



**Identification,
validation
et accréditation
de l'apprentissage
antérieur et informel**

France



**Identification, validation et accreditation de l'apprentissage
antérieur et informel**

France

Projet du CEDEFOP réalisé par le Service Universitaire de
Développement Economique et Social (SUDES), Université de Lille
Avril - Juillet 1997

Auteur

Michel Feutrie

Thessalonique 1997

Edité par:

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation
professionnelle
Marinou Antipa 12
GR-57001 Thessalonique

Adresse postale:

P.O.B. 27 – Finikas
GR-55102 Thessalonique

Tél.: 30-31+49 01 11

Télécopie: 30-31+49 01 02

E-mail: info@cedefop.gr

Internet: <http://www.cedefop.gr>

Le Centre a été créé par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil des
Communautés européennes, récemment modifié par le règlement
(CE) n° 251/95 du 6 février 1995 et le règlement (CE) n° 354/95 du
20 février 1995.

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

CEDEFOP – Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Thessalonique 1997

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales,
moyennant mention de la source.

Printed in Luxembourg

PRÉFACE

Le présent rapport, centré sur la France, constitue une des nombreuses contributions au projet du CEDEFOP sur l'évaluation de l'apprentissage antérieur et non formel. Ce projet a été entamé en 1997 et sera achevé en 1998. Son objectif est de fournir un aperçu global de l'évolution dans ce domaine au sein de l'Union européenne (et des pays de l'EEE).

Deux stratégies seront suivies en vue d'offrir cet aperçu: en premier lieu, une série de rapports concernant spécifiquement chaque pays, dont le rapport sur la France constitue un exemple, proposeront une description et une discussion de la situation au niveau national; en second lieu, une série de rapports généraux, basés sur des comparaisons entre les pays, ainsi que des études théoriques, seront publiés au cours de la réalisation du projet. Cette combinaison d'études nationales, comparatives et théoriques est nécessaire pour comprendre l'attention accrue suscitée, au niveau international, par l'apprentissage qui intervient en dehors de la formation et de l'enseignement formels.

Dans la plupart des cas, les méthodes et les systèmes visant l'évaluation des compétences non formelles ont été opérationnels pendant une période relativement courte. Dans certains pays, il n'a pas été établi de méthodologies ou de systèmes permanents, ce qui ouvre la voie à l'application de différentes solutions dans les années à venir. Cela est largement le cas au niveau de l'Union européenne, où l'on a introduit, dans le cadre du Livre blanc "Enseigner et apprendre" (1995) l'idée de cartes personnelles de compétences. Nous espérons que les conclusions issues des différents rapports présenteront de l'intérêt au niveau des débats tant européens que nationaux en la matière. Afin d'assurer cet intérêt, tous les participants au projet ont été invités à centrer leurs contributions sur les questions suivantes:

- 1) dans quelle mesure les méthodologies d'évaluation de l'apprentissage non formel peuvent-elles être considérées comme étant valables et fiables? En d'autres termes, ces méthodologies mesurent-elles ce qu'elles sont censées mesurer, et la qualité de l'approche de l'évaluation est-elle suffisante?
- 2) dans quelle mesure les évaluations sont-elles acceptées - par les individus, les entreprises et le marché du travail? En d'autres termes, quel est le type de base légitime qui "sous-tend" les systèmes actuels et futurs?

En posant ces questions, nous nous efforçons de stimuler la recherche et le débat sur les effets des initiatives actuelles, en avançant depuis des hypothèses théoriques sur le potentiel des méthodologies et des systèmes vers une compréhension factuelle des problèmes et des principes en présence.

Jens Bjornåvold

Thessalonique, novembre 1997

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| PRÉFACE | 0 |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| 1 LA PLACE RECONSIDÉRÉE DE LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES ET LES INSTITUTIONS | 2 |
| 2 UNE ÉVOLUTION DANS LES TRAJECTOIRES DES INDIVIDUS | 3 |
| 3 UNE ÉVOLUTION DES DISPOSITIFS DE FORMATION | 4 |
| CHAPITRE 1 | 7 |
| METHODOLOGIES, INSTITUTIONS ET SYSTEMES | 7 |
| 1 DÉFINITIONS | 7 |
| 1.1 <i>Certification</i> | 7 |
| 1.2 <i>La reconnaissance des acquis</i> | 9 |
| 1.3 <i>La validation des acquis</i> | 10 |
| 2 APPROCHE HISTORIQUE | 11 |
| 2.1 <i>Les initiatives de l'Education Nationale : la mise en place des diplômes par unités capitalisables</i> | 11 |
| 2.2 <i>Les initiatives de la Délégation à la Formation Professionnelle</i> | 12 |
| 2.3 <i>Les débats entre les partenaires sociaux</i> | 13 |
| 2.4 <i>Des démarches militantes</i> | 14 |
| 2.5 <i>L'émergence de la codification</i> | 14 |
| 2.6 <i>Des perspectives de généralisation</i> | 15 |
| 3 LES MÉTHODOLOGIES MISES EN OEUVRE | 16 |
| 3.1 <i>La validation des acquis professionnels</i> | 17 |
| 3.2 <i>Les autres dispositifs de « reconnaissance » des acquis</i> | 46 |
| 3.3 <i>Les liens entre la validation des acquis professionnels et les standards de qualification</i> | 53 |
| CHAPITRE 2 | 57 |
| EVALUATION DES DISPOSITIFS..... | 57 |
| 1 EST-CE LES MÉTHODES MISES EN ŒUVRE POUR IDENTIFIER LES SAVOIRS DE L'EXPÉRIENCE REMPLISSENT LEUR RÔLE ? | 57 |
| 2 QUELLES BASES INSTITUTIONNELLES POUR LA VALIDATION DES ACQUIS AUJOURD'HUI EN FRANCE ? ... | 59 |
| 3 QUELS SONT LES EFFETS LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS ?..... | 61 |
| 3.1 <i>Les effets pour les individus</i> | 61 |
| 3.2 <i>Les effets pour les entreprises</i> | 63 |
| 3.3 <i>Les effets sur les institutions de formation</i> | 66 |
| 3.4 <i>Les effets sur les systèmes</i> | 67 |
| EN CONCLUSION | 72 |
| REPERTOIRE DES SIGLES..... | 74 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 76 |

INTRODUCTION

On assiste ces dernières années, en France, à une montée en puissance de l'intérêt pour la reconnaissance et la validation des acquis. En 1992 une loi, suivie de textes d'application, a commencé à donner un cadre juridique à des expérimentations à des degrés divers d'institutionnalisation, mises en oeuvre pour certaines depuis de nombreuses années ¹, le plus souvent de façon relativement méconnue. Ces textes sont venus opportunément donner un coup de projecteur sur une question qui préoccupait de nombreux acteurs de la formation continue : comment évaluer et prendre en compte dans la formation les acquis de l'expérience, quels qu'en soit l'origine ? Plus récemment, deux documents, le rapport De Virville "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle" et le livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission Européenne "Enseigner et apprendre : vers la société cognitive", en plaçant la validation des acquis au coeur du système d'évolution professionnelle et en en faisant un outil essentiel de la mobilité, ont favorisé l'ouverture d'un débat qui revêt à la fois des dimensions théoriques, en particulier la confrontation entre savoirs et expérience, et des dimensions politiques, entre autres la place du diplôme dans les systèmes de classification et d'évolution professionnelle, la répartition des responsabilités entre les acteurs concernés (pouvoirs publics, partenaires sociaux et acteurs de la formation).

L'analyse rapide que l'on peut faire du processus d'apparition de la préoccupation de validation des acquis et de ses développements ultérieurs montre que l'on est passé insensiblement de la mise en place de dispositifs visant à répondre à des problèmes particuliers ou résultant d'initiatives de "militants" convaincus, à une préoccupation plus économique qui rejoint aujourd'hui probablement des préoccupations à caractère politique susceptibles d'affecter profondément les dispositifs de formation continue. Plusieurs éléments d'évolution du contexte socio-économique ont favorisé cette prise en compte renforcée des acquis.

¹C'est la cas par exemple du titre d'ingénieur Diplômé par l'Etat (DPE). Une loi, votée le 10 juillet 1934 et modifiée par un décret en décembre 1975, prévoit que les techniciens autodidactes âgés de plus de 35 ans, justifiant de 5 années de pratique industrielle dans des fonctions confiées habituellement à des ingénieurs, pourraient, après avoir satisfait sous forme d'un entretien avec un jury d'une école habilitée à délivrer ce titre, obtenir le diplôme d'ingénieur délivré par cette école. Le jury peut inviter le candidat à présenter un rapport sur un sujet sur lequel il est ou a été amené à travailler.

1 La place reconsidérée de la formation dans les entreprises et les institutions

On se limitera à lister ici quelques éléments significatifs des transformations dans les entreprises qui semblent avoir contribué à l'accentuation de l'attention portée à la validation : l'évolution des organisations du travail qui font plus de place à la fois à l'initiative et à la responsabilité individuelle mais aussi à la dimension collective, les exigences nouvelles en matière de construction et d'entretien des compétences, la remise en cause des modes classiques de reconnaissance internes et de construction des parcours professionnels. De nombreuses études en ont décrit, au cours des dernières années, les principales manifestations. Globalement ces transformations conduisent à une redéfinition des rapports entre les entreprises et les institutions de formation continue (Charlon et alii, 1995). La notion de formation, et en particulier la notion de stage, s'en trouve profondément affectée, les frontières des responsabilités respectives des acteurs, les contours des actions deviennent plus flous. Ces constats ont favorisé le développement d'un champ de réflexion sur le caractère formateur des situations de travail.

Présentant les résultats d'une étude collective, Barbier montre qu'entre la forme stage et la formation sur le tas émergent des dispositifs qui se "démarguent par leur objectif non seulement d'acquisitions de savoirs mais aussi de production de savoirs...par leur objectif explicite de transformation des personnes et du travail...et par leur ancrage dans les situations de travail" (Barbier, Berton, Boru, 1996). L'acte de travail laisse des "traces" qui, "appropriées, intégrées au sein des personnalités individuelles et/ou collectives, tiennent une place essentielle dans les transformations identitaires et dans les productions notamment des identités socioprofessionnelles". Barbier (1996) observe dans les entreprises et plus généralement dans les organisations un double phénomène affectant directement la question des savoirs et des compétences. Tout d'abord il se dégage ce qu'il nomme "une mentalisation des processus productifs". Celle-ci s'effectue à partir du fonctionnement effectif de l'organisation, elle tend à élargir son assise au-delà des divisions anciennes du travail et de la production, elle tend explicitement à prendre en compte l'environnement des processus et des actions concernées. Dans ces activités l'intervention des salariés est reconnue explicitement et "le recours aux capacités cognitives et aux ressources affectives d'implication de l'ensemble des personnels constitue un axe essentiel des nouvelles politiques de gestion des personnels". "Ainsi se trouve posée, dans l'espace du travail, et plus généralement de la transformation du réel, la question de la production des représentations et des savoirs sur les processus et à partir d'eux, dans le moment même de leur exercice et aux fins de les faire évoluer".

Pour Méhaut et Delcourt les formations en situation de travail peuvent prendre différentes formes, selon le type d'organisation mise en place (Delcourt, Méhaut, 1995, Méhaut 1996). Ils en repèrent trois : des formations destinées à favoriser l'émergence et le partage du savoir tacite sur les équipements, sur leur fonctionnement, sur les produits, jusque là nié, rejeté ou peu valorisé, dont les salariés sont porteurs, ce que les auteurs nomment des "savoirs discrets", c'est à dire ceux qu'on ne transmet qu'à des familiers et que l'on cache à ceux observent et surveillent; des formations cherchant à mobiliser dans l'entreprise des savoirs externes maîtrisés par les salariés en dehors du travail; des formations ayant pour objectif de combiner les savoirs et savoir-faire liés à la polyvalence opérationnelle (occuper plusieurs types de postes) ou à la polyfonctionnalité (coopérer de fonction à fonction).

Parlier (1996) a remarquablement synthétisé cette évolution au sein des entreprises, en montrant que l'on était progressivement passé du concept de "l'entreprise qui forme" à celui de "l'entreprise qui apprend". "Chaque acteur de l'entreprise est producteur de connaissances et de compétences pour autant qu'il existe un dispositif favorisant cette création et un processus qui la capitalise". Cela suppose de réunir deux conditions : que l'on attende de lui qu'il apprenne et que l'on organise de façon évolutive son environnement.

2 Une évolution dans les trajectoires des individus

Un second élément favorisant l'émergence des questions de validation des acquis réside dans l'évolution de la vie professionnelle. Celle-ci se présente de moins en moins comme un parcours linéaire, comme une carrière. Un récent article d'Economie et Statistique parlait de « carrière continue, de carrière incomplète, de trous de carrière... ». Les processus d'entrée dans la vie active s'allongent et se complexifient brouillant les frontières entre formation initiale et insertion professionnelle. Les trajectoires professionnelles sans périodes de chômage tendent à devenir l'exception imposant pour un nombre croissant d'actifs des changements d'activité, des réorientations, des reconversions. Les retours à l'activité après une période d'interruption sont plus difficiles et les périodes de chômage dès lors qu'elles s'allongent tendent à réduire sensiblement des chances de retrouver un emploi.

Dans ce contexte le recours à la formation, et en particulier à des formations longues permettant d'acquérir des diplômes d'un niveau supérieur tend à se développer, d'autant que la possession de diplômes plus élevés favorise un accès plus rapide à l'emploi, même s'il ne protège pas d'un certain déclassement à l'embauche. Ce processus est particulièrement vérifié pour les adultes en formation continue. Le récent colloque, organisé par le CNAM, la DFP et le CEREQ sur l'avenir

de la promotion sociale, montrait que le nombre d'adultes engagés dans des processus longs de formation n'avait jamais été aussi important. Le caractère nouveau de ces démarches était qu'elles s'accompagnaient d'une exigence de plus en plus fortement exprimée à l'intention des institutions de formation par les financeurs, principalement les FONGECIF, de réduction de la durée de ces parcours par une validation des acquis antérieurs. Cette demande rencontre celle des individus eux-mêmes qui cherchent à optimiser leur démarche, d'autant que celle-ci, dans le cadre du co-investissement ou de la diminution des taux de prise en charge par les financeurs, tend à devenir plus coûteuse.

3 Une évolution des dispositifs de formation

Ce qui rend possible la validation c'est aussi la façon dont évolue la conception de la formation dans les institutions de formation, en particulier celles qui sont officiellement désignées comme acteurs de la validation, et dont se transforment les dispositifs de formation.

Il y a tout d'abord l'idée d'individualisation. Celle-ci commence à s'imposer au milieu des années 80. Elle constitue une tentative pour apporter des réponses aux constats de la relative inefficacité de programmes de formation offrant des solutions stéréotypées et globalisantes. La critique est économique, il s'agit de rationaliser les dépenses, mais elle est aussi organisationnelle et pédagogique. La diversité des publics, leur disponibilité s'accommodent mal de l'organisation de campagnes selon des calendriers calqués sur le fonctionnement du système scolaire. D'autre part la forme stage centrée sur le groupe ne favorise pas la prise en compte des acquis individuels antérieurs à la formation. A travers l'individualisation (Lucas, Poirier, 1989) on cherche à ne jamais proposer à une personne ce qu'elle sait déjà, on veut l'aider à personnaliser la construction de son itinéraire de formation. Dans cette mouvance vont s'affirmer plusieurs dispositifs pédagogiques comme les APP (Ateliers Pédagogiques Personnalisés), les centres de ressources, les portefeuilles de compétences et plus récemment les bilans de compétences.

Parmi les outils importants pour la validation des acquis, il y a aussi, si on remonte plus avant, la mise en place de la préparation des diplômes par unités capitalisables et la définition des référentiels-métiers. Le découpage des diplômes en unités capitalisables fractionne le programme de formation en unités de courte durée en donnant à chacune une cohérence interne et définit la contribution de chaque unité à la construction des capacités attendues du diplôme. Chaque unité est ainsi caractérisée par des objectifs et affiche les savoirs et savoir-faire nécessaires. Les référentiels-métiers proposent une analyse et une description de l'activité professionnelle actuelle et à venir en termes de comportements attendus, de relation avec l'environnement et le reste de

l'entreprise. Sont identifiées les compétences nécessaires à l'exercice de cette activité, compétences qui sont décrites en capacités observables et en niveaux d'exigence de performance. En même temps sont précisées les ressources mises à la disposition des salariés pour accomplir leurs missions. Ce référentiel, construit en commun entre système productif et système de formation, permet, après un repérage des savoirs associés dont la maîtrise conditionne l'exercice du métier, de définir un référentiel de formation, sorte de cahier des charges des formations à engager. L'intérêt de la démarche référentiel c'est qu'il crée un double mouvement : un mouvement de lecture de l'activité à partir de situations de travail et un mouvement d'analyse des formations existantes pour identifier les capacités qu'elles cherchent à développer.

Chapitre 1

METHODOLOGIES, INSTITUTIONS ET SYSTEMES

1 Définitions

La complexité du système de formation professionnelle français, les débats qui entourent la question de la reconnaissance des acquis antérieurs imposent de définir les termes qui serviront de base à notre analyse, en sachant que ce vocabulaire n'est pas encore stabilisé, mais que progressivement un consensus commence à se dégager dans la littérature spécialisée.

Trois termes seront ici explicités certification, reconnaissance et validation.

Cette tentative de définition s'appuie sur les travaux d'A.M. Charraud qui, en tant que représentante du CEREQ dans les groupes de travail et d'expertise mobilisés sur la question, s'est employée à stabiliser la terminologie.

1.1 Certification

« Dans le contexte de la formation, la certification est une opération qui permet de garantir, d'authentifier, de légaliser les compétences et les savoir-faire d'un individu » (A.M. Charraud, 1994). On peut compléter cette définition par celle qu'en donne le CEDEFOP pour qui la certification est « la délivrance d'un diplôme, d'un certificat ou autre titre par les autorités, organismes de formation et personnes compétentes ».

Ces définitions impliquent d'une part des acteurs qui ont reçu une responsabilité légale et qui s'engagent vis à vis des autres, d'autre part la relativité de cet engagement par rapport au champ de compétence de l'acteur ou de l'institution qui certifie.

En France la certification renvoie à une norme formalisée « officielle » qui garantit que le porteur du « certificat » a bien acquis les connaissances, les savoir-faire proposés par un programme de formation, que l'on a vérifié ces acquis. Elle s'étend sur trois champs : celui des diplômes, celui des titres homologués et celui des Certificats de Qualification Professionnelle (CQP)

1.1.1 *Les diplômes*

Le premier, le plus ancien, le plus reconnu c'est le diplôme. Le diplôme est un monopole d'Etat conféré essentiellement au Ministère de l'Education Nationale. Le diplôme renvoie à une norme officielle qui est soit un référentiel de diplôme, soit une maquette. Deux principes caractérisent ce champ : l'affirmation du caractère national des diplômes, contrôlé par l'Etat et la définition des diplômes professionnels par la consultation d'instances réunissant les acteurs de la formation et les partenaires sociaux.

1.1.2 *Les titres homologués*

La loi de 1971 sur l'enseignement technologique a stipulé que « les titres et diplômes de l'enseignement technologique sont acquis par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage ou la formation professionnelle continue ». La loi précise que « ces titres et diplômes sont inscrits sur une liste d'homologation ». Cette inscription est de droit pour les diplômes de l'Education Nationale. En revanche les organismes et établissements n'appartenant pas à l'Education Nationale qui souhaiteraient voir leurs formations reconnues doivent engager une procédure dite d'homologation. Les institutions de formation appartenant à l'Education Nationale peuvent également solliciter l'homologation pour des titres qui ne sont pas habilités en tant que diplômes officiels, par exemple les Diplômes d'Université². La décision est prise par la Commission Technique d'Homologation des titres et diplômes placée sous l'autorité du Ministère du Travail, après qu'une expertise ait été réalisée auprès de l'organisme demandeur par un spécialiste reconnu par ses compétences dans le champ concerné. Actuellement environ 3000 titres et diplômes ont bénéficié de cette procédure. Ils sont classés en niveaux selon la nomenclature en 6 niveaux adoptée en 1969.

1.1.3 *Les Certificats de Qualification Professionnelle (CQP)*

Ils sont issus en particulier de la loi de 1984³. Ils sont mis en place par les branches professionnelles. Le CQP, selon la définition qu'en donne P. Guilloux est « un titre créé et délivré, au sein d'une branche professionnelle, par une instance paritaire, sur la base d'un mandat qui lui est donné à cette fin par les organisations patronales et syndicales, dans le cadre d'accords

² En effet la loi sur l'enseignement supérieur permet aux universités de créer leurs propres diplômes, indépendamment de l'habilitation qui est donnée par le Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur.

³ La loi du 24 février 1984 institue l'obligation de négocier au niveau des branches professionnelles les objectifs et les moyens de la formation professionnelle.

qui en organisent le processus de création et de mise en œuvre. Ce titre atteste, par référence à un descriptif d'activités et de capacités, sur la base d'épreuves dont la nature et la forme sont pré-définies, d'une qualification dans un emploi propre à la branche, acquise généralement à l'issue d'un parcours de formation formalisé ». Dans l'ensemble les CQP ont une visée directement opérationnelle, ils s'inscrivent dans une logique de compétences, très liés à des emplois repérés au sein des branches et faisant une part importante aux professionnels. Cette initiative avait explicitement pour motivation la volonté d'assurer le développement des formations en alternance, et en particulier de donner des certifications à l'issue des contrats de qualification proposés aux jeunes par les entreprises. Elle se présente également, dans les débats entre l'Education Nationale et les branches professionnelles, en particulier l'UIMM, comme une alternative par rapport au système diplômant, beaucoup plus en lien avec les réalités professionnelles et avec l'exercice d'une activité. Pour le moment une vingtaine de branches professionnelles ont créé des CQP⁴ mais le nombre de CQP délivrés chaque année reste relativement restreint en comparaison du nombre de diplômes nationaux ou même de titres homologués. Aussi les responsables de certaines branches professionnelles revendiquent la mise en place de passerelles permettant des validations entre les différentes catégories de certificats, par exemple que la possession de CQP puisse donner lieu à l'attribution d'unités de valeur ou de modules de diplômes professionnels de l'Education Nationale.

1.2 La reconnaissance des acquis

L'objet de la reconnaissance des acquis est de prendre en compte dans la sphère de la formation, du travail, de la vie sociale des savoirs, des savoir-faire, des compétences au sens large acquises dans l'activité professionnelle, lors d'études indépendantes ou organisées, dans des pratiques associatives ou de loisirs, dans la famille... Cette reconnaissance peut prendre des formes très diverses, selon l'espace dans lequel elle est mobilisée et selon les acteurs qui vont être amenés à apprécier les acquis : accès à des formations pour lesquelles on ne dispose pas du diplôme normalement requis, dispenses de formation, primes, promotions, appréciations, notations... Sous cette forme assez générale, elle n'est pas codifiée. Cependant il existe depuis quelques années des réseaux d'acteurs, qu'on pourrait qualifier de "militants" de la formation permanente, qui tendent à structurer et à diffuser cette pratique (portfolios, histoires et récits de vie...). Les démarches qu'ils proposent cherchent en priorité à inscrire l'individu dans un processus de valorisation de

⁴ Par exemple des branches comme les Industries Agro-alimentaires, la Meunerie, les Carrières et Matériaux, la Métallurgie, les Transports routiers, le Commerce et la Réparation Automobile, les Sucrieries, distilleries et raffineries de sucre.

lui-même. Elles ont pour objectif de l'encourager à conserver des traces des formations suivies et des expériences réalisées, à le conseiller sur l'usage possible de ces traces, à l'aider à faire le point sur ce qu'il sait, sur ce qu'il sait faire, sur ce qu'il peut faire, en vue de mettre en oeuvre les projets qu'il s'est donné, de le préparer à gérer le changement, la mobilité, de lui donner des arguments pour négocier la prise en compte de ses acquis. Elle comporte (Aubret, Gilbert, 1994) deux facettes : une facette personnelle ("reconnaissance par soi et/ou pour soi") et une facette institutionnelle, les évaluations qui sont portées par les milieux auxquels s'adresse l'individu (l'entreprise, l'institution de formation...) et les négociations qu'elles rendent possible.

1.3 La validation des acquis

Avec la validation des acquis on admet également qu'il est possible d'apprendre en dehors d'un système organisé de formation, d'une situation d'apprentissage contrôlée mais on va donner une "valeur" dans un système repéré à ces savoirs multiformes. Le terme de validation fait glisser les pratiques dans le champ de la sanction officielle et socialement reconnue (Jacobi, Longchamp, 1994). Elle correspond à un engagement de la société. Liétard (1986) identifie trois conditions nécessaires pour qu'il y ait validation : l'existence d'un référentiel connu de tous, un examen selon des règles et des normes explicites et définies à l'avance et un contrôle opéré par des personnes indépendantes (jurys). Elle s'inscrit, pour le moment, principalement dans un système codifié, c'est le résultat de la loi de 1992, celui des diplômes organisés par deux ministères : l'Education Nationale (second degré et enseignement supérieur) et l'Agriculture. Elle permet aux candidats qui satisfont aux conditions définies par les textes de demander l'attribution d'unités de valeur, de modules, de parties de diplôme sur la base de leurs acquis professionnels (pour le second degré et l'Agriculture), de l'ensemble de leurs acquis (pour l'enseignement supérieur). La validation constitue donc désormais en France un droit, tout personne répondant aux critères d'éligibilité peut engager des démarches auprès des institutions de formation concernées et est en droit d'obtenir une réponse. Le système des diplômes n'épuise cependant pas toutes les formes de validation, on pense à des dispositifs mis en place par certaines entreprises ou branches, mais il en représente la forme la plus repérable et la plus accessible.

Reconnaissance et validation ne peuvent donc être confondues. En revanche on peut considérer que ce sont des démarches qui se complètent. La validation des acquis implique des formes de reconnaissance, mais celles-ci sont avant tout institutionnelles, ce qui n'exclut pas par exemple des effets en termes de valorisation personnelle. La reconnaissance des acquis est orientée vers la validation. Son champ d'action est cependant plus large car elle intervient à la fois en amont et en

aval de la validation et toutes les formes de reconnaissance ne conduisent pas nécessairement à la validation.

2 Approche historique

La plupart des acteurs de la formation professionnelle continue s'accordent pour faire remonter les premières préoccupations institutionnelles en matière de validation des acquis au début des années 80.

On commence alors à prendre connaissance des dispositifs mis en place aux Etats-Unis après la seconde guerre mondiale et de leurs prolongements canadiens. Ceux-ci, à travers les expériences québécoises, commencent à influencer les perceptions de certains acteurs de la formation continue en France (A. Barkatoolah, 1987). Les visites au Québec de responsables de départements ministériels en charge de la formation continue, la diffusion des travaux de réflexion, des comptes-rendus d'expériences, des outils mis au point (en particulier les portfolios⁵) outre-Atlantique sont autant d'éléments qui vont influencer les prises de décision en faveur de la reconnaissance et de la validation des acquis. On pourrait dire de façon un peu brutale qu'on est passé progressivement d'une prise de position militante, appuyée sur la conviction que l'expérience peut être porteuse de savoirs à la construction de démarches qui tentent de donner à cette idée une légitimité partagée par la plupart des acteurs qu'ils appartiennent au champ politique, à la sphère économique ou au champ de la formation. Nous avons identifié cinq éléments majeurs ayant contribué à l'émergence de ce qu'on appelle aujourd'hui le dispositif français de validation des acquis professionnels.

2.1 Les initiatives de l'Education Nationale : la mise en place des diplômes par unités capitalisables

Sans que ce système pédagogique soit directement lié à l'apparition des dispositifs de validation des acquis, on peut dire qu'il a contribué à le rendre possible, à préparer les mentalités et à lever certains obstacles, notamment pour la validation diplômante. Le système des unités capitalisables, expérimenté d'abord en formation continue à la fin des années 60, tente de renouveler les approches héritées de la formation initiale. L'intérêt de ce système est de rompre avec le système du « tout ou rien » que proposent les examens traditionnels. Il permet de fractionner l'effort, de le répartir dans le temps et d'accorder des « parties » de diplôme. Par voie de conséquence, il oblige

⁵ Le portfolio, tel que le définit B. Liétard (1993) est une démarche « par laquelle une personne tente de démontrer, avec des preuves à l'appui, la part des apprentissages antérieurs, qui se rapportent à des cours, programmes ou emplois précis. Cette pratique se fait avec l'aide d'un spécialiste, parfois dans des centres spécialisés ou dans l'institution où on vise une reconnaissance ».

l'institution délivrant le diplôme et les formateurs ou les membres de jurys à s'interroger en permanence sur ce qui est acquis et sur ce qui ne l'est pas, donc à prendre, à chaque fois pour des personnes prises individuellement, des décisions partielles et progressives. Cependant on a tendance, dans ce cadre, à ce moment-là, à ne valider que les acquis de la formation. On en est encore à une approche très classique, très académique de la validation.

2.2 Les initiatives de la Délégation à la Formation Professionnelle

Au début des années 80, les difficultés rencontrées par un nombre croissant de jeunes 16-25 ans, et plus généralement par l'ensemble des demandeurs d'emploi, pour intégrer ou réintégrer le marché du travail, vont entraîner une augmentation massive des programmes de formation à leur intention. La demande de plus en plus pressante faite aux organismes de formation sollicités par les Pouvoirs Publics pour mettre en place des actions de formation visant l'insertion ou la réinsertion professionnelle, est de prendre en compte leurs acquis antérieurs, quels qu'ils soient, pour éviter la multiplication des heures de formation. L'idée dominante est l'idée de parcours de qualification. Il s'agit de favoriser l'accès à la qualification et à l'emploi à travers des parcours qui ne soient pas nécessairement linéaires et copiés sur les schémas des formations initiales. La validation doit permettre au jeune à la fois de savoir à tout moment où il en est et de capitaliser ses différentes expériences, stages de formation et périodes en entreprise, ou expériences d'emploi fussent-elles de courte durée, en vue d'acquérir un diplôme. Une circulaire du Ministère du Travail en juin 1985, visant à améliorer les programmes en direction des jeunes, officialise les termes de reconnaissance et de validation des acquis. C'est la première manifestation d'utilisation « politique » de ces termes.

Sous l'impulsion d'acteurs décisifs, au sein de la Délégation à la Formation Professionnelle ⁶, va progressivement être mis en place une politique de reconnaissance et de validation des acquis à destination non seulement des jeunes, mais aussi des adultes. En effet les études sur les qualifications des salariés des entreprises françaises montraient un déficit en qualifications attestées, alors qu'il était moindre pour ce qui concerne les qualifications effectivement possédées. Les réflexions naissantes sur la correspondance des qualifications en Europe, en vue de faciliter leur libre circulation, rendaient nécessaire un assouplissement des procédures de validation qui va être entrepris d'une part avec l'Education Nationale, mais aussi avec les

⁶ On pense en particulier à Bernard Liétard et à Josette Pasquier, acteurs clés d'une Commission Technique « Reconnaissance et validation des acquis » créée auprès du Délégué à la Formation Professionnelle.

partenaires sociaux en vue de favoriser la prise en compte de ces qualifications effectivement possédées (B. Liétard, 1992).

En attendant que se mette en place une politique de validation, la DFP va impulser une politique de reconnaissance des acquis à l'aide de deux instruments : le portefeuille de compétences⁷ et le bilan professionnel et personnel⁸. Le souhait politique exprimé de mobiliser ces outils va être à l'origine du lancement en 1986 (circulaire du 14 mars) de nouvelles institutions : les Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences (d'abord dénommés Centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle)⁹. L'expérimentation qui a suivie, appuyée par des analyses des pratiques et des outils effectivement mis en œuvre, a débouché en 1989 sur une proposition de généralisation et sur une formalisation des démarches.

D'abord créé pour accompagner l'organisation des parcours de formation, le bilan de compétences va devenir, avec l'accord de juillet 1991 entre les partenaires sociaux et la loi de décembre 1991 sur la formation professionnelle, un droit inscrit dans le droit du travail, droit permettant en particulier aux salariés qui souhaitent bénéficier d'un bilan d'obtenir un congé spécifique.

2.3 Les débats entre les partenaires sociaux

⁷ Le portefeuille de compétences est directement inspiré du portfolio nord-américain (J.Aubret, 1991 et 1992). « Il est présenté comme un dossier personnel constitué de façon systématique pour mémoriser les résultats d'un travail de reconnaissance personnelle de ses acquis (acquis de formation et acquis expérimentiels) en vue de les faire reconnaître par des organismes de formation ou en milieu professionnel ». C'est « l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi dans le cadre de la vie sociale ou personnelle ».

⁸ Le bilan étant défini alors comme « une démarche permettant d'identifier les compétences et les potentialités d'un individu susceptibles d'être mobilisés dans un projet personnel et/ou professionnel, que le bilan contribue d'ailleurs à définir » (B. Liétard, 1992)

⁹ Les CIBC ont pour objectif de proposer, dans chaque département, une équipe pluridisciplinaire de spécialistes de l'évaluation, de l'orientation et de la reconnaissance des acquis, issus de différentes institutions (AFPA, ANPE, Education Nationale), afin d'assurer en commun des bilans de compétences pour tout public. Actuellement il existe un peu plus d'une centaine de CIBC. Mais plus de 700 organismes prestataires de bilan sont repérés comme actifs, ils réalisent environ 125000 bilans par an.

Toujours au début des années 80, le dialogue entre les partenaires sociaux et l'Etat va déboucher sur l'émergence d'un système de validation parallèle à celui des diplômes, le système de reconnaissance dans une classification professionnelle, définie par une convention collective ou une commission nationale paritaire de l'emploi au sein d'une branche professionnelle. L'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983, en favorisant le développement des contrats de qualification et la loi du 24 février 1984 obligent en effet les branches professionnelles à se préoccuper de la reconnaissance des qualifications acquises et propose aux partenaires sociaux, de nouvelles voies de validation, parallèlement (en concurrence ?) aux voies traditionnelles que proposent les diplômes et les titres homologués. « La preuve de la possession d'un savoir relatif à une qualification peut être fournie autrement que par des diplômes légitimés » (Charraud A.M., 1993).

2.4 Des démarches militantes

La dimension militante de la validation des acquis est loin d'être éteinte dans la mesure où bon nombre des acteurs qui ont favorisé l'importation et l'adaptation en France des idées québécoises, ont décidé de créer un réseau¹⁰ ayant pour vocation de rassembler les acteurs de la reconnaissance et de la validation des acquis afin d'enrichir par l'échange les réflexions, les pratiques et d'influer sur les politiques, les démarches et les dispositifs mis en œuvre. Les outils qu'ils tentent de promouvoir sont les portfolios ou les portefeuilles de compétences.

On observe depuis une évolution parallèle des deux types de validation qui renvoient à deux facettes non nécessairement convergentes : une démarche au service de l'individu, au service de son développement personnel, une démarche au service des politiques de gestion des ressources humaines, instrument au service des nouvelles formes de management.

2.5 L'émergence de la codification

Les démarches de validation dans le cadre des diplômes vont être progressivement codifiées par un ensemble de textes légaux et réglementaires.

Le premier texte paraît le 23 août 1985. Il concerne l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un décret qui autorise, dans l'ensemble des établissements supérieurs, l'accès à des niveaux de formation pour lesquels on ne dispose pas des diplômes normalement requis, sur la base des acquis personnels et professionnels. Ce texte, en outre, permet la délivrance d'équivalences de

¹⁰ Le Réseau en Reconnaissance des Reconnaisances des acquis : « un réseau pour échanger, partager, se rencontrer, évoluer ensemble et faire reculer les limites de l'exclusion ».

parties de la formation, d'unités ou de modules. Ce texte venait renforcer des dispositions antérieures circonscrites à la délivrance du titre d'ingénieurs. En effet depuis 1934, il était possible à des salariés, âgés de plus de 35 ans, exerçant dans leur entreprise depuis au moins 5 ans des fonctions d'ingénieurs, de présenter devant le jury d'une école d'ingénieurs habilitée pour cette démarche un mémoire qui, si le jury émettait un avis favorable, lui permettait d'obtenir le titre d'ingénieur.

Ce décret sera appliqué de façon très inégale. Une étude réalisée au début des années 90 montrait que environ un tiers des universités favorisaient l'accès des adultes expérimentés sur la base de ce décret.

Le début des années 1990, du point de vue de la validation des acquis, marque un tournant. Le 20 juillet 1992 les députés adoptent une loi qui stipule que « toute personne qui a exercé pendant 5 ans une activité professionnelle peut 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 supérieur » ou « pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique ».

Cette loi sera suivie par la promulgation de 3 décrets d'application rédigés par le Ministère de l'Education Nationale, la Direction Générale des Enseignements Supérieurs et le Ministère de l'Agriculture et de divers arrêtés et circulaires précisant les modalités de mise en œuvre de cette procédure. La validation des acquis en vue de l'obtention de diplômes repose donc sur un dispositif légal important qui donne une assise nationale et relativement « codifiée » à cette démarche.

2.6 Des perspectives de généralisation

En ce qui concerne la validation des acquis en vue d'une reconnaissance au sein des entreprises et des branches professionnelles, la réflexion a également progressé récemment. En 1996, le Ministre du Travail a commandé un rapport à une Commission, dite « Commission De Virville » Une des propositions du rapport est la mise en place d'un dispositif national de validation des acquis reposant sur un référentiel national des qualifications¹¹, construits par domaines professionnels et hiérarchisés par niveaux¹². Il est construit en modules, "constitué d'éléments

¹¹ La définition de la qualification que propose le rapport est un "ensemble de compétences complexes elles-mêmes composées d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et d'aptitudes relationnelles constituant un tout professionnellement cohérent".

¹² On pense ici au système anglais des NVQs (National Vocational Qualifications)

simples mais capitalisables correspondant aux compétences professionnelles de base. Ils "doivent permettre le développement d'une pédagogie construite en référence aux diverses situations professionnelles". Les formations suivies, les diplômes obtenus sont validables, ils constituent des éléments capitalisables parmi d'autres. L'objectif affiché de ce dispositif par les auteurs du rapport est de favoriser la validation des compétences acquises, quel que soit leur mode d'acquisition, et de permettre de traiter sur un pied d'égalité celles qu'a apportées l'expérience professionnelle et celles qu'apportent ou que complètent la formation initiale et la formation continue.

Pour le moment aucune suite concrète n'a été donnée à ce rapport. L'ancien ministre du Travail avait indiqué que l'évolution des dispositifs s'inscrirait dans une refonte du système de formation professionnelle et avait manifesté sa préférence pour un "passeport de compétences" servant à valider les acquis. "Il s'agit de mettre en place des indicateurs simples et capitalisables, correspondant aux compétences professionnelles identifiables qu'elles soient ou non spécifiques à un domaine professionnel". Le rôle de l'Etat est selon lui de favoriser la mise en place du dispositif, d'en fixer les principes de fonctionnement et les "mètres-étalon". La validation devrait être assurée par des instances indépendantes des institutions de formation et de ceux qui utilisent les qualifications. Le changement récent de gouvernement ne nous permet pas pour l'instant de dire ce qu'il adviendra, avec le nouveau ministre du Travail, des conclusions de ce rapport et des projets de son prédécesseur. On peut penser que les orientations seront infléchies, mais aucune position officielle n'a été pour le moment avancée.

3 Les méthodologies mises en oeuvre

Nous nous attacherons dans le cadre de ce rapport à présenter les démarches proposées par les dispositifs les plus institutionnalisés, à savoir la validation des acquis professionnels dans le cadre du système des diplômes et à les situer par rapport à des dispositifs complémentaires que sont le positionnement et les bilans de compétences.

3.1 La validation des acquis professionnels

Trois Ministères et départements ministériels ont actuellement mis en place une procédure de validation des acquis professionnels identifiée : le Ministère de l'Education Nationale, l'Enseignement Supérieur et le Ministère de l'Agriculture.

Pour présenter les dispositifs actuellement mis en œuvre, nous aborderons successivement les six points suivants : les dispositifs tels qu'ils sont définis par les textes légaux, les modalités d'application de ces textes par les services en charge de leur mise en œuvre, les bases théoriques sur lesquelles s'appuient les procédures mobilisées, leur influence sur les procédures concrètes et les données quantitatives

3.1.1 Les dispositifs initiés par les textes légaux

Les textes (loi, décrets et arrêtés), rédigés à partir des mêmes principes, sont déclinés différemment selon les Ministères et définissent des dispositifs qui ne se recouvrent pas complètement. Nous avons donc décidé de présenter successivement la démarche proposée par chacun d'eux, mais en adoptant une grille d'analyse commune. Celle-ci abordera les six rubriques suivantes : l'objet de la validation, les champs d'application, les conditions de recevabilité de la demande, les critères de décision, les instances de décision, le contenu du dossier.

3.1.1.1 Dispositif Ministère de l'Education Nationale : Enseignement Supérieur

Quatre textes organisent la validation des acquis dans l'enseignement supérieur : le décret du 23 août 1985, la loi du 20 juillet 1992, le décret du 27 mars 1993 et l'arrêté du 27 mars 1993. Mais ce qui fait la spécificité de l'enseignement supérieur, c'est que les décrets de 1985 et de 1993 renvoient à deux approches différentes mais complémentaires de la validation des acquis. Nous serons donc amenés en permanence à identifier pour chacune des rubriques le rôle spécifique de chacun des deux décrets.

Les modalités de mise en oeuvre de ces textes ont été précisées par la circulaire du 26 juillet 1994.

3.1.1.1.1 *Objet de la validation des acquis*

Le décret de 1985 permet d'accéder aux différents niveaux de formation post-baccalauréat sans posséder le diplôme normalement requis, ou de candidater à l'entrée d'un cursus quand celui-ci est à effectifs contrôlés par voie législative ou réglementaire et comporte une procédure de sélection. En outre il est possible pour le candidat d'être dispensé, toujours sur la base de ses acquis professionnels, de certains enseignements.

Le décret de 1993 permet de délivrer une partie d'un diplôme (des unités de valeur, des modules, des crédits...), mais il n'est pas possible d'obtenir la totalité du diplôme par cette procédure, à la limite donc toutes les unités moins une.

3.1.1.1.2 *Champs d'application*

Sont concernés par le décret de 1985 tous les diplômes et titres nationaux délivrés par les établissements relevant du Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur, y compris les titres d'ingénieurs.

En revanche en ce qui concerne le décret de 1993, ne sont pas concernées les études médicales, paramédicales, odontologiques et pharmaceutiques. Pour ce qui concerne les titres d'ingénieur, une circulaire du Ministère du 26 juillet 1994 rappelle qu'il existe une procédure ancienne qui demeure applicable, celle de la délivrance du titre d'ingénieur DPE (cf. note 1).

3.1.1.1.3 *Conditions de recevabilité de la demande*

Pour bénéficier des dispositions du décret de 1985, il faut avoir interrompu ses études depuis au moins deux ans, ou trois ans si le candidat les a interrompu sur un échec, et avoir 20 ans au moins à la date prévue pour la reprise des études.

Pour bénéficier des dispositions du décret de 1993, le candidat doit avoir exercé une activité professionnelle, de façon continue ou non, pendant au moins 5 ans. Les stages intégrés dans la préparation d'un diplôme en formation initiale ne sont pas pris en compte. Il faut également que l'activité soit en rapport avec l'objet de la demande.

3.1.1.1.4 *Procédures de candidature*

Chaque candidat doit fournir un dossier qui va permettre aux instances universitaires de prendre leur décision.

Dans le cadre du décret de 1985, le candidat dépose autant de dossiers qu'il le souhaite auprès du ou des établissements dispensant la ou les formations qu'il souhaite suivre. La liste des pièces à fournir et les dates de dépôt des candidatures sont fixées annuellement, pour chaque formation ou concours, par chaque établissement. L'établissement peut accompagner le dépôt du dossier d'entretiens ou d'épreuves de vérification des connaissances.

Dans le cadre du décret de 1993, le candidat ne peut déposer, au cours de la même année civile, qu'une seule demande par diplôme auprès d'un seul établissement. L'établissement est tenu, comme précédemment, à publier les délais de candidature. En outre le candidat doit préciser dans sa demande les unités ou modules dont il sollicite la dispense. Il peut y avoir entretien avec le candidat et vérification du niveau de correspondance des acquis professionnels avec les connaissances et aptitudes requises par la formation.

3.1.1.1.5 *Instances de décision*

Le décret de 1985 stipule que la décision est prise par une Commission Pédagogique, dont la composition est déterminée par le président de l'université ou le responsable de l'établissement. Celui-ci en fixe le nombre, en désigne les membres et définit leur mode de fonctionnement. Chaque Commission est présidée, sauf dérogation, par un professeur. Elle doit comprendre au moins deux enseignants de la formation et un enseignant ayant des activités de formation continue. Elle peut comprendre des professionnels extérieurs à l'établissement. La décision de validation est prise par le président de l'université ou le responsable de l'établissement qui la transmet au candidat en vue de son inscription éventuelle. Cette décision peut être assortie de conditions préalables ou simultanées, elle peut être accompagnée de conseils voire de propositions de réorientations.

Le décret de 1993 prévoit la désignation, toujours par le président d'université ou le responsable de l'établissement, de jurys de validation chargés d'examiner les demandes. Leurs membres sont nommés pour deux ans, ils comportent des enseignants et des professionnels (ceux-ci ne pouvant être majoritaires dans le jury) du domaine concerné par la validation, ils sont présidés, sauf

dérogation, par un professeur. Leurs décisions sont transmises, avec une appréciation (destinée à pallier l'absence de notation, qui pourrait défavoriser le candidat compte tenu des règles éventuelles de compensation entre les différentes épreuves conduisant au diplôme), au chef d'établissement qui la transmet à son tour, pour enregistrement, au jury de diplôme et, pour notification, au candidat.

3.1.1.1.6 *Contenu du dossier*

Les textes concernant l'enseignement supérieur font référence à l'ensemble des acquis d'un individu, que ceux-ci aient pour origine la vie professionnelle ou la vie sociale ou personnelle, à la différence des textes concernant le Second Degré ou l'Agriculture qui, en principe, s'appuient uniquement sur les acquis professionnels. On peut expliquer en partie cette différence par le fait que les formations supérieures tentent de construire des capacités transversales, et que leur maîtrise sont loin de trouver leur seule origine dans l'univers professionnel.

Le décret de 1985 propose de prendre en compte : l'expérience professionnelle, les formations suivies par le candidat quel qu'en ait été le dispensateur, les modalités, la durée et le mode de sanction, et les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation

Un arrêté (l'arrêté du 23 mars 1993) est venu préciser le contenu du dossier prévu au décret de 1993. Il prévoit que le candidat fournira une présentation personnelle, comprenant : un curriculum-vitae, pouvant inclure des activités extraprofessionnelles, et l'indication des motivations et des objectifs poursuivis ; les différents emplois occupés ; un descriptif des fonctions exercées et des tâches remplies par le candidat, définies, s'il y a lieu, par référence à des classifications en vigueur dans le secteur professionnel concerné, et attesté, dans la mesure du possible, par l'employeur ; les composantes de l'activité professionnelle, les conditions de son déroulement, en particulier l'organisation du travail, les marges d'autonomie accordées et les relations avec l'environnement professionnel ; des documents sur l'entreprise ; les documents attestant des formations suivies, des stages effectués, des diplômes obtenus

Ce qui est recherché à travers la production de ce dossier est de recueillir des pièces permettant aux membres du jury de validation d'établir une correspondance entre les acquis de l'expérience tels qu'on peut les déduire du dossier de validation et éventuellement d'entretiens complémentaires avec les exigences de chacune des unités demandées.

3.1.1.2 *Dispositif Ministère de l'Education Nationale : Second degré*

Quatre textes organisent le dispositif de validation des acquis professionnels pour le second degré : la loi du 20 juillet 1992, le décret du 26 mars 1993 et les arrêtés du 19 mai 1993 (fixant la liste des diplômes technologiques et professionnels ouvrant droit à la validation des acquis professionnels) et du 29 juillet 1993 (relatif à la constitution du dossier).

Les modalités de mise en oeuvre de ces textes ont été précisées par la circulaire du 21 juillet 1994.

3.1.1.2.1 *Objet de la validation*

La validation des acquis professionnels dans l'enseignement secondaire porte sur l'attribution d'unités de valeur ou de parties de diplômes technologiques et professionnels. Il ne s'agit pas d'une reconnaissance d'équivalence de niveau, la validation a pour objectif final l'obtention d'un diplôme avec une dispense de plein droit d'épreuves ou d'unités constitutives de ce diplôme. Les modalités de délivrance des diplômes sont ainsi enrichies par cette relation nouvelle que la procédure construit entre l'activité professionnelle et l'obtention des diplômes.

3.1.1.2.2 *Champs d'application*

Sont concernés les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel délivrés sous la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale, du CAP (certificat d'aptitude professionnelle) au BTS (brevet de technicien supérieur), du niveau V au niveau III de la nomenclature des niveaux de formation.

Ne sont pas concernés par la démarche les diplômes de formation générale.

3.1.1.2.3 *Conditions de recevabilité de la demande*

Pour bénéficier des dispositions du décret de 1993, le candidat doit avoir exercé une activité professionnelle, en continu ou non, pendant au moins 5 ans. Cette activité doit être en rapport avec l'objet de la demande. Les stages inclus dans les programmes de formation initiale ne sont pas pris en compte.

3.1.1.2.4 *Procédures de candidature*

Le candidat doit produire un dossier qui va permettre au jury de prendre sa décision. Il ne peut déposer, durant la même année civile, qu'une seule demande pour le même diplôme et dans une seule académie.

3.1.1.2.5 *Instances de décision*

Un jury est désigné pour chaque diplôme concerné pour une période de deux ans par le Recteur. Il peut couvrir un département, plusieurs départements, une académie ou plusieurs académies, selon le nombre de demandes de validation soumises.

Les membres du jury sont choisis par le Recteur, en fonction de leur compétence dans les activités concernées, parmi les membres enseignants et professionnels des jurys de délivrance. Il s'agit d'enseignants (en majorité) et de professionnels issus des entreprises. La présidence du jury est assurée conformément aux dispositions du règlement des diplômes.

Les jurys font connaître au Recteur leurs décisions sur la ou les épreuves, ou unités de contrôle capitalisables dont la dispense est accordée, avec une appréciation. Ces décisions sont transmises au jury compétent pour délivrer le diplôme et notifiées ensuite au candidat. Les dispenses sont acquises pour une durée de 5 ans.

Le candidat subit les épreuves dont il n'a pas été dispensé devant le jury de l'examen conduisant au diplôme.

3.1.1.2.6 *Contenu du dossier*

Font l'objet de la validation les seuls acquis professionnels. Pour appuyer sa demande le candidat produit un dossier dans lequel il décrit les fonctions exercées et les tâches remplies, en prenant appui, s'il y a lieu, sur les classifications en vigueur, éventuellement attestée et complétée par l'entreprise. Le dossier comprend : une description des emplois occupés que le candidat choisit de mentionner ; une description de son activité professionnelle, de l'organisation du travail, de la marge d'autonomie dont il dispose, des relations avec l'environnement professionnel ; des renseignements concernant la ou les entreprises dans lesquelles il a exercé cette activité ; des documents attestant des formations suivies, des stages effectués, des diplômes obtenus ; une présentation personnelle sous forme de curriculum vitae, indiquant ses motivations et objectifs.

L'analyse de la situation de travail, à travers le dossier, a pour objectif l'identification des compétences et des connaissances détenues par le candidat, mais jusque là non reconnues.

3.1.1.3 *Dispositif Ministère de l'Agriculture*

Quatre textes organisent le dispositif de validation des acquis professionnels pour les organismes de formation dépendant du Ministère de l'Agriculture : la loi du 20 juillet 1992, le décret du 26 mars 1993 (qui est commun avec le Ministère de l'Education Nationale) et les arrêtés du 20 juillet 1993 (fixant la liste des diplômes technologiques et professionnels ouvrant droit à la validation des acquis professionnels) et du 8 février 1994 (relatif à la constitution du dossier).

Les modalités de mise en oeuvre de ces textes ont été initialement précisées par une note de service le 21 mars 1995, qui vient d'être remplacée par une note de service du 30 juin 1997.

On constate donc un léger décalage dans le temps avec le Ministère de l'Education Nationale pour la promulgation des textes d'application.

Il convient cependant de préciser qu'il n'y a pas de différence notable, pour ce qui concerne les textes d'application, entre les deux Ministères puisqu'ils ont signé le même décret pour l'application de la loi du 20 juillet. Les seules différences entre les dispositifs portent sur les diplômes concernés et sur les responsabilités en matière de délivrance.

3.1.1.3.1 *Les diplômes concernés*

Ils vont du Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole au Brevet de Technicien Supérieur Agricole, du niveau V au niveau III de la nomenclature des niveaux de formation. Ne peuvent donner lieu à validation des acquis professionnels les titres ou diplômes homologués par le Commission Technique d'Homologation, les CQP créés par les branches professionnelles, les diplômes propres aux universités et autres établissements d'enseignement supérieur.

3.1.1.3.2 *Les instances responsables*

En ce qui concerne la délivrance des dispenses d'épreuves : les compétences exercées par le Recteur pour l'Education Nationale Second degré sont exercées par le Directeur Régional de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF).

On notera cependant que les procédures mises en œuvre par le Ministère de l'Agriculture font plus de place que celles du Ministère de l'Education Nationale second degré à la reconnaissance des acquis non-professionnels, issus de l'expérience sociale.

3.1.2 Les modalités d'application

3.1.2.1 Dans l'Enseignement Supérieur

3.1.2.1.1 La proposition d'un procédure

La règle de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur est l'autonomie. Dans ce cadre le rôle de l'Administration Centrale ne peut être qu'un rôle de sensibilisation, d'incitation et d'animation. On ne va donc pas trouver dans les établissements d'enseignement supérieur et principalement dans les universités un modèle unique d'application des textes sur la validation des acquis.

D'un point de vue pratique, la mise en oeuvre de l'application des textes sur la validation des acquis a été confiée au Bureau de la Formation Permanente de la Direction Générale des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Education Nationale. Celui-ci , au début des années 90, a confié à un Groupe de travail composé d'universitaires, acteurs de la formation continue au sein de leurs établissements, la mission de préparer une méthodologie d'application des textes et de sensibiliser le milieu.

Etant donnée la complexité de cette mission, ainsi que la relative rupture qu'imposait la perspective de validation par rapport aux pratiques classiques, l'idée d'un second Groupe de Travail réunissant des Responsables de Ressources Humaines d'entreprises ou de Groupes Industriels et des universitaires s'est très rapidement imposée aux acteurs responsables du dossier. Une demande de travail en commun exprimée par le GARF, a été saisie comme une opportunité par l'ensemble des partenaires. Ces deux Groupes ont donc progressivement élaboré la procédure qui a été proposée aux établissements par le Ministère à partir d'octobre 1994.

Cette procédure a été présentée dans un dossier comprenant : un document général de présentation de la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur ; un dossier de demande de validation au titre du décret de 1985 ; un dossier de demande de validation au titre du décret de 1993 ; un guide de procédure ; une grille de lecture des programmes de formation ; un glossaire ; un rappel des textes réglementaires en vigueur.

Ce dossier avait un double objectif, d'une part proposer des outils aux établissements pour les aider à mettre en place leurs dispositifs internes de validation, d'autre part mettre à disposition un guide « pédagogique » pour que les personnes responsables du dossier au sein de l'établissement puissent rapidement s'approprier la démarche. Il propose surtout une démarche de validation des acquis pour l'application du décret de 1993. Elle comprend 4 étapes.

Une phase d'entretien avec un conseiller spécialisé dont les objectifs sont : d'examiner la recevabilité de la demande et les possibilités effectives de validation pour le candidat ; de présenter la logique de la démarche de validation ; de finaliser la demande de validation.

Une phase de constitution du dossier, cette phase est accompagnée par le conseiller qui a aidé à la formalisation de la demande, assisté éventuellement d'enseignants des domaines de formation concernés par la validation. Les objectifs de cette phase sont : la mise en perspective des fonctions, missions, responsabilités assurées, des compétences manifestées avec les contenus de formation; l'identification des dispenses d'épreuves demandées.

Les phases 1 et 2 peuvent être itératives.

Une phase d'instruction du dossier. Le jury apprécie le déclaratif du candidat, les documents produits et les analyse par rapprochement avec les objectifs et contenus des unités de valeur du diplôme recherché. Il peut demander à rencontrer le candidat, ou de produire des éléments complémentaires.

Une phase de prise de décision. Le jury détermine les éléments de contrôle des connaissances réputés acquis et transmet sa décision, avec une appréciation, au chef d'établissement qui en informe le candidat et au jury compétent pour délivrer le diplôme.

Pour l'application du décret de 1985, la procédure est moins analytique. Après une phase d'accueil et d'aide à la constitution du dossier, la décision qui est prise la Commission

Pédagogique compétente est liée à une appréciation plus globale du dossier, cherchant à repérer un potentiel à s'insérer dans le cursus de formation sollicité et à y réussir.

3.1.2.1.2 *Un dispositif de suivi*

En vue de sensibiliser les établissements, de capitaliser les « bonnes pratiques », de les aider à surmonter les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre concrète, la Direction des enseignements Supérieurs a organisé, à deux reprises, à L'Université des Sciences et Technologies de Lille, des Journées « Validation des acquis professionnels ». Les premières se sont déroulées les 14 et 15 janvier 1993, les secondes les 3 et 4 décembre 1996. Ces journées, qui ont rassemblé à chaque fois près de 300 universitaires et invités extérieurs, ont donné lieu à la publication d'Actes qui ont été largement diffusés dans le milieu et ont contribué à l'intégration progressive de l'idée de validation dans les pratiques.

Plus récemment, en mai 1997, la Direction Générale des Enseignements Supérieurs vient de décider le lancement d'un plan d'action destiné à favoriser le développement de la validation des acquis professionnels dans les universités. Ce plan comporte trois volets.

Le premier volet constitue une incitation pour les établissements à inclure la validation des acquis professionnels dans les contrats de développement que les établissements d'enseignement supérieur signent tous les 4 ans avec le Ministère.

Le second volet comprend un certain nombre de mesures destinées à surmonter les difficultés de mise en œuvre repérées, notamment au cours des journées d'études ou des enquêtes de suivi. Trois mesures ont été arrêtées et financées : un plan de formation à destination de tous les acteurs concernés par la validation des acquis (personnels d'accueil, chargés de la constitution des dossiers, membres des jurys...), quatre séminaires sont programmés en 1997 et 1998 ; la création d'une cellule d'assistance à laquelle le chef d'établissement peut faire appel pour l'aider à surmonter telle ou telle difficulté rencontrée dans la pratique ; la constitution d'un centre de ressources pour mettre à disposition des acteurs toutes les informations disponibles et capitaliser les « bonnes pratiques ».

Le troisième volet consiste en la création d'un groupe de suivi et d'évaluation de l'ensemble du dispositif.

3.1.2.1.3 *Trois modèles de mise en œuvre au sein des universités...*

Il n'y pas, nous soulignons plus haut, compte tenu de l'autonomie des établissements, de dispositifs et de pratiques identiques sur l'ensemble du territoire. Une étude récente commandée par le Ministère et réalisée par l'Université des Sciences et Technologies de Lille a montré qu'on pouvait identifier dans les Universités en France trois « modèles » de mise en œuvre de la validation des acquis professionnels.

3.1.2.1.3.1 *Premier modèle : une organisation centralisée*

Elle se caractérise par la création d'une Commission centrale ou d'un jury unique, à géométrie variable dans leur composition, qui sont le plus souvent présidés par le Vice-Président études ou scolarité et qui font appel le responsable de la formation continue de la formation continue pour la conduite du dispositif. C'est une configuration qui donne au Service de Formation Continue une place centrale. Celui-ci est très fortement mobilisé, de l'accueil du candidat jusqu'à l'insertion dans les formations et le suivi du parcours de la personne admise au sein de l'université. Il est le moteur du dispositif.

3.1.2.1.3.2 *Deuxième modèle : une organisation délocalisée*

Il se caractérise par deux sous-modèles.

Tout d'abord une organisation que nous pourrions qualifier « d'anomique ». Ce sont des enseignants isolés qui décident, pour leur enseignement, pour leur module ou leur unité de valeur, d'accorder des dispenses (cette démarche n'est pas nouvelle, elle s'inscrit en effet dans une longue tradition de l'Université), des responsables de diplômes qui organisent une politique de dispense pour leurs enseignements ou leur filière, des composantes qui refusent d'entrer dans une procédure globale, concertée au niveau de l'établissement et qui définissent leurs propres règles. Ce sous-modèle se caractérise par la faiblesse des retours d'information sur le niveau central et par des pratiques qui s'affranchissent parfois des textes.

On trouve aussi une « validation délocalisée ». C'est une pratique qui s'inscrit en prolongement des démarches d'équivalence appliquées largement pour les admissions en formation initiale. Elle s'appuie sur des commissions propres à chaque Unité de Formation et de Recherche (UFR). Le dossier y est complètement géré, du dépôt jusqu'à l'insertion du candidat dans la formation. L'accueil est réalisé par un enseignant, il élabore un dossier qu'il transmet pour instruction à un ou plusieurs de ses collègues. La décision est prise par une commission pédagogique propre à

l'UFR. Les dossiers constitués sont très différents d'une composante à l'autre, il n'y a pas d'homogénéité dans les critères de validation qui varient selon les filières et les acteurs décideurs au sein de ces filières. En général il n'y a pas de démarche d'accompagnement, ni de système d'aide au candidat.

3.1.2.1.3.3 *Troisième modèle : une organisation administrative*

Les dossiers de validation sont gérés par les services de scolarité ou par un service de validation des acquis qui s'adresse aussi bien aux étudiants qu'aux adultes. La scolarité constitue le dossier et le transmet aux commissions mises en place dans les filières concernées ou à la commissions de validation des acquis.

En conclusion, pour complexifier le tableau présenté ici, on peut ajouter que l'on repère dans certaines universités coexistence de plusieurs modèles. On voit aussi des évolutions s'opérer au cours des dernières années, avec en particulier un mouvement qui va de la décentralisation vers la centralisation, à mesure que la direction de l'université intègre la validation des acquis comme une composante de sa politique de formation.

3.1.2.1.4 *...Correspondant à trois logiques de formation*

Ces trois modèles de validation des acquis correspondent en fait, selon notre analyse, à trois logiques de formation. Le premier modèle renvoie à une logique de formation permanente. Ce qui est en jeu c'est la capacité de l'Université de rendre possible une formation tout au long de la vie. Il s'agit de favoriser les retours à l'Université des adultes engagés dans la vie active, en valorisant leur parcours personnel, en raccourcissant les parcours de formation académique. Le service de formation continue est moteur. Le second modèle renvoie à deux logiques non convergentes : il s'agit soit de l'action d'enseignants convaincus de la nécessité de favoriser l'accès à la formation de personnes disposant une expérience personnelle et professionnelle significative, mais qui ne trouvent pas dans leur environnement les moyens institutionnels de donner une assise à leurs intuitions, d'assurer le relais, ils s'investissent donc sur le champ qu'ils peuvent contrôler ; il s'agit soit de l'action de composantes d'université qui cherchent à protéger leur territoire et à conserver leur indépendance dans les modalités de recrutement de leurs publics. Les enseignants, soit à titre individuel ou soit au titre de leur composante, sont moteurs. Le troisième modèle renvoie à une logique de conformité. L'administration de l'université a pour préoccupation de rendre possible l'application des textes, mais n'a pas les moyens d'imposer un dispositif qui dépasse son cadre d'intervention. Le service de scolarité est moteur.

3.1.2.2 *Dans le Second degré*

La définition et la mise en œuvre de la démarche de validation des acquis professionnels dans le second degré a été placée sous la responsabilité directe du Directeur des Lycées et Collèges du Ministère et a été confiée à une Chargée de mission. Le Directeur des Lycées et Collèges a, comme son collègue de l'Enseignement Supérieur, mis en place un Groupe de travail sur la validation des acquis dont la mission était d'être une instance de réflexion et de proposition. Dans le second degré, il s'agit d'une approche centralisée, définie nationalement, visant à proposer une démarche cohérente sur l'ensemble du territoire.

3.1.2.2.1 *Un dispositif*

Le Groupe de travail a mis au point la procédure de validation des acquis, élaboré les outils, a conduit leur expérimentation dans certaines académies tests (8) et avec des groupements professionnels et des entreprises volontaires (Union des Industries Textiles, Aluminium Pechiney, le GFC-Bâtiment et Travaux Publics, FEDIMAS...). Cette expérimentation a permis d'analyser les implications qu'avait la loi sur les pratiques de l'Education Nationale et de vérifier la faisabilité des modalités d'application envisagées. A l'issue de cette expérimentation une procédure normalisée, transparente, a été proposée et le Groupe de travail a ensuite organisé la mise à disposition des outils pour l'ensemble des académies.

Dans chaque académie a été mis en place un DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis), placé sous la responsabilité du Recteur et le plus souvent hébergé par les DAFCO (Délégations Académiques à la Formation Continue), compte tenu de leurs compétences dans le domaine. Les DAVA n'ont pas été créés spécifiquement pour appliquer la loi de 1992, ils ont pris la suite des Commissions de validation qui avaient été mises en place dans le cadre du CFI (Crédit Formation individualisé), commissions qui ont vu ainsi leurs missions élargies. Ces DAVA sont animés par un responsable académique de la validation qui a pour mission de coordonner tous les Services concernés et les lieux d'accueil au bénéfice des demandeurs et par un secrétariat qui assure l'interface avec les candidats. Le Service des Examens du Rectorat veille à la bonne articulation entre les différentes phases de la démarche et la délivrance des dispenses et du diplôme.

3.1.2.2.2 *Des principes d'orientation*

Cinq principes orientent la démarche (D. Ravat, 1996).

C'est une démarche individuelle : c'est le candidat qui décide, une fois qu'il a été informé de la procédure, d'engager la demande de validation, il remplit le dossier sous sa seule responsabilité.

La validation des acquis professionnels est indépendante de toute action de formation préalable. La validation porte sur les seules compétences développées dans le cadre de l'activité professionnelle. Les acquis de formation qui n'ont pas été validés ne peuvent être pris en compte que s'ils ont été réinvestis dans le travail.

La procédure est fondée sur le déclaratif, sur la description que donne le candidat, dans le dossier, des emplois qu'il juge susceptibles d'appuyer sa demande de validation.

C'est le dossier qui sert de base à la prise de décision par le jury de validation, complété éventuellement d'un entretien avec le candidat. Le recours à des tests ou à des observations en situation de travail sont exclues.

Les professionnels sont associés à la démarche. Leur présence est essentielle pour fiabiliser une démarche qui repose sur l'analyse du travail.

Le principe qui est à la base de la démarche, c'est le travail de déduction des compétences et des connaissances maîtrisées et requises pour l'octroi de la dispense demandée à partir de la description que fait le candidat de son activité. Cela suppose « une approche systémique de l'activité professionnelle et de l'évaluation. Savoirs et savoir-faire sont considérés dans la dynamique qui les unit ; en effet, lorsqu'ils sont engagés dans l'activité, ils sont modifiés par elle, par les conditions dans lesquelles elle s'exerce, et constituent un ensemble structuré avec ses caractéristiques propres. Mais, en même temps, l'analyse doit permettre d'identifier chacun des éléments constitutifs de cette activité de travail, puisque ce sont eux qui sont mis en regard des exigences des unités ou des épreuves ».

3.1.2.2.3 *Une procédure*

Le dispositif a été conçu avec pour objectif d'assurer trois fonctions complémentaires.

Tout d'abord une fonction d'accueil et d'information des candidats. Dans chaque académie est proposée un ou plusieurs points d'accueil, accessible toute l'année où les personnes intéressées doivent pouvoir trouver les informations sur le dispositif et sur les modalités d'accès à la validation, sur l'aide qui peut leur être apportée pour étudier la faisabilité de leur projet. Ces lieux d'information doivent être des lieux spécifiques, distincts des lieux de formation et de bilan. Ils doivent disposer de praticiens de l'accueil et ayant une bonne connaissance de la procédure de validation des acquis professionnels.

Il propose également une fonction d'accompagnement. L'accompagnement (facultatif, dans le cas où le candidat estime pouvoir conduire seul sa démarche) doit aider le candidat à construire son projet de validation (choix du diplôme, des unités et des épreuves), à décrire et analyser son expérience professionnelle et d'y repérer les éléments les plus pertinents pour appuyer sa demande et étayer son dossier. Cette proposition est d'autant plus importante que certains candidats sont peu armés pour cette démarche. Il s'opère par entretien, c'est un entretien d'aide à la prise de distance différent de l'entretien d'octroi. A l'issue de l'entretien, les accompagnateurs remettent au candidat une fiche de propositions. Le candidat remplit son dossier, sous sa seule responsabilité et indépendamment des accompagnateurs. Ceux-ci, par souci d'indépendance, n'ont aucune relation avec le jury et l'information recueillie auprès du candidat au cours de cette phase ne peut être utilisée par le jury pour l'octroi de la dispense. Elle doit être restituée au candidat pour l'aider à élaborer son dossier, mais elle reste sa propriété et c'est à lui de décider de la réutiliser ou non dans son dossier. L'accompagnement s'effectue en équipe. Celle-ci réunit des personnels de l'Education Nationale (inspecteurs, formateurs, conseillers d'orientation, chefs de travaux, conseillers en formation continue...) et des professionnels.

Il propose enfin une fonction de validation comprenant : l'enregistrement de la demande, l'examen de la demande avec une analyse de la description des activités de travail présentées dans le dossier, un travail de déduction des connaissances maîtrisées et des compétences développées en regard des exigences des unités et épreuves dont la dispense est demandée. Le jury peut décider, s'il a besoin d'informations complémentaires ou de vérifier certains éléments du dossier, d'entendre le candidat, sans que cet entretien ne devienne un test ou un contrôle de connaissances, il s'agit de mieux comprendre l'activité professionnelle réelle du candidat. En cas de réponse négative le jury n'a pas à motiver sa décision. Les décisions positives sont transmises avec une appréciation en vue d'atténuer éventuellement les effets de l'absence de compensation entre les unités. La candidat reçoit la décision de la part du Service des examens du Rectorat, elle peut lui servir d'attestation de dispense.

Parallèlement à cette organisation du territoire, cette création d'instances et cette mobilisation d'acteurs, le Ministère de l'Education a fait un gros effort de production d'outils. A côté d'un manuel de procédure très détaillé, ont été mis à la disposition des DAVA des supports techniques à destination des acteurs institutionnels, des accompagnateurs et des candidats. Ainsi par exemple le candidat reçoit trois documents à compléter : un document succinct support de sa demande de dispense d'épreuves, un dossier individuel à caractère général et un livret descriptif des emplois supports de sa demande.

3.1.2.3 *Dans l'Agriculture*

Pour le secteur de l'Agriculture, le dispositif de validation des acquis a été élaboré en collaboration entre le Ministère et l'ENESAD (Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon). Une mission de réflexion et de proposition a été confiée à l'ENESAD. La personne chargée de mission s'est entourée de formateurs, de responsables de formation professionnelle agricole exerçant dans les DRAF (Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt) pour construire une méthodologie appuyée sur les expériences de terrain et sur les besoins exprimés localement par les publics concernés. Cette approche spécifique vient récemment d'être formalisée.

Par rapport à l'Enseignement Supérieur et au Second degré, on dispose de beaucoup moins d'informations sur les procédures mises en œuvre et leurs résultats, dans la mesure où le Ministère de l'Agriculture n'a pas souhaité construire, comme l'Education Nationale, un dispositif lourd. Une approche pragmatique, appuyée sur les expériences locales, mobilisant les acteurs au contact des publics intéressés, a été patiemment menée, débouchant aujourd'hui sur un début de formalisation (la circulaire du 30 juin 1997 en est un exemple). Pour le moment peu de dossiers ont été traités par les DRAF. En outre, il convient de préciser que certaines d'entre elles n'ont pas souhaité jusqu'à ce jour développer de procédures spécifiques et se sont inscrites dans le schéma développé par le Ministère de l'Education Nationale.

3.1.2.3.1 *Un dispositif*

Actuellement deux dossiers sont diffusés dans les centres de ressources identifiés pour la validation des acquis professionnels : un dossier qui a pour objectif d'établir un « positionnement formation professionnelle » : identification du parcours de formation et validation des acquis, du

parcours professionnel et validation des acquis, acquisitions personnelles, projet professionnel... et un dossier de « demande de validation des acquis professionnels » qui s'appuie sur une présentation du parcours de formation, du parcours professionnel, de la présentation de l'exploitation agricole ou de l'entreprise dans laquelle le candidat a exercé, une description de son environnement professionnel (en particulier la maîtrise de l'informatique), de la documentation dont il dispose, une présentation de ses activités et responsabilités autres que professionnelles.

3.1.2.3.2 *Une procédure*

Le Ministère de l'Agriculture propose une procédure en trois temps.

Premier temps : l'accueil et l'accompagnement

L'initiative de la démarche vient de l'individu qui décide de demander à faire valider ses acquis professionnels. L'arrêté du 8 février 1994 prévoit qu'une aide et un conseil personnalisé peuvent lui être apportés par la Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt dont il relève. L'accompagnement repose sur trois types d'intervention, de nature essentiellement méthodologique : l'information du candidat sur les diplômes pour lesquels il peut faire valider son expérience professionnelle ; la mise à disposition d'informations complémentaires sur la démarche et d'une documentation susceptible de nourrir sa réflexion ; une aide pour composer son dossier. L'aide peut être fournie par un agent extérieur à la DRAF, par exemple membre d'un organisme national, interrégional ou régional.

Deuxième temps : la recevabilité

La DRAF qui accompagne la production du dossier et le reçoit, en vérifie la recevabilité. Elle intervient auprès du candidat pour qu'il fournisse les pièces manquantes. Elle adresse le dossier à la DRAF qui a nommé le jury ou au CNPR (Centre National de Promotion Rurale) pour les BTS..

Troisième temps : l'étude du dossier

L'étude du dossier est effectuée par le jury de validation. Celui-ci peut faire appel à des experts pour l'aider dans ses décisions. Le jury peut appeler en entretien le candidat s'il juge qu'il ne dispose pas de tous les éléments d'information nécessaires dans le dossier. Le jury se prononce obligatoirement sur les éléments qui sont en sa possession, il ne peut pas retourner un dossier

pour complément d'information. Il accorde ou refuse les dispenses d'épreuves demandées. La décision de validation est valable pour la durée de validité des unités fixée par le règlement général du diplôme postulé (en général 5 ans).

Actuellement les priorités pour la mise en oeuvre de la politique de validation des acquis professionnels concernent les futurs agriculteurs, ceux qui sont sur le point de s'installer. En effet il a été constaté que 30% des jeunes agriculteurs s'installaient sans aide de l'Etat (dotation jeunes agriculteurs, prêts bonifiés) parce qu'ils ne possédaient pas le diplôme conférant la capacité professionnelle. La procédure devrait offrir une solution alternative à ces jeunes agriculteurs. Mais plus largement aujourd'hui le développement de la validation des acquis professionnels s'inscrit dans une perspective d'individualisation des parcours de formation qui est une priorité affichée du Ministère.

3.1.3 Les bases théoriques de la validation des acquis

La validation des acquis professionnels constitue en soi, dans le paysage éducatif français, une petite révolution. Par l'adoption de cette procédure on admet que l'activité professionnelle et, plus largement, l'ensemble des activités d'un individu produisent non seulement des compétences, mais aussi des connaissances, qu'il est possible d'apprendre en dehors d'un système formalisé de formation, d'un stage, d'une situation d'apprentissage contrôlée. Mais en plus, on va donner une « valeur », dans un système repéré, à ces connaissances acquises hors de tout système institué. Ils ne constituent pas des connaissances « d'un niveau inférieur ». Leur identification et leur évaluation produisent les mêmes effets que la réussite aux examens ou aux épreuves permettant l'obtention de diplômes.

3.1.3.1 L'articulation entre compétences et savoirs

La question-clé posée par la validation des acquis professionnels dans une perspective diplômante est celle de l'articulation entre les savoirs, les compétences nées de l'expérience et les savoirs que l'on peut qualifier « d'académiques ». Cela veut dire que l'on va tenter d'établir une correspondance entre d'une part des compétences manifestées par un individu, avec un certain niveau d'expertise, dans une activité concrète, dans un environnement et un contexte particulier, et d'autre part des connaissances présentées, le plus souvent, en termes de contenus et de programmes, découpés de façon classique en disciplines. Mais il n'y a pas de lien direct, de correspondance stricte entre les deux champs, il faut donc construire une démarche qui va permettre de repérer, non des équivalences, mais des similitudes.

Pour avancer dans cette voie, il faut sortir des querelles d'écoles qui opposent les savoirs théoriques, considérés comme nobles, et les savoirs de l'expérience, considérés comme appliqués. Il faut aussi sortir des querelles idéologiques qui opposent les compétences, reconnues comme efficaces, et les savoirs, dont on n'aurait pas besoin pour être efficace et performant dans l'activité.

Les compétences manifestées dans une activité professionnelle et sociale, quelle qu'elle soit, sont porteuses de savoirs, de connaissances. Mais ce sont des savoirs d'action (J.M. Barbier, 1996), liés à la transformation du réel, ou des savoirs pratiques (G. Malglaive, 1991) « ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuitions, de réflexes et d'habitudes ».

Ce qui caractérise en premier lieu ces savoirs d'action c'est qu'ils sont peu ou pas formalisés, moins codifiés que les savoirs théoriques. Mais ils rendent compte de ce que la théorie et les procédures laissent dans l'ombre et il n'y a aucune activité possible sans eux. Ces savoirs pratiques ne sont pas superposés aux autres savoirs, ils en deviennent le moteur, ce sont des outils pour l'action. "C'est en effet bien souvent le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les connaissances primitivement acquises pour les réapprendre autrement" (Malglaive, Decomps, 1996). Ils sont donc avant tout opérationnels, mis au service de la réussite de l'action. Ils sont appris et organisés par et dans l'action.

La seconde caractéristique en conséquence c'est qu'il est difficile de les identifier, d'autant que nos instruments sont relativement peu adaptés. Ils ne sont pas conscients la plupart du temps pour ceux qui les mettent en oeuvre, ils sont cachés dans l'action, pas immédiatement lisibles. D'autre part ils ne présentent pas sous les formes classiques que l'on connaît, à savoir les disciplines traditionnelles d'enseignement. Dans son travail ou dans sa vie sociale, chaque individu développe seul ou avec d'autres des démarches qui s'accommodent mal des découpages des programmes de formation.

La troisième caractéristique c'est qu'il est parfois difficile d'identifier ce qui revient à l'individu ou au collectif dans l'ampleur et la qualité des résultats obtenus observés, dans les savoirs d'action. Une organisation ce n'est pas seulement une somme de connaissances et de compétences individuelles, mais aussi des connaissances et des compétences mises en commun et partagées par un collectif et qui sont mobilisées, à un moment ou à un autre, pour tout ou partie, par les individus dans leurs actions.

Quatrième caractéristique, ils sont contextualisés, liés au type d'actions, de missions confiées, à la qualité de l'environnement, aux ressources que peuvent représenter les collectifs de travail, à la stratégie de l'entreprise ou de l'institution, à la façon dont elle capitalise et met à disposition les savoirs produits en situation. Toutes les entreprises, toutes les institutions ne sont pas également "formatrices", "apprenantes" pour les personnes qui y vivent ou y travaillent, ne proposent pas les mêmes chances de formation, explicite ou implicite.

Enfin, dernière caractéristique, ces savoirs d'action ne sont pas des savoirs appliqués dont il suffirait de retrouver l'articulation, la correspondance avec des savoirs théoriques, des théories existantes, pour en vérifier la maîtrise. Ils ont leur propre logique, leur propre cohérence. Ils se sont construits, dans le temps, en totalités spécifiques à chaque individu, incorporés dans sa personnalité, sans cesse remaniées, constituant ce que Pat Davies nomme une "théorie privée" (Davies, 1997). Ces "totalités" ne s'élaborent pas par accumulation, chaque acquis apportant sa nouvelle "couche sédimentaire", mais par une réorganisation permanente, dont la qualité repose sur les ressources de l'environnement.

Donc, travailler sur ces savoirs d'action s'accommode mal du découpage traditionnel des formations en disciplines, en domaines. On est dans ce schéma en permanence dans du dynamique, du transversal et dans l'articulation.

Une relative proximité existe dans les principes théoriques qui ont présidé à la mise au point des méthodes de validation des acquis initiées par le Ministère de l'Education Nationale, la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et le Ministère de l'Agriculture, sans qu'il y ait eu véritablement concertation préalable. Les choix qui ont été faits par les différents groupes de travail qui se sont penchés sur ces questions ont conduit au refus d'une procédure d'évaluation des acquis professionnels de type contrôle, de type mise à l'épreuve telles qu'on peut les rencontrer dans les examens sous toutes leurs formes. Il a été décidé d'inscrire la validation des acquis dans un processus interactif associant le candidat et les acteurs chargés de l'accueil et de l'accompagnement. La constitution du dossier de validation représente le moment clé de cette démarche.

Considérer la validation des acquis professionnels comme un processus cela veut donc dire que l'ensemble des acteurs concernés admettent que la « production » des éléments de l'expérience individuelle susceptibles d'entrer en compte pour la validation ne peut être immédiate. Elle résulte d'une démarche, nécessairement conduite par des acteurs spécialistes, de dialogue, de confrontation et d'aide pour que le candidat soit en mesure d'extraire de son expérience les

informations nécessaires pour la décision. Cette extraction, cette déduction ne peut pas être immédiate, ni être menée par le candidat seul (même si, en définitive, c'est lui qui est responsable de son dossier et de ce qu'il choisit d'y faire figurer). Il s'agit bien d'une démarche de production d'un dossier, le plus complet possible, qui associe les personnes les plus susceptibles de le rendre lisible et efficace pour un jury.

Cette démarche s'inscrit dans une procédure de confrontation, il faut mener simultanément une double lecture. Une lecture de l'expérience professionnelle, en construisant, par un dialogue avec le candidat à la validation, ou par la mise à disposition d'outils appropriés, une description dynamique de son activité qui tente de mettre en scène toutes les compétences dont il a fait preuve dans les missions qui lui ont été confiées et d'identifier les savoirs dont elles supposent la maîtrise. Elle cherche à répondre à la question : comment les gens s'y prennent pour faire ? Et une lecture du cursus de formation pour lequel des dispenses d'épreuves sont demandées qui soit suffisamment opérationnelle pour construire des points de contact. L'existence dans le second degré et dans les formations agricoles de référentiels de formation plus ou moins connectés avec des référentiels métiers est ici un atout irremplaçable. C'est le problème que rencontre l'Enseignement Supérieur dont la quasi totalité des diplômes, y compris les diplômes professionnalisés, sont plutôt présentés sous forme de programmes.

C'est à dire que l'on ne va tenter de repérer, dans une activité, des savoirs correspondant explicitement aux savoirs proposés par la formation. Mais on va essayer de déduire la maîtrise de compétences et de savoirs à partir de la description écrite de l'activité professionnelle. On va essayer d'identifier dans la description de l'activité professionnelle, dans ses éléments constitutifs, des processus de réflexion, des schémas d'action, des démarches de résolution de problèmes, des processus de décision ou des prises de responsabilité, et les savoirs et les méthodologies dont ils supposent la maîtrise ainsi que le niveau auquel elle se situe.

Les savoirs d'action, on vient de le voir, sont peu formalisés et souvent non conscients, en outre ils forment une totalité spécifique qui n'est pas immédiatement accessible à l'observateur externe. La démarche de validation va donc consister à identifier, repérer les savoirs d'action, mobilisés au travail et dans la vie quotidienne et de comprendre la représentation du réel particulier dans lesquels ils sont produits. Comme ils ne sont pas toujours identifiés comme savoirs par les individus eux-mêmes ou par leur entourage, il faut les faire émerger à la conscience, favoriser leur énonciation. Cela nécessite un travail d'accompagnement suivi de l'individu afin de l'aider à mettre à disposition de ceux qui vont avoir pour mission d'évaluer ces savoirs les éléments de sa "théorie privée" qui sont les plus susceptibles de concrétiser son projet. Cela nécessite d'identifier

des indicateurs pertinents, de construire des grilles d'analyse de l'action, de définir des méthodologies de repérage.

Les savoirs d'action comportent, on vient de le voir également, une dimension collective importante. Comment donc prendre en compte cette dimension dans la démarche de validation quand celle-ci apparaît essentiellement comme une démarche d'un individu vis à vis d'une institution, avec pour objectif un projet personnel ? Comment identifier ce qui revient à l'individu et au collectif ? L'analyse que l'on peut faire actuellement des pratiques développées dans l'enseignement supérieur montre que dans près de 95% des cas la demande de validation est une demande individuelle. Très rares sont les cas où elle est relayée et appuyée par l'entreprise, où celle-ci se présente comme un partenaire dans le travail d'énonciation et de clarification initiale.

Il en va de même pour ce qui concerne la dernière caractéristique des savoirs d'action que nous avons évoquée. Ce sont des savoirs contextualisés. Pour les appréhender il est nécessaire de maîtriser certaines données du contexte dans lequel ils sont mis en oeuvre. Les opérations réalisées, les catégories de problèmes traités, les équipements et les crédits mobilisés, sont autant d'indicateurs qui informent sur le "niveau" auquel se situent ces savoirs. L'inscription de l'entreprise comme partenaire apparaît ici encore comme essentielle. Cette démarche de compréhension est d'autant plus importante qu'elle conditionne la suite, le parcours de formation. Le caractère précaire et opérationnel des savoirs de l'expérience nécessite leur mise en relation, leur intégration dans des corpus de savoirs existants. Ils requièrent un travail de formalisation et d'organisation. Quand on insère un adulte "expérimenté" dans un parcours de formation, "il s'agit bien davantage de révéler l'expérience professionnelle pour transformer cette dernière en savoir transposable à de nouvelles expériences que de construire un savoir nouveau comme on le fait couramment devant un public étudiant classique" (Malglaive, Decomps, 1996).

La démarche proposée au candidat, dans les trois procédures adoptées, est une démarche exigeante, dans laquelle il est contraint de s'impliquer totalement. « L'écriture » du dossier permet en particulier d'apprécier sa capacité d'analyse et de prise de distance par rapport à son activité. Le candidat est amené à organiser la perception qu'il a de son activité professionnelle, de proposer une hiérarchie de ses composantes, de prendre conscience des facteurs dont elle dépend et des stratégies que lui-même développe. De même les choix qu'il peut être amené à faire dans certaines rubriques, en privilégiant telle ou telle activité ou tâche, sont autant porteurs d'informations que les contenus mêmes des rubriques.

3.1.3.2 *Les écoles de pensée*

Les réflexions introduites depuis le milieu des années 80 dans deux champs de recherche et d'expérimentation aux frontières des sciences de l'éducation et de la sociologie, en refusant l'opposition paralysante entre compétences et savoirs, nous offrent un cadre de réflexion utile pour surmonter les difficultés repérées. Il s'agit du courant de "la formation expérientielle" et du courant plus récent "des formations en situation de travail".

3.1.3.2.1 *La formation expérientielle*

Les chercheurs et les praticiens canadiens, relayés par certains de leurs collègues français, partent du constat que ce qui est vécu par un individu et surtout le retour réflexif qu'il peut faire sur ce qu'il a vécu et sur le contexte dans lequel se sont déroulées ces expériences, le transforme profondément. "Une formation expérientielle est une formation par contact direct avec une situation de vie, mais réfléchie" (Courtois, 1995), et c'est dans ce cas seulement qu'elle forme. Trois exigences doivent être satisfaites selon B. Courtois trois exigences. Il s'agit, par une distanciation critique, par une "mise en mots", de formaliser l'expérience et d'en tirer la dimension d'expertise. Il s'agit aussi de transformer l'expérience en conscience, examiner comment elle a construit l'individu en tant qu'individu. Il s'agit enfin de le positionner dans son contexte, dans l'espace et dans le temps, de la mettre en perspective.

Transformer ainsi l'expérience suppose une triple démarche. Il faut construire du sens, pour qu'une expérience soit formatrice, il faut que l'individu lui-même lui donne du sens et la confronte à différents niveaux de sens. Il faut transformer un savoir local d'usage en un savoir transférable et transmissible. Cela est d'autant plus nécessaire que ce savoir ne correspond pas au savoir d'une discipline. Il faut donc mener un travail d'explicitation, de formalisation et de confrontation par aller et retours avec une "culture générale". Il faut créer une dynamique de transformation identitaire, notamment quand il s'agit de franchir des caps professionnels.

L'un des principaux enjeux de la formation expérientielle est bien sûr la reconnaissance sociale de ces acquis. L'individu acquiert des "savoirs, des compétences qui peuvent et doivent être pris socialement en compte, même si on ne sait pas trop comment ces acquis se construisent, se forment expérientiellement" (Courtois, Pineau, 1991). Il ne s'agit pas d'une démarche de recherche d'équivalence, il n'y a pas de correspondance stricte entre expérience et savoirs, cela suppose de renouveler les termes de l'échange avec les systèmes d'éducation formelle, ce qui implique l'évolution des outils de mesure.

3.1.3.2.2 *Les effets formateurs des situations de travail*

Dans l'introduction de l'ouvrage qu'il a dirigé (Barbier, 1996), Barbier distingue de façon classique deux catégories de savoirs : les "savoirs d'action" ou "savoirs relatifs aux transformations du réel", ils sont inscrits et produits dans l'action et l'expérience, les "savoirs théoriques" ou "savoirs disciplinaires", ils sont le produit de l'activité scientifique. Cependant, il repère des tendances qui conduisent à poser de façon renouvelée la question de l'articulation entre ces deux catégories de savoirs. Les savoirs d'action donnent lieu à des tentatives d'énonciation et de formalisation qui tendent à les rapprocher de savoirs théoriques, même s'ils demeurent très liés à un espace donné, car constitués de représentations et de concepts étroitement liés à l'activité et au contexte de travail dans lesquels sont produits. Les savoirs théoriques, s'affranchissant des champs disciplinaires, s'approprient de nouveaux objets, de nouveaux champs qui les rapprochent de l'action et de son intelligibilité.

D'autre part, il constate que l'utilisation de la notion de savoir renvoie à "deux zones sémantiques qui n'ont ni les mêmes objets, ni les mêmes règles". Elles viennent croiser et interroger différemment la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Il y a d'une part le champ des "savoirs objectivés", ce sont des "énoncés propositionnels...ils formalisent une représentation du réel et ils énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet présenté". Il y a d'autre part le champ des "savoirs détenus", ce sont des composantes identitaires dont la réalité est supposée à partir "du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions".

"L'acte de travail, qui a pour résultat spécifique la production ou la transformation de biens et de services et qui suppose à cette occasion la mobilisation de capacités et plus largement de composantes identitaires dans l'exercice d'activités concrètes, a pour effet du simple fait de cet exercice de modifier ces capacités ou composantes identitaires" (Barbier, Berton, Boru, 1996). Cette réalité est reconnue mais elle n'est utilisée et surtout valorisée que dans des espaces sociaux restreints, par exemple l'apprentissage, les formations "sur le tas", plus généralement les formations en alternance.

3.1.4 *Les effets sur les pratiques*

3.1.4.1 *Dans l'Enseignement Supérieur*

Trois types de démarches, renvoyant à des conceptions non nécessairement convergentes de la validation des acquis professionnels, sont actuellement proposées en présence en France. Elles rendent compte des processus qui sont mis en oeuvre dans l'enseignement supérieur par des universités, par des composantes internes, ou par des équipes d'enseignants. Dans l'enseignement du second degré la procédure est plus unifiée, elle est définie nationalement, elle est relativement proche de la troisième conception présentée ici.

La première démarche met fortement l'accent sur l'idée de "preuve" à fournir de la part du candidat. Elle est particulièrement défendue par Aubret. L'accès à la préparation d'un diplôme sans le diplôme normalement requis proposé dans le cadre du décret de 1985 ne veut pas dire "dispenses de présenter des preuves d'acquis ou de se soumettre à des épreuves de vérification ou de contrôle" (J. Aubret, 1994). De même, l'obtention d'unités dans le cadre du décret de 1993 suppose "la présentation d'une contribution ciblée en fonction des acquis à valider". Le "contrôle des acquis" ne doit pas s'arrêter à la "description complète des expériences sociales et professionnelles du candidat à une validation", il doit aussi comporter une présentation qui suppose un travail préalable de formalisation de cette expérience. Ce "mémoire professionnel" doit être le résultat d'un travail de description, d'analyse, de formalisation, de synthèse des expériences personnelles et professionnelles que le candidat veut faire valider. Il doit comporter un "plus" qui permet de justifier le qualificatif "supérieur" de l'enseignement supérieur. "Les témoignages ou les 'preuves' recherchées de cette double activité peuvent se présenter à la fois sous la forme de réalisations personnelles ou de contributions à des travaux collectifs dont la partie du candidat sera identifiée et d'un mémoire susceptible de manifester les capacités du candidat à analyser son expérience".

Cette démarche fait porter l'effort d'identification des savoirs d'action à faire valoir sur le candidat. A lui de comprendre les règles du jeu et de faire la démonstration qu'il est bien capable de produire les éléments de preuve recevables par l'institution universitaire. Ceux-ci, partant d'un contenu professionnel, doivent être présentés sous une forme comparable à celle qui est demandée aux étudiants dans le cadre de la formation initiale, le mémoire. L'institution ne modifie pas ses procédures et ses critères, elle les adapte à une situation particulière.

La seconde démarche prend appui sur les portfolios. Il s'agit d'un processus d'analyse de l'ensemble des expériences personnelles, sociales et professionnelles, d'un processus de confrontation, d'organisation et de synthèse qui va aider l'individu à dégager les compétences qu'il a acquises. Le portfolio a pour but de les formaliser pour soi et de les présenter dans un langage accessible aux autres en vue d'une négociation, quel que soit l'objet de cette négociation, pour les

convaincre. Il s'accompagne des éléments de preuves qui peuvent attester de la maîtrise de ces compétences. Mais ces preuves ne sont pas nécessairement des pièces académiques. Le dossier se présente souvent sous la forme d'un classeur rassemblant curriculum-vitae, copies d'attestations de formation, de titres ou de diplômes, productions personnelles, attestations d'employeurs, en support de l'analyse de ses acquis. Cette production est accompagnée par des agents éducatifs qui vont aider à l'expression et à l'organisation de ces informations.

Ici encore l'essentiel de la démarche repose sur le candidat. C'est à lui de constituer le dossier. Mais il s'agit d'un processus explicitement accompagné par des spécialistes, dont l'objectif n'est pas de s'inscrire dans un système d'évaluation externe. Au contraire, l'objectif est d'abord de produire en fonction de soi et pour soi un document qui va permettre d'optimiser des négociations, en donnant le maximum de valeur aux acquis personnels. L'inconvénient majeur de cette démarche est qu'elle est très lourde à mettre en oeuvre et qu'elle suppose un investissement personnel particulièrement engageant de la part du candidat. Elle est en particulier surdimensionnée par rapport aux exigences de validation diplômante.

La troisième démarche est celle qui a été proposée par le Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur aux établissements d'enseignement supérieur. Elle est le résultat des travaux des groupes de réflexion qui avaient été chargés de mettre au point une méthodologie de validation des acquis en application à la fois du décret de 1985 et du décret de 1993.

Elle est proche par certains aspects de la démarche portfolio, mais elle simplifie la procédure de production du dossier. Deux dossiers sont en fait proposés. Le premier, en application du décret de 1985, propose une présentation, sous une forme résumée, de l'ensemble des informations considérées comme nécessaires : parcours de formation initiale et continue, parcours professionnel, avec insistance sur les moments les plus significatifs du parcours, expériences sociales et personnelles, productions personnelles... Le second, en application du décret de 1993, invite le candidat à analyser très précisément l'activité professionnelle qui va servir de support à la décision de validation. La démarche préconise une relation vivante entre le candidat et un conseiller en formation et éventuellement des enseignants pour produire ensemble les dossiers de validation, identifier les compétences dont il a fait preuve dans les missions qui lui sont confiées et les savoirs dont elles supposent la maîtrise. Il s'agit en quelque sorte "de dire le faire". Les critères de décision sont cependant différents selon le type de décret mobilisé.

Dans le cadre du décret de 1985, on porte une appréciation globale sur l'itinéraire personnel et professionnel du candidat, sur son parcours de formation initiale et continue et sur ses travaux

personnels. On va tenter d'identifier les schémas d'action, les démarches de résolution de problèmes mis en oeuvre, les processus de réflexion engagés dans l'ensemble des activités et vérifier le niveau de prise de responsabilité. On fait l'hypothèse que ces éléments sont révélateurs des capacités, avec le niveau de savoirs correspondants, qui sont normalement attendues de ceux qui obtiennent le diplôme postulé. Ce processus revêt donc une dimension pronostic, identification d'un potentiel, d'une capacité à mettre en oeuvre dans de nouvelles activités, dans de nouveaux contextes, plus complexes, impliquant des responsabilités accrues. On ne va donc pas tenter de vérifier la maîtrise des connaissances par des tests, des évaluations, mais on va conduire une démarche de déduction en privilégiant les mouvements, les progressions, la pente qui caractérisent les activités du candidat. Ce qui est vérifié c'est l'accroissement des responsabilités, la complexité des missions qui sont confiées, des connaissances et savoir-faire qu'elles nécessitent, de leur correspondance avec le niveau et le type de diplôme auquel le candidat souhaite accéder. Les Commissions pédagogiques cherchent donc avant tout à cerner la capacité à s'insérer dans la formation demandée et à y réussir.

Eventuellement on demandera simultanément ou au préalable à la personne d'acquiescer telle ou telle connaissance formelle qui semble lui faire défaut.

Dans le cadre du décret de 1993, le processus repose sur les mêmes principes avec cette différence toutefois qu'il s'agit cette fois d'attribuer des unités de valeur sur la base d'acquis qui sont d'un ordre différent. Le travail d'analyse repose sur une description raisonnée et approfondie de l'activité professionnelle qui va servir de base à la demande de validation. L'objectif est de repérer des proximités et non des similitudes et de vérifier si le "niveau d'expertise" dont fait preuve l'individu dans la réalisation des actions, des missions qui lui sont confiées, dans la façon dont il résout les problèmes qui lui sont posés correspond bien à ce qui attendu par la formation. Cependant la mise en relation de l'expérience professionnelle avec les programmes de formation nécessitent une présentation adaptée. Les formations universitaires ne sont pas particulièrement préparées pour cette démarche (à l'inverse des programmes de formation du secondaire), elles apparaissent souvent sous forme de listes de programmes et imposent donc au préalable un travail de description en termes d'objectifs et de capacités attendues. Il s'agit dans ce cas de capacités "théoriques", décontextualisées à rapprocher de capacités concrètes, opérationnelles, effectivement mises en oeuvre, mais contextualisées.

Ce qui différencie cette démarche des autres démarches, y compris par exemple des expériences anglo-saxonnes, c'est qu'elle responsabilise l'institution dans la production des informations qui vont aider à la décision. L'institution s'engage dans l'ensemble du processus de production, elle ne

met pas toute la responsabilité sur l'individu. L'université garantit donc au candidat l'existence d'un dispositif qui va lui permettre de faire sortir de son expérience les éléments les plus utiles et les plus "probants" pour la décision et de la valoriser selon des critères qui ne sont pas uniquement académiques.

3.1.4.2 *Dans l'Education Nationale : Second degré*

Le dossier individuel du candidat est le support principal à partir duquel s'opère la démarche de déduction des compétences. Elle prend appui sur quatre points.

Premier point, une mise à plat de l'activité professionnelle dans son contexte : l'activité est décrite dans son environnement technique, elle comporte une présentation de l'entreprise, de son organisation et de sa stratégie. Une même tâche peut faire appel à des compétences différentes selon le degré d'autonomie dont dispose le salarié, selon les aides fournies sur le plan technique, logistique ou humain, selon l'organisation du travail.

Deuxième point, la présentation de certaines situations de travail : le candidat doit repérer et décrire, selon l'approche qui est proposée par les fiches mises à sa disposition, des situations de travail qu'il considère comme particulièrement représentatives de son activité (on retrouve ici l'idée de la pertinence du choix comme élément d'information sur le candidat et la maîtrise qu'il a de son expérience).

Troisième point, l'identification des éléments permettant de distinguer le travail réel du travail prescrit. Il faut sortir des présentations du contenu du travail issu de fiches qui pourrait circuler dans l'entreprise, ou de fiches emploi type tirées de référentiels, pour essayer d'approcher le travail réel. Les fiches descriptives des emplois ont été construites de façon à faciliter les recoupements. Elles insistent sur les situations critiques, les situations-problèmes puisque c'est dans leur maîtrise que la mobilisation des compétences est la plus significative et la plus intéressante pour l'analyse. Elles doivent permettre de faire la part des filtres que peuvent constituer les représentations que le candidat a de sa propre activité. Elles doivent permettre de cerner les stratégies que le candidat développe pour agir.

Quatrième point, le repérage des éléments permettant de restituer l'aspect dynamique du travail. L'activité de travail est le résultat de l'interaction entre les exigences du travail et les caractéristiques de l'individu, voire du collectif. Le travail ne doit pas être considéré comme un contenu, mais comme un rapport entre une situation et des acteurs

3.1.4.3 *Dans l'Agriculture*

Les acteurs des groupes de travail du Ministère de l'Agriculture ayant mis au point la démarche ont privilégié, au stade actuel de leur approche, la mise en correspondance des référentiels métiers et des référentiels de formation. Mais on retrouve dans les critères de lecture des dossiers, la plupart des critères repérés précédemment.

La validation de l'activité professionnelle en termes d'unités de valeur de diplôme repose sur une définition relativement précise des composantes de cette activité et du niveau d'exigence de maîtrise que l'on est en droit d'attendre du candidat.

3.1.5 *Données quantitatives sur la validation des acquis professionnels*

Nous disposons pour ce qui concerne l'enseignement supérieur d'informations assez précises, dans la mesure où une enquête a été lancée fin 1996 par la Direction Générale des Enseignements Supérieurs auprès de toutes les Universités pour mesurer l'impact de la validation des acquis durant l'année universitaire 1995-1996. Sur les 86 Universités interrogées, 60 ont répondu. Parmi elles, 5 n'appliquent pas la validation, 12 appliquent seulement le décret de 1985 et 43 déclarent appliquer les deux textes.

En ce qui concerne l'application du décret de 1985, 5571 demandes de validation ont été enregistrées, 68% ont été acceptées. En ce qui concerne l'application du décret de 1993, les demandes sont moins nombreuses : 763 demandes avec un taux d'acceptation de 71%.

Les demandes 1985 visent principalement l'accès au second cycle (50% des demandes), avant le premier cycle (27%) et le troisième cycle (23%). Les spécialités recherchées appartiennent en priorité au secteur des lettres, langues et sciences humaines (49%), devant les sciences (16%) et l'économie et la gestion (14%). Les demandes 1993 concernent en priorité le premier cycle (51%) et le second cycle (42%), en proportion nettement plus faible le troisième cycle (7%). Les domaines de formation visés sont en proportion identique à ceux du décret de 1985.

58% des demandeurs sont en situation de travail et 35% sont demandeurs d'emploi. Ils ont pour les 2/3 d'entre eux plus de 30 ans et la moitié travaille depuis plus de 10 ans.

Dans le Second degré, les informations chiffrées portent sur la période septembre 1994-décembre 1996. Durant cette période 21000 personnes ont été accueillies. Tous les niveaux sont concernés, il n'y a pas de concentration des demandes sur un niveau particulier. 2800 dossiers ont abouti devant des jurys, ont été examinés et ont donné lieu à l'attribution d'unités de valeur. Parmi ces personnes ayant obtenu des décisions favorables, 500 ont poursuivi la formation et ont acquis les unités manquantes, leur permettant de se voir décerner le diplôme recherché, et 900 ont déjà obtenu des unités complémentaires sans avoir pour le moment complété la totalité des unités nécessaires pour obtenir le diplôme.

En ce qui concerne l'Agriculture, il n'y a pas pour le moment de données chiffrées, la démarche étant encore considérée comme expérimentale. Le nombre de décisions est estimé relativement faible.

3.2 Les autres dispositifs de « reconnaissance » des acquis

Les dispositifs de validation des acquis ne doivent pas être confondus avec d'autres dispositifs tels que : le positionnement ou le bilan de compétences.

3.2.1 Le positionnement

Le positionnement est une évaluation d'acquis de formation obtenus par des voies diverses (arrêté du 9 mai 1995 pour les diplômes professionnels du second degré, bac professionnel, BP, BTS). Il est mis en œuvre par le Second degré et l'Agriculture. Ce n'est ni une validation, ni un bilan de compétences. Il permet la réduction de la durée du parcours de formation, mais une durée minimum de formation est à réaliser pour obtenir le diplôme recherché, indépendamment de la qualité du parcours de formation antérieur. Il permet également de réduire la durée des stages en entreprise. La décision est prise par le Recteur, après avis de l'équipe pédagogique qui a apprécié le dossier de candidature, en le compétent éventuellement par une vérification des aptitudes ou un entretien. Elle est applicable à l'ensemble des établissements d'une Académie jusqu'à ce que la personne a obtenu son diplôme.

Les critères sur lesquels peut s'appuyer l'acte de positionnement sont : les textes en vigueur définissant les conditions d'accès aux formations concernées ; les cursus de formation en organisme ou/et en entreprise, en France ou à l'étranger ; les titres, diplômes, certifications, habilitations...préalablement obtenues ; le cursus professionnel ; le parcours personnel du candidat ; les dispenses d'épreuves ou d'unités constitutives de diplômes.

Le positionnement tel qu'il est défini par le Ministère de l'Agriculture renvoie à des pratiques et à des usages quelque peu différents de ceux de l'Education Nationale. Un dossier de positionnement peut être mobilisé dans trois cas de figure : constituer un recueil de compétences et d'acquis de formation susceptibles d'être validés dans des cycles de formation ; enrichir un curriculum-vitae dans une recherche d'emploi ou pour préparer un entretien d'embauche ; aider à la constitution d'un dossier de validation des acquis, puisque un certain nombre de fiches figurant dans le dossier de positionnement sont conformes aux renseignements exigés dans cette démarche particulière.

Il est constitué en face à face avec un formateur plus particulièrement chargé du positionnement. Il est complété avant, pendant et en fin de formation.

Cette procédure n'existe pas comme telle dans l'enseignement supérieur. On peut cependant considérer que les entretiens qui précèdent la production par le candidat d'un dossier de validation des acquis s'apparentent à ce qu'on pourrait appeler un positionnement. En effet il s'agit de faire le point de l'ensemble des savoirs et compétences accumulées par l'individu et de les présenter de façon telle qu'elle permette aux jurys ou aux commissions de prendre des décisions de validation.

3.2.2 Le bilan de compétences

Le bilan de compétences est devenu en France un « objet légal ». Plusieurs textes en définissent à la fois les conditions de mise en œuvre, le contenu et les modalités, les bénéficiaires et les systèmes de contrôle des prestataires. Après une période d'expérimentation, les responsables politiques comme les partenaires sociaux ont voulu lui donner un cadre et définir une sorte d'éthique des pratiques garantissant les droits de l'individu et préservant la confidentialité des informations recueillies. Ils en ont fait un outil d'aide à l'orientation, à la gestion des carrières et des projets individuels en fonction des contraintes et des opportunités du marché du travail, mis à la disposition des personnes à tout moment de leur vie professionnelle.

3.2.2.1 L'objet du bilan de compétences

La loi de décembre 1991 définit l'objet du bilan de compétences : « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ».

Le bilan de compétences doit permettre au bénéficiaire « de faire l'analyse, puis la synthèse, notamment au regard de ses expériences personnelles et professionnelles, de ses ressources mobilisables dans un projet professionnel, éventuellement un projet de formation, cohérent, finalisé et adapté »¹³.

Il doit comprendre trois phases.

Une phase préliminaire qui a pour objectif de confirmer l'engagement du bénéficiaire, de définir et d'analyser la nature de ses besoins et de l'informer sur les conditions de déroulement du bilan (méthodes et techniques, ainsi que les principes d'utilisation des conclusions). Elle doit l'aider à mieux appréhender le contexte professionnel propre à sa situation.

Une phase d'investigation permettant au bénéficiaire d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels, d'évaluer ses connaissances générales et professionnelles, d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles, de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle, ce qui est transférable dans de nouvelles situations professionnelles ou ce qui est inexploité

Une phase de conclusion permettant au bénéficiaire de prendre connaissance des résultats de la démarche, de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation du ou des projets, d'en prévoir les étapes. Cette phase se termine par la présentation au bénéficiaire d'un document de synthèse rappelant d'une part les circonstances dans lesquelles le bilan s'est déroulé, et d'autre part les compétences et aptitudes de l'intéressé identifiées au regard des perspectives d'évolution envisagées, le cas échéant les éléments constitutifs de son projet professionnel ou de son projet de formation, ainsi qu'éventuellement les principales étapes prévues pour sa mise en oeuvre.

« A l'issue d'un bilan de compétences, conclut la circulaire, un travailleur doit donc avoir clairement identifié ses compétences professionnelles et personnelles susceptibles d'être investies dans des situations professionnelles déterminées, et donc se trouver en mesure de définir ou de confirmer son projet professionnel ».

3.2.2.2 *Les prestataires de bilans de compétences*

¹³ Circulaire DFP du 19 mars 1993

Les prestataires de bilan de compétences doivent recevoir un agrément d'un OPACIF ou d'un organisme paritaire de branche pour pouvoir intervenir auprès des salariés, ou être conventionné par l'ANPE ou l'APEC pour les demandeurs d'emploi, ou par le préfet de région pour les jeunes demandeurs d'emploi. Cette liste est revue chaque année.

En 1994, les 700 centres de bilan de compétences actifs ont effectué 125000 bilans, soit 2.3 millions d'heures de bilan pour un chiffre d'affaires total de 340 millions de FF. La durée moyenne d'un bilan est de 19 heures.

La majorité des centres de bilan ont un statut d'association type loi 1901 (45%), le secteur privé regroupe 37% des prestataires, le secteur public 18%. Les CIBC constituent un réseau national de 110 centres qui ont réalisé près de 60000 bilans.

Les bénéficiaires sont au 3/4 des demandeurs d'emploi, les femmes sont légèrement majoritaires (52%), 44% ont entre 16 et 25 ans (effet des mesures jeunes) et 47% entre 26 et 44 ans. 65% ont un niveau de formation équivalent au niveau V et VI, seulement 19% ont un niveau supérieur. Les objectifs poursuivis sont dans l'ordre :

| | |
|--|-------|
| Elaboration d'un projet professionnel | 46.4% |
| Recherche d'emploi | 20.3% |
| Recherche de formation | 21.3% |
| Anticipation d'une mobilité volontaire | 3.0% |
| Démarche personnelle d'évolution interne à l'entreprise actuelle | 2.9% |
| Démarche personnelle d'évolution externe à l'entreprise actuelle | 4.1% |
| Préparation à une validation d'acquis | 1.9% |

Les bilans pour les salariés, dans le cadre légal, représentent un faible pourcentage de l'ensemble des prestations, seulement un peu plus de 10% du total. L'essentiel des prestations concernent donc les demandeurs d'emploi ou les salariés ayant recours au congé bilan de compétences.

3.2.2.3 *Le bilan de compétences et la validation des acquis professionnels*

Le bilan de compétences n'est pas une validation des acquis, mais il peut contribuer à une reconnaissance et/ou à une validation des acquis.

Que disent les textes qui orientent le bilan de compétences ? L'information sur les dispositifs de reconnaissance et de validation existants doit être intégrée à la synthèse qui est remis au bénéficiaire en fin de bilan. La circulaire de 1995 sur l'évolution des CIBC précise que le Centre de Bilan « doit aider le bénéficiaire du bilan à constituer un dossier préalable à la reconnaissance de ses acquis, à l'entrée en formation tout particulièrement », éventuellement en prévoyant dans le dossier des documents de résultats distincts du document de bilan (pour contourner le problème de la confidentialité), permettant ainsi leur utilisation dans d'autres cadres (la loi du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels est explicitement citée) et il est précisé en note qu'il « semble possible que, dans un certain nombre de cas, les mesures d'acquis réalisées dans le cadre du bilan puissent être présentées ultérieurement à des jurys, à des fins de validation ». Donc, selon les termes de la circulaire, les CIBC sont explicitement invités par leur Ministère de tutelle, le Ministère du Travail, à se positionner comme des acteurs intervenant comme relais dans la production de pièces, de documents, de résultats susceptibles d'être intégrés dans une démarche de validation des acquis professionnels.

Cependant d'un point de vue qualitatif, même s'il existe des similitudes dans les approches (les deux démarches sont centrées sur le projet personnel, ils s'appuient sur l'activité professionnelle, ils nécessitent un accompagnement, ils exigent un professionnalisme certain de la part des prestataires et des précautions quant à la manipulation des informations confiées par le candidat), on relève des différences de fond. Leurs objectifs sont différents, la validation des acquis professionnels est très ciblée, le bilan a un objet plus large. Le prestataire construit à chaque fois une démarche spécifique avec le bénéficiaire. La validation propose une démarche d'évaluation, le bilan s'inscrit dans un processus de réflexion pour un changement, faire en sorte que la personne s'approprie son potentiel pour éventuellement le « négociateur ». La validation met en oeuvre une démarche balisée, articulée sur des référentiels, très intégrée à son environnement, ce qui n'est pas le cas du bilan qui est centrée sur la personne et risque d'être trop dominé par les dimensions psychologiques. La validation produit du « reconnu par tous », des unités de valeur, des dispenses, le bilan propose un document de synthèse qui est la propriété du bénéficiaire, son contenu est d'autant plus complet que la démarche aura été riche, mais il risque d'être trop général, pas assez ciblé en voulant tout dire, tout mettre en valeur, sur le projet de l'individu.

Pourtant aujourd'hui les Centres de bilans de compétences commencent à s'intéresser fortement à la validation des acquis professionnels et souhaitent devenir des acteurs à part entière du dispositif. En effet, dans le cadre actuel, les résultats du bilan appartiennent à l'individu et c'est à lui de décider, dans le cas où il entreprend une démarche de formation, s'il produit à ses interlocuteurs du Centre de formation les éléments d'information qu'il a pu réunir dans sa démarche de bilan. D'autre part le Centre de formation ou l'instance qui va être amené à étudier le dossier n'est pas obligé de prendre en compte des éléments d'information qui ont été produits dans un autre contexte, par une démarche dont les objectifs sont différents.

Le débat revêt deux facettes principales. Tout d'abord une facette méthodologique : le bilan de compétences et la procédure de validation des acquis sont des démarches qui ont des objectifs différents, mais elles ont des points communs, une partie des résultats du bilan peut être effectivement réutilisée dans le cadre de la validation, mais la validation n'est pas un processus d'enregistrement mécanique d'évaluations, quelles qu'en soient les formes et la qualité, elle constitue une démarche et en tant que telle elle est une étape du processus de formation. Et ensuite une facette institutionnelle : plusieurs éléments entrent ici en jeu, on peut en identifier au moins trois. La validation des acquis apparaît comme un monopole de l'Education Nationale, dans la mesure où ce Ministère a la possibilité de décerner des diplômes et que la validation des acquis, dans les textes, est pour le moment liée aux diplômes. Le Ministère du Travail voudrait bien reprendre une forme de contrôle sur la démarche de validation des acquis, qu'il a en partie

initiée, en élargissant son champ et en diversifiant la palette des prestataires. Les centres de bilan de compétences enfin, qui doivent s'autofinancer ou compléter des financements en baisse pour ceux qui reçoivent des crédits de l'Etat, verraient d'un très bon œil que leur soient ouvert l'accès à une nouvelle prestation, et par conséquent à de nouveaux marchés.

Au-delà de ces débats autour du bilan de compétences, il faut constater qu'on est entré dans une phase de discussion dans laquelle s'expriment les tendances adoptées par les deux principaux Ministères concernés. Les enjeux sont aujourd'hui assez clairement affirmés entre le Ministère du Travail et le Ministère de l'Education Nationale, chacun des deux Ministères souhaitant contrôler une partie du champ.

Pour le Ministère du Travail les textes sur la validation des acquis n'épuisent pas la totalité des compétences validables, d'autre part toutes les compétences ne sont pas validables dans le cadre de diplômes. En conséquence les procédures de validation des acquis actuellement mises en œuvre sont difficilement généralisables. Pour faire suite aux travaux de la Commission De Virville, la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) a lancé une réflexion pour définir les « unités de compétences professionnelle » qui permettraient de prendre en compte toutes les situations rencontrées par les salariés et d'élaborer leurs modalités d'évaluation. L'objectif est de créer un système complémentaire par rapport aux nombreux titres et diplômes qui existent déjà, ou par rapport aux approches mises en place par les branches professionnelles (CQP). Ce système nécessitera, selon les responsables de la DGEFP, un dispositif d'accompagnement soit pour aider les personnes à clarifier leur situation, à construire leur projet professionnel, à obtenir des validations soit dans le cadre de la loi de juillet 1992, soit dans un autre système. Des lieux de guidance, conseil, diagnostic indépendants doivent participer à cette démarche, les centres de bilan devraient avoir leur rôle à jouer, notamment pour les phases de conseil et de validation, en développant des prestations complémentaires par rapport à celles qu'ils proposent actuellement.

Pour le moment, il est difficile de prévoir les résultats des travaux qui ont été lancés par la DGEFP, d'autant qu'ils supposent des discussions interministérielles et que le changement récent de gouvernement ne garantit pas que les discussions seront poursuivies sur ces bases. Mais on constate que c'est bien à l'articulation de la formation et du travail (matérialisée par les débats entre le Ministère du Travail et le Ministère de l'Education Nationale) que se situent les enjeux pour la qualification des salariés demain.

3.3 Les liens entre la validation des acquis professionnels et les standards de qualification

La question centrale qui est aujourd'hui posée dans les systèmes de reconnaissance est la suivante : comment la qualification individuelle, validée par une autorité extérieure à l'entreprise, quelle qu'elle soit, certifiée par un diplôme, un titre, un CQP ou une attestation, s'articule avec la qualification contractuelle convenue entre le salarié et son employeur (P. Le Douaron 1996).

Cette articulation s'opère actuellement dans un espace dont les limites seraient d'une part un système dans lequel existerait une automaticité entre la certification et le niveau d'emploi occupé et d'autre part un marché de l'emploi qui fonctionnerait sans lien avec la reconnaissance des certifications. Dans la pratique, sauf dans le cas des professions à recrutement réglementé, le principe, mais il s'agit bien d'un principe, est celui de l'autonomie de décision de l'employeur et de la non-automaticité entre le niveau de formation et la situation professionnelle. Mais dans la pratique un système de dispositions conventionnelles contribue majoritairement à construire les représentations des employeurs et des salariés et à orienter leurs pratiques. La logique est donc celle de la négociation sur tous les aspects de la relation entre le salarié et son ou ses employeurs au cours du parcours professionnel. La négociation intervient à deux niveaux : une négociation collective entre les organisations professionnelles et syndicales pour la définition des dispositifs conventionnels et une négociation interpersonnelle entre l'employeur et le salarié pour le déroulement du parcours professionnel, appuyée sur les dispositions conventionnelles. Dans les textes, la référence aux diplômes est ancienne et s'est accrue avec le temps. En 1990, 90% des grilles de classification se référaient à un ou des diplômes (A. Jobert, M. Tallard, 1993). Mais il ne s'agit pas d'un lien contraignant dans la mesure où il n'y a pas d'automaticité stricte entre la classification et le niveau de diplôme, notamment dans le cas où les missions confiées ne supposent pas la mise en œuvre des connaissances acquises par le diplôme et aussi dans la mesure où il est effectivement possible d'accéder à une classification sans posséder le diplôme correspondant.

Aujourd'hui l'irruption du concept de compétence, tout comme celui de validation des acquis, viennent perturber l'espace bien balisé de la négociation entre les partenaires et l'univers des représentations des salariés et de l'ensemble des acteurs concernés.

La référence de plus en plus fréquente à la notion de compétence, au détriment de celle de qualification, s'inscrit dans une tentative d'affranchir le système des classifications de la référence aux diplômes. Elle s'inscrit, comme le souligne M. Stroobants (1991), dans une tendance générale visant à privilégier des représentations locales des acteurs plutôt que l'analyse

des structures. Le diplôme, à un moment où il ne constitue plus une denrée rare, doit constituer du point de vue des organisations professionnelles uniquement un point de repère, indiquant un certain niveau de connaissances et de maîtrise d'outils conceptuels, méthodologiques et techniques, et non pas un argument unique de négociation. Ce qui est déterminant c'est la capacité effective à tenir le poste de travail de façon efficace (qui n'est pas totalement exprimée par la certification standard), intégrant des capacités liées aux comportements face aux événements imprévus, aux dysfonctionnements et la capacité d'intégration dans un collectif.

La validation des acquis vient complexifier un débat dont les termes sont, sinon partagés par tous, du moins admis comme éléments de discussion. Le système de formation professionnelle français en effet ne prépare pas à des emplois concrets, mais construit des potentiels qui doivent être adaptés par l'entreprise à ses systèmes et contraintes spécifiques. La validation des acquis, elle, part de la pratique professionnelle, elle tente d'identifier des compétences réelles et d'extraire par cette analyse les éléments qui vont permettre de décerner des unités, des modules dans des dispositifs de formation formalisée. Au moment où insensiblement on glisse d'un dispositif de classification et de progression, encore fortement appuyé sur les diplômes ou les titres, vers un système prenant pour base les compétences, considérées comme plus représentatives des capacités réelles des individus, voilà un dispositif qui propose une mise en correspondance des compétences et des diplômes, et donc qui introduit des grilles de lecture qui permettraient éventuellement de maintenir des correspondances plus dynamiques entre les systèmes.

La réaction des milieux professionnels s'exprime en partie dans le contenu du rapport De Virville. En face de la validation dans le système diplômant, largement contrôlé par l'Education Nationale, il convient de proposer un système de validation qui n'établit pas de lien entre la validation des compétences et le système des diplômes. Donc il s'agit de proposer d'autres référentiels que les référentiels formation.

Pour le moment on assiste donc à un foisonnement d'initiatives et à la coexistence de plusieurs dispositifs. Les Centres de bilans de compétences proposent une approche, les Centres de validation de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de l'Agriculture ont construit un dispositif complet intégré au système diplômant, le Ministère du Travail tente de mettre en place son propre dispositif. Faut-il privilégier un dispositif par rapport à un autre ? Cela semble difficile et sans doute réducteur. Faut-il bâtir de nouvelles instances, de nouveaux lieux de concertation, de coordination ? Faut-il créer un lieu unique où les individus pourraient établir les passerelles entre les différentes évaluations dont ils ont fait l'objet et les capitaliser, par exemple, comme cela a été récemment suggéré, une instance supérieure autonome semblable à celle de

l'audiovisuel qui oriente et des guichets uniques dans l'espace régional pour l'information, le bilan et la validation ? Ou est-il préférable de s'appuyer sur une diversité de lieux, avec une reconnaissance par ces différents lieux du travail effectué et des résultats enregistrés par les autres ? Il est actuellement prématuré de répondre à ces questions, mais tels sont aujourd'hui, en France, de notre point de vue, les termes des débats et les enjeux affichés entre les partenaires.

Chapitre 2

EVALUATION DES DISPOSITIFS

Quelles évaluations peut-on faire aujourd'hui des dispositifs mis en œuvre pour la validation. Nous tenterons de répondre à la question en explorant trois champs : celui des démarches et des méthodes mises en place, celui des instances et des acteurs mobilisés, celui des effets.

1 Est-ce les méthodes mises en œuvre pour identifier les savoirs de l'expérience remplissent leur rôle ?

Comme nous l'avons souligné en analysant les dispositifs mis en place en particulier par l'Education Nationale, les choix de méthodes et d'outils effectués se situent en relative rupture avec les approches traditionnelles mises en place jusque là dans les procédures d'évaluation, même si des expériences dans le domaine de la formation continue ou de la formation et de l'insertion des jeunes demandeurs d'emploi ont fait évoluer les postures classiques des systèmes éducatifs. Les choix qui ont été faits ont bien été de privilégier une approche déductive, prenant appui sur l'expérience professionnelle dans son contexte, telle qu'elle est décrite par le candidat.

A ce point de la mobilisation de la démarche, tant dans l'enseignement supérieur que dans le second degré, il n'est pas envisagé de remettre en cause une démarche qui permet réellement de prendre des décisions qui peuvent être considérées comme fiables en matière de validation. En effet, avec plusieurs années de recul dans les pratiques, on peut suivre les candidats que l'on a autorisé à s'inscrire dans les cursus de formation qu'ils souhaitaient intégrer et vérifier leur réussite ultérieure, de même qu'on peut vérifier que l'obtention partielle d'unités par la validation n'est ni un obstacle à la poursuite du cursus, ni à l'obtention du diplôme final. La réaction des acteurs à la base de la conception de ces dispositifs est d'abord une réaction de satisfaction, dans la mesure où il semble que les méthodes soient bien adaptées, qu'elle ne soient pas un obstacle à la réussite finale. Il n'en reste pas moins vrai, même si une étape a été franchie, que l'on en reste encore dans les pratiques réelles à une lecture qui reste dominée par des critères académiques, avec des résonances différentes dans l'enseignement supérieur et dans le second degré.

Dans l'enseignement supérieur par exemple, même si un choix a été opéré au sein des groupes de travail qui ont animé la mise en place du dispositif, choix qui a ensuite été relayé par la Direction Générale des Enseignements Supérieurs, les options retenues ne sont pas partagées par l'ensemble de la communauté universitaire. L'autonomie des universités et, à l'intérieur des établissements, les conceptions dominantes dans certaines disciplines ou dans certains secteurs laissent entrevoir des perceptions différentes, voire opposées de la validation des acquis.

Deux questions centrales sont posées : celle des savoirs académiques et celle de la production de la « preuve ».

Concernant les savoirs, la démarche de validation des acquis professionnels se heurte à une conception très hiérarchisée des savoirs, avec pour de nombreux universitaires ou enseignants d'établissements supérieurs le refus de reconnaître une quelconque réalité et utilité aux savoirs issus de l'expérience. Les savoirs sont conçus comme une totalité qui perd, avec le temps de sa valeur, le savoir se déprécie et devient obsolète. La vie professionnelle fait perdre les connaissances apprises en formation initiale, alors que pourrait-on valider ?

L'autre question est celle de la « preuve »¹⁴. En évoquant les dossiers à constituer en vue de la validation des acquis, certains ont parlé de « dossier de preuves ». Celui-ci, selon J. Aubret et N. Meyer (1994) est l'un des aspects majeurs sur lequel se fonde la crédibilité des pratiques de validation des acquis. Le candidat y rassemble les pièces qui vont « montrer à un jury qu'il a acquis les connaissances ou atteint les objectifs contenus dans un programme de formation donnant lieu à validation ». En ce qui concerne l'enseignement supérieur, selon ces mêmes auteurs, le mémoire professionnel, dont « la forme et le contenu doivent être aussi proches que possible des formes et des contenus des écrits auxquels sont confrontés les sujets en formation pour le niveau et la discipline considérés », doit constituer l'élément essentiel du processus de validation.

Dans le second degré, les livrets qui sont mis à la disposition des candidats essaient d'éviter les modes d'évaluation qui pourraient rappeler les évaluations d'examen, notamment pour les disciplines de formation générale. Par des questionnaires reprenant des situations de la vie de travail, et organisant un cheminement, elles tentent de repérer des acquis dans les différents domaines. La difficulté que présente cette approche est qu'elle oblige le candidat à éclater son

¹⁴ Les contacts que nous avons avec les collègues du Royaume-Uni, la lecture de leurs travaux, nous apprennent que cette question est également chez eux une question d'importance. Le candidat a à produire les « evidences ».

expérience professionnelle en fonction du découpage des unités capitalisables que proposent les référentiels de formation. Dans la pratique professionnelle, comme dans la vie quotidienne, la mise en œuvre de notions mathématiques, d'expression techniques ne sont pas découpées selon les champs proposés. Le risque est grand de segmenter l'activité et de perdre la qualité et le niveau atteint qui sont contenus dans la globalité. Une seconde difficulté repérée réside dans les niveaux inégaux des questionnaires qui sont proposés pour établir la correspondance avec les contenus des situations professionnelles selon les disciplines, traduisant des approches encore hétérogènes par rapport à la validation des acquis selon les concepteurs des questionnaires, selon les disciplines.

Ces hésitations, ces conflits de conceptions montrent bien que l'on est, pour le moment, dans une démarche expérimentale qui est encore loin d'être stabilisée. Elles traduisent également les difficultés de l'exercice. Suivre aujourd'hui les démarches mises en œuvre, analyser les conceptions qui sont à la base de leur configuration, évaluer les résultats enregistrés, apparaissent nécessaires.

2 Quelles bases institutionnelles pour la validation des acquis aujourd'hui en France ?

On a pu le mesurer à travers l'analyse, la France dispose d'un dispositif de validation des acquis institutionnalisé, établi sur une base nationale.

D'un point de vue historique, le système français de reconnaissance et de validation des acquis doit beaucoup à certains acteurs, convaincus de l'importance des savoirs issus de l'expérience quelle qu'elle soit, qui ont tenté de traduire dans des dispositifs institutionnels leurs convictions. Ils travaillaient au sein de la Délégation à la Formation Professionnelle, des différents départements ministériels. Ils ont trouvé des relais politiques acceptant de traduire dans des textes, les expériences qu'ils avaient élaborées et testées avec des acteurs de terrain, tout autant mobilisés qu'eux sur ces choix hautement idéologiques. Ils ont trouvé parmi les chercheurs en sciences humaines des relais scientifiques susceptibles de les aider à étayer leurs intuitions.

Aujourd'hui 6 caractéristiques principales qualifient le dispositif.

Un ensemble de textes (lois, décrets, arrêtés et circulaires) qui donnent une assise légale à la démarche, la validation des acquis professionnels est un droit opposable par un individu à une institution de formation des Ministères de l'Education Nationale et de l'Agriculture.

Une responsabilité confiée à trois Ministères et départements ministériels : le Ministère de l'Education Nationale, le Ministère de l'Agriculture et la Direction Générale des Enseignements Supérieurs.

Une organisation mise en place par ces trois acteurs sur l'ensemble du territoire, selon un schéma sensiblement identique : un(e) chargé(e) de mission au niveau national, des groupes de réflexion, de travail ou de production, de suivi, et pour l'Education Nationale des relais identifiés dans chaque Académie avec les DAVA.

Des partenariats avec des branches ou des organisations professionnelles ou des entreprises. Dès la mise en oeuvre du dispositif, soit dans la phase expérimentale, soit dans la phase de lancement, des partenaires industriels ont été associés pour mettre au point les outils et tester la méthodologie, et plus récemment, à leur demande, pour expérimenter en fonction de leurs stratégies des ressources humaines des démarches spécifiques. Ces partenariats, constitués au niveau national ou local, sont en général pilotés par des groupes de suivi réunissant acteurs de l'entreprise et de la formation.

Des prestations complémentaires internes aux acteurs ayant la capacité de valider (tels que le positionnement) ou externes tels que le bilan de compétences sont éventuellement mobilisées.

Le développement de ce dispositif produit un effet d'entraînement sur les autres organismes de formation. Ainsi, même si la validation des acquis n'est pas prévue dans le cadre des titres homologués, des organismes de formation délivrant ces titres s'emparent à leur tour de la démarche.

La mise en place effective de ce dispositif débouche actuellement sur l'ouverture de deux débats publics qui vont conditionner son évolution dans les prochaines années : un débat avec le Ministère du Travail qui souhaite mettre en place un dispositif de validation des acquis débouchant sur d'autres types de reconnaissance que les diplômes et un débat avec certaines branches professionnelles ou entreprises souhaitant que soient offertes des validations alternatives aux diplômes.

Dans l'immédiat plusieurs problèmes institutionnels devront rencontrer des débuts de réponse. Le premier problème est celui de la participation des professionnels aux jurys ou aux commissions. C'est une des conditions de la réussite des procédures de validation et un souhait fortement exprimé par les membres de jurys. Aujourd'hui cette participation repose sur la « bonne volonté »

des entreprises qui acceptent de laisser partir leurs salariés durant leur temps de travail pour apporter leur contribution. Deux questions se posent. Il faudrait tout d'abord que la participation à ces jurys soit en quelque sorte un droit ouvert à tout salarié, qui pourrait être sollicité en fonction de ses compétences et non une décision unilatérale des directions des entreprises ou une démarche volontariste de salariés qui sont de par leur position hiérarchique en capacité de gérer plus librement leur emploi du temps. On pourrait par exemple ouvrir pour la validation des acquis professionnels un droit à congé-examen pour les salariés désignés pour participer aux jurys. L'autre question est celle du coût pour l'entreprise de l'absence du salarié pour participer aux jurys. L'expérience acquise montre que la validation des acquis professionnels est coûteuse en temps, les discussions, les entretiens éventuels, le traitement personnalisé, demandent un lourd investissement. Jusqu'ici le relatif faible nombre de décisions rend cette mobilisation supportable pour les entreprises, mais on risque de rencontrer des problèmes si elle prend de l'ampleur ou si l'on veut essayer de faire appel plus largement qu'à présent aux PME-PMI.

Le second problème c'est celui de l'intégration de la validation des acquis au droit du travail, à l'instar du bilan de compétences. Si l'on veut entrer dans une procédure faisant une plus large place à la préoccupation de reconnaissance de l'expérience, il y a peut-être lieu d'envisager sur le même plan toutes les démarches conduisant à cette reconnaissance.

3 Quels sont les effets la validation des acquis professionnels ?

On dispose maintenant d'un ensemble de réflexions de praticiens sur les effets de la validation tels qu'ils ont pu les repérer dans leurs pratiques. Ils classent ces effets en quatre catégories : les effets pour les individus bénéficiaires, les effets sur les institutions, les effets pour les entreprises et les effets sur les systèmes.

3.1 Les effets pour les individus

3.1.1 La validation participe à la construction des parcours professionnels et sociaux

Dans la mesure où l'itinéraire social et professionnel d'un individu apparaît de plus en plus chaotique, marqué par des périodes de chômage, par l'obligation de changer de métier ou d'activité, par des incertitudes, la validation des acquis constitue pour lui une opportunité de gérer de façon plus sûre et flexible son parcours personnel. Elle lui offre en effet la garantie que tout ce qu'il fait ou ce qu'il a fait, tout ce qu'il apprend ou ce qu'il a appris peuvent éventuellement faire l'objet d'une reconnaissance.

La démarche qui lui est alors proposée agit comme un révélateur, et surtout comme un organisateur, en donnant du sens (à la fois signification et direction) à ses acquis. « La description imposée par la validation des acquis professionnels exige du candidat capacité d'analyse et distanciation susceptibles de permettre la verbalisation de l'activité » (D. Ravat, 1996). Il s'agit d'un authentique travail sur soi avec l'aide, la médiation d'un autre, d'un accompagnateur qui débouche sur une explicitation, car, comme dit Ph. Meirieu (1992), « il ne faut pas croire que les gens savent dire ce qu'ils savent faire ». La démarche exige en effet du candidat qu'il décrive non seulement son activité mais aussi le contexte dans lequel elle se déroule. Il peut ainsi mieux appréhender cette activité, en hiérarchiser les composantes, repérer les facteurs influents. « Cette verbalisation obligée de l'acte de travail, cette prise de distance créent de la compétence chez l'individu ». La démarche leur offre également l'opportunité de structurer leur expérience, de l'organiser. Elle leur donne ainsi des atouts susceptibles d'être réinvestis ultérieurement (par exemple dans la négociation avec son employeur ou avec des employeurs éventuels s'il est demandeur d'emploi) et leur confère des capacités à se préparer à gérer le changement, à affronter l'avenir. Ce faisant la validation joue, comme le dit Liétard (1993), « une fonction d'assurance ou de réassurance », elle ouvre le champ des possibles, que ce soit en termes de poursuite, de réorientation, de promotion. La solution n'est jamais unique. Elle encourage l'individu à s'inscrire dans une démarche de projet, à conduire son parcours, à anticiper. De ce fait la validation des acquis personnels et professionnels participe pleinement au projet de formation tout au long de la vie dont elle constitue une condition.

3.1.2 *La validation comme processus de valorisation*

Sans contexte la validation des acquis permet à des personnes très éloignées de la culture scolaire, de la réussite selon les critères académiques, de se voir offrir une chance d'exprimer ce qu'ils ont été capables de faire, ce qu'ils ont réussi, ce qu'ils ont appris selon d'autres modes d'évaluation, en mobilisant d'autres critères, moins formels et pour certains plus favorables. Elle ouvre ainsi l'accès au diplôme pour un plus grand nombre d'individus. C'est une nouvelle perspective pour ce qu'on a appelé au début des années 70 la « seconde chance », mais qu'on pourrait appeler aujourd'hui « la chance continue ».

Plus généralement les démarches de validation des acquis personnelles et professionnelles s'inscrivent dans une stratégie de développement de la personne. Pour les candidats elles représentent une réelle valorisation personnelle. Cela veut dire que ce qu'ils ont fait dans leur vie professionnelle, éventuellement dans leur vie familiale, dans des activités sociales, associatives, sportives peut être reconnu par l'Université, par les instances académiques au même titre que des

examens, des procédures d'évaluation formalisées, ou au même titre qu'une partie de parcours scolaire ou universitaire. C'est reconnaître une valeur formative à l'ensemble de leur activité.

3.1.3. *La validation pour aborder autrement la formation*

La validation des acquis professionnels c'est une opportunité d'aborder autrement la formation. Qu'elle permette l'accès ou qu'elle dispense d'épreuves, la validation est, dans la majorité des cas, un déclencheur de formation. Mais la formation prend dès lors une signification différente, elle s'inscrit en continuité d'une démarche réussie, dans une dynamique de succès. Elle démontre également que la formation n'est pas « l'épouvantail » que l'on pouvait craindre, on l'aborde avec plus de confiance, en sachant que l'expérience pourra encore servir. Certes cela suppose que les décisions d'octroi n'aient pas été concentrées sur les unités « professionnelles », correspondant à l'univers « familial » et qu'il ne reste pas à compléter les seules unités de formation générale. Elle démontre enfin que la formation n'est pas nécessairement le « parcours du combattant », mais que l'on peut voir son parcours aménagé et adapté et surtout qu'il peut constituer un temps privilégié de formalisation, d'organisation de l'ensemble des savoirs acquis, à condition que les démarches pédagogiques proposées à l'issue de la démarche en tiennent effectivement compte.

3.1.4 *La validation, une économie*

La validation des acquis, en proposant des raccourcis dans les parcours de formation, engendre une économie non négligeable sur le budget-temps familial et aussi une économie financière en limitant les frais liés à la formation, liés au transport, à l'hébergement.

3.2 Les effets pour les entreprises

3.2.1 *Le rôle formateur de l'entreprise*

Pour les entreprises, la validation des acquis professionnels constitue un outil de reconnaissance de la valeur formative du travail et du rôle formateur de l'entreprise et de ses acteurs. Un récent article de M. Parlier (1996) montrait bien l'évolution des entreprises au cours des dernières

années. Longtemps les entreprises ont fonctionné en considérant « la connaissance et la compétence comme des 'input' extérieurs au travail...on apprendrait d'abord et on ferait ensuite », et il ajoute, « nous savons aujourd'hui que cette idée est fautive : chaque acteur de l'entreprise est producteur de connaissances et de compétences pour autant qu'il existe un dispositif favorisant cette création et un processus qui le capitalise ». On pourrait ajouter pour autant qu'il existe également un dispositif qui le reconnaisse, qui le rende transportable d'une entreprise à une autre, d'une activité à une autre. La reconnaissance externe, dans un tel contexte, constitue non seulement une reconnaissance pour l'individu, mais aussi une sorte de « reconnaissance » pour l'entreprise, une reconnaissance de sa capacité « formatrice », de sa capacité à proposer une démarche de formation, à devenir « apprenante ». On peut le vérifier dans les démarches de validation. Il est d'autant plus facile de « lire » l'activité d'un candidat que celui-ci est accompagné dans sa démarche par l'entreprise, que celle-ci lui a déjà offert des opportunités de lire son expérience en interne (par exemple par des entretiens annuels bien menés), qu'elle a adopté une organisation qui facilite la mise en valeur et surtout une explicitation des connaissances et compétences acquises en interne. Malheureusement les expériences sur lesquelles nous pouvons nous appuyer sont très rares pour le moment, car peu d'entreprises ont développé en interne de telles démarches.

3.2.2 La validation : un enjeu économique

L'entreprise comme financeur de la formation est intéressée « économiquement » par la validation des acquis professionnels. Même si cet argument n'est pas le premier mis en avant, il est quand même très présent dans l'intérêt manifesté pour la validation. La validation des acquis professionnels peut se traduire par une diminution sensible de la durée de la formation, et du coup réduire les temps d'absence du salarié. Cela se traduit par une diminution appréciable des coûts directs de la formation (frais de formation), mais aussi et surtout des coûts indirects qui sont de loin les plus importants (salaire, frais éventuels de déplacement et d'hébergement, coût de remplacement du salarié).

3.2.3 La validation : un outil de gestion des ressources humaines

C'est probablement l'enjeu le plus important. Un certain nombre d'entreprises ont décidé d'intégrer la validation des acquis professionnels dans le cadre des systèmes diplômants comme un outil de gestion des ressources humaines. On peut d'ores et déjà identifier plusieurs types de recours à la validation dans la cadre d'une gestion globale des ressources humaines.

Premier cas de figure, la validation intervient comme un moyen de réduire les écarts en termes de diplômes entre plusieurs catégories de salariés effectuant le même travail ou occupant des fonctions identiques. C'est le cas d'entreprises qui ont fait évoluer dans le temps le niveau de recrutement de leurs salariés pour un type d'emploi, passant par exemple du niveau BEP il y a 10 ou 15 ans au niveau BTS ou DUT aujourd'hui. L'observation qui peut être faite par les responsables de ressources humaines est que ces « anciens » se sentent souvent, même s'il n'y a pas d'écart de classification ou de reconnaissance salariale, « déqualifiés ». La validation des acquis peut leur permettre, de façon économique et rapide, d'accéder au même niveau de diplôme, peut permettre à deux générations de mieux travailler ensemble. Dans tous les cas l'entreprise ajoute un argument à cette démarche, c'est de rendre mieux armés sur le marché du travail ces personnes expérimentées, si pour des raisons économiques l'entreprise était amenée à s'en séparer. On a pu observer des cas très proches dans des entreprises engagées dans une politique résolue d'apprentissage. Il s'agissait de « requalifier » les maîtres d'apprentissage, en leur donnant au moins le même niveau de diplôme que celui auquel prétendaient les jeunes qu'ils accueilleraient et formaient dans l'entreprise.

Deuxième cas de figure, la validation est mobilisée comme un outil de gestion de la mobilité interne ou externe. C'est le cas d'entreprises qui, après avoir connu des phases d'expansion rapides offrant aux salariés en interne des possibilités d'évolution très rapides, sont obligées soit de ralentir leur rythme de progression, soit sont stoppées. Ils se trouvent dès lors confrontés à un double problème d'une part conforter dans leurs fonctions les salariés qui ont connu une évolution rapide, d'autre part permettre à ceux qui se voient brusquement fermer toute possibilité d'évolution interne des opportunités soit de valoriser, dans les meilleures conditions possibles leurs compétences à l'extérieur, soit d'élargir la surface de leur compétences en acquérant une double ou triple compétence. La validation des acquis professionnels constitue un moyen particulièrement adapté pour organiser au mieux les parcours de formation qui vont permettre à la fois de formaliser les acquis de l'expérience et d'acquérir les compétences qui vont permettre s'assurer les nouvelles missions.

Troisième cas de figure, celui d'entreprises de services, en particulier de services aux collectivités locales (collecte et traitement des déchets, transports, chauffage urbain...) dont l'activité repose sur une masse importante de salariés sans qualification professionnelle. Aujourd'hui, dans un contexte de concurrence accrue, d'évolution des normes et sous la pression des exigences plus fortes des usagers, ces entreprises sont contraintes de s'engager dans une politique de qualité. Cela nécessite à la fois une reconnaissance de la qualification à l'externe et une amélioration de la compétence à l'interne. Les choix qui ont été faits, ont été, après avoir défini avec l'Education

Nationale des référentiels de formation et des diplômes adaptés aux caractéristiques des métiers (on pourrait dire aux nouveaux métiers) de ces entreprises, de construire des parcours de formation, intégrant la validation des acquis professionnels, pour les salariés concernés.

Ces trois cas de figure, qui n'épuisent pas la totalité des stratégies développées par les entreprises, montrent bien que la validation peut être aussi un outil adapté à des stratégies d'entreprises (et non pas seulement un outils de promotion individuel). Cela nécessite une volonté politique de la part des directions des entreprises et des acteurs relais, susceptibles d'assurer la connexion avec les responsables de dispositifs de validation et de formation.

3.3 Les effets sur les institutions de formation

La validation des acquis professionnels comporte une dimension que l'on pourrait qualifier de révolutionnaire dans le système français de formation, c'est la reconnaissance institutionnelle de la diversité des lieux d'apprentissage. Valider les acquis c'est reconnaître en effet que l'entreprise, la famille, les organisations volontaires contribuent à élargir, enrichir, approfondir le champ des connaissances d'un individu et que ces savoirs multiformes peuvent être évalués au même titre que les connaissances délivrées selon le mode propositionnel de l'école ou de l'université. Du coup, pour la population adulte, le rôle de l'école et de l'université s'en trouve profondément modifié. Ces institutions ont à inventer de nouvelles missions, ou à tout le moins de nouvelles pratiques. En effet il devient moins nécessaire de distribuer, de mettre à disposition des savoirs qui sont largement disponibles ailleurs. En revanche ce qui devient important c'est de formaliser, d'organiser ces savoirs multiformes, non hiérarchisés, contextualisés et d'en faire des supports pour une meilleure compréhension du champ dans lequel ils s'inscrivent. Mais ne retrouve-t-on pas là ce qui fait l'essentiel de la mission du formateur ?

Cependant une telle posture vis à vis de la formation est extrêmement exigeante. Elle impose en particulier des nouvelles stratégies pédagogiques. Elle impose du formateur une excellente maîtrise de sa discipline et des disciplines connexes pour identifier ce qui essentiel et ce qui l'est moins, pour identifier les logiques à l'œuvre. Elle impose une relation personnalisée avec ses stagiaires, car chacun arrive porteur de son « bagage » et la logique de la démarche veut que l'on s'appuie d'abord là-dessus. Elle impose enfin la construction de parcours individualisés.

La conséquence c'est la modification de l'organisation de la formation. Les unités capitalisables ont constitué dans les années 70 une avancée et restent un outil appréciable pour mettre en œuvre

la validation des acquis aujourd'hui. Mais la fin des années 90 devront inventer des réponses plus appropriées.

La mise en œuvre de la validation des acquis professionnels par les institutions de formation a aussi pour conséquence inévitable de les obliger à engager une réflexion sur les programmes et les contenus de formation qu'ils proposent à leurs élèves, étudiants ou stagiaires. La confrontation avec des « professionnels », qu'il s'agisse des candidats ou des salariés d'entreprise participant aux jurys, à partir de cas concrets, introduit une représentation moins théorique des métiers ou des fonctions auxquelles prépare la formation. Elle met l'accent sur des lacunes, des problèmes nouveaux qui apparaissent.

Un des effets majeurs de la mise en œuvre de la validation des acquis concerne l'enseignement supérieur, elle oblige en particulier à se poser la question des référentiels de métier. Cet outil, largement répandu dans le second degré, n'a pas d'équivalent dans le supérieur, sauf pour des formations spécifiques ou pour quelques expériences développées au cours des dernières années. Le développement de la validation des acquis a eu pour effet de provoquer la réflexion sur ce thème et de favoriser l'émergence d'une discussion ayant pour objectif de faire évoluer les documents servant de supports à la demande d'habilitation de leurs formations par le Ministère, lors de la révision des contrats quadriennaux. Mais une telle évolution entraînant finalement une remise en chantier du mode d'habilitation du Ministère, ne peut se faire qu'à travers la construction d'un consensus et l'adoption partagée d'un nouveau support, elle est donc lente.

Enfin la validation constitue une réelle opportunité pour établir de nouveaux partenariats avec les entreprises. On le voit à la lecture des différents modèles de gestion des ressources humaines construits par les entreprises. Chacun d'eux suppose une relation efficace et continue avec l'institution de formation, et par le caractère global de l'intervention qu'elle suppose, la formalisation d'un partenariat, qui peut aller jusqu'à la création de nouveaux diplômes. L'analyse de ces partenariats montre que la validation a offert soit l'opportunité d'entrer en contact avec de nouvelles entreprises, soit d'élargir leur champ d'intervention dans ces entreprises, la validation se situant en continuité de relations existantes ou en amorce de relations sur d'autres champs (actions de formation continue, recherche, stages pour élèves ou étudiants...).

3.4 Les effets sur les systèmes

Deux aspects sont ici à prendre en compte. Quelles positions adoptent aujourd'hui l'ensemble des partenaires qui se sentent concernés par la validation au niveau national ? Et quels sont les effets à moyen terme sur la société ?

3.4.1 *La position des organisations syndicales*

Les organisations syndicales déclarent toutes leur attachement au développement de réelles possibilités de validation des acquis professionnels parce que c'est reconnaître que le travail en entreprise a des conséquences sur les qualifications, ce que ne doivent pas oublier selon elles les directions d'entreprises, et parce qu'elle constitue une valorisation de l'individu, de tout ce qu'il a pu acquérir au travail. « La validation des acquis est pour nous (CFDT) un outil qui permet la valorisation du travail et de l'expérience professionnelle et/ou sociale ainsi que citoyenne des hommes et des femmes ; il permet ainsi la reconnaissance sociale de la qualification, des compétences et savoirs théoriques acquis sans diplôme »¹⁵.

Leurs regrets portent sur l'accès difficile au dispositif, sur l'absence d'informations facilement accessibles pour l'ensemble des salariés. Ils reprochent la complexité des dossiers et surtout l'hétérogénéité des procédures notamment en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Ils déplorent la trop faible lisibilité des systèmes de formation.

Ils revendiquent l'instauration d'un « congé validation des acquis » qui permettrait au candidat d'avoir du temps pour réaliser les démarches, réunir les pièces demandées et élaborer son dossier. Certains enfin regrettent l'impossibilité qu'a introduite le législateur de délivrer la totalité d'un diplôme par la validation.

Deux questions sont introduites par les organisations syndicales à propos de la validation des acquis. D'une part ils relancent le débat entre qualifications et compétences, la validation des acquis ne doit pas servir de vecteur de remise en cause des systèmes de classification. D'autre part certains souhaiteraient voir la validation des acquis professionnels confiée à une instance indépendante, contrôlée par les partenaires sociaux et souhaiteraient que le champ soit élargi à d'autres Ministères mais aussi éventuellement à d'autres catégories d'organismes de formation.

3.4.2 *Les financeurs de la formation continue*

¹⁵ Déclaration de Josette Pasquier lors de la Rencontre Nationale Validation des acquis professionnels de Lille, les 3 et 4 décembre 1996. Actes à paraître.

Les organismes financeurs que sont par exemple les FONGECIF, les OPCA ou les Régions, manifestent leur intérêt pour la validation des acquis professionnels dans la mesure où elle a pour principal effet de raccourcir les durées de formation, et donc de moins peser sur les contraintes financières de ces organismes. Pour cela certains ont manifesté leur souhait d'intervenir en amont, pour participer avec les organismes de formation, au repérage, à l'évaluation initiale des candidats et pour élaborer avec eux ensuite les itinéraires de formation. Certains FONGECIF ou certaines Régions ont accepté de financer pour partie ce dispositif amont, qui, s'il est conduit efficacement, leur permet de faire des économies, principalement sur les salaires et les charges salariales des stagiaires.

Cependant les OPCA, qui sont liés aux branches professionnelles, manifestent leur souhait de voir naître des démarches de validation des acquis qui ne soient pas appuyées sur le système des diplômes, sur les cursus de formation, mais qui se préoccupent de la validation des compétences.

3.4.3 *Les organisations professionnelles*

Cette position rejoint celle des organisations professionnelles qui, certes manifestent leur satisfaction de voir se mettre en place un dispositif de reconnaissance des acquis professionnels, notamment par la réduction des durées des formations, l'optimisation des cursus qu'il suppose. Mais elles regrettent que le dispositif actuel soit contrôlé par l'Education Nationale et inscrit dans le système des diplômes.

Leur critique sur le dispositif existant est double. La première c'est que la validation est toujours suivie de formation, et celle-ci reste similaire dans ses objectifs et ses contenus à celle qui est proposée en formation initiale, il n'y a pas assez de leur point de vue intégration du salarié avec toute son expérience dans la définition des référentiels, ils plaident donc pour l'élaboration de référentiels spécifiques. La seconde porte sur la confusion existant dans le dispositif actuel entre celui qui est chargé de le mettre en place et celui qui le régule. « La validation des acquis ne peut pas être faite par l'Education Nationale elle-même, en tous cas pas seule. Car c'est bien d'acquis en matière de compétences et non de connaissances qu'il s'agit de mesurer » déclarait l'UIMM par l'intermédiaire de D. de Calan lors du lancement du dispositif.

L'analyse du fonctionnement du dispositif montre que près de 95% des demandes de validation sont des demandes individuelles, même si on peut observer que bon nombre d'entre elles reçoivent un soutien direct ou indirect de leur entreprise. Les organisations professionnelles expliquent ce

désintérêt des entreprises par le fait qu'elles sont surtout intéressées par une approche opérationnelle, correspondant à leur propres modes de reconnaissance et non pas à une reconnaissance dans le système des diplômes.

3.4.4 *Les positions ministérielles*

Les derniers Ministres de l'Education Nationale viennent tour à tour de réaffirmer l'importance que revêtait la validation des acquis dans les processus de formation continue, en particulier pour l'enseignement supérieur. Dans son rapport d'étape du printemps sur la réforme de l'enseignement supérieur F. Bayrou proposait notamment de mobiliser la validation des acquis comme un des outils devant favoriser la formation tout au long de la vie. Le Ministre actuel, C. Allègre, dans les premières déclarations qui ont suivi sa prise de fonction, a plaidé lui aussi pour une formation tout au long de la vie. Il faut, selon lui, organiser « un système de va et vient entre l'école et la vie », utilisant les bénéfices de l'expérience professionnelle acquise et proposant une complémentarité entre formation initiale et formation continue.

A travers ces prises de position, comme à travers les prises de position de certains acteurs, on pense en particulier au CNPF, la validation des acquis professionnels apparaît dans le paysage éducatif français comme un outil privilégié susceptible d'introduire une certaine flexibilité dans la distribution des temps sociaux entre formation initiale et formation continue. Les changements nécessaires qui affectent la trajectoire professionnelle imposent cette mutation. Il faut permettre, à tout moment, à un individu de revenir dans les systèmes d'éducation formelle sans avoir nécessairement à accomplir l'ensemble du parcours et organiser le dispositif de formation pour qu'il puisse réellement valoriser ce qu'il a appris au dehors. Si cette approche de la question venait à dépasser le stade de l'expérimentation ou celui des bonnes intentions, elle pourrait entraîner une atténuation de l'importance de la formation initiale dans le parcours d'un individu et finalement dans ses chances d'évolution professionnelle et sociale. Le CNPF a introduit la notion de formation différée, proposant que l'on offre aux jeunes des solutions alternatives pour éviter qu'ils prolongent trop leur parcours de formation initiale. Mais pour le moment ces intentions se heurtent aux pratiques des entreprises, et à celles de nombreuses universités et établissements de formation, qui n'offrent pas de signes lisibles indiquant que le retour en formation sera effectivement possible.

EN CONCLUSION

Aujourd'hui donc la validation des acquis professionnels est devenu, dans le contexte français, un des points de passage obligé dans le dialogue entre travail et formation. Elle est intégrée au discours politique des ministres concernés, elle est au coeur des débats entre partenaires sociaux, elle est désormais considérée comme une nécessité pour les financeurs de la formation professionnelle, elle s'intègre progressivement dans les pratiques des organismes de formation, elle intéresse de plus en plus les chercheurs. Elle a été considérée par certains comme une « brèche dans un système culturel propre à la France »¹⁶. Un dispositif a été mis en place visant à favoriser l'accès aux diplômes. Ce dispositif commence à dépasser la phase expérimentale et entre maintenant dans une phase de développement plus intensif, qui va amener une augmentation des effectifs bénéficiant de la validation, mais aussi et surtout une amélioration qualitative des pratiques mises en œuvre et des outils mobilisés appuyée à la fois sur l'expérience et sur les recherches en cours.

Ces développements rapides au cours des cinq dernières années ont enclenché un débat de société mobilisant, comme on l'a vu, l'ensemble des partenaires concernés par les rapports entre travail et formation. L'intérêt de ce débat, dont les termes ne sont pas encore complètement stabilisés et qui sont en partie soumis aux aléas des alternances politiques, est d'abord qu'il est un débat qui engage tous les acteurs institutionnels, et aussi qu'il place la reconnaissance de l'individu et de son parcours au centre d'un dispositif global.

Il faut cependant être prudent, en effet n'y a-t-il pas danger de mettre trop de pression sur l'individu, sur sa responsabilité, et en particulier pour ceux qui sont les moins qualifiés, les plus éloignés d'une démarche qui favorise ceux qui sont capables de s'affranchir des contraintes et des pressions de leur environnement et capables d'anticiper ? « Bilans, portefeuilles de compétences, élaboration de projets, etc...(on pourrait ajouter validation des acquis professionnels), autant de pratiques sociales qui renvoient à un dessein plus essentiel :

¹⁶ Intervention de M. Guyot, représentant du CNPF à la Rencontre Nationale Validation des acquis professionnels de Lille, les 3 et 4 décembre 1996

responsabiliser l'individu sur son itinéraire, le rendre responsable de ses réussites, mais aussi de ses échecs » (B. Liétard, 1993). Et il pose la question : « mettre la question sur la responsabilité individuelle n'est-ce pas un moyen de se dégager au niveau de la société de responsabilités collectives » ?

REPERTOIRE DES SIGLES

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi

APEC : Agence Pour l'Emploi des Cadres

APP : Atelier Pédagogique Personnalisé

CEREQ : Centre d'Etudes et de Recherche sur l'Emploi et les Qualification

CFI : Crédit Formation Individualisé

CIBC : Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

DAFCO : Délégation Académique à la Formation COntinue

DAVA : Dispositif Académique de Validation des Acquis

DFP : Délégation à la Formation Professionnelle (aujourd'hui remplacée par la DGEFP)

DGEFP : Délégation Générale pour l'Emploi et la Formation Professionnelle

DRAF : Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt

FONGECIF : FONds de Gestion du Congé Individuel de Formation

OPACIF : Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UIMM : Union des Industries Métallurgiques et Minières

BIBLIOGRAPHIE

Aubret J., Gilbert P., Reconnaissance et validation des acquis, PUF, Que sais-je n° 2913, 1991, 126p.

Aubret J., Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences, Pratiques de formation, Université de Paris VIII, 1992

Aubret J., Meyer N., La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur - les enjeux, Pratiques et analyses de formation, Université de Paris VIII, 1994

Barbier J.M. dir., Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, 1996, 305p.

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J., Situations de travail et formation, L'Harmattan, 1996, 279p.

Barkatoolah A., 1987, Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis, Pratiques de formation

Bayet A., Carrières continues, carrières incomplètes et salaires, Economie et Statistique n° 299, 1996

Charlon E., Demailly L., Feutrie M., Vermelle M.C., Les organismes de formation en relation avec l'entreprise : nouvelles organisations, nouveaux produits, nouvelles professionnalités, Rapport pour la DRFP Nord Pas de Calais, 1994

Charraud A.M., L'organisation de la reconnaissance des acquis, Actualité de la formation permanente n°122, 1993

Charraud A.M., A propos d'un glossaire sur la validation des acquis, document de travail 7p, 1994.

Collardyn D., 1996, La gestion des compétences, PUF

Commission Européenne, Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 107p.

Courtois B., L'expérience formatrice : entre auto et écoformation, Education Permanente n° 122, 1995

Courtois B., Pineau G. coor., La formation expérientielle des adultes, La Documentation française, 1991, 348p.

Davies P., Accreditation of prior learning in England, Background paper for Leonardo project meeting, 1997

Decomps B., Malglaive G., Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? in Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, 1996

Delcourt J., Méhaut Ph., Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs des l'organisation du travail, Document CEDEFOP, 1995, 130p.

De Virville M., Donner un nouvel élan à la formation professionnelle, La Documentation Française, 1996

Gagnon E., Etre reconnu tout au long de la vie - l'expérience canadienne, Actualité de la Formation Permanente n° 141, 1996

Jacobi D., Longchamp K., Reconnaître et valider les acquis - les dérives linguistiques d'un injonction paradoxale, Education Permanente n° 118, 1994

Jobert A., Tallard M., Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle, Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?, CEREQ, coll. Etudes n°65, 1993

Le Douaron P., Document préparatoire à l'atelier « de la validation à la reconnaissance » des Ateliers Condorcet, ronéoté 2 p, 1996

Liétard B., Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis, Education Permanente n°83-84, 1986

Liétard B., Les Bilans de Compétences : un état des études et des expérimentations (1985-1992), Etudes et expérimentations n°15, 1992

Liétard B., Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétences à la française, Pratiques de formation, Université de Paris VIII, 1992

Liétard B., Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis, Actualité de la Formation Permanente n°124, 1993

Lucas A.M., Poirier S., Individualiser, personnaliser la formation, Actualité de la Formation Permanente n° 100, 1989

Malglaiive G., Enseigner à des adultes, PUF, 1990

Méhaut Ph., Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations, Actualité de la Formation Permanente n° 142, 1996

Meirieu Ph., Intervention au séminaire sur la validation des acquis organisé par le Groupe de Travail Enseignement Supérieur à l'université de Lyon II, 1992

Parlier M., De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend, Actualité de la Formation Permanente n° 143, 1996

Perker H., Leplâtre F., Ward Ch., Identification et validation de savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail - Rapport comparatif France/Royaume-Uni, Rapport CEDEFOP, 1994

Ravat D., La validation des acquis professionnels, Actualité de la Formation Permanente n°140, 1996

Stroobants M., Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, Formation Emploi N°33, 1991

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel
France

Michel Feutrie, Service Universitaire de Développement Economique et Social, Université de Lille

CEDEFOP panorama

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

1997 – 84 pp. – 21.0 x 29.7 cm

FR

gratuit – 5071 FR –

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Marinou Antipa 12, **GR-57001 Thessalonique**

Adresse postale:

P.O.B. 27 – Finikas, GR-55102 Thessalonique

Tél.: 30-31+49 01 11

Télécopie: 30-31+49 01 02

E-mail: info@cedefop.gr

Internet: <http://www.cedefop.gr>

Le présent rapport, centré sur la France, constitue une des nombreuses contributions au projet du CEDEFOP sur l'évaluation de l'apprentissage antérieur et non formel. Ce projet a été entamé en 1997 et sera achevé en 1998. Son objectif est de fournir un aperçu global de l'évolution dans ce domaine au sein de l'Union européenne (et des pays de l'EEE).

Dans la plupart des cas, les méthodes et les systèmes visant l'évaluation des compétences non formelles ont été opérationnels pendant une période relativement courte. Dans certains pays, il n'a pas été établi de méthodologies ou de systèmes permanents, ce qui ouvre la voie à l'application de différentes solutions dans les années à venir. Cela est largement le cas au niveau de l'Union européenne, où l'on a introduit, dans le cadre du Livre blanc "Enseigner et apprendre" (1995) l'idée de cartes personnelles de compétences. Nous espérons que les conclusions issues des différents rapports présenteront de l'intérêt au niveau des débats tant européens que nationaux en la matière. Afin d'assurer cet intérêt, tous les participants au projet ont été invités à centrer leurs contributions sur les questions suivantes:

- 1) dans quelle mesure les méthodologies d'évaluation de l'apprentissage non formel peuvent-elles être considérées comme étant valables et fiables? En d'autres termes, ces méthodologies mesurent-elles ce qu'elles sont censées mesurer, et la qualité de l'approche de l'évaluation est-elle suffisante?
- 2) dans quelle mesure les évaluations sont-elles acceptées - par les individus, les entreprises et le marché du travail? En d'autres termes, quel est le type de base légitime qui "sous-tend" les systèmes actuels et futurs?

En posant ces questions, nous nous efforçons de stimuler la recherche et le débat sur les effets des initiatives actuelles, en avançant depuis des hypothèses théoriques sur le potentiel des méthodologies et des systèmes vers une compréhension factuelle des problèmes et des principes en présence.