

**Genèse de la loi de janvier 2002
sur la validation des acquis de l'expérience**
Témoignage d'un acteur

*Vincent MERLE**

*T*enter de retracer la genèse de la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience n'est pas chose facile de la part de quelqu'un qui s'est trouvé directement impliqué dans la préparation de cette réforme. Mon propos risque d'osciller en permanence entre le discours d'un acteur engagé (et donc *a priori* convaincu...) et celui de l'observateur qui tente de prendre le recul critique indispensable pour comprendre après coup comment l'adoption de cette loi a été rendue possible. Je prends le risque de cette ambiguïté, laissant à chacun le soin de démêler ce qui relève du simple témoignage, avec toute la subjectivité que cela comporte, et ce qui appartient plutôt au registre de l'analyse distanciée de la décision publique.

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

* Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers, directeur de l'institut MCVA (management, compétences, validation des acquis).

1 - Une continuité dans les démarches de validation des acquis professionnels

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

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

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

La deuxième étape, selon cette lecture qui met l'accent sur la continuité, est ce que l'on a coutume de désigner à travers l'expression « VAP 85 ». Notons que ce dispositif est toujours en vigueur, comme celui qui vient d'être évoqué. Il permet l'accès à un cursus d'enseignement supérieur aux adultes qui ne disposent pas des diplômes préalablement requis (par exemple quelqu'un qui ne possède pas de licence et qui veut entrer en maîtrise)

à condition qu'ils puissent faire la preuve que leur expérience professionnelle les a dotés des aptitudes nécessaires. Le diplôme qui leur est attribué à l'issue du cursus en cas de succès aux épreuves (la maîtrise pour suivre notre exemple) est le même que celui délivré aux étudiants ayant suivi un cursus universitaire complet. Le diplôme a la même valeur. Des personnes en cours de carrière peuvent ainsi reprendre des études à l'université sans avoir à s'engager dans un parcours de plusieurs années dont elles ne tireraient pas nécessairement profit, ni sur le plan personnel ni sur le plan professionnel. Ce dispositif répond à un souci d'ouverture de l'enseignement supérieur à un public d'adultes, au moment où la détention des diplômes commence à devenir une condition d'accès aux emplois de cadre. De manière analogue au dispositif précédent, il s'agit bien d'entrouvrir une porte d'accès dans un contexte où les certifications acquises en formation initiale tendent à constituer une norme pour l'accès aux emplois. Il s'agit aussi d'élargir le public de la formation continue dans les universités. Les DESS se multiplient et la direction de l'enseignement supérieur souhaite ouvrir largement ces cursus aux adultes en formation continue.

La troisième étape est celle de la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels pour l'accès aux diplômes de l'éducation nationale. Cette fois les diplômes de l'enseignement secondaire sont également concernés. Au vu de ses acquis professionnels, une personne disposant de cinq ans d'expérience peut être dispensée d'une ou de plusieurs des épreuves prévues dans le règlement d'examen. Dans sa grande prudence, le législateur a prévu que le candidat devrait obligatoirement passer au moins une épreuve selon les modalités classiques de validation. Ce dispositif, préparé alors que Lionel Jospin était ministre de l'Éducation nationale mais adopté après son départ, sera ensuite transposé dans l'enseignement agricole. Instauré dans des conditions quelque peu confidentielles, il ne connaîtra qu'un succès limité sur le plan quantitatif. Cinq ou six ans après l'adoption de la loi, environ 500 personnes par an en bénéficiaient. Mais un cran a été franchi par rapport à la VAP 85 : désormais on peut obtenir un diplôme sans avoir suivi de formation. Cette réforme intervient au moment où l'Éducation nationale (dans sa partie enseignement professionnel secondaire) vient d'entreprendre une refonte de l'architecture des diplômes et de leur structuration. C'est de cette époque que date notamment la méthodologie de construction des diplômes par les commissions professionnelles consultatives et l'introduction de notions comme celle de « référentiel d'activité » ou de « compétences à acquérir » (bien avant que la notion de compétence ne devienne l'objet des débats et des polémiques que l'on sait...). Il ne faut sans doute pas voir là qu'une simple coïncidence. Dès lors qu'un diplôme se définit d'abord à travers les activités que le titulaire est censé maîtriser, pourquoi celui qui maîtrise ces activités grâce à son expérience

ne bénéficierait-il pas de la même reconnaissance que l'élève ou l'étudiant ayant suivi une formation ? Même s'il n'a pas été clairement perçu par la plupart des acteurs concernés, ce changement de fond ouvrirait la voie à une dissociation plus systématique entre le titre et la voie qui y conduit. En ce sens, et au delà de toute polémique sur la recherche en paternité des textes, la loi de 92 avait effectivement entr'ouvert une brèche que la loi de 2002 a creusée plus largement. Ajoutons que, là encore, la préoccupation d'ouverture des formations de l'Education nationale au public des adultes (et donc au marché de la formation continue), n'est sans doute pas absente de l'esprit des auteurs de la loi.

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

Certains ont vu dans la loi de 2002 une « consécration législative » de cette lutte pour une reconnaissance des « savoirs informels » ou « non formels » et de cette volonté de donner toute leur chance à ceux qui ont appris autrement que sur les bancs de l'école. Non sans amertume ou arrières pensée d'ailleurs. Si la « filiation » est bien pointée par quelqu'un comme Bernard Liétard¹ et si Bertrand Schwartz a soutenu avec conviction le projet de loi sur la VAE, d'autres ont dénoncé le risque de dévoiement des dispositifs de valorisation de l'expérience : « Maintenant les gens ne vont plus chercher que le diplôme ! C'est le retour réflexif sur son expérience qui importe, pas le parchemin ». Plus particulièrement la VAE a été perçue comme une menace par ceux qui souhaitaient promouvoir la démarche de bilan de compétences, plus centrée sur l'aide aux choix professionnels et la recherche de l'épanouissement de la personne. Que certains aient pu considérer ces deux démarches comme concurrentes et non comme complémentaires (ce qu'elles sont à mon sens) mériterait sans doute une longue

1. Professeur au Cnam. Co-auteur avec V. Merle de « La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience : une nouvelle démarche pour la construction des parcours professionnels », in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de P. Carré et P. Caspar, Dunod, 2004.

analyse. Cela traduit assez bien, me semble-t-il, une des oppositions rencontrées au moment de la préparation de la loi de 2002 : viser l'obtention d'un diplôme, n'était-ce pas privilégier la valorisation des acquis sur le marché du travail au détriment de l'intérêt des personnes et placer le dispositif de certification sous la domination des mécanismes du marché ? Cette critique est encore présente chez certains conseillers d'orientation psychologues, mais aussi chez certains accompagnateurs qui font de la VAE une sorte d'expérience personnelle au second degré, oubliant quelque peu que le dossier préparé par le candidat et l'entretien avec le jury sont d'abord des modalités de validation pour la délivrance d'un titre ou d'un diplôme. Les travaux d'Yves Clot et Bernard Prot ont bien montré que cette « finalisation » de la démarche de VAE sur l'obtention d'une certification pouvait être source d'appropriation des savoirs et de développement personnel² et qu'elle n'était pas contradictoire, sous certaines conditions, avec le développement de la personne.

2 – Un dispositif qui prend place dans une réforme plus vaste de la formation des adultes

Venons en maintenant à l'autre lecture possible de la genèse de la loi. Il ne s'agit pas tant de mettre en évidence les ruptures plutôt que les continuités mais de montrer que la VAE dans ses modalités actuelles n'aurait sans doute pas vu le jour si le projet de loi ne s'était pas inscrit dans la dynamique de la réforme de la formation professionnelle. Lorsque Nicole Péry prend ses fonctions de secrétaire d'Etat à la formation professionnelle en 1998, quelques mois après la constitution du gouvernement de Lionel Jospin, l'équipe qui l'entoure n'ignore pas les dispositifs que je viens d'évoquer... ni leur difficulté de mise en œuvre. Pourquoi alors avoir fait de la validation des acquis un des axes important de la réforme qu'elle veut conduire ?³ On ne peut le comprendre sans dire un mot des origines de cette réforme.

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

2. Voir par exemple Yves Clot et Bernard Prot « Expérience et diplôme, une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 2003, vol.32, n° 2.

3. On se référera au livre blanc publié par le Secrétariat d'Etat (*La formation professionnelle, diagnostic, défis, enjeux*, mars 1999) dans lequel la VAE figure comme l'un des quatre axes de la réforme.

Tout d'abord il confie à Michel de Virville, secrétaire général de Renault et ancien délégué adjoint à l'emploi, la présidence d'une commission chargée de dresser des pistes de réforme. Le rapport de cette commission comporte deux propositions originales. La première est de mettre en place un droit individuel à la formation et la seconde de créer un « répertoire national des qualifications ». C'est évidemment cette deuxième proposition qui doit retenir notre attention pour bien comprendre la genèse de la VAE. Fin connaisseur des questions de fonctionnement du marché du travail et du système des diplômes (il a antérieurement exercé des fonctions au Céreq), Michel de Virville estime que la formation des adultes ne peut prendre toute son importance dans les trajectoires professionnelles que si elle donne lieu à une véritable reconnaissance. Il est également convaincu que cette reconnaissance ne doit pas seulement sanctionner les apprentissages effectués lors des stages de formation mais aussi les apprentissages en situation de travail. Le répertoire dont il propose la création est un moyen de favoriser cette reconnaissance. Il écarte l'hypothèse que les diplômes délivrés à l'issue des formations initiales puissent constituer une voie de reconnaissance pertinente. Sans ignorer le risque que comporte la création d'un système concurrent à celui des diplômes, il pense qu'un répertoire national des qualifications, construit dans le cadre d'une concertation étroite avec les partenaires sociaux, disposera d'une légitimité forte et sans doute, à long terme, contrebalancera le poids, souvent jugé excessif, des diplômes dans les trajectoires professionnelles. Si le rapport est peu disert sur les modes de validation, il est en revanche assez explicite sur le répertoire lui-même : il s'agit bien de constituer, à travers le dialogue social, un système « d'étalonnage » des emplois et des activités qu'ils recouvrent.

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

validation fait appel aussi bien à des essais pratiques qu'à des portefeuilles de preuves. Bien que les organisations syndicales aient été consultées sur la pertinence du dispositif, ce système a été construit sans réelle concertation avec les partenaires sociaux. Les NVQs sont le résultat d'un travail d'expertise et de consultation des professions concernées.

Il serait trop long de décrire ce qui a conduit les Anglais à construire ce système qui a d'ailleurs connu bien des évolutions depuis son lancement. Retenons simplement que ceux qui l'ont promu disent eux même avoir été animés par deux préoccupations principales : favoriser l'élévation de la qualification de la main d'œuvre dans les services et dans l'industrie et faire évoluer en quelque sorte de l'extérieur, par l'introduction de standards professionnels, un système de formation jugé, sans doute avec raison, comme peu efficace, trop formel, et peu cohérent (multiplication d'écoles et de filières, prééminence d'un appareil de formation à caractère corporatiste dans certains métiers... le système anglais de formation professionnelle initial, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire était fort éloigné du bel ordonnancement de celui mis en place dans le cadre de l'Éducation nationale en France...) ⁴. Le souci de valoriser les acquis en situation de travail a sans doute également inspiré le mode de construction du dispositif. Il s'agit avant tout de valider des savoir-faire et d'éviter ainsi les dérives de l'enseignement professionnel vers la transmission de connaissances trop exclusivement théoriques. La comparaison des référentiels NVQs avec les référentiels des diplômes français est très instructive à cet égard. Les NVQs ne s'embarrassent pas de considérations sur la connaissance des règles de géométrie par le maçon ou le tailleur de pierre ! Du moment qu'il sait monter un mur en brique ou en parpaing et que le mur est droit...

Cette initiative anglaise a beaucoup pesé sur les débats au sein de la Commission européenne en matière de formation et de qualification. L'ambition de construire un système de qualifications européennes à travers une concertation tripartite au niveau transnational s'essouffait. Le CEDEFOP qui en avait la charge a dû finalement renoncer à poursuivre cette vaste entreprise. Par ailleurs, on voit monter dans cette période un discours critique à l'égard du système éducatif que certains estiment trop éloigné des besoins de l'appareil productif, trop tourné vers les savoirs académiques et trop élitiste. L'expérience anglaise interpelle de nombreux acteurs européens en raison de son pragmatisme (elle ne prétend pas réformer le système éducatif ni produire une définition conventionnelle des qualifications) et de la valorisation des savoirs de l'expérience qu'elle semble permettre. Dans un contexte de chômage

4. On se reportera à l'ouvrage d'un des fondateurs du système : Gilbert Jessup, *Outcomes: NVQ's and the emerging model of education and training*, London, Falmer Press, 1991.

très élevé, presque partout en Europe, un tel système n'est-il pas de nature à favoriser l'employabilité et à fluidifier le marché du travail ; ce type de certification est un simple standard sans aucune prétention à articuler diplôme et exercice d'une activité et il semble pouvoir donner une chance à ceux qui sont passés à travers les mailles de la sélection scolaire.

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

Si cette proposition n'a guère eu de suite⁵, elle n'en témoigne pas moins de l'émergence de préoccupations convergentes en Europe sur la question des certifications et de leurs conditions de délivrance. La France n'a pas été absente de ce débat et le rapport de Michel de Virville en est un des signes. L'administration a eu mandat de donner suite à sa proposition de création d'un répertoire national des qualifications. Non sans quelques tensions avec l'Education nationale, la délégation à l'Emploi et à la Formation professionnelle s'est mise à l'ouvrage. La fin du gouvernement d'Alain Juppé mettra fin à cette réflexion. Même

5. Quelques certifications ont été élaborées et testées (par exemple sur l'aptitude à résoudre des problèmes faisant appel à un savoir mathématique) notamment en Provence Alpes Cotes d'Azur avec le concours de certaines chambres consulaires. Le système s'est heurté notamment à la difficulté méthodologique pour élaborer des certifications dans des domaines qui ne se prêtent pas à une validation par des tests standardisés. Très vite, le système s'apparente à des tests d'aptitudes psychologiques fondés sur la résolution de situations issue de l'expérience courante (se repérer dans l'espace, diagnostiquer une panne par un raisonnement en arborescence... On imagine mal une accréditation de ce type pour certifier l'aptitude à exercer le métier d'infirmière ou de cuisinier... Par ailleurs, d'autres chambres consulaires, et notamment celle de Valenciennes, se sont tournées vers le système des NVQs dont ils ont tenté une transposition en France. L'ACF-CI a finalement opté pour soutenir ce type d'initiative plutôt que les accréditations européennes. C'est de là qu'est né le dispositif des Certificats de Compétence en Entreprise (CCE), délivrés par une structure associative (l'ACCP) dépendant de l'ACF-CI. Ce dispositif, qui fonctionne encore actuellement, est très proche dans son esprit et dans son fonctionnement du système de certification qualité.

si cela apparaît rétrospectivement comme anecdotique il n'est pas sans intérêt de rappeler que l'une des hypothèses de travail des groupes d'experts réunis par la DGEFP était d'établir des descriptifs de compétences pour chacun des emplois et des métiers figurant dans le répertoire élaboré par l'ANPE (le ROME) et de mettre en place des centres de validation pour délivrer cette nouvelle forme de certification⁶.

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

Un groupe de travail paritaire a été constitué à leur initiative. Il s'est réuni pendant un an et demi, en alternant des séances de réflexion collective et des visites de terrain en France et dans d'autres pays. Il n'est pas possible de retracer ici la genèse de ce groupe et la richesse des débats qui s'y sont déroulés. Tout autant que le cadre institutionnel de la formation continue, l'objet des réflexions a porté sur les changements dans l'organisation de la production industrielle et des services, sur la nature des savoirs et des savoirs faire mobilisés dans ces organisations et sur la manière de les acquérir. La notion de compétence est rapidement apparue comme le point de cristallisation d'un ensemble de mutations touchant aussi bien à l'émergence d'un système économique fondé sur la flexibilité productive et sur le déclin des modes tayloriens d'organisation du travail qu'à la redéfinition des liens entre système productif et système éducatif ou à la transformation des processus d'apprentissage et de construction de l'expertise professionnelle. Les « cahiers » diffusés à deux reprises par ce qui était devenu, entre temps, le MEDEF (les premiers lors des journées de Deauville en 1997 et la deuxième série en

6. Ayant été impliqué dans ces groupes au titre de mes fonctions au Céreq et ayant également été, dans des fonctions antérieures, très impliqué dans la conception du ROME, j'ai exprimé mon scepticisme sur cette hypothèse, pour des raisons qui apparaîtront en filigrane dans la suite de cet article. Sur le plan méthodologique, ces groupes se sont heurtés à des questions redoutables (et sans doute insolubles...) quant à la notion de compétences et à la taille de la « maille » qu'il convenait d'adopter dans un tel système. Pouvait-on décrire des compétences sans passer par l'analyse des activités et de leur contexte ? Inversement comment ne pas tomber dans une simple énumération de tâches et de capacité à les exécuter, indépendamment des aptitudes plus générales mise en œuvre dans des situations complexes.

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

La suite de l'histoire est plus connue. Lorsque Nicole Perry prend ses fonctions de secrétaire d'Etat en 1997 dans le gouvernement de Lionel Jospin⁷, elle a mandat de lancer, à son tour, une réforme de la formation professionnelle. Comme on l'a vu, l'une des pistes de réforme qu'elle propose est celle de la validation des acquis de l'expérience. Elle souhaite, elle aussi, laisser une large initiative aux partenaires sociaux et elle les incite à son tour à ouvrir une négociation dès qu'ils auront achevé leur réflexion préalable sur les compétences. L'idée d'un droit individuel à la formation, qui figurait déjà dans le rapport de Michel de Virville, fait son chemin. L'initiative pour l'élaboration de ce droit est clairement laissée aux partenaires sociaux. En revanche, sur le sujet de la validation des acquis, l'initiative revient d'abord au gouvernement. Les organisations syndicales font savoir qu'elles sont très favorables à ce volet de la réforme. Lionel Jospin encourage Nicole Péry à s'engager dans cette voie. Il la soutiendra d'ailleurs tout au long du projet malgré les réticences qui se sont fait jour dans la sphère gouvernementale.

3 – La construction délicate d'un consensus

En choisissant de développer la VAE, le secrétariat d'Etat opte pour une solution différente de celle préconisée par le rapport de Virville. Plutôt que de créer un système de reconnaissance alternatif aux diplômes et aux titres professionnels, il propose de modifier les conditions de délivrance de ces certifications en élargissant les dispositions expérimentées depuis 1992 par l'Education nationale. L'analyse qui est faite par les promoteurs de la réforme est clairement que la création d'une nouvelle forme de certification n'a guère de chance d'aboutir pour au

7. Le secrétariat d'Etat est créé quelques mois après la constitution du gouvernement de L. Jospin. Il est placé sous la tutelle de Martine Aubry, ministre du Travail et des Affaires sociales. Nicole Péry se verra également confier, quelques mois plus tard, la responsabilité du secrétariat d'Etat aux Droits des femmes.

moins deux raisons. Tout d'abord, les partenaires sociaux ne sont pas disposés à s'impliquer dans une concertation sur l'élaboration d'un tel outil. Le patronat n'en veut pas et les organisations syndicales demeurent très attachées au système des diplômes et des titres, même si elles ont conscience des difficultés rencontrées par les adultes pour accéder à cette forme de reconnaissance. En forçant quelque peu le trait, du côté patronal on estime que la seule reconnaissance qui vaille est celle de l'entreprise car c'est là que se construisent et s'apprécient les compétences et, du côté syndical, les diplômes apparaissent comme un rempart face au risque d'éclatement des repères collectifs. Un système de certification dans la lignée des NVQs anglaises ou dans l'esprit du rapport de Michel de Virville n'aurait pas pu se construire à travers une réelle concertation avec les partenaires sociaux et aurait donc été privé d'une source de légitimité décisive.

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

A ces considérations s'ajoutait le refus de s'engager dans la construction d'un dispositif apparenté à une procédure de certification qualité. Non que de telles certifications n'aient pas leur place. Il existe de nombreuses certifications qualité des personnes dont l'utilité n'est pas contestée, notamment en matière de sécurité (par exemple les habilitations pour intervenir sur certaines installations électriques ou pour conduire des engins de chantier) ou dans des domaines comme l'informatique (certifications délivrées par des éditeurs de logiciels). Mais de telles habilitations ne constituent pas une reconnaissance de l'aptitude à maîtriser une large gamme de situations professionnelles, dans un champ professionnel étendu, et avec un degré d'autonomie important. Un diplôme ou un titre ne certifie pas simplement une capacité à accomplir des tâches prescrites ou à respecter des procédures ; il est une présomption de l'aptitude à agir efficacement et à progresser dans un

univers professionnel complexe qui fait appel à une multitude de ressources : connaissances techniques, méthodes de travail, compréhension de son environnement de travail, maîtrise d'une gestuelle, capacité à coopérer avec d'autres professionnels dans la réalisation d'une action, comportements professionnels...⁸

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

4 – Les réticences du système éducatif

L'Education nationale ne s'y est pas trompée. Les interlocuteurs de Nicole Péry au sein de ce qui était son ministère d'origine⁹ ont d'abord accueilli le projet avec un certain scepticisme (« Pourquoi recréer quelque chose alors que la VAP existe déjà et qu'elle n'a pas rencontré un vif succès ? ») tout en reconnaissant que valoriser les acquis de l'expérience pouvait constituer une mesure de justice sociale. Ce scepticisme a viré à la franche hostilité lorsque le projet s'est précisé et qu'il est apparu que le secrétariat d'Etat à la formation professionnelle souhaitait instaurer, à travers la loi sur la VAE, une autre forme de régulation collective du système de

8. Il n'y a pas, cependant, de différence ontologique entre les différentes certifications ni de ligne de démarcation bien tracée entre les différents types de certification. Pas plus qu'il n'y a de définition officielle de ce qu'est un diplôme ou d'institution qui aurait le monopole d'usage de ce terme. Pour le sens commun la notion de diplôme est généralement associée à une forme de reconnaissance publique et à l'obligation d'effectuer un cursus de formation donnant lieu à des épreuves. Néanmoins, l'idée que les diplômes constituent une catégorie à part dans l'univers des certifications est encore présente dans les esprits. Par exemple Fabienne Maillard évoque la loi de janvier 2002 en ces termes : « Elle présente l'ironie d'englober les diplômes sous le terme de certification au lieu de se contenter de s'en distinguer » (Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications ; un rôle une place en pleine évolution » in *Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers de la certification professionnelles*, Relief Céreq n° 20, mars 2007).

9. Avant de commencer sa carrière politique comme député européen, elle était professeur certifié de lettres.

certifications professionnelles. Plus que le principe de la validation des acquis de l'expérience, ce sont ses conséquences possibles qui ont provoqué quelques frayeurs au sein des équipes en place au ministère de l'Éducation nationale. D'un double point de vue : celui des sources de légitimité dans la création des certifications et celui de la valeur des titres et des diplômes. Autant les aménagements aux dispositions prévues par la loi de 1992 n'ont pas véritablement fait débat (par exemple le raccourcissement de la durée de l'expérience nécessaire pour obtenir un diplôme ou un titre par la VAE, la possibilité d'obtenir la totalité du diplôme sans être obligé de passer au moins une épreuve ou encore la prise en compte de l'expérience dans un cadre bénévole), autant la proposition de créer un répertoire national des certifications professionnelles, géré par une instance interministérielle et comprenant les partenaires sociaux a fait frémir. Ce « grand livre », comme l'a dit Jean Luc Mélançon (ministre délégué à l'enseignement professionnel au moment de l'adoption de la loi) ne risquait-il pas de juxtaposer les diplômes de l'Éducation nationale avec les certifications de moindre valeur délivrées par des organismes privés ou par des chambres consulaires. L'intention d'y faire figurer les certifications établies paritairement au sein des branches professionnelles (les certificats de qualification professionnelle – CQP – dont l'usage principal était de sanctionner les acquis à l'issue des contrats de formation en alternance pour les jeunes) ne pouvait que renforcer ces frayeurs.

Cette érosion du pouvoir de l'Éducation nationale d'établir et de délivrer les diplômes n'était certes pas nouvelle. Ce pouvoir avait atteint son sommet lors de l'adoption de la loi de 1943 reconnaissant à l'Éducation nationale, et à elle seule, la capacité de délivrer des diplômes ; les autres institutions de formation ne se voyaient reconnaître que le droit de délivrer des attestations de fin de formation. La première véritable brèche ouverte dans ce monopole légal date... de la réforme de la formation continue en 1971. On oublie souvent en effet que les lois de 1971 qui ont instauré l'obligation de dépense de formation pour les entreprises et le congé individuel de formation, avait aussi mis en place une forme de régulation collective des certifications à travers la création d'un dispositif dit « d'homologation » des titres par l'État. Une commission placée sous l'autorité du Premier ministre avait, depuis cette date, la capacité d'homologuer n'importe quel titre professionnel, dès lors qu'il répondait à un besoin avéré sur le marché du travail. La portée de cette reconnaissance officielle était toutefois atténuée, au moins symboliquement (mais nous sommes ici dans un registre qui est fortement symbolique), par le mécanisme d'homologation de droit des diplômes délivrés par l'Éducation nationale que ce ministère avait réussi à obtenir. Aux yeux des différents acteurs (organismes de formation, entreprises, adultes en formation...), la valeur des titres homologués était moindre que celle des diplômes délivrés par

l'Éducation nationale. Trente ans après, les propositions du secrétariat d'État ont été perçues comme une nouvelle atteinte à la situation de monopole ou de quasi monopole de l'Éducation nationale, qui se pose régulièrement comme le garant de la valeur des titres et des diplômes au regard des pressions qu'exercerait le monde économique pour en faire de simples signaux de compétences immédiatement utiles pour les entreprises¹⁰.

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

10. Cette question renvoie aux débats entre économistes sur la théorie du filtre et la théorie du signal. Il revient à Annie Vinokur d'avoir montré que les évolutions récentes dans la construction des diplômes et les transformations de leur rôle sur le marché du travail ont plutôt été dans le sens d'un renforcement de leur dimension de signal et d'un affaiblissement de leur fonction de filtre (cf. « Réflexion sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, 1995). Isabelle Borrás fait le point sur ce débat tout en montrant la dimension sociétale de la construction des certifications et leur rôle sur différents types de marchés du travail (« La certification dans la théorie économique : quelle place ? Quelle pertinence pour la formation continue », in *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi*, Relief, 16 Céreq, juillet 2006). Jean-Michel Espinasse présente une version extrême (et quelque peu nostalgique !) des diplômes comme filtre dans son article « Peut-on certifier ses propres produits ? » (in *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles*, Relief, Céreq, 20 mars 2007) : « L'idée essentielle est que la performance dans le système éducatif est prédictive de la performance dans le système productif, le diplôme ne faisant qu'enregistrer la performance scolaire. Les écarts de salaire et de chômage s'interprètent alors très naturellement sans devoir conférer au diplôme un rôle manichéen dans la construction des positions sociales ». De là à penser que la séparation entre les certifications et les parcours de formation renforcée par la loi de janvier 2002 ravale les certifications à un pur effet de signal et traduit un désir inavoué d'un nouvel adéquationnisme, il n'y a qu'un pas que l'auteur franchit allègrement. Pour extrême qu'elle soit, cette position traduit assez bien l'attachement de certains chercheurs à un modèle qui tourne le dos à toute idée d'articulation entre certification et besoin de l'économie et de la société. Pour nous cette position ne peut que conduire à une sorte de tyrannie du niveau ; peu importe les filières et les contenus appris, seul compte le niveau atteint, indice fiable pour les entreprises des potentialités de l'individu.

et des compétences. De tels référentiels existaient bien pour tous les diplômes professionnels de l'enseignement secondaire mais ils étaient en quelque sorte « doublés » d'un référentiel dit « de validation », établi par l'administration de l'Éducation nationale; ce deuxième référentiel laissait généralement une large place aux découpages disciplinaires. Dans l'enseignement supérieur la notion même de référentiel était très largement ignorée des enseignants.

Il faut cependant relativiser cette opposition de l'Éducation nationale. Comme sur bien d'autres sujets, le monde éducatif n'est pas monolithique et certains ont apporté non seulement leur soutien au projet mais aussi leur concours efficace à la préparation des textes¹¹. Néanmoins cette opposition méritait d'être mentionnée car elle montre que ce texte a joué à bien des égards un rôle de révélateur par rapport à certaines ambiguïtés qui traversent notre société à propos du système éducatif. Comment admettre, par exemple, que la VAE constitue un élément de justice sociale (valorisation d'autres manières d'apprendre, seconde chance, reconnaissance de la valeur de l'expérience...) alors que le système éducatif lui-même est construit sur la base d'un idéal méritocratique et vise à distinguer les plus talentueux à travers la délivrance d'un diplôme en formation initiale? Comment admettre qu'un diplôme puisse être avant tout un signal d'aptitudes, de connaissance et de compétences au regard d'un champ professionnel alors qu'il est le plus souvent perçu essentiellement comme un gage d'excellence scolaire? Peut-on sans compromettre l'équilibre complexe du système éducatif, amoindrir la valeur distinctive du diplôme (ce qu'il signifie du point de vue des mécanismes de sélection au sein de l'école et de l'enseignement supérieur – par exemple la valeur supérieure accordée aux diplômes délivrés à l'issue de cursus très sélectifs) et renforcer sa valeur de signal d'aptitudes et de connaissance mobilisable dans une activité professionnelle? Plus fondamentalement, l'idée même que l'on puisse atteindre, grâce à une reconnaissance officielle, un niveau professionnel (et donc un statut social) équivalent à celui qu'atteignent habituellement les titulaires d'un diplôme chèrement acquis en formation initiale heurte encore très largement le sens commun dans un pays comme le notre.

Il n'est pas surprenant que ces doutes aient plus particulièrement traversé le monde éducatif au moment des débats préparatoires à la loi, alors que le monde de la formation des adultes a rapidement adhéré au projet et lui a apporté son soutien. On peut sans doute avancer l'hypothèse que le projet de loi n'aurait pas recueilli, en définitive, un tel soutien si la croyance

11. A commencer par Michel Blachère, conseiller technique au cabinet de Nicole Péry, qui avait une longue expérience de la formation des adultes au sein de l'Éducation nationale et qui a joué un rôle très actif dans l'animation des groupes de travail pour la préparation de la loi et des décrets d'application.

collective dans l'école comme facteur d'égalité des chances n'avait pas elle-même commencé à se fissurer. Cette loi est venue pour ainsi dire à un moment où elle pouvait être acceptée socialement, y compris dans les parties du corps social les plus directement concernées (notamment les enseignants). Ce n'est sans doute pas un hasard si, quelques temps plus tard, certaines propositions de la commission Thélot (par exemple sur le socle de compétences) ou les analyses de François Dubet et de Marie Duru-Bellat¹² ont été accueillies positivement alors qu'elles auraient sans doute suscité de vives polémiques dans les années 80. Lorsque Pierre Bourdieu écrivait en 1985 dans un rapport au collège de France : « Un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démuné sont séparés à vie tel le noble et le roturier », il exprimait avec un temps d'avance ce qu'une partie de la société française ressent confusément aujourd'hui.

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

5 - Vers la sécurisation des parcours

Peut-être en aurait-il été autrement si les partenaires sociaux avaient manifesté un grand intérêt pour leur implication dans ce processus de

12. Voir par exemple le succès du livre de Marie Duru-Bella *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (Le Seuil, coll. La République des idées, 2006) y compris parmi les acteurs du système éducatif qui ont adhéré à l'analyse tout en pointant un risque de « récupération » par des courants politiques particulièrement hostile à l'Education nationale.

régulation du système de certification. Tel n'a pas vraiment été le cas. On a évoqué précédemment l'ambivalence des organisations syndicales à l'égard des diplômes et l'hostilité de principe d'une bonne partie du MEDEF à l'égard des certifications délivrées par le système éducatif¹³. A cela s'est ajouté le souci des partenaires sociaux de faire valoir leur propre capacité à délivrer des certifications (les CQP évoqués précédemment). Tout cela s'est traduit par une revendication qui ne pouvait que crisper le débat : les partenaires sociaux ont exprimé le souhait que les CQP puissent être enregistrés de droit dans le RNCP, traduisant par là leur volonté d'être considérés comme tout aussi légitimes à délivrer des certifications officielles que les ministères. Cette logique de préséance n'a pas favorisé la recherche d'une forme d'implication plus pertinente des partenaires sociaux dans la régulation de l'ensemble du système. Au total, les avancées vers une autre conception du système de certifications professionnelles ont été modestes car elles se sont heurtées à des réflexes corporatistes, chacun voulant rester maître chez soi¹⁴ et elles n'ont pas pu s'appuyer sur une conception renouvelée du dialogue entre formateurs et acteurs économiques. La menace épisodique de quitter la commission et de créer un répertoire spécifique pour les CQP, même si elle est plus symbolique que réelle, traduit cette difficulté des organisations syndicales et patronales à construire une position commune sur l'enjeu que représentent les certifications professionnelles.

Cela n'a pas empêché les partenaires sociaux de soutenir le principe de la VAE. Si cela n'est pas surprenant de la part des organisations syndicales, on peut s'étonner que le MEDEF se soit abstenu de toute marque d'hostilité, voire ait apporté son soutien au dispositif. Certes, quelques voix se sont élevées pour dénoncer « l'obsession des diplômes » et pour réaffirmer que les compétences ne peuvent être véritablement validées que par les entreprises elles mêmes. Mais le MEDEF est resté très prudent dans ses propos. On le doit sans doute en partie à la préoccupation patronale de concilier flexibilité sur le marché du travail et sécurisation des trajectoires professionnelles. Francis Mer à qui avait été confié le rôle de chef de file dans la négociation interprofessionnelle sur la formation continue a admis que le renoncement à cet horizon, toujours repoussé, de l'emploi à vie et l'acceptation de plus de mobilité sur le marché du travail devaient avoir pour contrepartie la reconnaissance et la valorisation des aptitudes et compétences acquises à travers

13. Il s'agit bien d'une hostilité de principe. Dans la pratique, on sait que les employeurs français accordent plus d'importance aux distinctions scolaires que leurs homologues étrangers.

14. Ce qui a logiquement entraîné une revendication forte des organismes privés de formation pour être membres de la CNCF. Eux aussi voulaient leurs sièges pour défendre leurs certifications, ou en tous cas éviter de voir refouler leurs certifications par des ministères défendant leurs titres ou leurs diplômes contre la concurrence d'organismes privés. Ceux qui craignent que les diplômes et les titres soient de plus en plus asservis à une logique étroitement économique devraient se rappeler que la logique d'élaboration des certifications est avant tout tirée par les intérêts des organismes de formation, qu'ils soient publics ou privés.

l'activité professionnelle. Qui plus est la VAE apparaissait comme cohérente avec un certain nombre de principes qui se dégagent des discussions engagées sur la gestion par les compétences. Certes, le modèle de gestion par les compétences est sous tendu par une conception très contextuelle des compétences ; elles sont propres à une entreprise, parfois même elles sont un facteur essentiel de sa réussite économique. Il est difficile cependant de ne pas reconnaître que le développement de compétences locales contribue au développement d'aptitudes transférables dans d'autres contextes de travail. La validation interne des compétences ne s'oppose donc pas à des formes de validation plus générique, elles se complètent.

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

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

(sauf dans le cas des professions réglementées), suscite plutôt des revendications sur le thème de la dévalorisation des diplômes ou du déclassement qu'elle ne conduit à relativiser la place même des diplômes dans la détermination des trajectoires professionnelles.

6 – L'amorce d'une autre régulation collective des diplômes et des titres

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

une profusion de nouveaux diplômes aux intitulés parfois ésotériques, dont la valeur semble résider avant tout dans le prestige de l'institution qui les délivre. Quelles que soient, par ailleurs, les vertus de cette réforme dite du LMD, l'usage qui en a été fait par les universitaires va, à bien des égards, dans un sens opposé à celui qui était recherché avec la loi sur la VAE.

Malgré cela, la réforme de 2002 est, comme les précédentes, étroitement liée à la question de la place des certifications. Si certains n'y ont vu qu'une simple mesure de justice sociale (ou une entreprise démagogique selon le point de vue d'où on se place...) et un moyen de raccourcir les formations pour les adultes, il paraît difficile d'en dégager la signification sans considérer les changements profonds qui affectent aujourd'hui les différentes formes de reconnaissance et de valorisation des compétences et des talents. En rupture avec une conception qui fait de l'excellence scolaire un élément décisif de la réussite professionnelle et sociale, elle tente de préserver l'existence de repères collectifs et de développer des formes de reconnaissance des aptitudes et des compétences ouvrant de réels espaces de mobilité et de progression professionnelle. De ce point de vue, le travail de la CNCP, si ses membres acceptent de s'y engager, pourrait bien jouer un rôle décisif pour prolonger un débat qui n'a été qu'amorcé au moment de l'élaboration et du vote de la loi¹⁵. La volonté affichée de préserver, tout en la rénovant, une régulation collective du système de diplômes et de titres ne résistera pas nécessairement très longtemps à la double pression de ceux qui, dans le champ de l'éducation, voudraient bien s'affranchir de toute autre régulation que celle de leur propre institution et de ceux qui, trouvant les exigences des diplômes et des titres trop lourdes, multiplieront des certifications fragmentaires qui n'auront d'autre effet que de certifier des compétences immédiatement utiles sur le marché du travail. L'expérience d'autres pays autour de nous montre, si besoin était, que la création des certifications et leur contrôle constitue un enjeu fort et suscitent les initiatives les plus variées : délivrance de diplômes d'ingénieurs sur la base de tests aux Etats-Unis, délivrance de diplômes par des entreprises au Royaume Uni (avec l'aval des pouvoirs publics), développement de systèmes d'accréditation dans une logique de certification qualité un peu partout dans le monde¹⁶...

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

15. Bernard DECOMPS, premier président de la CNCP, avait clairement perçu la nature de ces enjeux. Il s'est heurté à une résistance importante au sein de la commission. La plupart de ses membres ne souhaitaient pas que la CNCP aille au-delà de son rôle de « reconnaissance officielle » des diplômes et des titres et interpelle la fonction du système de certification sur le marché du travail.

16. Contrairement à une idée reçue, il n'y a pas qu'en France que le système de certification fait l'objet d'une régulation par l'Etat. Les travaux de l'OCDE ont montré que dans la plupart des pays ce rôle de l'Etat (qui ne peut en aucun cas être assimilé à un monopole public) constituait un élément important du débat sur la mise en place de la formation tout au long de la vie.

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

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

7 – Portée et limites de la réforme

Cette tentative de reconstruction de la genèse de la loi sur la VAE permet sans doute de mieux mesurer la portée et les limites du texte finalement adopté

par le Parlement. Les sept années de sa mise en œuvre en éclairent aussi la signification au regard du fonctionnement du système social français.

L'article 133 de la loi du 17 janvier 2002 débute par l'énoncé d'un « nouveau droit ouvert à tous », pour reprendre l'expression utilisée lors des débats parlementaire. Il débute en effet par une formule qui résonne comme un droit de l'homme : « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelles ou d'un certificat de qualification figurant sur la liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L335-6 du code de l'éducation. » L'accord quasi unanime sur cette formulation, notamment lors des débats parlementaires, ne doit pas masquer qu'il s'agit là d'un consensus ambigu.

Pour certains ce « nouveau droit » s'inscrit bien dans un idéal de justice sociale et comme un droit inaliénable des individus. Nous avons suggéré que cette perception de la réforme allait de pair avec une conception méritocratique des diplômes. Puisque ces derniers constituent une marque distinctive forte des qualités de la personne, la délivrance d'une certification professionnelle par une autre voie que celle de l'excellence scolaire apparaît comme une mesure équitable. La loi instaure en quelque sorte une égale dignité entre plusieurs modes d'accès aux savoirs. Parce qu'il s'agit bien là d'un droit ouvert aux personnes dans un objectif de justice sociale, la VAE relève avant tout d'une démarche individuelle et serait privée de sens si elle s'inscrivait dans une dimension collective. Par exemple si elle s'effectuait à l'instigation de l'employeur ou si elle devenait une des composantes d'une politique de branche. Cette conception emporte avec elle sa propre contestation : derrière cet idéal de justice, certains, minoritaires il est vrai, on dénoncé le risque démagogique. Au nom de l'équité, la loi n'allait-elle pas conduire à « donner des diplômes à tout le monde », privant ainsi cette forme de reconnaissance de sa valeur distinctive¹⁷ et dissuadant la jeunesse de se confronter aux exigences d'un parcours scolaire ou universitaire ?

Mais l'adhésion à cet article de la loi peut tout aussi bien traduire une méfiance à l'égard du système scolaire et de sa prétention à classer les individus selon une échelle de mérite qui lui est propre. Le droit à une VAE est alors

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

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

Enfin, le droit à la VAE peut trouver sa justification dans une volonté de modifier le rôle des certifications sur le marché du travail et leur signification sociale. Comme nous l'avons suggéré, cette vision qui n'est sans doute pas celle qui a suscité le plus d'adhésion au projet de loi, ne fait pas de l'accès aux diplômes par la validation des acquis de l'expérience une finalité en elle-même. Elle est un moyen parmi d'autres de promouvoir d'autres modalités de reconnaissance des aptitudes et des compétences dans une tension entre les gages qu'offre un parcours scolaire réussi (dont on ne peut nier qu'il préjuge favorablement de l'aptitude à la résolution de problèmes complexes et de la capacité à s'adapter à des situations professionnelles variées et mouvantes) et la construction de compétences à travers l'exercice d'une pratique qui peut également être source d'excellence. De ce point de vue, si la VAE doit rester un droit individuel (nul ne peut être contraint à faire valider ses acquis), c'est parce qu'elle s'inscrit aussi dans un projet collectif (d'une entreprise, d'une branche, d'un territoire ou d'une profession) qu'elle prend tout son sens et produit ses effets les plus positifs¹⁸. Si elle répond à un souci de justice sociale, ce n'est pas seulement parce qu'elle permet d'accéder tardivement à une

18. Interrogé à plusieurs reprises par la presse sur le nombre de diplômes délivrés par la VAE qui permettrait de parler de succès de la loi, j'ai régulièrement répondu en affirmant que, plus encore que le nombre, c'est cette appropriation dans un cadre collectif qui constituerait un critère de réussite. Bon nombre d'entreprises l'ont effectivement intégrée comme un élément de la politique de professionnalisation et de progression de leurs salariés (voir les différentes contributions à ce numéro ainsi que les monographies réalisées par l'Institut MCVA que j'anime au sein du Cnam). Il y a peu de secteurs professionnels ou de catégories de salariés où la VAE n'ait pas été objet de débat. Cela contribue à faire de la VAE une des composantes courantes de la construction d'un parcours de progression professionnelle. Cette inscription dans un cadre collectif a surtout contribué à dédramatiser la procédure : engagement de l'encadrement en faveur de la réussite des salariés, mobilisation des fonds de formation pour acquérir les aptitudes et compétences non validées, fierté et motivation professionnelle des salariés ainsi reconnus dans des conditions de plus grande objectivité que dans les procédures habituelles de validation internes aux entreprises. Tous ces effets collatéraux de la VAE importent au moins autant pour sa réussite que le nombre d'individus qui en bénéficient.

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

Quelles que soient les justifications individuelles et collectives qui ont conduit à l'approbation de ce projet, constatons qu'elles sont avant tout sociales, politiques, plutôt que techniques. Dans l'esprit des promoteurs de la loi comme dans celui des courants qui lui ont apporté leur soutien, il ne s'agit nullement d'aménager les modalités de validation ou la méthodologie d'élaboration des référentiels mais bien de porter un projet politique¹⁹. A tel point que la dimension proprement technique des propositions incluses dans le projet de loi n'a été l'objet que d'une attention très relative. Seule la proposition de procéder à la validation des acquis à travers une mise en situation de travail réelle ou reconstituée a fait l'objet de débats assez vifs. On sait que cette modalité est régulièrement pratiquée par l'AFPA pour l'accès aux titres du ministère du Travail (découpés en certificats de compétences professionnelles – CCP – validables indépendamment les uns des autres). L'Éducation nationale s'appuie sur un dossier établi par le candidat. Fallait-il ou non laisser la possibilité de déployer ces deux modalités ou en privilégier une? Finalement les deux modalités figurent dans la loi, même si, à la suite du rapport établi par Michel Feutrie²⁰, il a été reconnu que la validation en situation présentait quelques inconvénients: risque de reproduction d'une logique « d'épreuves pratiques » telles que pratiquées lors des

19. C'est sans doute ce qui rend l'interprétation de l'expérience française particulièrement délicate pour la plupart de nos collègues étrangers. Non qu'ils ne se soient eux-mêmes lancés dans des expériences similaires. Mais ils l'ont fait dans un esprit essentiellement pragmatique. La thématique des apprentissages informels et non formels a alimenté la chronique des discussions européennes. Comme l'ont montré les enquêtes conduites par l'OCDE, la plupart des pays se sont interrogés sur les fondements de leur système de diplômes et de titres ainsi que son articulation avec les qualifications reconnues sur le marché du travail. Mais ces questions n'ont pas pris une tournure aussi doctrinale qu'en France et aucun pays n'a fait un choix aussi radical que celui de la VAE (c'est-à-dire le choix d'un dispositif législatif rendant toutes les certifications accessibles par les deux voies: la formation et la VAE). Seule une compréhension de la place que les diplômes occupent dans les représentations collectives en France et des fondements du modèle méritocratique à la française permet de rendre intelligible la loi sur la VAE. Il faut être français pour ne pas voir spontanément que, à l'exception des professions dont l'accès est réglementé, la valeur professionnelle d'un diplôme est avant tout déterminée par la représentation que s'en font ceux qui recrutent et non par une sorte de correspondance statutaire entre hiérarchie scolaire et hiérarchie professionnelle ou par des dispositions conventionnelles qui détermineraient les droits afférant à la détention de tel ou tel titre. L'idée que les diplômes constituent, à bien des égards, un marché (certes très imparfait) affleure régulièrement à la conscience (par exemple dans la concurrence actuelle entre grandes écoles et universités) mais elle est encore le plus souvent l'objet d'un déni tant dans l'opinion que parmi les spécialistes des questions de formation.

20. Michel Feutrie dirigeait le service de formation continue de l'Université de Lille III. Il a été l'un des promoteurs de la VAE dans l'enseignement supérieur. Ce rapport a été réalisé à la demande du ministère du Travail.

examens de fin d'étude (pour les CAP ou les baccalauréats professionnels par exemple), difficulté à saisir les aptitudes et compétences en dehors de situation critiques dans lesquelles elles se révèlent vraiment. Il a cependant semblé raisonnable de ne pas fermer cette voie parce qu'elle paraissait bien adaptée à des titres professionnels visant une opérationnalité dans des situations professionnelles aisément identifiables.

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

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

la didactique professionnelle et dans le domaine de la psychologie du travail n'aient pas été plus sollicités pour confirmer le bien fondé du principe même de la VAE. Une des hypothèses que l'on peut émettre est qu'une bonne partie des acteurs directement concernés par le projet de loi n'ignoraient pas ces travaux et que cela a, pour le moins, évité des controverses inutiles. Je peux en tous cas témoigner de l'imbrication forte entre ceux qui ont porté le projet de loi et ces courants de recherche²¹. Les analyses de Gérard Vergnaud dans le champ de la didactique, ceux de Yves Clot dans le champ de la psychologie du travail, ceux du LATTS (Philippe Zarifian) sur les logiques compétences ou encore ceux de l'équipe de Serge Volkoff sur la notion d'expérience, fournissaient des référents théoriques suffisamment solides pour fonder la notion d'acquis de l'expérience mais aussi pour éviter les pièges méthodologiques les plus grossiers en matière de validation. Je pense notamment au risque d'assimilation entre la performance et la compétence où entre les théorèmes en actes utiles à la conduite de l'action et les connaissances construites dans le champ des disciplines scientifiques. Intuitivement, ceux qui ont rédigé le projet de loi me semblent avoir été conscients qu'il ne s'agissait ni de valider des réalisations professionnelles, ni de traquer les connaissances savantes derrière le récit professionnel mais bien de saisir le processus de développement personnel et de construction de l'autonomie à travers le retour réflexif sur sa propre activité réalisé par le candidat.

Il y a sans doute une autre raison à cette absence de débat méthodologique sur les modalités de validation des acquis de l'expérience : la difficulté du système éducatif à défendre la rigueur et la cohérence de ses propres modes de validation dans le contexte scolaire. L'objection, fréquemment entendue, de la pertinence et de la valeur d'un diplôme ou d'un titre délivré par la reconnaissance de l'expérience (« Que vaut un diplôme si la maîtrise des connaissances n'a pas été vérifiée ? », « On valide des savoir-faire mais pas des savoirs et des méthodes. Or ce sont ces dernières qui fondent le

21. Mon passage par le Céreq a sans doute constitué dans mon itinéraire personnel un moment décisif de ce point de vue puisque la question des diplômes et de leur valeur ainsi que la question des modalités de construction et de reconnaissance y constituent des objets permanents de réflexion. Je tiens à remercier, à cette occasion, Anne-Marie Charraud, dont la connaissance du système d'homologation des titres et de la VAP 92 m'a été très utile, mais également Alain Savoyant qui m'a, dans bien des circonstances, rendu accessibles les travaux dans le champ de la didactique professionnelle ainsi que Myriam Campinos sans laquelle je n'aurais pas accédé à la compréhension des conditions sociales de production des systèmes de diplômes. Les autres m'excuseront de ne pas les citer ; nos débats, parfois très animés sur ce sujet ont trouvé un débouché inattendu lorsque Martine Aubry m'a demandé d'occuper les fonctions de directeur de cabinet de la nouvelle secrétaire d'Etat à la formation professionnelle. Le programme de recherche sur les adultes de bas niveau de qualification impulsé par Yves Lichtenberger au ministère de la Recherche à la fin des années 80, ou le club Crin sur les compétences animé par Gérard Vergnaud, ont également constitué, avant que je ne rejoigne le Céreq, des lieux exceptionnels de confrontation entre mon expérience professionnelle et les chercheurs dont quelques noms sont évoqués ici.

professionnalisme ») entraînait logiquement une contre objection : celle de la pertinence de certifications professionnelles délivrées sur la base d'épreuves dont les modalités sont souvent fort éloignées de la mise en œuvre, dans les conditions concrètes d'exercice de l'activité professionnelle, des savoirs et des méthodes enseignées dans les cursus scolaires. Plus encore que les considérations théoriques sur les formes de la connaissance et les processus de conceptualisation la question de la validation est au cœur des questions sociales que la VAE oblige à poser. Or elle n'a guère fait l'objet de travaux sociologiques²².

On peut s'étonner également que la loi soit muette sur la question de l'accompagnement des candidats alors que c'est sur ce thème que la VAE a provoqué le plus de commentaires et de littérature (voir par exemple les deux numéros de la revue *Education Permanente* consacrés à la VAE en 2004 – n° 158 et 159²³). Certes, cette matière se prête mal à un encadrement législatif. On voit mal une loi définir cette pratique et en fixer la déontologie. Mais surtout il est apparu difficile de rendre l'accompagnement obligatoire. Et encore plus difficile de réserver la pratique de l'accompagnement à des organismes sous le contrôle d'une autorité administrative²⁴. Certains l'auraient souhaité, craignant la multiplication d'une offre privée à but lucratif pour préparer les individus à un diplôme. Il est apparu plus raisonnable de laisser chaque organisme valideur définir lui-même les modalités d'accompagnement, sachant que la loi n'interdit pas à un candidat de présenter son dossier devant le jury sans accompagnement préalable. Sans doute était-ce faire une confiance exagérée dans la capacité des différents acteurs à développer des pratiques innovantes et pertinentes et dans les processus d'autorégulation du système qui se mettait en place. On a vu ici ou là l'accompagnement se muer en quasi-formation, voire en entretien clinique. Inversement, certains organismes ont réduit cette démarche d'accompagnement à sa plus simple expression (information sur les exigences habituelles des jurys et conseil succincts sur la présentation du dossier),

22. Les méthodes de validation sont l'objet de nombreux travaux (voir par exemple la synthèse des textes fondateurs présentée par Jean Jacques BONNIOL et Michel VIAL dans *Les modèles de l'évaluation*) et suscitent actuellement un regain d'intérêt (par exemple dans le cadre de l'association internationale ADME – association pour le développement de la mesure et de l'évaluation. Ces travaux, essentiellement développés par des pédagogues, appréhendent cependant l'évaluation sous un angle technique et rarement comme un objet social. Pourtant certains textes de Michel Foucault ou de Pierre Bourdieu ont ouvert la voie dans ce domaine en montrant la parenté entre les modes de validation et la conception des connaissances et la dimension sociale de leur transmission.

23. Parmi les nombreux ouvrages qui traitent de cette question, beaucoup se présentent surtout comme des guides aux candidats. Certains tendent à ériger l'accompagnement en VAE comme une nouvelle profession. Plusieurs tentent de poser les bases de cette pratique en montrant les vertus et les difficultés. Voir par exemple le livre de Alex Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Erès, 2005, ou l'ouvrage collectif dirigé par P. Mayen, *L'accompagnement en VAE*, Editions Raisons et Passions, 2006.

24. Quelque temps après le vote de la loi, un projet de décret allant dans ce sens a été soumis au Conseil d'Etat. Ce dernier n'a pas jugé pertinent de limiter d'une quelconque façon l'exercice de l'activité d'accompagnement.

alors que le retour réflexif sur sa propre expérience et la capacité à mettre en mot ce que l'on a fait est une démarche qui ne va pas de soi.

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

Conclusion

On peut regretter que cela n'aille pas assez vite. A mon sens, la VAE bouscule trop de choses, aussi bien dans le champ de l'éducation et de la formation que dans celui du travail et des organisations, pour qu'elle devienne du jour au lendemain une pratique banale et qu'elle modifie durablement la place des diplômes et les formes de reconnaissance sur le marché du travail. Trop de volontarisme nuirait sans doute à ce difficile processus de changement en réveillant de vieilles craintes et en poussant à des pratiques qui feraient rapidement (et à juste titre) l'objet de critiques. Avec environ 100 000 diplômes ou titres délivrés par cette voie depuis le vote de la loi (et probablement près du double de personnes qui ont au moins amorcé la démarche ou qui ont obtenu une validation partielle), avec l'engagement d'un grand nombre d'entreprises ou de branches professionnelles qui en font progressivement un outil

au service de la professionnalisation et de la sécurisation des parcours, nous avons sans doute atteint un point de non retour. Cela ne doit pas empêcher, naturellement, de poursuivre les efforts pour lever les freins encore nombreux à son développement mais on ne vend pas la VAE comme un dispositif d'aide à l'insertion ou d'exonération de charges. Il faut avant tout accompagner, expliquer, convaincre. Une porte s'est ouverte sur une autre manière de considérer les connaissances et les compétences, sur une autre manière de valoriser ce qui est acquis et ce qui est pertinent au regard de l'exercice d'une activité professionnelle. Même les plus réticents ou les plus sceptiques n'ont pas envie de la refermer. De ce point de vue, cette « petite révolution », comme on l'a parfois qualifiée, constitue un objet passionnant pour l'analyse de la décision publique et des processus de changement dans la société française.

Commentaire du texte de Vincent Merle

*Jacques FREYSSINET**

Dans la riche et complexe analyse que propose Vincent Merle, nous prendrons comme point de départ la phrase finale : « Cette « petite révolution » (...) constitue un objet passionnant pour l'analyse de la décision publique et des processus de changement dans la société française ».

Toujours en partant de la fin, cette fois-ci du point de vue de l'évolution historique, nous évoquerons l'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2008 sur « la modernisation du marché du travail ». L'article 7 est consacré à la formation professionnelle pour les salariés. Il y est mentionné que « les partenaires sociaux (...) rechercheront (...) une simplification du dispositif et un meilleur accompagnement du candidat à la VAE, en particulier en matière d'information, de conseil et d'appui ». L'article 8, à propos de la mobilité professionnelle et géographique, précise que « le service public de l'emploi informera les salariés des conditions d'accès aux dispositifs, notamment la VAE ». L'article 12 souligne que le contrat à objet défini (ou contrat de mission) constitue une « étape de carrière » et que l'accord de branche ou d'entreprise qui le rend possible doit, entre autres dispositions, « rechercher comment mieux utiliser la VAE ». Ainsi un consensus semble s'être établi entre organisations patronales et syndicales sur le rôle que doit jouer la VAE comme instrument de facilitation des mobilités et de sécurisation des parcours professionnels¹. Le discours des pouvoirs publics exprime la même attitude positive.

Le contraste est frappant avec la description que donne Vincent Merle de la difficile émergence de cette mesure. Certes, elle se situait, en 2002, dans la continuité d'innovations antérieures, mais celles-ci n'avaient connu qu'une mise en œuvre homéopathique. Les tentatives précédentes faisaient craindre que le projet mobilisât peu d'appuis et de fortes réticences. Le patronat privilégiait une démarche des compétences ; celles-ci ne peuvent être reconnues qu'en situation concrète de travail, donc rendent problématique et sans utilité l'attribution de certifications transférables. Les syndicats étaient plus intéressés par la reconnaissance des diplômes dans les classifications négociées que par une diversification des voies d'acquisition de ces diplômes. Les responsables de l'attribution de titres et diplômes, au premier rang desquels le

* Centre d'études de l'emploi.

1. Si la CGT n'est pas signataire de l'accord, elle n'est pas, sur ce point, en désaccord avec ses dispositions.

ministère de l'Éducation nationale, redoutaient la perte d'un monopole qu'ils traduisaient par un risque de dégradation de qualité.

La difficile question posée par Vincent Merle est celle de l'identification des acteurs et des besoins qui ont rendu possible « la construction délicate d'un consensus ». En simplifiant beaucoup, il peut sembler que d'habiles opérateurs politiques ont su réunir autour du projet des forces dispersées et hétérogènes et surtout qu'ils ont su faire reconnaître la VAE comme une réponse possible à des problèmes que le système économique et social ne savait pas traiter dans le cadre de ses procédures traditionnelles de régulation. L'effritement ou l'effondrement du mythe de l'école comme facteur d'égalité des chances rendait plus difficile au système de formation la défense de son monopole sur les modes d'accès aux certifications. Le système productif n'avait pas su résoudre le problème dit des « bas niveaux de qualification ». Les marchés internes du travail, avec leurs qualifications maison, devenaient un obstacle au mouvement croissant des restructurations industrielles.

Dans ce contexte, la VAE devient une option possible pour atteindre des objectifs fort divers. Pour une partie des mouvements éducatifs et culturels, qui ont promu les trajectoires de développement personnel et la reconnaissance des « savoirs expérientiels »², la VAE offre un mode de certification de même légitimité que celle traditionnellement réservée aux formations institutionnalisées. Pour les entreprises, la VAE peut constituer un instrument de valorisation de métiers peu considérés, de mobilisation des travailleurs faiblement qualifiés et, le cas échéant, de gestion anticipée des restructurations³. De leur côté, les syndicats reconnaissent la VAE comme un outil utile tant pour sécuriser les trajectoires professionnelles que pour combattre les inégalités d'accès à la formation professionnelle continue, dont l'une des sources est l'absence de demande de formation de la part de certaines catégories de salariés ou de perspective de reconnaissance des acquis. Certains offreurs de formation trouvent dans la VAE un nouveau pseudo-marché qui favorise la diversification de leurs activités⁴. L'inventaire pourrait être allongé.

En référence à la question posée initialement, celle de l'analyse de la décision politique et des processus de changement social, un enseignement se dégage avec force. L'innovation a été rendue possible par la capacité qu'ont eue les porteurs du projet, en s'appuyant sur ces besoins et ces forces hétérogènes, de progresser sur un enjeu stratégique dont il

2. Voir, dans ce même numéro, la contribution d'Yves Lochard.

3. Voir, dans ce même numéro, la contribution de Damien Brochier et celle de Marie-Christine Bureau, Marie-Christine Combes et Solveig Grimault.

4. Voir, dans ce même numéro, la contribution de Claude Szatan et Julie Micheau.

aurait été trop risqué de faire un objet explicite du débat social et politique. Il s'agissait en effet fondamentalement pour eux de transformer, par la valorisation de l'expérience, les modes de régulation collective de l'accès aux titres et diplômes, c'est-à-dire l'un des socles essentiels de la différenciation sociale dans notre pays. A ce jour, les exemples de mise en œuvre de la VAE, dans leur ampleur limitée, manifestent plus la juxtaposition de besoins hétérogènes qu'un ébranlement de la domination des diplômes de formation initiale dans les trajectoires sociales. D'où l'importance du rappel d'un objectif toujours actuel !

La VAE comme nouvelle conception du savoir

Vincent Merle décrit avec finesse les étapes et les forces qui ont poussé de façon convergente, mais également non coordonnée, à la reconnaissance de la validation des acquis de l'expérience.

Le déroulé des étapes permet d'éviter deux contresens.

Le premier concerne l'idée que la VAE serait le fruit, voire le levier (le ver dans le fruit), d'un amollissement des exigences portées par un diplôme puisqu'il pourrait désormais s'acquérir au fil de l'eau, simplement en ayant une activité, comme c'est le cas de tout le monde pourrait-on ajouter. C'est un contresens auquel ont prêté certaines annonces ministérielles d'une VAE comme « droit à un diplôme pour tous », et que l'on a retrouvé chez certains candidats de la première vague : « Je travaille depuis trente ans, à quoi ai-je droit ? », conceptions éloignées cependant de la réalité et de ce qui s'est développé. Vincent Merle indique de façon pertinente tout le contraire : la VAE est, à chaque étape de son développement, un produit dérivé du durcissement du repère constitué par le diplôme. Plus un diplôme est devenu indispensable pour accéder à une profession, plus son caractère qualifiant s'est conforté, plus il a dû intégrer l'exigence de reconnaissance du caractère qualifiant d'un parcours professionnel. La VAE est donc l'accompagnement d'une extension du domaine de validité du diplôme dans le champ professionnel, et non une rétraction des exigences qu'il manifeste.

Le second ferait de la VAE une victoire du faire contre le savoir, des savoirs informels contre les savoirs académiques. Cette méprise tient à une conception bien peu scientifique du savoir académique qui l'assimile à la capacité à énoncer des connaissances, ce que valide *a minima* l'examen scolaire ou universitaire. Or la connaissance scientifique, même ou surtout académique, n'est jamais qu'un outil de compréhension. Elle n'existe pas en soi autrement que transcrite. Elle ne devient savoir qu'incorporée, qu'utilisée dans un raisonnement, dans une action, même lorsqu'il ne s'agit que de savoir sa leçon. « Savoir sa leçon ! », étape indispensable, mais fin la plus pauvre qui soit de l'enseignement, car ce qui ne s'apprend que pour l'examen est, nous ne pouvons plus l'ignorer, oublié le lendemain. Cela

* Université Paris-Est, LATTS.

peut suffire lorsqu'il ne s'agit que de sélectionner des élèves en fonction de leur capacité à bachoter, mais cela devient une haute prise de risque s'il s'agit par exemple de former un chimiste dont on attend non seulement qu'il soit capable de réciter une formule mais de tenir compte plus tard des effets qu'elle indique dans une situation dangereuse. Le savoir se détermine dès lors par la pertinence de l'action qu'il guide. L'académique vaut, et cela s'applique aussi bien au futur ingénieur qu'au futur chercheur, pour être mis en acte, développé. C'est le sens des évolutions mises en œuvre au plan européen avec le passage au LMD qui remplace l'enseignement comme étape d'un parcours professionnel en mettant l'accent sur les compétences acquises et non sur la spécificité d'un mode d'enseignement. De ce point de vue, la VAE accompagne une transformation des modes de validation du savoir, jugé sur ce qu'il permet plus que sur les simples connaissances qu'il mobilise. C'est ce qui permet de mettre en équivalence, dans le même diplôme, des acquis par voie scolaire et des acquis par l'expérience. Ajoutons que cet approfondissement de la notion de savoir, jugée indispensable à une meilleure insertion professionnelle des élèves et étudiants de licence et master, l'est tout autant pour préparer une carrière de chercheur.

Notons dans ce sens l'importance du changement de terminologie entre la validation des acquis professionnels 1934, 1985 ou 1992 et celle des acquis de l'expérience. Officiellement il s'est agi en 2002, notamment du fait d'une attention particulière portée aux singularités des parcours féminins, d'inclure dans la reconnaissance l'expérience acquise lors d'activités bénévoles, domestiques ou associatives, non considérées comme professionnelles. Ce simple élargissement conduit cependant à un changement plus profond du mode même de validation. Là où comptaient avant tout, dans l'élaboration du dossier de preuves, les attestations d'emplois sachant que les possibilités d'erreurs d'appréciation - voire de tromperies - sur la réalité des responsabilités exercées, étaient tempérées par le fait qu'il ne pouvait s'agir que d'une validation partielle et qu'au moins un examen devait être réussi pour garantir la validité du diplôme obtenu, il s'agit en 2002 d'une validation pleine. Deux garde-fous sautent : celui de l'examen scolaire ou universitaire et celui de la certification par l'employeur dont on pouvait penser que, sauf transaction assez repérable au moment d'un licenciement, il n'était pas suspect de complaisance dans la validation des compétences déployées par ses employés. La validation de l'expérience « tout court » incluant, rappelons-le, celle de femmes ayant connu des phases d'inactivité conduisait à durcir les épreuves de validation. Elle oblige à s'interroger sur la nature du travail et le contenu de l'activité plus que sur le statut sous lequel elle est menée.

Dans la pratique la VAE 2002 s'apparente encore souvent à la VAP 1992, la validation partielle se traduisant, même si ce n'est pas l'esprit de la

loi, par la suggestion de suivre tel module en passant un examen normal plutôt que de renvoyer à la nécessité d'approfondir dans son activité telle ou telle responsabilité permettant de faire preuve des compétences correspondantes. Dans l'enseignement supérieur, la VAE 2002 a de la même manière relancé la VAP 1985 au risque, dans le fond assez mineur, de faire de la préparation du dossier de VAE un exercice de prescription de formations existantes dans l'établissement. Gageons cependant plutôt que ce sont là des étapes d'apprentissage transitoire plutôt qu'une déviation durable. La VAE est aujourd'hui, Vincent Merle le montre bien, un accompagnement indispensable de la formation tout au long de la vie et de la sécurisation des parcours. Elle renforce également une conception de la formation initiale plus attentive à l'obtention de compétences qu'à la récitation de connaissances.

Cette reconnaissance de la validation des acquis de l'expérience est d'autant plus nécessaire qu'elle ouvre une alternative à la vaine recherche d'une « adéquation » entre formations et emplois, entre diplômes et qualifications. Car c'est bien de cela qu'il s'agit : d'une lutte entre deux modes de régulation de l'accès aux emplois, l'une mettant l'accent sur les acquis initiaux, donc essentiellement scolaires ; l'autre sur des réalisations validées dans une activité. Est diplômé celui qui peut, est qualifié celui qui a fait. Certes, la reconnaissance de la formation professionnelle continue a, depuis 1970, cherché à intégrer ces repères en mettant l'accent sur la nécessité d'une mise à jour continue de la formation initiale et en ouvrant l'espoir d'une deuxième chance (entendez deuxième chance de formation) pour ceux qui avaient raté l'étape scolaire. Mais force est de constater que plus la formation continue s'est développée dans notre pays, plus s'est accrue l'importance du diplôme initial dans la répartition des emplois ; plus s'est accrue la quantité de formation professionnelle continue dispensée, plus s'est raccourcie sa durée, ceci de façon parfaitement régulière sur ces trente cinq dernières années. La formation continue est restée cantonnée à une adaptation à la marge, elle n'a jamais acquis la force d'une voie de formation différée. Il n'est pas illogique, du coup, que, réfléchissant aux possibilités de réduire le chômage par un meilleur ajustement entre emplois offerts et capacités disponibles, certains accusent les diplômes et l'enseignement scolaire et universitaire. Puisque le diplôme conditionne aussi bien l'accès à l'emploi que celui à la formation continue, puisque autant se joue en formation initiale, il faudrait rendre les diplômes adéquats aux emplois.

Il y a dans ces appels à l'adéquation, qui alimentent des discours généralement aussi vains que percutants, une grande part de défausse. Défausse lorsque le discours cède aux formules faciles ignorant par exemple que les formations de STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) bien trop nombreuses en regard du nombre d'emplois de

sportifs sont parmi celles qui ont un des meilleurs taux d'emploi à la sortie, signe que l'on apprend bien autre chose dans une filière que ce que le titre en indique. Défausse aussi lorsque l'appel à l'adéquation met à l'abri d'une remise en cause des modes de recrutement et de gestion des carrières et surtout lorsqu'il exonère d'une réflexion sur les organisations du travail, sur ce que les salariés apprennent lorsque leur sont confiées des responsabilités nouvelles et sur ce qu'ils désapprennent en situation routinière.

La validation des acquis de l'expérience introduit un petit coin dans cette logique d'adéquation, identifiant plus nettement ce qui est de l'ordre du diplôme ou du certificat, et ce qui est de l'ordre de la qualification, les premiers à valeur générale, pivot de mobilité, la seconde à valeur contractuelle. Ce faisant la VAE nous en propose une nouvelle articulation offrant peut être enfin une chance à une meilleure intégration de la formation initiale et de la formation continue.