élaborer les diplômes et le règlement d’examen n’est pas en cause, on peut faire quelques propositions susceptibles de rendre plus opérationnel le dispositif de validation des acquis.

Mieux construire les unités autour des compétences professionnelles et des savoirs associés

On constate tout d’abord une certaine hétérogénéité dans la rédaction des référentiels de certification et dans l’architecture et le découpage en unités. Cette hétérogénéité en rend la lecture parfois difficile et n’est pas pour faciliter le travail des accompagnateurs et des jurys de validation.

Rapprocher les acquis de l’expérience des contenus de formation suppose une mise en correspondance du référentiel des activités professionnelles (RAP) avec le référentiel de certification.

Cette correspondance existe déjà : elle est d'ailleurs formalisée dans un tableau de « Mise en relation du référentiel des activités professionnelles et du référentiel de certification ».

Il existe même des tableaux de croisement entre compétences et savoirs associés. Mais cette formalisation reste assez théorique lorsque le règlement d'examen réserve une ou plusieurs épreuves à l'évaluation de savoirs cognitifs. Elle est par contre réelle lorsque toutes les épreuves professionnelles sont construites autour de l'évaluation des compétences.

Rappelons que si tous les diplômes professionnels de niveaux III et IV sont découpés en unités de certification, il n'en est pas de même des diplômes de niveau V. La mesure consistant à étendre ce découpage aux diplômes de niveau V, notamment au CAP, pourrait rendre la VAP plus opérationnelle.

Une deuxième mesure pourrait porter sur la conception des unités du domaine professionnel. Ces unités devraient toutes désormais être construites par référence à des activités professionnelles et à des regroupements compétences/connaissances nécessaires à la réalisation de ces activités professionnelles.

La description d'une unité déterminée, dans le domaine professionnel, serait alors systématiquement décrite par un tableau croisant les compétences et les savoirs associés. Ainsi la maîtrise des compétences composant l'unité impliquerait automatiquement celle des savoirs associés correspondants. Il n'y a donc plus d'évaluation séparée des compétences et des savoirs. A une épreuve correspondrait une unité ce qui signifie qu'il faudrait éviter les sous-épreuves surtout lorsqu'elles sont susceptibles de générer une évaluation séparée des compétences et des savoirs. Encore faudrait-il s'interroger sur une réglementation trop rigide et uniforme limitant le nombre d'épreuves d'un diplôme donné.

Toutefois l'application de ce principe aux disciplines d'enseignement général comme à certaines parties théoriques des disciplines technologiques et professionnelles peut poser des problèmes d'une autre nature comme par exemple celui de l'intégration de l'évaluation de savoirs théoriques dans des situations professionnelles, intégration qui semble plus facile pour les niveaux les moins élevés comme le CAP.

Mieux articuler les savoirs généraux et les savoirs professionnels pour une évaluation plus intégrée

Implicitement toute discipline faisant l'objet d'un enseignement dans les séries générales y acquiert son statut de discipline générale. Cela a pour conséquence d'accréditer l'idée que seuls les enseignements généraux sont porteurs de culture. Or c'est l'ensemble d'une formation dans sa globalité qui participe à la culture.

On peut aussi s'interroger sur les objectifs poursuivis par l'enseignement général quand il est dispensé dans les formations professionnelles, notamment lorsqu'il n'est pas suffisamment lié à la finalité même du diplôme. Dans ce cas, les programmes sont le plus souvent alignés sur ceux des formations générales avec quelques allègements dictés par un horaire plus réduit ; dans d'autres cas, ils apparaissent plus utilitaristes et parfois réducteurs, faisant fi de la dimension culturelle.

Il serait donc souhaitable que l'élaboration des savoirs généraux soit conduite par des groupes de travail en relation avec les CPC dans le souci d'une authentique mise en relation des savoirs généraux et des savoirs professionnels.

Mettre en cohérence les modes de certification et l'analyse des situations professionnelles

Comme nous l'avons vu précédemment, le découpage du domaine professionnel des diplômes en unités construites sur l'évaluation des compétences implique que l'évaluation des savoirs associés soit systématiquement intégrée dans l'évaluation de l'unité. Peut-on concevoir en effet, sauf à rechercher une redondance dans l'évaluation, qu'un candidat obtienne une unité professionnelle impliquant la maîtrise de savoir faire et des savoirs qui les sous-tendent et que simultanément il n'obtienne pas une unité constituée par ces seuls savoirs ?

Une telle conception de ces épreuves aurait un autre avantage, celui de bien redéfinir le contrôle en cours de formation qui doit être organisé sur la base de situations d'évaluation représentatives de la qualification recherchée ce qui implique la mise en relation du référentiel d'activités professionnelles avec les situations d'évaluation définies.

Ainsi épreuves ponctuelles terminales, contrôle en cours de formation et VAP seraient trois modes de certification s'adressant à trois types de candidats différents et aboutissant au même diplôme. Dès lors, il paraît souhaitable que les règles qui régissent une catégorie de candidats soient applicables aux autres catégories. C'est le cas de la compensation entre épreuves ou unités qui a été préconisée précédemment (cf chapitre 1.2. 1).

Le cas particulier du CAP

Il est également souhaitable que, pour certains diplômes professionnels comme le CAP, les connaissances et les compétences générales soient évaluées dans des épreuves professionnelles sans réduire pour autant les savoirs généraux à des contenus utilitaristes. Ainsi serait facilité l'accès aux diplômes, non seulement pour les candidats de la VAP et de la formation continue mais aussi pour les élèves et les apprentis de la formation initiale.

L'un des objectifs des enseignements généraux est de préparer les jeunes à être des citoyens. Cet objectif n'est-il pas déjà atteint chez des adultes candidats à la VAP ?

Par ailleurs peut-on dire que ces objectifs sont atteints chez des candidats de la formation initiale lorsque ceux-ci obtiennent leur diplôme grâce aux notes des épreuves professionnelles avec des performances très médiocres aux épreuves générales ?

Doit-on donc soumettre les candidats de la VAP et de la formation continue aux mêmes modalités d'évaluation que celles définies pour la formation initiale ?

S'agissant du CAP qui est un diplôme où le poids de la formation générale est le moins fort, compte tenu de ses objectifs immédiats d'insertion professionnelle, deux propositions peuvent être faites.

Donner plus de souplesse au règlement d'examen du CAP, à l'instar de ce qui se pratique en BP qui est un diplôme professionnel de niveau IV

- organiser le diplôme en quatre à six épreuves au maximum, nombre variant selon la spécialité,
- ne pas imposer d'épreuves d'enseignement général en dehors d'une épreuve sur l'expression et l'ouverture sur le monde ; les mathématiques et les sciences physiques seraient intégrées dans les

épreuves professionnelles ; toutefois chaque chef de projet pourrait décider de l'opportunité de faire figurer une autre épreuve d'enseignement général si la spécialité l'exigeait vraiment.

Prévoir pour l'enseignement général des modalités de certification différentes pour les candidats de la formation initiale et pour ceux de la VAP et de la formation continue

Le programme d'examen, et donc le diplôme, seraient les mêmes pour tous les candidats. Mais les modalités de certification seraient différentes pour l'enseignement général en ce qui concerne les candidats de la VAP et de la formation continue.

A défaut de supprimer pour eux les épreuves d'enseignement général, un nombre réduit d'épreuves d'enseignement général (dites de culture générale) répertoriant et rassemblant les « fondamentaux » de chacune des disciplines générales constitutives du diplôme pourrait être prévu.

Cet inventaire des « fondamentaux » pourrait constituer la base d'une grille de lecture des dossiers de la VAP.

Ainsi le niveau d'exigence serait le même pour tous les candidats, quelles que soient les modalités d'accès au diplôme : épreuves ponctuelles, contrôle en cours de formation ou validation des acquis professionnels.

- **RENOVER LE CONTENU DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET METTRE EN PLACE UNE MEILLEURE ORGANISATION DES EPREUVES**

L'assouplissement du régime des études

De nombreux aménagements sont possibles

La réforme opérée par l'arrêté ministériel du 9 avril 1997 a incité les universités à apporter des aménagements au régime des études de premier et de second cycles.

Certes, les souplesses introduites obéissent à des motivations d'ordre général : améliorer l'efficacité des enseignements et les taux de réussite, réduire les abandons et les échecs notamment en premier cycle. Mais, la réforme apporte aussi une réponse à l'évolution sensible du profil et des besoins d'un

public étudiant diversifié qui comporte une part croissante d'adultes en reprise d'études. A cet égard, elle rejoint l'objectif de développement des procédures de validation.

Ces assouplissements tendent à faciliter la prise en compte, dans l'organisation des études, des contraintes de la vie professionnelle auxquelles est assujéti un public plus nombreux d'adultes en reprise de formation. Indirectement par conséquent, cette réforme a pour effet d'encourager le développement du recours aux dispositifs de validation.

Les principaux éléments de la réforme portent :

- sur la restructuration des parcours de formation en unités d'enseignement capitalisables,
- sur le découpage de ces unités par semestres, avec faculté de réorientation éventuelle à l'issue du premier semestre de la première année de DEUG,
- sur l'admission conditionnelle au niveau supérieur (seconde année de DEUG, licence), avec obligation de rattrapage,
- sur la définition d'un régime " spécial " (par examen traditionnel) de contrôle des connaissances en faveur des étudiants salariés et par opposition au régime dit général (par contrôle continu),
- sur la possibilité d'obtenir un fractionnement des épreuves et un étalement sur deux ans,
- sur la possibilité également de bénéficier d'une ou de deux inscriptions supplémentaires en vue du DEUG.

L'article 16 de l'arrêté prévoit que le conseil d'administration fixe le régime spécial des études proposé aux étudiants salariés.

Il reste cependant à inciter les universités à les mettre en œuvre dans un sens favorable aux reprises d'études

Lorsqu'une université prévoit l'obtention d'un diplôme uniquement par contrôle continu, elle le rend difficilement accessible aux adultes qui, eu égard aux contraintes évidentes de la vie professionnelle, ne peuvent pas toujours suivre régulièrement la formation prévue. Il serait souhaitable que les universités mettent en oeuvre plus systématiquement les dispositions de l'article L. 613 - 1 qui prévoient d'adapter les modalités du contrôle des connaissances aux contraintes des étudiants en formation continue.

De même, la plupart des unités de valeur correspondent à un programme disciplinaire précis qui doit être maîtrisé selon un rythme déterminé et égal pour tous. Certaines universités se sont cependant

lancées dans des entreprises plus innovantes qui prennent mieux en compte la validation des acquis de l'expérience.

A Lyon 2, un régime d'études particulier a été institué dans la filière Psychologie qui repose sur une organisation différente des savoirs traditionnels à acquérir. Le contenu des savoirs est le même que dans le régime classique, mais il a été découpé en 3 champs (disciplinaires) et en 3 aspects (méthodologiques) qui sont évalués pour les 3 champs sur une échelle à 6 degrés, pour les 3 aspects sur une échelle à 4 degrés. A chaque niveau de diplôme correspondent des exigences de niveau de maîtrise de connaissances évalué sur ces échelles.

Ce régime de formation **initiale** est réservé à des adultes qui doivent justifier d'une pratique sociale de 5 ans minimum et permet l'obtention de tous les diplômes de la filière ; une validation type 1985 permet d'accéder sans être titulaire du baccalauréat en 1^{ère} année de DEUG, voire en 2^{ème} année, plus rarement à d'autres niveaux. L'organisation des enseignements varie en fonction des convenances des intéressés : réunion hebdomadaire, bi-mensuelle ou mensuelle, en semaine ou le week-end. Chaque groupe est animé par un enseignant qui assure en outre une direction d'études individualisée. L'étudiant peut suivre des cours dans d'autres filières, s'il en ressent le besoin (langues, par exemple) et l'enseignant directeur d'études détermine avec lui un programme important de travail personnel, de lectures, ainsi que les sujets qui lui permettront de progresser dans la maîtrise théorique de sa pratique et de couvrir tous les *champs* et *aspects* de la Psychologie.

Ce travail se concrétise par des productions de documents qui sont rassemblés dans un dossier examiné par le jury en juin et en septembre la première année, dans des sessions réparties au cours de l'année ensuite. Le jury évalue le dossier en notant la maîtrise des 3 champs sur une échelle à 6 degrés, celle des 3 aspects sur une échelle à 4 degrés . Chaque niveau d'études peut être attribué lorsqu'un profil minimum est atteint.

Ayant rencontré deux diplômées issues de ce régime d'études, toutes deux *non bachelières* au départ et admises par validation des acquis de l'expérience, nous avons pu constater que l'une avait obtenu le DEUG en trois ans, l'autre le DEUG en un an (et depuis, le DESS permettant l'usage du titre de psychologue).

L'adaptation des programmes et des diplômes

Donner une impulsion à l'application des dispositifs de validation suppose aussi une réflexion sur les contenus des programmes et des diplômes de l'enseignement supérieur. La spécificité forte des

procédures d'habilitation peut constituer un atout et un facteur de souplesse, en laissant une marge d'autonomie et une faculté d'adaptation locale à chaque établissement, dans le cadre du contrôle opéré par le CNESER et par le ministère.

Si ce travail doit être envisagé, ce n'est certes pas au service exclusif du développement recherché des validations, élément d'incitation parmi d'autres : des raisons d'ordre général et bien connues justifient l'adaptation des programmes à l'évolution de la demande de formation, à l'ouverture des universités à un public d'adultes, à la banalisation relative des reprises d'études, au besoin d'individualisation des parcours, au renforcement des objectifs de formation professionnalisante.

Cette réflexion sur les programmes et diplômes est inséparable d'un bilan sur divers aspects de la procédure actuelle des habilitations : lors du renouvellement ou de la création d'une filière, une évaluation des besoins socioprofessionnels serait utile. Elle devrait à notre avis s'appuyer sur une consultation des partenaires sociaux.

Des travaux déjà menés à propos du développement des systèmes de validation, quelques grandes orientations se dégagent en matière d'adaptation des programmes : rechercher, dans la mesure du possible, une meilleure adéquation entre connaissances académiques et savoirs acquis par l'action et la pratique, définir les programmes en termes d'objectifs plus que de contenus, mettre plus en rapport les différentes filières (juxtaposées et de type cylindrique), assouplir la structure des diplômes.

Sans doute, ces généralités ont un caractère théorique et il ne s'agit pas de transposer des solutions empruntées ; à cet égard, la notion de référentiel des activités professionnelles, présente et utile ailleurs, n'est guère adaptée, semble-t-il, aux particularités de la plupart des cursus de l'enseignement supérieur : mais elle mériterait d'être prise en compte dans certaines filières comme les licences professionnelles et de manière plus générale, des aspects de cette notion pourraient être utilement intégrés à la réflexion sur les diplômes et les formations.

Dans les secteurs de formation " classique ", théoriquement inclus dans le champ d'application de la validation, l'éloignement des programmes de toute considération professionnelle explique la difficulté d'une prise en compte d'acquis de l'expérience. Sans vouloir professionnaliser ces cursus, une mise

en évidence des compétences professionnelles transversales acquises à l'issue d'une formation élevant le niveau des savoirs cognitifs serait utile.

Enfin, comme déjà indiqué, **une réflexion sur les filières à accès contingenté devrait être menée.** Il paraît difficile de maintenir sans aménagement des systèmes de formation qui n'offrent aucune autre perspective d'accès aux adultes que de se présenter en première année d'études, quelque soit l'expérience accumulée.

3.1.2 INITIER UNE ARTICULATION DES DIPLÔMES NATIONAUX AVEC D'AUTRES TYPES DE CERTIFICATION

- **PRENDRE EN COMPTE LES AUTRES SYSTEMES FRANÇAIS DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS PROFESSIONNELS**

Si la VAP est un dispositif original de certification, utilisé par notre administration et celles de l'Agriculture et de la Jeunesse et des Sports, elle n'est pas la seule modalité à la disposition des salariés et des demandeurs d'emplois pour faire reconnaître leurs acquis professionnels. Diverses modalités de certification ont vu le jour et concourent chacune avec leurs caractères propres à répondre à cette aspiration.

Les certificats de compétences professionnelles : ils sont mis en place de façon expérimentale par la Délégation Générale à l'emploi , l'ANPE et l'AFPA. Ces certificats sont articulés sur les 300 titres homologués par le ministère du Travail qui en délivre 40 000 par an. Ils permettent un accès progressif au titre par la capitalisation des CCP. L'évaluation se fait en situation de travail par des professionnels.

La certification des compétences en entreprise : elle a été créée à l'initiative des chambres de commerce et de l'industrie en 1998. L'évaluation est faite en situation de travail, par une tierce partie et est séparée de la formation . Elle ne débouche pas sur un diplôme ou un titre.

La certification de la qualification professionnelle. Le Code du travail (article L 980-2) donne aux branches professionnelles la possibilité de définir des qualifications professionnelles. Le 15 mai 1991, l'accord signé dans le cadre de la commission paritaire de l'emploi et de la formation professionnelle a créé des certificats de qualification professionnelle qui peuvent être préparés dans le cadre des contrats de qualification.

Si l'on ajoute aux différents dispositifs décrits dans l'encadré précédent les certifications propres à certaines entreprises ou administrations, il est clair que la VAP se situe (et surtout se situera compte tenu des dispositions prévues par la nouvelle loi) dans un contexte concurrentiel. Ce n'est certes pas nouveau : les diplômes nationaux délivrés par l'Etat sont un atout majeur pour l'entrée sur le marché du travail, ils jouent un rôle moindre en matière de promotion en cours de carrière. Mais précisément la VAP peut éviter que l'image des diplômes et titres nationaux reste reliée à la seule formation initiale.

L'enjeu majeur pour notre institution est que diplômes et titres nationaux puissent être obtenus tout au long de la vie, par formation et validation de l'expérience, et soient une référence incontestable en matière de qualification professionnelle.

On peut imaginer **un système de complémentarité** au travers duquel les certifications acquises dans un dispositif comme celui de l'AFPA par exemple seraient prises en compte pour la délivrance de diplômes nationaux. Il est en effet paradoxal pour un usager de se rendre compte que les services publics s'ignorent mutuellement.

Il faudrait que l'Education nationale prenne l'initiative, pour un champ professionnel donné, de proposer aux partenaires sociaux une articulation cohérente entre leur système de certification et les diplômes professionnels de l'Education nationale.

Cette démarche, déjà entamée dans certains cas, pourrait être approfondie par la mise en relation de nos diplômes avec les CCP délivrés par les organismes liés au Ministère du travail.

Elle aurait en outre l'avantage de mieux positionner les diplômes de l'Education nationale au sein du répertoire national des certifications professionnelles.

• **REFLECHIR AU ROLE ET A LA PLACE DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES**

Une certaine concurrence dans la certification des acquis professionnels existe déjà entre universités françaises. L'université Louis Pasteur à Strasbourg se flatte de former des cadres de la pharmacie de la région lyonnaise. L'université Louis Lumière à Lyon se félicite de former les cadres parisiens de la Caisse des Dépôts et Consignations. Dans cette compétition, les diplômes universitaires (DU) jouent souvent un rôle important dès lors que la réputation de leur qualité dépasse le niveau local.

Selon une étude statistique de la DPD¹ portant sur l'année 1998, 51% des 36 350 diplômes délivrés en formation continue sont des diplômes d'établissement, créés notamment dans le cadre de l'article L.613.2 du Code de l'Education. Il s'agit majoritairement, selon cette étude, de diplômes correspondant au niveau 2 (43%), c'est à dire à la licence et à la maîtrise. Le niveau 1 - correspondant au troisième cycle universitaire - représente 31% des diplômes délivrés. Le niveau 3 - correspondant aux DEUG, DUT, BTS - représente 25%.

La place importante des diplômes d'université dans le secteur de la formation continue reflète, sans aucun doute, une demande sociale et professionnelle.

Le succès de ces diplômes s'explique en effet par plusieurs avantages : conception à partir des attentes des professionnels, adaptation des cursus aux sujétions de la vie professionnelle avec possibilité d'étalement dans le temps de la formation, souplesse de la procédure de création. La préoccupation de validation des acquis s'y insère aisément, comme, par exemple, dans le diplôme universitaire des métiers de la montagne mis en place par l'université de la Méditerranée à Marseille. Enfin, le principe d'auto-financement incite à s'assurer de la bonne adéquation du diplôme aux besoins exprimés par les partenaires économiques. Le succès de ces diplômes tient aussi à la relative lenteur de la procédure d'habilitation des filières nationales, alors que la souplesse de la procédure de

création des diplômes d'établissement permet aux universités de réagir vite et mieux aux besoins des milieux socio - professionnels.

En soi, le contexte concurrentiel n'est pas un facteur négatif. Mais, la finalité des dispositifs ministériels de validation vise la délivrance d'un diplôme national, avec toutes les garanties qui y sont attachées (de niveau, de transférabilité), et l'obtention d'un diplôme de valeur locale (même si certains diplômes d'université sont très cotés, ayant acquis parfois une notoriété internationale) s'inscrit en marge des objectifs de la validation et peut apparaître comme une voie de " facilité ", sinon une forme de dérive.

Rappelons que les diplômes d'établissement n'ont pas de valeur juridique, sauf s'ils ont fait l'objet d'une homologation par la Commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique. La note précitée de la DPD ne précise pas le nombre des DU homologués. Il nous semble en tous cas que ne devraient figurer dans les statistiques du ministère que les diplômes dûment homologués, les autres ne pouvant prétendre correspondre à tel ou tel niveau de formation.

Un débat sur les diplômes d'établissement présenterait l'utilité de définir leur place par rapport aux diplômes nationaux et d'éviter une compétition qui pourrait être de nature à compromettre la réalisation des objectifs de la validation.

On peut, à cet égard, s'interroger sur la différence qui sépare certains diplômes d'établissement de niveau 2 des licences professionnelles, dont ils paraissent proches, même si leur statut est différent : titre national d'un côté résultant d'une habilitation ministérielle, titre d'établissement de l'autre, de valeur en principe locale (mais, parfois, largement reconnue par la communauté universitaire et les partenaires économiques). Il nous semble que le ministère aurait intérêt à suivre de près l'évolution de ces deux types de diplôme. Il serait paradoxal de se trouver devant une situation dans laquelle coexisterait dans une université des diplômes universitaires reconnus par l'ensemble de la profession et des licences professionnelles, n'ayant pas de notoriété particulière.

¹ NI 00-27 d'août 2000 _ MEN/DPD

Enfin, certains DU sanctionnent des cursus de niveau V. Même si le phénomène est marginal, on peut se demander s'il s'agit bien là de la vocation d'établissements d'enseignement supérieur. Il peut en outre en résulter une confusion fâcheuse pour des employeurs non avertis.

Sans contester un dispositif qui a fait ses preuves, qu'il convient assurément de maintenir, voire de soutenir, une réflexion sur sa lisibilité et son articulation avec les diplômes nationaux permettrait sans doute de rendre plus cohérent au regard du public la certification universitaire.

• **SE PREPARER A LA CONCURRENCE INTERNATIONALE**

La concurrence internationale touche actuellement essentiellement les diplômes et titres de niveau supérieur. Concurrence inégale selon les secteurs : très forte dans le domaine de la gestion et de l'économie, elle est quasiment inexistante dans celui de la formation des ingénieurs.

La possibilité de valider tous les acquis de l'expérience ainsi que les acquis de formation suivie à l'étranger peut rendre nos établissements d'enseignement supérieur particulièrement attractifs : plusieurs universités comptent utiliser ces dispositions pour accroître la part des étrangers dans leurs effectifs.

Cet avantage mérite cependant d'être très rapidement exploité : la validation des acquis de l'expérience devrait se mettre en place dans tous les pays européens, conformément au mémorandum européen sur la formation tout au long de la vie. Nul doute que les universités étrangères s'adapteront à ce nouveau contexte, certaines jouant d'ailleurs déjà cette carte et étant très présentes sur le marché mondial de l'enseignement supérieur à distance.

3.1.3 MIEUX RÉPONDRE AUX DEMANDES DE FORMATION DES CANDIDATS

Même élargis par la loi en cours d'adoption, les processus de validation des acquis de l'expérience, dans la majorité des cas, ne déboucheront pas directement sur la délivrance d'un diplôme sans formation complémentaire. Les services académiques interrogés ont évalué entre 5 à 10 % les

candidats qui auraient obtenu le diplôme sollicité sur la seule base de la validation des acquis professionnels si cette possibilité avait été ouverte par la loi de 1992. Quant aux universitaires, la majorité d'entre eux n'imaginent pas la possibilité de délivrer un diplôme sans inscription à une formation.

Trois mesures sont nécessaires pour que les validations accordées conduisent à l'obtention de diplômes et qu'ainsi l'objectif de formation durable, tout au long de la vie, devienne réalité : au niveau académique, mieux relier validation et formation ; au niveau de l'enseignement supérieur, adapter l'organisation des études ; enfin, généraliser l'utilisation des nouvelles technologies de la formation.

• **ADAPTER L'OFFRE DE FORMATION DES GRETA A LA VAP**

La séparation dans les académies entre services rectoraux de validation et établissements de formation est fondée sur le fait que les premiers accomplissent une activité régaliennne (certification de diplômes nationaux) alors que les seconds n'ont pas le monopole des formations préparant à ces diplômes et se trouvent en situation concurrentielle.

Dans ce contexte, il a paru indispensable au ministère de demander aux rectorats d'organiser l'information, l'accueil et l'accompagnement des candidats à la VAP dans des lieux distincts de la formation, car, nous a-t-on dit, on craignait de voir :

- les organismes concurrents reprocher au ministère de vouloir capter des ressources financières en orientant systématiquement le nouveau public des candidats à la VAP vers les GRETA,
- les candidats individuels à la VAE soupçonner les mêmes services de ne délivrer que des parties de diplômes dans le but de s'assurer des ressources.

Ce souci déontologique est tout à fait honorable, mais il ne justifie pas que des candidats n'ayant obtenu qu'une validation partielle ne trouvent pas de possibilité de formation.

Développer la complémentarité entre le réseau de validation et le réseau des GRETA

Le réseau des GRETA doit, à notre avis, agir en complémentarité du service de validation, dans un contexte transparent pouvant relever de conventions ou de directives rectoriales :

- les personnes qui s'adressent au service de validation doivent pouvoir y trouver toutes informations utiles sur les formations complémentaires existantes offertes par les GRETA ;
- les GRETA, dans le cadre de leurs activités de formation, doivent de leur côté présenter systématiquement aux entreprises et aux individus les possibilités offertes par la VAE et orienter le public intéressé vers le service de validation.

Ceci suppose une action déterminée de sensibilisation et de formation des conseillers de formation continue pour qu'ils aient une bonne connaissance de la validation et de son organisation dans l'académie.

Renforcer l'individualisation des formations

Les candidats à l'obtention d'un diplôme par la voie de la validation de l'expérience ont besoin de parcours de formation très individualisés leur permettant de se préparer en cas de validation partielle aux contrôles complémentaires fixés par les jurys.

D'ores et déjà certains GRETA et notamment ceux qui sont reconnus par le ministère comme Centres permanents de formation continue ont l'expérience d'un accueil très personnalisé qui permet l'élaboration d'un parcours spécifique de formation ; une mutualisation effective de ces pratiques adaptées à des formations diplômantes devrait être organisée au plan national et au niveau des CAFOC.

Mieux se positionner sur le marché de la formation continue

Si cette individualisation de la formation se concrétise , on peut penser qu'un nouveau public qui est à la recherche d'une certification nationale aux niveaux V et IV et souhaite donc une formation diplômante s'adressera en priorité aux GRETA, leur donnant ainsi une nouvelle chance de développement.

Le taux de la population active¹ qui déclare ne pas posséder de diplômes correspondant au moins au niveau V est en janvier 1999 de 33% (en mars 1991, 43 %) et celui des actifs qui n'ont pas atteint le niveau IV est de 62 % (en mars 1991, 72 %). Il y a donc un vivier important demandeur potentiel de certification.

En 1998², les GRETA et les CAFOC ont réalisé en 1998 un chiffre d'affaires de 2,55 milliards de francs³, reflétant une activité qui pour la première fois depuis cinq ans augmente. Sur les 505 200 stagiaires accueillis, seuls 45 900 ont financé eux-mêmes leur formation. Les employeurs (entreprises et administrations) ont financé la formation de 205 400 personnes et les fonds publics (hors salariés du secteur public) 254 900 (Etat : 123 100 et Collectivités territoriales 131 800).

Certaines régions comme certaines entreprises ont bien compris l'atout que représente la validation des acquis de l'expérience pour élever le niveau de qualification de la population active et sont disposées à investir dans des formations diplômantes reliées à la validation. Il ne semble pas que les GRETA aient su se positionner de façon significative sur ce nouveau marché, puisqu'en réponse à notre enquête⁴, seules quatre académies ont été capables d'évaluer l'impact financier qu'a eu la VAP sur l'activité des GRETA. Certes l'absence de réponse sur ce point peut coexister avec une activité diffuse de formation qu'une analyse plus précise relierait à la VAP, mais force est de constater que l'impact visible est faible. Certaines académies estiment clairement qu'il n'y en a pas.

Or, c'est bien en développant à la fois validation et formation que l'on peut élever le niveau de qualification et répondre à l'objectif de modernisation sociale. Il est donc essentiel que les GRETA s'inscrivent dans le prolongement des dispositifs ministériels de la VAP.

La nouvelle loi qui étend la validation comme mode de contrôle à tous les titres et diplômes figurant dans le répertoire national de certifications professionnelles permettra également aux GRETA de proposer des actions de formation pour la délivrance de titres autres que les diplômes nationaux, et il convient sans doute de se préparer à cette nouvelle donne.

¹ Repères et références statistiques 2000 MEN/DPD

² NI 00-19 de juin 2000 MEN/DPD

³ ce qui représente moins de 7% du chiffre d'affaires du chiffre d'affaires total de la formation continue.

⁴ Voir annexe 3

• **FACILITER LES REPRISES D'ETUDES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Un des éléments qui distingue les deux ordres d'enseignement dans la pratique de la validation, tient au lien fort et, en quelque sorte, automatique que l'enseignement supérieur établit entre validation et accès à une formation. Cette approche s'explique, notamment, par le fait que l'établissement qui décide de l'octroi de validations, est d'abord dispensateur de formation ; le nombre de ses étudiants est d'ailleurs un facteur déterminant du montant de sa dotation.

Nous avons déjà exprimé une certaine inquiétude sur la façon dont certains établissements utilisent le décret de 1985 pour l'accès en DESS des titulaires d'un DUT ou du baccalauréat. Le risque de dérive nous semble encore plus fort lorsque les candidats sont invités lors de leur demande de validation à communiquer les conditions de prise en charge financière de la formation par l'employeur ou un organisme financeur, car cette information n'a pas à être prise en compte lors de l'examen d'une capacité à suivre un cycle de formation, sauf à introduire un facteur sélectif et discriminant de financement de la formation, peu compatible avec les principes de validation et de certification.

Nous avons à cet égard déjà affirmé combien la question des tarifs nous paraît importante pour que de nouveaux publics sollicitent les établissements d'enseignement supérieur. Le flou qui règne dans ce domaine peut décourager des candidats mal informés. Mais la meilleure façon d'encourager la reprise d'études est à l'évidence une adaptation de l'organisation des études aux contraintes des adultes.

Améliorer l'organisation de l'accès à la formation diplômante

Pendant longtemps, la réponse aux souhaits des actifs en terme de calendrier et d'organisation a été essentiellement prise en compte par les services de formation continue sans répercussion visible sur l'organisation de la formation initiale.

Or, alors que les contraintes pédagogiques et éducatives d'élèves mineurs peuvent rendre difficile l'intégration d'adultes dans les classes d'établissement scolaire (des expériences réussies existent pourtant et gagneraient sans doute à être mieux promues et développées), rien ne s'oppose - sinon l'organisation des inscriptions et des études - à ce que, dans l'enseignement supérieur, on mêle dans

un même groupe des étudiants en formation initiale et des adultes en formation continue. Cette situation est d'ailleurs très fréquente au niveau du 3^{ème} cycle.

Les adultes ayant obtenu par validation des acquis de l'expérience une partie du diplôme sollicité ont en général hâte d'obtenir le diplôme dans son intégralité. L'année scolaire ou universitaire n'est pas spécialement adaptée à ceux qui, perdant leur emploi à l'automne, aimeraient ne pas attendre une année pour reprendre des études et combler leurs lacunes dans tel ou tel secteur précis. S'ils doivent passer par exemple une épreuve de langues, ils peuvent préférer des cours intensifs de janvier à mars plutôt qu'un étalement sur toute l'année à raison de trois heures hebdomadaires.

Il nous semble que sauf à doubler les formations dispensées en les délivrant systématiquement en formation initiale et en formation continue, un effort de rationalisation doit être entrepris.

La semestrialisation dans l'enseignement supérieur peut aller en ce sens.

La semestrialisation, qui n'est pas sans soulever divers problèmes pédagogiques et pratiques, peut fournir un élément de réponse aux besoins des adultes en reprise d'études : elle permet, en effet, un assouplissement du cadre de l'année universitaire, un découpage - affranchi de ce cadre - des formations en modules autonomes, une individualisation relative des rythmes de progression par la capitalisation et par le passage conditionnel possible au niveau supérieur.

Toutefois, sans ouverture d'une seconde session d'inscription, la semestrialisation demeure, en l'état actuel, théorique ; sans méconnaître les contraintes fortes des établissements, par exemple en matière de planning des locaux et de programmation des obligations de services des personnels, ne pourrait-on pas lancer avec des établissements volontaires quelques expérimentations de semestrialisation effective ? Pourquoi ne pas prévoir des licences professionnelles en semestres, par exemple ?

On reviendra plus loin sur les perspectives offertes par l'enseignement à distance qui peut supprimer l'obstacle que représente pour des adultes engagés dans la vie active un enseignement présentiel. Mais une meilleure structuration des études en unités correspondant à des niveaux précis de compétences et de connaissances et un développement des inscriptions à la carte seraient déjà les bienvenus.

Développer la formation continue

Faciliter l'accès des adultes aux formations diplômantes ne signifie en rien une diminution des autres actions de formation ; plusieurs universités organisent d'ailleurs déjà des formations destinées aux professionnels de la validation, (et notamment aux accompagnateurs) ou aux responsables de DRH. La demande d'accompagnement suscite, elle aussi, des actions qui vont de la préparation du candidat au processus de certification jusqu'à des remises à niveau à la carte.

Par ailleurs, la nouvelle loi en prévoyant que tous les diplômes ou titres autrefois homologués doivent pouvoir être délivrés par la voie de la validation de l'expérience crée là encore un nouveau marché. De même que certaines universités offrent des cycles de préparation à tel ou tel concours de la fonction publique, elles auraient sans doute intérêt à organiser des cycles préparant des candidats à s'engager dans une démarche de validation que celle-ci concerne un diplôme ou titre national, ou d'autres diplômes ou titres figurant dans le répertoire national de certifications professionnelles. Un stage de deux ou trois jours permettant à des cadres de comprendre les enjeux de la VAP et leur indiquant précisément les droits qu'ils ont en la matière non seulement pour obtenir un diplôme national, mais aussi, si cela paraît plus approprié à leurs projets personnels, le diplôme de telle chambre de commerce ou de tel institut privé aurait sans doute l'avantage d'obliger ces organismes à s'engager dans la voie retenue par le législateur qui différencie formation et certification.

• UTILISER TOUTES LES POSSIBILITES OFFERTES PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

L'approche individuelle de la VAE et des formations complémentaires individuelles devrait se traduire par un développement de l'auto formation et de la formation à distance.

Développer l'enseignement à distance

Toutes les universités ont compris l'enjeu que représentait l'enseignement à distance pour conquérir de nouveaux publics. Elles sont cependant inégalement engagées dans cette démarche, même si chaque semaine ou presque une annonce nouvelle est faite.

Le ministère qui joue un rôle apprécié en favorisant la mutualisation des expériences en ce domaine est cependant interpellé sur deux questions :

- celle de la prise en compte dans les charges de service des responsabilités de concepteur de programme et de tuteur formateur à distance ;
- celle de la prise en charge financière de ce type de formation sur les crédits de la formation professionnelle. La réglementation actuelle qui définit des obligations présentiels mériterait sans doute d'être actualisée.

Nous ajouterons à ces deux questions posées par les responsables rencontrés deux interrogations complémentaires :

- celle de la tarification ;
- celle du rythme d'apprentissage ; il nous semble que trop souvent les formations diplômantes à distance sont organisées selon le calendrier traditionnel universitaire et sans possibilité de parcours à des rythmes différents selon les acquis. On se prive ainsi de la souplesse que pourrait apporter un enseignement à distance à la carte.

Il ne semble pas que le recours à l'enseignement à distance soit en voie d'évolution aussi rapide dans les GRETA, sans doute parce que l'on ne peut comme en université concevoir des programmes adaptés à la fois aux besoins des étudiants et des actifs. Les cours conçus pour des élèves en scolarité initiale peuvent difficilement répondre aux attentes des adultes. Une réflexion commune sur cette dimension de la formation devrait être conduite par la DESCO avec des représentants des DAVA, des GRETA ainsi que du CNAM et du CNED. Cette réflexion n'est pas certes spécifique à la VAP, mais plus encore qu'un adulte s'engageant dans une formation diplômante classique, c'est d'une formation à la carte dont les candidats à la VAP ont besoin.

Offrir des outils d'auto-formation

A côté des formations présentiels ou non mais conçues et organisées par les établissements de formation en fonction d'un diplôme précis, une place devrait être donnée aux outils permettant à des adultes d'utiliser toutes les possibilités qu'offrent désormais l'enseignement assisté par ordinateur et Internet (e-learning). La suggestion a été faite par des candidats de pouvoir, moyennant une inscription non pas à telle ou telle formation, mais à un GRETA ou à une université, avoir accès aux

centres de ressources et aux laboratoires de langue¹ à des heures compatibles avec leur vie professionnelle. Les bibliothèques publiques n'offrent pas ce type de service qui semble susciter une demande encore marginale mais qui pourrait se développer.

L'approche individuelle de la validation des acquis de l'expérience fait ressortir dans la majorité des cas des besoins de formations complémentaires : certaines lacunes requièrent à l'évidence une initiation complète à des savoirs ignorés, d'autres exigent un approfondissement certain pour atteindre le niveau requis par le diplôme sollicité, d'autres enfin relèvent plutôt d'une actualisation de connaissances pour satisfaire aux critères actuels de certification.

Face à cette diversité de besoins, la réponse de notre institution doit être la plus souple possible : cursus classiques, parcours adaptés, remises à niveau, aide à l'auto-formation peuvent selon les situations et les projets de chacun correspondre à la demande.

3.2 VALORISER LA VAP COMME OUTIL DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Il ne suffit pas que l'institution scolaire et universitaire prenne mieux en compte la validation des acquis de l'expérience dans les cursus pédagogiques. Encore faut-il que les employeurs et l'A.N.P.E. aient de leur côté le souci de rendre l'expérience acquise transférable en ne reconnaissant pas seulement les qualifications au sein de systèmes internes de certification, mais en s'engageant dans des politiques aboutissant à des validations officielles.

¹ Demande particulièrement forte de candidats qui doivent passer une épreuve de langues et qui s'inscrivent souvent à des cours commerciaux qui offrent des formations intensives

3.2.1 CONVAINCRE LES PARTENAIRES SOCIAUX DE L'INTÉRÊT DE LA VALIDATION DE L'EXPÉRIENCE POUR LA GRH

La concurrence internationale, le développement des nouvelles technologies font de la compétitivité des entreprises un atout majeur pour la croissance. Cette compétitivité repose pour l'essentiel sur la productivité des travailleurs, elle-même étroitement liée à leur capacité à acquérir de nouvelles qualifications.

L'élévation du niveau de qualification de la population active est une exigence qui ne peut être remplie par la seule formation initiale. 33 % des actifs sont actuellement considérés comme ayant un niveau de qualification inférieur au niveau V (CAP, BEP). Ceci ne veut pas dire que parmi eux, certains n'occupent pas des emplois nettement plus qualifiés, mais la reconnaissance obtenue au sein de leur entreprise ou de leur administration s'est traduite au mieux par des promotions internes, qui restent toujours aléatoires en cas de reconversion ou de mobilité.

Mme Z, 35 ans, originaire de Reims, études générales jusqu'au baccalauréat, a été engagée après son échec au baccalauréat dans une entreprise moyenne de la région. Elle y a fort bien réussi et a vu ses compétences reconnues par une promotion comme assistante de direction. Pour des raisons personnelles (mariage avec un bordelais), elle a quitté l'entreprise et la région et connaît depuis deux ans le chômage. Après avoir suivi quelques formations proposées par l'A.N.P.E., elle a compris qu'elle n'avait aucune chance d'être recrutée directement comme assistante de direction sans diplôme de niveau Bac + 2 et s'est engagée dans une procédure de validation d'acquis professionnels en vue d'un B.T.S. Ayant gardé d'excellents contacts avec l'entreprise dans laquelle elle travaillait à Reims, elle a pu rédiger son dossier sans de trop grandes difficultés, mais "Si c'était à refaire, j'aurais fait valider mes acquis quand je travaillais à Reims", dit-elle. Elle a le sentiment notamment d'avoir perdu un peu, faute de pratique, ses capacités linguistiques et suit des cours en anglais et en espagnol pour réussir les épreuves qui lui restent à passer pour obtenir le diplôme de BTS Assistant de direction.

Si les individus ont tout intérêt, pour améliorer leur **employabilité** à faire valider leurs acquis, l'intérêt de la validation des acquis professionnels pour les entreprises est double :

- les besoins en personnel qualifié peuvent croître rapidement dans certains métiers ; or, le temps de réactivité de l'appareil de formation initiale est relativement long ; l'utilisation de la VAP permet de raccourcir le délai de réponse et la durée de la formation en tenant compte des acquis de l'expérience ;
- l'adaptation au marché conduit de plus en plus les entreprises à diversifier ou à faire évoluer leurs activités ; dans un contexte mobile et fluctuant, la VAP facilite l'adéquation qualitative des qualifications et des emplois .

Le constat effectué montre que la démarche individuelle de validation de l'expérience n'est actuellement engagée que lorsque l'individu a un projet personnel affirmé, parfois lié à une promotion possible, mais plus souvent à un souhait de recrutement ou de reconversion. Les salariés, et notamment les non-diplômés exerçant les activités habituelles du secteur qui les emploie, ignorent en général la possibilité qu'ils ont d'obtenir une validation des acquis professionnels. Nous avons dit plus haut la nécessité d'une campagne grand public. Il reste que le meilleur moyen d'atteindre les non-diplômés, souvent peu motivés pour reprendre le chemin de l'école, est l'entreprise elle-même.

A cet égard, la situation n'est pas satisfaisante, même si l'on observe des réussites incontestables. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir les programmes des multiples séminaires et colloques consacrés à la gestion des ressources humaines : nous n'en avons pas trouvé qui évoquent la VAP. Certaines entreprises ou fédérations ont pourtant bien compris l'intérêt que pouvait constituer pour elles un engagement actif en faveur de la validation des acquis : image interne valorisée, remotivation du personnel, meilleure productivité.

• **PEU D'EMPLOYEURS UTILISENT LE SYSTEME ACTUEL DE VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS**

Beaucoup de rectorats, quelques universités ont fait des efforts de prospection auprès des entreprises dans un double but d'information des salariés et d'incitation à une démarche plus collective. Si le premier objectif a certainement eu des effets (environ 10% des candidats ont été informés par leurs employeurs de la possibilité d'obtenir un diplôme par la voie de la validation des

acquis de l'expérience), à quelques exceptions près¹, les entreprises n'ont pas répondu positivement au deuxième objectif.

Lors du colloque de Nice déjà cité, le représentant du MEDEF a fait observer qu'à sa connaissance, les administrations utilisaient elles-mêmes très peu cette voie et préféraient leurs propres modes de certification spécifique. Que fait le ministère de l'éducation nationale comme employeur ? Force est de constater qu'il n'utilise guère ce système. Nous y reviendrons.

Les arguments utilisés par ceux qui refusent de s'engager dans cette voie sont rarement explicites. Certains évoquent que ce sont moins les connaissances que les compétences qui leur importent et qu'ils préfèrent donc investir au niveau de la gestion des ressources humaines sur les bilans de compétences, les certifications spécifiques, les portefeuilles de compétences. D'autres admettent que s'ils sont favorables au processus individuel, ils répugnent à s'engager dans un processus collectif de peur de devoir faire face à des revendications salariales du personnel ayant acquis un diplôme.

De leur côté les syndicats se sont montré notablement absents sur ce terrain, soit qu'ils considèrent qu'une démarche essentiellement individuelle ne les concerne pas, soit qu'ils estiment la réponse inappropriée aux attentes des salariés. Plus largement, on constate que l'ampleur des problèmes de l'emploi dans un passé récent, a relégué au second plan des préoccupations comme celle de la formation continue dans les débats des partenaires sociaux.

Le contexte a désormais changé : la formation continue redevient un sujet de discussion entre partenaires sociaux. La nouvelle loi inclut dans le Code du Travail la VAP (désormais, il est vrai, élargie à tous les diplômes figurant au répertoire de certifications professionnelles) et prévoit la possibilité de financer au titre de la formation professionnelle les actions qui y conduisent, ce qui supprime l'un des obstacles à son développement. On notera cependant qu'un amendement parlementaire précise que la VAP ne peut en aucun cas être imposée au personnel, ce qui traduit une certaine crainte de voir les entreprises utiliser le processus de certification pour sélectionner les meilleurs et exclure ceux qui échouent.

¹ Il y a bien sûr des exceptions : certains rectorats ou universités ont conclu des accords significatifs avec des municipalités ou des entreprises. Le bilan d'ensemble reste cependant décevant.

• **MAIS CEUX QUI UTILISENT CE SYSTEME DE VALIDATION EN SOULIGNENT LES AVANTAGES**

Il s'agit pour l'essentiel d'entreprises et de branches qui ont passé des accords de partenariat avec le ministère au niveau national. Il faut mettre ce fait à l'actif du ministère qui a démontré en la matière des capacités de persuasion plus forte qu'au niveau local. A noter cependant que certains rectorats ou établissements ont su également conquérir de nouveaux marchés. Ainsi l'université Lyon 2 a conclu avec la Caisse des Dépôts et Consignations une convention de portée nationale puisqu'il ne concerne pas le seul encadrement en fonction dans la région lyonnaise mais tout l'encadrement. Les actions prévues se passent d'ailleurs à Paris. A Montpellier un accord a été passé par le rectorat avec le département des Pyrénées Orientales qui compte 1200 agents.

Les entreprises concernées par un accord national relèvent tantôt du secteur para-public (ainsi EDF-GDF, Air France, Offices d'H.L.M.), tantôt d'entreprises privées (Groupe VIVENDI dans les secteurs Transports publics et Nettoyage, Biscuiterie LU, Fédération du Commerce et de la grande distribution, etc.)

Toutes les entreprises rencontrées affirment qu'il s'agit d'un investissement lourd mais rentable à long terme.

Investissement lourd car visant en priorité ou exclusivement le personnel non diplômé de l'entreprise et nécessitant de ce fait un très gros effort de mobilisation. De l'examen des stratégies adoptées, on peut détacher quelques traits communs.

- Nécessité de définir précisément la cible visée (en général, une catégorie bien délimitée). Il s'agit souvent d'un type de personnel qui n'a dans l'entreprise aucune possibilité d'évolution, plus rarement d'un type de personnel que l'on souhaite à terme reconvertir ou promouvoir.
- Nécessité d'une information plurielle et toujours très claire :
 - en direction de la hiérarchie de l'entreprise,
 - en direction de l'encadrement de la catégorie concernée, qui doit être avertie des contraintes que cela peut représenter notamment en matière d'horaires,
 - en direction des syndicats,

- enfin, en direction du public visé. L'information débute quasiment toujours par le rappel au préalable qu'aucune promotion ne sera le résultat direct de ce système, qu'il s'agit d'une opportunité d'acquérir un diplôme offerte aux seuls volontaires, que l'entreprise attache cependant le plus grand prix à l'effort individuel ainsi fourni, et qu'elle entend récompenser cet effort qui sera également profitable à l'entreprise par ...telle ou telle mesure indiquée de façon précise. Le financement du processus et des formations requises est pris en charge par l'entreprise. Des aménagements d'horaire sont toujours prévus qui vont souvent jusqu'à accorder des décharges partielles. Des formateurs donnent des cours sur le lieu de travail. Une personne-ressource est à la disposition des candidats pour les soutenir dans leur démarche.
- Nécessité pour le siège d'un bon partenariat avec un interlocuteur unique du côté ministériel. Ainsi si tel GRETA est l'interlocuteur de l'entreprise, il conçoit le plan de validation en général étalé sur plusieurs années : si 200 personnes appartiennent à la catégorie ciblée, l'entreprise prévoiera par exemple un plan en cinq ans. La première année seuls 20 volontaires seront admis (l'expérience montre qu'il est toujours difficile de trouver les premiers volontaires) et ce sera au GRETA de sensibiliser les services d'autres académies, si les volontaires sont éparpillés sur tout le territoire, et de trouver les ressources en formateurs.
- Nécessité d'aller jusqu'au terme de l'opération engagée. Généralement les candidats sont plus nombreux lors des deuxième et troisième vagues en voyant que leurs camarades obtiennent leur diplôme. Toutes les entreprises indiquent qu'elles préfèrent aller au-delà des heures de formation initialement prévues plutôt que de laisser des candidats en situation d'échec. Une étude attentive des statistiques fournies montre cependant quelques rares abandons. Les candidats rencontrés qui avaient réussi avaient connaissance de réussites diverses (une seule épreuve à passer, trois ou quatre), d'échecs transitoires (épreuve ratée une année, réussie l'année suivante), mais d'aucun échec définitif.
- Nécessité de valoriser l'acquisition du diplôme. Dans un premier temps, cela se traduit en général par une remise officielle des diplômes et une fête dont il est rendu compte dans le journal interne de l'entreprise. Le diplôme est cité comme l'un des facteurs de promotion par la suite.

L'expérience menée par EDF en partenariat avec les services académiques de Lille, Grenoble, Orléans-Tours et Nice a fait l'objet d'une étude réalisée par le Cafoc de Nice en 2000, à partir d'une enquête diffusée aux responsables de GRH de 220 unités régionales d'EDF, 84 d'entre elles ont répondu dont la moitié a une expérience de validation.

Elle donne des informations sur le profil des candidats à une validation, sur les métiers, sur les résultats et sur les avantages attendus de la démarche.

Sur 109 candidats à une validation, 42 étaient de niveau 4, 59 de niveau 3, et 3 de niveau 2, les diplômes postulés relevaient pour 56,8% du secteur tertiaire et le taux de réussite pour les procédures arrivées à terme, s'établit à 73,6%.

L'information a été diffusée soit par une personne ressource de l'unité, soit par note ou réunion d'information, exceptionnellement par le supérieur hiérarchique direct.

Dans 56% des cas, la procédure a été engagée à l'initiative du salarié, dans 30% à l'initiative du service de ressources humaines et dans 14% de la hiérarchie.

Les avantages attendus de la validation, sont :

- pour l'entreprise, prioritairement un renforcement des compétences (13%), un outil de gestion prévisionnelle (9%), une meilleure gestion des carrières (9%), cependant 12% sont sans opinion, ce qui dénote une information insuffisante ;
- pour l'individu, arrivent à égalité la reconnaissance professionnelle et la reconnaissance sociale, puis le gain de temps de formation.

Il est intéressant de noter que même dans une entreprise qui a mis en œuvre le dispositif, le manque d'information des cadres RH et des individus est considéré comme un frein important au développement de la procédure ; par rapport à l'éducation nationale, la difficulté du dossier et la complexité de la procédure sont les obstacles les plus souvent cités.

Investissement considéré comme rentable par tous les DRH interrogés.

Ceux-ci considèrent que l'entreprise est gagnante à terme pour des raisons diverses :

- La fierté d'avoir obtenu un diplôme rejaillit sur le comportement du personnel qui est devenu plus motivé et plus conscient de ses qualifications.
- Le personnel a dû consacrer un temps important à réfléchir sur ses activités professionnelles. Il a retrouvé le sens de certaines routines et exerce avec plus d'intelligence les tâches qui lui sont confiées. Ainsi les conducteurs que nous avons rencontrés ont souligné spontanément qu'ils avaient pris conscience de l'importance de certains comportements pour la sécurité routière.
- L'élaboration du dossier a mis le personnel en contact avec d'autres secteurs de l'entreprise et lui a donné une vision plus globale de l'entreprise. Là encore les conducteurs rencontrés ont assimilé que les possibilités de promotion ou de reconversion ne pouvaient être que faibles dans une entreprise qui compte dans ses effectifs plus de 90 % de conducteurs.
- La formation générale en mathématiques et en français s'est traduite par une amélioration notable de l'expression : s'exprimant mieux, le personnel est mieux écouté par l'encadrement ; les suggestions mieux formulées sont mieux comprises.

- Ces différents phénomènes diminuent les risques de conflits ou aident à leur résolution, augmentent la productivité de l'entreprise et améliorent son image de marque.

Si nous insistons sur ces exemples, c'est que c'est à travers eux que nous avons le mieux perçu comment la validation des acquis de l'expérience peut contribuer non seulement à la promotion sociale d'individus déterminés, mais à la modernisation sociale. **Les nouveaux diplômés de ces entreprises ne se seraient jamais engagés seuls dans le processus de validation des acquis professionnels.**

• **RENFORCER LE PARTENARIAT**

Développer la validation des acquis de l'expérience requiert à notre avis un partenariat encore plus affirmé entre formateurs et employeurs.

Deux actions devraient à notre avis être menées de façon complémentaire :

- **Valoriser les résultats déjà obtenus** en faisant mieux connaître l'action menée par les entreprises ou les fédérations qui ont une démarche globale de validation de l'expérience. Cela a été fait lors du colloque de Nice mais devant un public spécialiste de la VAP et donc déjà partiellement informé. D'autres occasions devraient être trouvées pour sensibiliser d'autres publics : conseillers de formation continue, conseillers d'information et d'orientation, directeurs de ressources humaines. On peut également envisager d'associer les entreprises qui le souhaitent à la campagne de communication préconisée.
- **Former des conseillers en formation continue au démarchage en faveur de la VAP.** L'examen des circonstances qui ont conduit soit à conclure de nouveaux partenariats soit à l'échec des démarches entreprises devrait être approfondi de façon à dégager une méthodologie de démarchage professionnel. De nos visites nous retirons ainsi le sentiment que les mailing systématiques effectués par plusieurs rectorats n'ont guère donné de résultats ; de même, il nous a semblé que les visites aux entreprises étaient davantage centrées sur l'information relative aux modalités d'un nouveau processus de certification que sur un exposé des motifs pouvant persuader les entreprises de s'engager dans un partenariat de formation diplômante. Certes des indications sur la posologie de la VAP sont nécessaires, mais passer sous silence ses effets possibles sur l'entreprise, c'est sans doute se priver des meilleurs arguments.

Mutualiser les argumentaires peut être une bonne solution. S'appuyer sur un partenariat réussi avec telle commune pour démarcher d'autres municipalités, une autre. Mais une des premières priorités est sans doute que le ministère donne lui-même l'exemple.

3.2.2 DONNER L'EXEMPLE AU SEIN DU MEN

L'enquête effectuée dans les académies montre que aucune d'entre elles ne s'est lancée dans un projet réellement volontariste. Il est vrai qu'aucune incitation nationale n'a été donnée en ce sens et que le plan national de formation des personnels, s'il a prévu des actions de formation sur ce thème en direction des inspecteurs, n'a rien organisé pour les gestionnaires de personnel.

Des renseignements donnés, il apparaît que les quelques cas rencontrés relèvent surtout d'initiatives individuelles (tel ou tel agent se lançant dans le processus à titre personnel et en avertissant sa hiérarchie qui en général soutient sa démarche) : beaucoup plus rares sont les actions volontaristes menées en faveur d'une catégorie de personnels. Il ne nous a pas été donné en tous cas de découvrir dans une des académies visitées un document clair invitant le personnel exerçant telle activité à acquérir par validation des acquis professionnels tel diplôme. Face au volume de la documentation remise par les entreprises citées précédemment (affiche, note d'information, dépliant, CD, suivi des résultats), la documentation du ministère pour ses personnels est inexistante.

Les seules initiatives prises concernent les emplois jeunes. Un certain nombre d'académies (Besançon, Bordeaux) ont élaboré des questionnaires qui évoquent les acquis sans qu'on comprenne très bien l'objectif poursuivi : s'agit-il simplement, comme nous le disent les services, de mieux cerner les connaissances des jeunes de façon à leur proposer des parcours de formation individualisés ou, comme semblent le croire les jeunes, d'une première étape de validation d'acquis de l'expérience. Il n'est pas certain que l'institution gagne à cette ambiguïté renforcée par l'initiative prise récemment par le recteur de Limoges de créer à côté de la VAP la VEP, valorisation de l'expérience professionnelle.

Au niveau des universités, seule l'université de Strasbourg I a initié dès la fin 1993 une démarche de VAP pour son propre personnel. Cette expérience, menée dans un premier temps en liaison avec le rectorat, a été très bien accueillie par les agents, mais n'a concerné en définitive que peu d'entre eux

(11), essentiellement les agents non diplômés des laboratoires. Il ne semble pas qu'il y ait eu, en dehors de la phase d'information sur le processus, de travail conjoint avec le rectorat pour la formation des personnels. Aussi bien découragée par la lourdeur du processus, l'université a renoncé à poursuivre dans cette voie. Dans le souci d'intégrer dans sa politique de GRH la validation de l'expérience, elle a pris la décision de créer un diplôme universitaire "certificat d'un parcours professionnel à l'université" qui est proposé aux personnels de l'université. Le "diplôme" (?) sera intégré dans les procédures de gestion interne du personnel via la commission paritaire de l'établissement. On peut cependant s'interroger sur la valeur de ce certificat en dehors de l'université.

Or, la validation des acquis professionnels n'est pas un certificat d'employeur attestant que N. a rempli à la satisfaction générale telle ou telle fonction. Que l'attestation d'avoir été un bon aide-éducateur puisse être utile, sans doute. Elle n'aura cependant pas la même valeur qu'un BTS en informatique ou en secrétariat, qu'une licence en sciences de l'éducation. Créer un DU comme à Strasbourg ou une VEP comme à Limoges sont des initiatives bien reçues par leurs bénéficiaires mais qui peuvent également être perçues comme de relatifs échecs par rapport à l'objectif de délivrance de diplômes nationaux.

Nous proposons que le ministère définisse une réelle politique de gestion des ressources humaines mettant en œuvre la validation des acquis professionnels qui serait menée dans un premier temps au profit de **publics prioritaires** et **qui utiliserait les méthodes déjà éprouvées par les entreprises pilotes.**

Cette politique pourrait concerner d'abord *le personnel ouvrier et de service non diplômé*, au besoin en limitant le plan de validation aux secteurs dans laquelle une amélioration de la productivité est la plus recherchée. L'expérience de l'université de Strasbourg qui a mené une action volontariste pour engager les ouvriers de l'université à obtenir la validation des acquis professionnels a montré la difficulté de soutenir les individus dans des démarches qui visent des diplômes par trop différents. Mieux vaudrait sans doute initier la démarche sur un public bien ciblé du type d'ouvrier d'entretien et d'accueil et élargir progressivement à d'autres types de public. L'important est que l'action sensibilise la hiérarchie, l'encadrement et les collègues qui comprenant à travers des exemples concrets ce qu'est la validation des acquis professionnels puissent s'y engager individuellement ou réclamer d'autres actions collectives.

Elle peut, dès le vote de la loi de modernisation sociale prévoyant que les acquis de l'expérience peuvent être validés après trois ans d'expérience, être mise également au service des *emplois jeunes* : mais la validation de l'expérience est, pour les aides éducateurs, seconde par rapport à l'objectif de formation assigné. Il serait dangereux que les jeunes pensent pouvoir faire l'impasse sur des acquis de formation au terme de leur contrat, sous prétexte qu'on validera leur expérience. D'une part, il n'existe pas de diplôme spécifique et d'autre part, il n'existe pas de relation automatique entre exercice d'une fonction et validation.

C'est dès leur recrutement que les services doivent faire avec eux un bilan des diplômes déjà obtenus et des formations suivies, les aider à élaborer un projet professionnel qui tienne compte des expériences de travail éventuellement déjà faites et mettre au point avec eux un parcours de formation. Il serait en effet tout à fait regrettable qu'un jeune ayant échoué au DEUG par exemple attende d'avoir trois ans d'expérience professionnelle comme aide-éducateur pour entamer une formation. En fonction de l'objectif qu'il poursuit, il a tout intérêt à entamer immédiatement un parcours de formation validant. Au terme de trois ans d'expérience professionnelle, un deuxième bilan devrait être entrepris permettant les réorientations éventuelles en fonction des expériences acquises.

Une politique volontariste de validation de l'expérience acquise par telle ou telle catégorie de personnels titulaires ou contractuels du ministère aura également l'intérêt d'obliger l'institution à s'approprier un certain nombre de questions posées par les entreprises : comment intégrer cette validation dans une politique de gestion de ressources humaines ? On prétend souvent que le statut de la fonction publique qui reconnaît l'expérience acquise par des procédures spécifiques comme les concours internes ou spéciaux, les listes d'aptitude ou les tours extérieurs serait peu propice à la mise en œuvre des procédures de validation des acquis de l'expérience. Il nous semble que c'est en fait la pratique du statut plus que le statut lui-même qu'il convient d'incriminer. Rien ne fait obstacle juridiquement à ce que les diplômes soient mieux pris en compte dans les procédures de promotion de grade et de corps. Quant aux concours réservés ou spéciaux, rien n'impose là également à ce qu'ils soient ouverts sur la base de seules conditions d'ancienneté. Enfin, quand on connaît les difficultés qu'ont les agents de catégorie C à obtenir les détachements leur permettant d'obtenir les mutations géographiques correspondant à leurs vœux familiaux et personnels, on ne peut que considérer que dans un certain nombre de cas, la validation des acquis professionnels leur

permettrait de trouver plus aisément dans le secteur public ou privé une nouvelle affectation conforme à leurs vœux. Pour prendre l'exemple du personnel originaire de l'outre-mer, la possibilité de revenir au pays muni d'un diplôme professionnel permettant de trouver sur place un emploi qualifié ouvrirait sans doute des perspectives plus larges que celles constatées actuellement.

De façon plus générale, la validation de l'expérience peut répondre au sein du ministère à plusieurs objectifs de GRH :

- permettre la reconnaissance de la qualification des personnels, notamment TOS, conforter leur position dans les établissements au regard des enseignants, et améliorer les relations au sein de la communauté éducative.
- en raccourcissant le temps de formation (qui reste un obstacle notamment pour les femmes) nécessaire à l'obtention du diplôme, aider à la résorption de l'emploi précaire : les non titulaires pourraient ainsi faire valoir à l'extérieur une expérience et un diplôme ou accéder avec plus de chance de succès à un concours.
- Plus généralement, la validation de l'expérience peut aider au repérage des qualifications voire à leur élargissement, et permettre ainsi de mieux pourvoir certains postes, à la condition évidemment que la mémoire en soit gardée dans le dossier du fonctionnaire.

En conclusion de cette troisième partie, on mesure les progrès qui sont encore à faire pour que la VAP produise tous les effets attendus. Parmi les mesures préconisées, il nous semble qu'il conviendrait de donner une priorité certaine à toutes celles qui peuvent aboutir à une diminution du nombre des non diplômés : rénovation des CAP, meilleure articulation avec des dispositifs de certification inférieurs au niveau V, individualisation des parcours de formation, partenariat avec les entreprises. Il faut aussi montrer par l'exemple l'intérêt du nouveau dispositif pour la gestion des ressources humaines et organiser des confrontations fructueuses au sein même de notre ministère entre formateurs et responsables de personnel.

CONCLUSIONS - RECOMMANDATIONS

Obtenir un diplôme par la validation de l'expérience est une véritable révolution culturelle.

Initié par le ministère de l'éducation nationale, ce projet a durant les années 1992-2000 connu une première phase de mise en œuvre qui a donné une crédibilité interne à ce processus et mis notamment en évidence le caractère formateur de cette démarche innovante qui s'inscrit dans une politique de formation durable. La nouvelle loi ouvre une seconde phase en élargissant le champ de la validation de l'expérience et en inscrivant le droit à la validation dans le Code du Travail. C'est là le témoignage que l'expérience est considérée comme une réussite.

Dans ce nouveau contexte, il convient, d'une part, de maintenir et de conforter les apports positifs de l'action déjà menée, et, d'autre part, de lever les obstacles qui freinent le développement de la validation de l'expérience au sein du ministère. Le présent rapport s'est efforcé de formuler le plus grand nombre de propositions possibles.

Les principales recommandations sont reprises sous la forme des tableaux qui suivent.

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
I CONFORTER ET RENOVER LES PROCESSUS DE VALIDATION	1) Rénover les dossiers-type pour tenir compte de la nouvelle loi (demande d'un diplôme et non plus de dispenses)	DESCO, DES
	2) Dans les établissements d'enseignement supérieur, <ul style="list-style-type: none"> - distinguer les dossiers de demande d'accès à un cycle de formation et les dossiers de demande de certification - prévoir une formalisation des procédures de certification par délibération des organes compétents qui devraient se prononcer sur le contenu des dossiers, les règles de l'entretien, la politique générale suivie - étudier avec les partenaires sociaux les secteurs où la demande potentielle est forte et introduire des professionnels dans les jurys - étudier les modalités d'application de la VAP dans les secteurs à recrutement contingenté 	universités DES, CPU, universités DES, CPU DES

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
I CONFORTER ET RENOVER LES PROCESSUS DE VALIDATION (suite)	_3) dans les académies - prévoir un modèle de dossier adapté au niveau V - introduire la compensation - former les enseignants et d'abord les membres de jurys à la VAP - donner des moyens d'investigation complémentaire au cours de l'entretien dans un cadre précisé	DESCO, IGEN DESCO, IGEN rectorats DESCO, IGEN

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
<p>II AMELIORER LE SERVICE DE LA VAP</p> <p>Faciliter l'accès à l'accueil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - délocaliser l'accueil dans les académies - orienter dans les établissements d'enseignement supérieur les adultes vers un point d'accueil spécifique VAP - créer un portail sur Internet - créer une dynamique régionale par une articulation des politiques universitaires et académiques en y associant les autres administrations et les collectivités 	<p>rectorats</p> <p>universités</p> <p>DES, DESCO, DA</p> <p>rectorats, universités</p>
<p>Développer l'accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - distinguer l'aide au candidat pour l'orienter vers le bon diplôme et l'accompagnement, prestation de formation 	<p>rectorats, universités</p>
<p>Améliorer l'efficacité de l'organisation des jurys</p>	<ul style="list-style-type: none"> - augmenter le nombre des sessions et créer des commissions locales - créer une étape préalable à la certification : l'examen de la recevabilité de la demande 	<p>rectorats</p> <p>DES, universités</p>

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
Faciliter la tâche des services d'examens et de scolarité	<ul style="list-style-type: none"> - définir clairement les conditions de recevabilité de l'expérience associative - confier aux services de scolarité la notification aux étudiants des décisions prises 	DES, DESCO universités
Mieux connaître l'impact de la VAP	<ul style="list-style-type: none"> - mettre en place des suivis de cohortes permettant de connaître le niveau d'étude atteint avant le processus de validation et le diplôme obtenu, 5 ans après 	DPD, rectorats, universités
Mieux définir la fonction de pilotage	<ul style="list-style-type: none"> - réunir ensemble recteurs et présidents d'université sur la VAP 	Cabinet
Clarifier les questions financières	<ul style="list-style-type: none"> - définir des principes de tarification pour la certification, l'accompagnement, les formations diplômantes et dans ce but mieux cerner les coûts - définir le régime d'indemnités à accorder aux enseignants chercheurs participant aux jurys 	DES, DESCO, DAF DES

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
<p>III UTILISER LA VAP COMME LEVIER DE MODERNISATION</p> <p>Améliorer la conception et la structuration des diplômes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir les diplômes en prenant en compte la VAP - diversifier les modalités de certification pour les CAP (enseignement général) - inciter les universités à mieux utiliser les aménagements possibles de régime des études 	<p>DES, DESCO</p> <p>DESCO</p> <p>DES, CPU</p>
<p>Initier une articulation des diplômes nationaux avec d'autres types de certification</p>	<ul style="list-style-type: none"> - prendre l'initiative d'une démarche de mise en relation de certaines unités de nos diplômes avec les CCP - réfléchir au rôle et à la place des diplômes d'établissement - se préparer à la concurrence internationale 	<p>DESCO</p> <p>DES</p> <p>DES, DRIC, CPU</p>
<p>Mieux répondre aux demandes de formation des candidats</p>	<ul style="list-style-type: none"> - développer la complémentarité entre le réseau de validation et le réseau des GRETA, individualiser les parcours de formation - faciliter les reprises d'études dans les établissements d'enseignement supérieur : pouvoir s'inscrire chaque semestre 	<p>rectorats, GRETA</p> <p>DES, université</p>

OBJECTIFS	ACTIONS	RESPONSABLES
Convaincre les partenaires sociaux de l'intérêt de la VAP pour la GRH	<ul style="list-style-type: none"> - valoriser les résultats déjà obtenus, mutualiser les argumentaires - former des CFC au démarchage 	Cabinet, DES, DESCO Rectorats, universités
Donner l'exemple au sein du ministère	<ul style="list-style-type: none"> - former les DRH et les SGU à l'utilisation de la VAP - définir des publics cibles pour une action collective 	DA, DPATE rectorats, universités
AVOIR UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> - mener une campagne nationale grand public - relayer cette campagne par des actions locales 	Cabinet, DA, DES, DESCO rectorats, universités

Le terme « universités » recouvre les établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles, CNAM)

ANNEXES

Annexe 1 :	BIBLIOGRAPHIE	171
Annexe 2 :	PERSONNALITES RENCONTREES	173
Annexe 3 :	ENQUETE IGAENR	176
Annexe 4 :	NOTE SUR LES INGENIEURS	187
Annexe 5 :	DISPARITES ACADEMIQUES	192
Annexe 6 :	SIGLES UTILISES	193

BIBLIOGRAPHIE

Rapports et études

Publiés sous le timbre du ministère

- **Le dispositif de validation des acquis professionnels pour la délivrance des diplômes.** IGEN. *Groupe sciences et techniques industrielles*. Rapporteur Alain GEISMAR. 1996-1997 (14 pages).
- **La formation continue des adultes assurée par l'enseignement supérieur.** *Rapport de l'IGAENR n° 98-0014*. Gérard PAGES, Charles DAHAN. Février 1998.
- **Rapport pour la formation continue du XXI^e siècle.** Jean-Paul de GAUDEMAR 1998
- **La validation des acquis professionnels : concepts, méthodes, terrain.** *Ministère de l'éducation nationale, CPC documents 2000/4*. Etude réalisée par l'équipe « clinique de l'activité » du CNAM à la demande de la direction de l'enseignement scolaire, Juillet 2000. (138 pages)

Publiés sous d'autres timbres

- **La validation des acquis professionnels.** *Conseil économique et social Régional Provence-Alpes-Côte d'Azur*. Avis adopté à l'unanimité par l'assemblée plénière le 4 octobre 1999 (74 pages).
- **La validation des acquis professionnels au CNAM.** Etat d'une expérimentation. Bernardine RIVOIRE, janvier 1999.
- **Rapport- étude quantitative sur la VAP-** EDF gaz de France- CAFOC de Nice, novembre 2000

Articles :

- **Stratégies et compétences** (La lettre confidentielle d'Yvon MINVIELLE, n°10, septembre 1996 – Employabilité, compétence et validation des acquis).
- **L'enjeu de l'éducation récurrente**, Christian FORESTIER, actes des rencontres nationales de Lille, in Flash Formation continue n° 437 du 15 janvier 1997, CUIDEP
- **Actualité de la formation permanente n° 153 mars avril 1998**, articles de Danièle RAVAT et Vincent MERLE
- **Actualité de la formation permanente n° 162, septembre, octobre 1999**, articles de Françoise LEPLÂTRE, Michel FEUTRIE, Hugues LENOIR, Annie LEROUX.
- **Orientation et validation des acquis dans l'enseignement supérieur**. Jacques AUBERT in l'orientation scolaire et professionnelle VOL.28 n °4, décembre 1999 (CNAM, institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle).
- **Actualité de la formation permanente n° 168 septembre, octobre 2000**, articles de Catherine PONS et Jean Pierre LE MEUR, Martine MERITAN, Alex LAINE, Amina BARKATOOLAH

Ouvrages, dossiers et guides destinés à des demandeurs éventuels :

- **Qu'est-ce que la validation des acquis professionnels ?** Habitat formation. Été 1998.
- **Guide pratique validation des acquis professionnels**. CRPP (centre régional de ressources pédagogiques) du Nord Pas de Calais. Novembre 1998.
- **Guide d'information sur la validation des acquis professionnels en vue de l'obtention d'un diplôme**. EDF/GDF Service de la formation professionnelle. Avril 1999. (78 pages).
- **Faire valider ses acquis professionnels**. M. COHRS, D.RAVAT, E. FOUCHER

Documents internes non publiés

- **Note mémoire sur la validation des acquis professionnels**, 6 janvier 1997 (visite à Strasbourg 2 et rencontre avec Elisabeth EICHENLOHR). Jean GEOFFROY.
- **Note sur la validation des acquis dans l'enseignement supérieur**. Gérard AUBERT, 29 janvier 1998.

- **Note de la mission à l'emploi de la direction de l'enseignement supérieur** du 3 mars 1998 sur la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur (état des lieux et perspectives de développement) Christine MANTECON.
- **Propositions pour le développement de la formation continue universitaire** . Rapport à Madame la directrice de l'enseignement supérieur, rédacteur Michel FEUTRIE, octobre 1998.

PERSONNALITES RENCONTREES

AU NIVEAU NATIONAL

représentants de l'administration centrale

- Mme DEMICHEL , directrice des enseignements supérieurs et ses collaborateurs, MM. HOTYAT, KOROLISKY, Mme BARTHOLY
- M. DE GAUDEMAR, directeur de l'enseignement scolaire et ses collaborateurs, MM. DUC, ARIBAUD
- Mme LEROUX, M. MIDY à la DPD

représentants d'autres organismes

- M. LEGRAND, vice président de la CPU, Mme NICOLAS
- M. VIGNE, vice président de la CTI
- Mme SAINT LEGER, responsable de formation à la fédération du commerce et de la distribution

experts auditionnés

sur l'enseignement supérieur,

- Gérard PAGES, auteur du rapport IGAENR n° 980014, sur la formation continue dans l'enseignement supérieur (février 1998) ;
- Michel FEUTRIE, vice-président de Lille I, qui a suivi plus particulièrement ce dossier au sein de la Conférence des directeurs de services de formation continue, une des commissions de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) et qui, chargé par Nicole PERY d'évaluer l'expérimentation en cours, de la validation des compétences au sein du ministère de l'emploi et de la solidarité, a remis son rapport à l'automne 2000.

sur l'enseignement secondaire,

- Danièle RAVAT, IA-IPR, qui a eu en charge ce dossier au sein du ministère pendant la période 1993-1996 et qui nous a exposé les raisons des choix opérés pour la mise en œuvre de la loi de 1992 ;

- Benoit BOUYX, qui a eu pendant de longues années la responsabilité du bureau chargé du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives.

Personnes rencontrées en académies

- Aix Marseille : M. Jean-Marc MONTEIL, recteur, M.KASTLER, daet/dava, MM.BARBAGLI, CANAYET, CHAUMULON, FAYARD, GAYRAUD, GRECK, MARCO
- Besançon : M.CLEMENT, responsable du DAVA,. A.CELLOTO, F.JULIEN, C.LAGALICE,
- Bordeaux : M. DURANDEAU, daetfc, MM BADOURES, CHARIERAS. GANDECOURT, GUIVARCH, DUCHEZ, Mmes BOUSCHARAIN, DUFOND, DUHIEU, GRACIET, LOUSTALET-SANS, MIALLET, RIBARDIERE, des présidents et membres de jurys, des candidats à la validation
- Créteil : M. André LESPAGNOL, recteur, M. CHERITEL, responsable du DAVA et ses collaborateurs, M. DALEM, daet, des membres des corps d’inspection présidents de jurys, des experts, des accompagnateurs, des représentantes du SIEC, un candidat
- Lyon : le responsable du DAVA et ses collaborateurs
- Montpellier : M.COUTURAUD, IA-IPR, responsable du DAVA, MM. CALUEBA, CARALP, MAUVY, MAZE
- Nantes : M. BERGMANN, professeur des universités, DAFPIC, et ses collaborateurs
- Orléans Tours : responsable du DAVA et ses collaborateurs
- Strasbourg : M.RAOUL, IEN, responsable du DAVA, Mme ESCHENLOHR, MM BOVE GOUTTEFARDE-TANICH, MITTELHAUSER

- Toulouse : Mme DELEPLANQUE, responsable du DAVA, Mme BLAZY, R. DECROCQ, C.DUPOUX, M. LECHAIR, des présidents de jury et des candidats

Personnes rencontrées dans les établissements d'enseignement supérieur

- CNAM : Mme PAYE JEANNENEY, administratrice générale et ses collaboratrices, Mmes LEBAN et RIVOIRE, M. CUNY
- INSA de Lyon : M. GUENIN, directeur de la formation, MM. TURLAN, et BOISSON
- Universités
 - Méditerranée, Aix-Marseille 2: M. LAURENT Président, Mme BEAUMIER, MM.DUFRESNE, MARCHANT
 - Limoges
 - M. NOUAILLES, président, MM. BLANCHO, CHANDES, DUMONT, FREY, MOUNET , Mmes BLONDY , NICOLAS, MALHOMME
 - Lumière Lyon 2
 - M. BERNARD, vice président chargé de la formation
 - MM. BONNIEL, BERNADET, CICCONE, DEVELAY, Mme DURNERIN ET SES COLLABORATEURS , M. JACOB, Mme MAURIN, M. ROZIER, des candidats ayant bénéficié de validation
 - Montpellier 2 : M .AVEROUS président, Mme UHEL, M.MAURY
 - Vincennes – St Denis, Paris 8
 - M. FABRE président,
 - MM. HESS, LAFOND, Mme MEYER, M. PAÏ VANDI
 - Nanterre- Paris 10
 - M. LEGRAND président, MM. BIROUSTE, LEFEBVRE, LENOIR.
 - René Descartes, Paris 5
 - Mme DELACROIX, directrice de la formation continue de l'IUT

- Marc Bloch, Strasbourg 2 : M. PAILLAU président, M. MICHEL
- Louis Pasteur Strasbourg 1 : M.MERINDOL président, MM. JOLY, KLEINSCHMAGER

ENQUETE IGAENR

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

2000

Paris, le 6 novembre

—————
Inspection générale
de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche
—————

Myriem MAZODIER
Tél : 01.55.55.14.14.

Madame la Rectrice, Monsieur le Recteur,

Dans le cadre de l'étude conjointe IGEN-IGAENR relative à la validation des acquis professionnels à l'éducation nationale prévue au programme annuel 2000/2001, nous souhaitons disposer pour l'ensemble des académies d'informations complémentaires aux données disponibles à l'administration centrale.

Les visites déjà effectuées dans certains rectorats ont montré en effet une relative diversité des pratiques notamment dans le recours aux experts ou dans la facturation des services offerts aux candidats.

Le petit questionnaire ci-joint destiné au service qui a en charge la validation des acquis professionnels vise à recueillir ces informations qui permettront de mieux mettre en évidence l'originalité de certaines démarches ou, au contraire, le caractère commun de tel ou tel phénomène.

Nous vous remercions de bien vouloir demander à vos services de retourner leurs réponses **avant le 24 novembre** à l'attention de Philippe Lhermet à l'IGAENR groupe Midi (107 rue de Grenelle, 75007 PARIS fax : 01 55 55 10 01) ou par email : philippe.lhermet@education.gouv.fr.

Je vous prie de croire, Madame la Rectrice, Monsieur le Recteur, à toute ma considération.

Myriem MAZODIER

Merci de compléter le questionnaire ci-dessous.

non : dans ce cas, indiquez le % de cas où il n'y a pas entretien

Quel organisme ou service assure la fonction d'accompagnement :

Y a-t-il un effet visible du dispositif VAP sur l'activité des GRETA :

Pouvez- vous en estimer le montant financier en 1999 ? : F

Durée moyenne estimée de la procédure pour le candidat entre le dépôt de son dossier et la décision du jury de dispense : mois

QUESTIONS DIVERSES

La VAP est-elle utilisée par la DRH pour les personnels de l'éducation nationale ?

Avez vous développé des liens avec l'enseignement supérieur ?

Lesquels ?

Quel partenariat avec le conseil régional ? :

- aucun
- financement de l'information
- financement de l'accompagnement :

Tableau 1

LES MOYENS

	Subventions ministérielles	Recettes propres	Dépenses de personnel	Dépenses de fonctionnement	Dépenses d'information	ETP VAP	ETP DEC
Aix - Marseille	1 250 000	300 000	959 000	200 000	22 000	5	5.5
Amiens	690 000	381 600	824 600	212 500	33 700		
Besançon	350 000	17 000	145 771	72 905		1	
Bordeaux	1 300 000	195 000 *	3 512 767	1 124 283	44 652	14	
Caen	550 000	150 000	380 000	197 000	15 000	3	1
Clermont-Ferrand	500 000	22 650	336 236	27 245	9 600	3	0.5
Corse	120 000	0	200 000	23 000	0	0	0
Créteil	1 200 000					6.5	0
Dijon	950 000	79 250	500 249	206 773	17 496	1.5	0
Guadeloupe	90 000	14 500	197 345	30 600	4 680	0	0
Guyane		1 000	0	49 916	1 400	0	0
Grenoble	870 000		779 372	84 579	6 049	5.5	0
Lille	2 500 000	Non réponse					
Limoges	400 000	766 000*	850 000	409 000	0	0	0
Lyon	760 000	30 477	941 660	285 643	78 608	5.5	3
Martinique	90 000	125 000	150 955	82 873	39 312	0	0
Montpellier	1 100 000	45 500	600 000	126 000	12 000	0	2
Nancy-Metz	990 000	81 000	855 758	134 845	24 337	4.8	0
Nantes	900 000	50 000	810 000	90 000	63 000	3	0
Nice	700 000	128 150	659 000	71 000	26 860	3	0

	Subventions ministérielles	Recettes propres	Dépenses de personnel	Dépenses de fonctionnement	Dépenses d'information	ETP VAP	ETP DEC
Orléans-Tours	680 000	99 500	257 651	41 536	0	2.55	0.8
Paris	800 000	114 374	663 188	271 751		2,6	0
Poitiers	600 000	15 000	385 000	105 000	2760	2	1
Reims	900 000		1 035 910	358 081	110 000	5.5	4
Rennes	500 000	0	428 736	30 352	52 645	3.3	1
La Réunion	110 000	0	115 866	47 391	6720	1	0
Rouen	700 000	47 600	677 095	171 136	10 679	3.5	0
Strasbourg	500 000	63 100	616 091	74 549	30 000	3.2	0
Toulouse	550 000	50 000	523 000	118 000	60 600	5	0.5
Versailles	760 000	154 460	717 000	336 000	5000	0	0

* Bordeaux bénéficie d'une subvention de 1MF du conseil régional, Limoges bénéficie d'une subvention de 746 000F du conseil régional.

Tableau 1 bis

LA TARIFICATION

	Tarif dossier	Tarif accompagnement
Aix -Marseille	65	500/2885
Amiens	150	400/1500
Besançon	100	200/1000
Bordeaux	0	600/2500
Caen	0	0/ 2000
Clermont-Ferrand	0	350/350 *
Corse	100	500/500
Créteil	50	450/450
Dijon	0	300/300
Guadeloupe	0	500/500
Guyane	0	500
Grenoble	0	0/0
Lille	Non réponse	
Limoges	0	200/200
Lyon	0	0/500
Martinique	0	500/500
Montpellier	0	500/1500 **

	Tarif dossier	Tarif accompagnement
Nancy-Metz	0	250/500 ****
Nantes	0	500/500 ****
Nice	100	400/cas par cas
Orléans-Tours	0	500/2500
Paris	50	500/1000 *****
Poitiers	0	500/1400
Reims	0	0/2000 à 2500
Rennes	0	500/500 à 2000
La Réunion	0	0
Rouen	0	500/500
Strasbourg	0	500/1200 *
Toulouse	0	500/500 *
Versailles	20	500/500

*gratuit pour demandeur d'emploi

**le tarif varie suivant le niveau du diplôme 1600 pour le 4 et 1700 pour le 3.pour le candidat individuel gratuit si salaire < SMIG

***1000F pour la prestation d'un atelier d'écriture pour aider les candidats.

**** 250F pour les entretiens préalables avec les candidats adressés par le Fongécif.

***** 3000F si atelier méthodologique de 3x 2,30 h en sus de l'accompagnement

Tableau 2 LES PROCÉDURES

	expert	Sessions niveau 5	Sessions niveau 4	Sessions niveau 3	entretien	accompagna teurs	Délai en mois
Aix Marseille	- 10 à 50%	2	2	2	oui	Prof dava , cops, professionnel s	2,5
Amiens	- 10%	2	2	2	oui	Prof dava	2.5
Besançon	10 à 50 %	2	2	2	oui	dava	1
Bordeaux	jamais	2	2	2	oui	5 Centres de validation	6 à 8
Caen	+50%	2	2	2	Oui sauf exceptions	CBEN 12 accompagna teurs	2
Clermont- Ferrand	jamais	2	2	2	oui	dava	2
Corse	- 10%	4	7	6	oui	Dafco greta	2
Créteil	+50%	2	2	2	oui	cava	6 maximun
Dijon	- 10%	A la demande	2	2	oui	dava	1.5 à 2
Guadeloupe	jamais	2	2	2	oui	cva	3
Guyane	10%	1	1	1	Non à 60% des cas	dava	9
Grenoble	10 à 50%	2	2	2	Oui sauf exceptions	dava	2.5

	expert	Sessions niveau 5	Sessions niveau 4	Sessions niveau 3	entretien	accompagna teurs	Délai en mois
Lille	Non réponse						
Limoges	- 10%	2	2	2	oui	dava	8
Lyon	jamais	2 + spéciales	2 + spéciales	2 + spéciales	Oui sauf exceptions	dava	3 à 5
Martinique	jamais	2	2	2	Oui sauf exceptions	dava	2.5
Montpellier	jamais	3 à 5	3 à 5	3 à 5	oui	dafco	2 à 3
Nancy-Metz	+ de 50 %	2	2	2	oui	dava	1.5
Nantes	- de 10%	2	2	2	oui	dava	4
Nice	- de 10 %	2	2	2	oui	dava	3 maximum
Orléans- Tours	jamais	2 *	2 *	2 *	oui	dava	4 à 5
Paris	+ de 50%	2	2	2	oui	dava	3
Poitiers	jamais	2	2	2	oui	dava	3
Reims	10 à 50 %	2	2	2	oui	dava	2 à 5
Rennes	- de 10 %	2	2	2	oui	Dava + greta	2
La Réunion	jamais	1	1	1	6% d'entretien	IEN	2.5
Rouen	10à 50 %	2	2	2	15 % sans entretien	greta	1 à 1.5
Strasbourg	jamais	2	2	2	Oui sauf exceptions	dava	7.5
Toulouse	jamais	3	2	2	oui	dava	2
Versailles	+ de 50 %	2	2	2	Oui sauf exceptions	dava	6

Tableau 3 LE CONTEXTE

	Effet VAP/ Greta	Effet financier sur Greta	VAP et la GRH du MEN	Lien avec Enseigne- ment supérieur	Partenariat avec conseil régional
Aix Marseille	oui	0	non	Oui, service public validation	non
Amiens	non	0	non	accueil	non
Besançon	non	0	non		non
Bordeaux	non	0	non	contact	Convention pour le fonctionnement du Dava
Caen	oui	120 000	oui	Non	Oui information et accompagnement
Clermont- Ferrand	oui	200 000	Oui 2 cas	non	non
Corse	oui	0	non	Oui information	non
Créteil	non	0	Non	Oui information	non
Guadeloupe	non	0	non	Oui information	Oui 1 poste
Guyane	non	0	non	non	Non
Grenoble	non	0	non	Projet pôle accueil	non
Lille	Non réponse				
Limoges	non	0	oui	accueil	accompagnement

	Effet VAP/ Greta	Effet financier sur Greta	VAP et la GRH du MEN	Lien avec Enseigne- ment supérieur	Partenariat avec conseil régional
Lyon	non	0	oui	non	non
Martinique	oui	200 000	non	non	Financement du centre de validation
Montpellier	modeste	0	marginal	non	non
Nancy-Metz	oui	0	marginal	Oui accueil	non
Nantes	non	0	marginal	Oui accueil	Oui,information
Nice	non	0	marginale	Oui méthodo- logie, communicatio n	Non à l'étude
Orléans- Tours	non	0	Oui atoss et MA	peu	non
Paris	Oui partiel	0	Non, en projet	Oui, cnam, information avec Paris XII	Finance de l'information et l' accompagnement pour les demandeurs d'emploi.
Poitiers	non	0	non	Oui accueil	Oui étude et sessions spéciales niveau 5
Reims	oui	0	non	Oui information	Non mais prévu au contrat de plan
Rennes	non	0	marginal	orientation	non
La Réunion	oui	13 250	oui	Oui, orientation	non
Rouen	oui	0	Oui, contractuels de greta	Oui, information	Oui , finance l'accompagnement pour les demandeurs d'emploi

	Effet VAP/ Greta	Effet financier sur Greta	VAP et la GRH du MEN	Lien avec Enseigne- ment supérieur	Partenariat avec conseil régional
Strasbourg	peu	0	Oui, atos	Oui, information	Oui, finance formation post- VAP
Toulouse	non	0	non	Oui, projet	Oui, finan- -cement
Versailles	peu	0	Oui, pour les MA	Oui , information	Oui, finan- -cement

L'obtention du titre d'ingénieur par les adultes

Des dispositifs spécifiques et anciens prenant en compte l'expérience professionnelle permettent à des adultes d'obtenir le titre d'ingénieur soit en dehors de toute scolarité, c'est le dispositif ingénieur diplômé par l'Etat, soit selon des parcours et des méthodes pédagogiques adaptées : filière Fontanet pour la formation continue, nouvelles filières d'ingénieur, ex Decomps, par la voie de l'alternance.

A Les ingénieurs diplômés par l'Etat

L'article L 642-9 du code de l'éducation prévoit que « les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens, peuvent, après avoir subi avec succès un examen, obtenir un titre d'ingénieur » ; le décret n° 75-393 du 16-05-1975 fixe les conditions d'obtention du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat, des textes d'application et notamment la circulaire du 9 septembre 1999 en déterminent les modalités d'application.

On peut considérer que ce dispositif est précurseur par rapport à la vap dont il présente certaines caractéristiques, il est plus large que le régime actuel de la vap mais il repose cependant sur des principes différents.

Plus large : il permet l'obtention de la totalité d'un diplôme

aux conditions suivantes :

- être âgé d'au moins 35 ans.
- justifier de 5 ans de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des d'ingénieur.

- Mais le candidat doit satisfaire à des épreuves spécifiques

Le candidat doit franchir avec succès un certain nombre d'étapes qui s'apparentent à un examen traditionnel :

- passage d'un entretien éliminatoire devant un jury destiné à vérifier, la connaissance et la maîtrise de la spécialité, l'aptitude à conduire une équipe, les facultés d'abstraction, de conception et de modélisation, plus globalement, la culture générale, scientifique et technique ainsi que les capacités d'évolution.

- présentation d'un rapport sur le modèle d'une soutenance avec hypothèses, solutions, choix, il doit « attester des compétences du candidat dans son domaine » et répondre à des exigences formelles fixées réglementairement.

Et le diplôme obtenu est spécifique à cette procédure "ingénieur diplômé par l'Etat",

Cette particularité souligne d'emblée vis à vis d'un employeur potentiel l'absence de cursus dans une école.

- L'organisation de la procédure est complexe,

Elle est pilotée par l'administration centrale qui fait publier au journal officiel, l'ouverture et le calendrier de la session annuelle, et reçoit les candidatures ; la mise en œuvre est assurée par les écoles d'ingénieur habilitées à organiser les épreuves. L'organisation de cette procédure fait l'objet de directives précises du ministère ; les dossiers de candidatures, établis sur un modèle national, doivent prouver que le candidat a bien exercé pendant 5 ans les fonctions d'ingénieur, attestation de l'employeur à l'appui ; ils sont reçus à la DES qui en vérifie la régularité administrative et les adresse aux écoles concernées.

Chaque école constitue un jury particulier par spécialité faisant l'objet d'une demande.

Bien que le calendrier d'une session s'étale sur 18 mois, les délais très courts, notamment pour la soutenance du rapport peuvent donner lieu à report par le jury.

Le rôle du jury particulier est très étendu

- il accepte ou rejette la candidature après examen du dossier
- il entend le candidat et décide de son admission à présenter un rapport
- il se prononce sur le sujet proposé
- à l'issue de la présentation du rapport, il propose ou non le candidat à la délivrance du titre.

Un jury national examine l'ensemble des propositions des jurys particuliers et arrête la liste des candidats retenus.

Le choix de la rénovation de cette procédure

A l'issue d'un travail de concertation associant les écoles d'ingénieur, la commission des titres d'ingénieur, la société des IDPE, cette procédure a fait l'objet d'une rénovation importante applicable à compter de la session 2000.

Ainsi le nombre de spécialités a été ramené de 107 à 26, permettant un champ de compétences élargi, une carte nationale des jurys et des spécialités a été élaborée parallèlement aux procédures d'habilitation.

Un effort de professionnalisation des jurys a été engagé et les référentiels de compétences élaborés dans certaines spécialités conduisent à l'harmonisation des pratiques des jurys particuliers.

Les écoles ont été incitées à mettre en œuvre des procédures d'aide et d'accompagnement des candidats.

Enfin un guide très complet à destination des candidats potentiels a été largement diffusé.

Des projets en cours (en janvier 2001 et qui devraient être soumis prochainement au CNESR) visent notamment à supprimer la limite d'âge d'accès, à déconcentrer le recueil des candidatures sur les écoles habilitées.

Cette procédure reste cependant confidentielle

Le dispositif stagne, même si tous les interlocuteurs rencontrés (CNAM, écoles d'ingénieur) vantent ses mérites et la qualité des candidats reçus.

Le nombre de diplômes délivrés se maintient autour d'une centaine par an, avec un taux de réussite constant d'environ un tiers.

L'étude des dossiers traités par le CNAM (soit environ la moitié de l'ensemble), montre sur 5 ans qu'entre 30 et 40 % des candidats ayant déposé un dossier obtiennent le titre d'ingénieur mais ce taux approche les 50% si on se réfère aux dossiers jugés recevables par les jurys ; en 99, pour 120 dossiers déposés, 46 titres d'ingénieurs ont été délivrés.

Chaque étape, recevabilité des candidatures, entretien, soutenance du rapport, fait apparaître un taux d'échec voisin de 30 %. En revanche, la présentation devant le jury national apparaît comme une formalité puisque les refus à ce stade sont très exceptionnels.

L'existence de ce jury, présidé par un représentant de la DES, vice présidé par un représentant du CNAM, composé de directeurs des écoles d'ingénieur habilitées et de membres de la CTI, paraît essentiellement justifié par le caractère national du titre délivré par l'Etat.

"l'examen collégial des propositions de chacun des jurys particuliers est seul de nature à conférer dans ce type de procédure une légitimité à la délivrance par l'Etat du diplôme d'ingénieur", circulaire n° 99 127 du 9-09-99.

Le coût de la procédure

Les pratiques du CNAM et de l'INSA de Lyon

16 jurys particuliers (1 par spécialité) fonctionnent au CNAM.

Un agent de cat.C est affecté à la gestion du dispositif ; après réception des dossiers il est l'interlocuteur des candidats et des membres du jury pour ce qui concerne la gestion administrative de la procédure. Il n'y a pas d'accompagnement officiellement institué, les enseignants, membres des jurys, assurent un suivi des candidats.

L'INSA de Lyon n'a pas mis en place d'accompagnement, lors de l'entretien, le jury examine avec le candidat le sujet de son rapport et la façon de l'aborder, pour une aide plus soutenue, il est conseillé au candidat de s'adresser à la société des ingénieurs DPE

Il n'existe pas d'analyse de l'évolution des profils des candidats, cependant sur les deux dernières années, la moyenne d'âge s'établit à 44ans et la majorité des candidats est titulaire d'un diplôme bac +2 ; hors le défi personnel et la reconnaissance sociale, l'obtention du titre facilite une reconversion externe ou permet le passage à un niveau de rémunération supérieur.

Il est prématuré à ce jour de tirer le bilan de la rénovation sur la session 2000 et des projets d'actualisation encore en préparation que n'ont pas remis en cause le projet de loi de modernisation sociale.

Deux points distinguent fondamentalement cette procédure de la VAP : un contrôle des connaissances et la délivrance d'un diplôme spécifique.

B Les écoles d'ingénieurs face à la VAP

Le titre d'ingénieur d'une école ne peut s'obtenir par validation des acquis professionnels mais les adultes salariés peuvent bénéficier de scolarités aménagées.

Si la loi de 1992, qui vise les diplômes nationaux n'est pas appliquée au titre d'ingénieur, (la circulaire ministérielle renvoie à la procédure IDPE), des dispositions ont été prises depuis de nombreuses années pour rendre les cursus scolaires accessibles aux adultes et adapter les méthodes pédagogiques à leurs besoins.

Les filières dites Fontanet,

Mises en place en 1974, sur la base de la loi sur la formation permanente de 1971, elles conduisent à la délivrance d'un diplôme d'ingénieur à des adultes salariés ou non, dans le cadre de la formation continue.

Les titulaires d'un BTS ou d'un DUT, justifiant de trois années d'activités professionnelles comme technicien ont accès, dans la limite d'un contingent, à un cycle terminal d'enseignement effectué dans une école d'ingénieur, à temps plein ou partiel d'une durée de 12 à 18 mois, sanctionné par la délivrance du titre d'ingénieur de l'école.

Les candidats ne justifiant pas du DUT ou d'un diplôme équivalent, peuvent être admis dans un cycle préparatoire basé sur l'alternance formation/ emploi, donnant lui même accès, sur décision d'un jury de l'école, au cycle terminal dont une partie est commune avec les étudiants de FI. "Il est ainsi possible de délivrer aux étudiants DUT + 3 le même diplôme d'ingénieur INSA avec les mêmes garanties de qualité" (brochure INSA).

Ce dispositif est un point fort de la politique de diversification des recrutements menée par l'INSA de Lyon, où il fonctionne dans 3 spécialités et permet à des techniciens, titulaires de DUT ou équivalent et justifiant d'expérience professionnelle, d'obtenir le diplôme d'ingénieur INSA.

Lors de l'admission dans cette filière, la qualité de l'expérience est admise pour compenser un niveau de formation initiale insuffisant, elle ne conduit pas cependant à une modulation de la durée ou du contenu du cursus à l'école.

Les responsables de l'INSA de Lyon estiment que les candidats sont prioritairement demandeurs de formation et qu'en outre, l'organisation des enseignements est telle qu'une dispense partielle d'enseignement serait sans intérêt, ils considèrent enfin que les examens ont par eux mêmes un rôle formateur, et que le passage par une scolarité à temps plein, qui a valeur initiatique, est le minimum indispensable pour obtenir le diplôme INSA. La délivrance du titre d'ingénieur de l'INSA par validation de l'expérience professionnelle sans avoir suivi un cycle de formation à l'école est pour eux totalement exclue.

Les nouvelles filières d'ingénieur (NFI, rapport Decomps),

Instituées à partir des années 1990, sur la base d'un partenariat étroit entre milieux professionnels (fédération locale ou nationale ou groupement d'entreprise) et établissements habilités par la CTI, elles s'adressent à des techniciens de niveau bac + 2 ayant 5 ans d'exercice professionnel, et s'appuient sur une pédagogie de l'alternance. Initialement destinées prioritairement à la formation continue, ce sont aujourd'hui les formations initiales qui sont majoritaires.

Lors de l'entrée en FC, la VAP doit permettre de valider un niveau DUT ou BTS et l'adaptation du parcours de formation à l'expérience du candidat.

Le diplôme délivré est là aussi identifiable puisque une mention particulière a été créée "ingénieur des techniques de l'industrie" et se distingue comme celui d'IDPE du diplôme obtenu à l'issue d'un cursus traditionnel.

En 1999, 1198 diplômes d'ingénieur ont été délivrés à l'issue de ce cursus dont 723 en FI et 475 en FC (sur 26169 diplômes d'ingénieur), 747 filières Fontanet et 111 IDPE.

Bien que l'accès aux écoles d'ingénieurs soit resté en dehors des procédures générales de validation d'acquis, des dispositifs prenant en compte l'expérience professionnelle ainsi que des méthodes pédagogiques adaptées aux adultes sont développés pour favoriser l'accès à des niveaux de qualification supérieurs. Dans tous les cas l'obtention du diplôme est subordonné à un cycle d'enseignement et au passage des examens.

DISPARITES ACADEMIQUES

Pour établir la carte figurant dans la partie 1 (chapitre 1.1.2.), les données suivantes ont été prises en compte.

Académie/ région	Validations 1998	Validations 1999	Validations 98+99	Population totale en milliers	Population active en milliers	Validation pour 100 000 actifs	Demandeurs d'emploi en %
Aix + Nice	440	437	877	4 490	1 505	29,14	18,3
Créteil + Paris+ Versailles	612	599	1211	10 730	4 926	12,29	11,3
Grenoble + Lyon	369	425	794	4 859	2 134	18,60	12,4
Amiens	46	64	110	1 857	626	8,79	15,7
Besançon	43	31	74	1 118	405	9,14	10,6
Bordeaux	114	173	287	2 913	1 054	13,61	14,3
Caen	60	58	118	1 422	542	10,89	12,4
Clermont Ferrand	42	65	107	1 305	479	11,17	11,9
Corse	14	27	41	260	86	23,84	15,7
Dijon	38	48	86	1 609	598	7,19	11,9
Lille	31	190	221	3 993	937	11,79	12,5
Limoges	66	65	131	709	267	24,53	9,9
Montpellier	101	89	190	2 295	727	13,07	19,8
Nancy Metz	117	158	275	2 315	791	17,38	12,3
Nantes	113	111	224	3 221	1 170	9,57	12,3
Orléans Tours	123	127	250	2 437	952	13,13	12,2
Poitiers	33	73	106	1 641	562	9,43	13,3
Reims	65	53	118	1 341	503	11,73	14,2
Rennes	89	108	197	2 905	1 037	9,50	11,2
Rouen	154	162	316	1 777	651	24,27	16,5
Strasbourg	108	87	195	1 729	646	15,09	8,2
Toulouse	89	85	174	2 255	1 054	8,25	14,3
TOTAL	2 867	3 235	6 102	57 181	21 652	14,09	

Pour éviter les aléas de variations fortes d'une année sur l'autre du nombre de validation (constatées dans quelques académies), les données 1998 et 1999 ont été additionnées. Le ratio du nombre de validation pour 100 000 actifs a été calculé à partir de la moyenne.

Les données relatives à la population sont des données INSEE et se rapportent à l'année 1996. Elles ont certainement évolué depuis, mais les ratios gardent leur valeur relative

ANNEXE 6

Les sigles utilisés

- AFPA : association pour la formation professionnelle des adultes
- ANPE : agence nationale pour l'emploi
 - BP : brevet professionnel
 - BTS : brevet de technicien supérieur
 - CAP: certificat d'aptitude professionnelle
 - CCF : contrôle en cours de formation
- CEREQ : centre d'étude et de recherche sur les qualifications
- CNAM : conservatoire national des arts et métiers
 - CPC : commission professionnelle consultative
 - CTI : commission des titres d'ingénieur
- DAET : délégué académique aux enseignements technologiques
- DAVA : dispositif académique de validation des acquis
 - DEA : diplôme d'études approfondies
 - DES : direction de l'enseignement supérieur
- DESCO : direction de l'enseignement scolaire
 - DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées
 - DEUG : diplôme d'études universitaires générales
 - DPD : direction de la programmation et du développement
 - DUT : diplôme universitaire de technologie
 - FSE : fonds social européen
- GRETA : groupement d'établissements
 - IDPE : ingénieur diplômé par l'Etat
 - NFI : nouvelle formation d'ingénieur
- TICE : technologies d'information et de communication pour l'enseignement
- UFR : unité de formation et de recherche