

Hugues LENOIR
CEP-CRIEP
Paris X

La VAE : une nouvelle donne pour l'Université

Cette contribution a pour objet d'analyser en quoi une nouvelle donne juridique, ici la loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) votée en 2001 dans le cadre de la Loi de modernisation sociale, entraîne l'université -en tant qu'organisation - dans des processus de changement quelquefois considérables auxquels, selon leur place et leur conviction, les acteurs adhèrent ou résistent. En d'autres termes, nous essaierons d'éclairer d'une part, en nous appuyant sur une situation concrète et contextualisée, comment se vit et s'organise le changement dans une institution multiséculaire, à savoir l'Université. D'autre part, nous évoquerons les évolutions nécessaires, attendues ou possibles de ce changement sur l'institution elle-même, sur les représentations qui la fondent et qui l'animent autant que sur les pratiques qui s'y développent. Dans ce cadre, nous apporterons quelques réflexions sur les inflexions nécessaires que cela implique sur les hommes et les femmes qui y œuvrent, en particulier en termes de rôles et de postures.

Nous adopterons pour bâtir notre propos une approche systémique qui nous amène à considérer la validation des acquis de l'expérience comme un *input* nouveau [et déstabilisateur] dans l'équilibre universitaire. Nous proposons donc de tenter de mieux comprendre en quoi ce flux nouveau d'informations peut avoir des effets sur l'organisation, le fonctionnement et la vie universitaire et à envisager ses conséquences dans cet univers spécifique. Nous observerons plus particulièrement en quoi la VAE interroge dans la sphère universitaire le rapport au savoir, le rapport à l'évaluation, le rapport à la pédagogie, au public

et à l'environnement professionnel afin d'en évoquer les conséquences sur le fonctionnement du système. Cette démonstration s'appuie sur une expérience, des constats et des réflexions construits sur environ dix ans dans le cadre du groupe de travail VAP (validation des acquis professionnels) puis VAE (Validation des acquis de l'Expérience) de la Conférence des directeurs de services communs de formation continue et sur ma propre activité - ici distanciée - à l'Université de Paris X - Nanterre où nous travaillons depuis quelque temps déjà à la mise en place de cette pratique sociale innovante. Les exemples et les illustrations contenus dans cet article seront tirés de cette double expérience et notre article s'alimentera largement des constats, des analyses et des pratiques collectives conduites dans ces différents lieux.

Dans un premier temps, nous rappellerons succinctement ce qu'est la validation des acquis de l'expérience et le contenu des textes qui l'organisent ou l'organisait à l'Université. Ensuite, nous aborderons les changements sociaux et psychosociaux qu'elle contient et/ou implique potentiellement, en particulier dans les modifications qu'elle peut susciter dans cinq domaines constitutifs de la vie universitaire. Enfin, nous évoquerons l'émergence de nouveaux acteurs, de nouveaux métiers et/ou de nouvelles pratiques que la VAE nécessite pour sa mise en place et les conséquences potentielles de ces changements sur son organisation et ses réseaux internes. En effet, la validation des acquis de l'expérience ne pourra prendre toute sa place à l'université que si la communauté universitaire non seulement l'accepte intellectuellement mais aussi que si elle parvient en la prenant en compte à modifier, quelquefois substantiellement, ses modes d'organisation et de relations internes.

I. La validation des acquis à l'Université¹

La validation des acquis a déjà à l'Université une histoire, si ce n'est ancienne, du moins solidement installée, même si elle est demeurée trop souvent ignorée ou marginale voire pratiquée à la manière de Monsieur Jourdain. Au-delà de l'ESEU (aujourd'hui DAEU²) et des pratiques d'accès à l'université de Paris VIII des non-bacheliers qui en sont des manifestations pionnières, la validation s'y pratique depuis la mise en application du décret de 1985. Ce texte, strictement réservé à l'enseignement supérieur visait à permettre à tout un chacun l'accès aux différents niveaux post-baccalauréat en prenant appui sur l'expérience professionnelle, les

formations suivies par le candidat et les "*connaissances et aptitudes acquises hors de tout système de formation*"³, c'est-à-dire l'expérience sociale, associative, syndicale... Il s'agissait, pour une commission pédagogique et le responsable de l'établissement de porter une appréciation globale à partir de l'analyse du cursus de formation et de l'itinéraire personnel et professionnel du candidat sur "*les connaissances, les méthodes et les savoir-faire acquis en fonction de la formation souhaitée*"⁴. Le candidat ne pouvait bénéficier de cette validation de niveau et/ou d'accès direct à l'université qu'à la condition d'avoir interrompu sa formation initiale depuis au moins deux, trois en cas d'échec au diplôme préparé antérieurement.

A ce jour, quelques dizaines de milliers de stagiaires et d'étudiants ont bénéficié de cette forme de validation des acquis dont environ 12 000 candidats en 2000⁵. Du point de vue institutionnel - ce qui serait sans doute à interroger - cette pratique sociale souvent ignorée fut appliquée sans grande publicité mais aussi sans remous et sans résistance dans les établissements d'enseignement supérieur fréquemment à l'initiative, mais pas exclusivement [et dans le confinement progressiste] des services de formation continue. Une telle "indifférence" de la communauté universitaire sur une pareille ouverture de son univers pose à l'évidence question. D'ailleurs, les résultats et les leçons de ces plus de quinze ans d'application et d'expérimentation du décret de 1985 sont encore largement à tirer et à écrire.

A ce premier texte juridique sont venus s'ajouter en 1992 et en 1993 une nouvelle loi et ses décrets d'application⁶. Dépassant la simple validation d'accès autorisé par le texte de 1985, ces nouveaux textes introduisaient la possibilité de délivrer une partie d'un diplôme qui pouvait être significative puisque le jury de validation était autorisé à délivrer toutes les unités du diplôme moins une. A condition toutefois que le candidat puisse apporter la preuve qu'il cumulait bien une expérience professionnelle d'une durée de cinq ans, continue ou non, en lien avec le diplôme visé.

Il apparaît donc que le champ d'application de ces textes était plus restreint que celui du décret de 1985 dans la mesure où la reconnaissance des acquis s'inscrivait presque exclusivement dans la reconnaissance de la seule expérience professionnelle en vue de l'obtention d'un diplôme, lui-même souvent professionnalisé, même si juridiquement la loi s'étendait - hormis quelques exceptions - à tous les diplômes de l'enseignement supérieur. Ainsi, par l'application de cette loi, comme le stipule son article 1^{er}, "*les études, les expériences professionnelles ou les acquis professionnels peuvent être validés pour remplacer une partie des épreuves conduisant à la délivrance de certains diplômes ou titres professionnels*"⁶. La grande nouveauté de cette loi, bien que restrictive du point de vue de la nature de l'expérience, c'est qu'au-delà de l'accès à l'université rendu possible par le texte de 1985, elle permet de délivrer

une partie de diplôme sans passage obligé par un dispositif d'éducation formelle. Elle implique de fait, même si cela reste implicite, que les savoirs du travail ont même valeur sociale que les savoirs académiques. Cette affirmation du législateur fut pour beaucoup dans la communauté universitaire une révélation, voire une aberration. Pourtant, ce texte n'entraîna aucune fronde ; inutile d'engager une résistance frontale à cette loi "inique", l'inertie organisationnelle ferait son œuvre. Et à l'évidence, elle la fit car seuls quelques "militants" s'en emparèrent et tentèrent de la faire vivre, souvent dans la confidentialité et en y consacrant beaucoup d'énergie. En dix ans, à peine une dizaine de milliers d'étudiants et de stagiaires ont bénéficié de ce texte d'inspiration généreuse. L'année 2000, qui fut une grande année pour la VAP 92 a comptabilisé 1724 candidats dispensés de certaines épreuves par validation⁷, sur plus d'un million deux cent mille étudiants. Certes le peu d'information disponible sur cette loi a joué en sa défaveur, mais le rapport entre les deux chiffres parle de lui-même : l'université a ignoré la VAP.

Malgré ce succès relatif, le législateur et les acteurs de la VAP ont souhaité aller plus loin et l'année 2002 fut l'occasion, après discussion, du vote de la loi dite de *Modernisation sociale* qui contient un volet concernant la validation des acquis non plus strictement professionnels mais de l'expérience, de toutes les expériences : associative, syndicale, professionnelle, domestique. Elle réaffirme donc la valeur des savoirs construits dans et par l'expérience et leur légitime reconnaissance institutionnelle et sociale. Ce texte abroge pour une large part celui de 1992 et l'approfondit⁸. En effet, le jury de validation composé d'enseignants-chercheurs, toujours majoritaires, et de professionnels, au vu d'une expérience dont la durée est ramenée à trois ans, pourra délivrer, si le dossier du candidat l'en convainc, suite à un entretien complémentaire, la totalité du diplôme. A la charge du candidat de prouver que ses acquis justifient "*en tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention du diplôme postulé*"⁹. A lui donc de constituer un dossier où il explicitera "*par référence au diplôme postulé les connaissances, compétences et aptitudes qu'il a acquises par l'expérience*"¹⁰. En cas de validation partielle, le jury précise "*l'étendue de la validation accordée*" et il prescrit les compléments de parcours à effectuer ainsi que "*la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire*"¹¹.

Les acteurs de la VAP dans l'enseignement supérieur, tenant compte de leurs dix années de pratique, considèrent que si cette loi portant sur la VAE est une réelle avancée, seule une minorité de candidats obtiendra par validation la totalité d'un diplôme. Elle ne remet donc en cause, à leurs yeux, rien de fondamental. Elle n'est que la suite logique de la loi de 1992,

qu'une ouverture plus large, qu'une extension permettant aux candidats de se reconnaître individuellement et de se faire reconnaître socialement soit en accédant à un diplôme et à une qualification, soit en poursuivant ultérieurement un cursus universitaire.

II. La VAE : une nouvelle donne ?

Face à ce nouveau texte organisant la validation de l'expérience ou des expériences donc à cette nouvelle donne, compte tenu du demi-échec de la loi de 1992, nous allons tenter de mettre en analyse l'université et de mieux comprendre en quoi le volet "validation" de la loi de *Modernisation sociale*, s'il n'est pas étouffé dans les établissements d'enseignement supérieur, remettra en question de nombreuses pratiques et postures universitaires.

Notre constat est fondé sur des données empiriques et des observations conduites sur une dizaine d'années. Elles nous ont permis, souvent à partir de confrontation d'expériences conduites dans plusieurs universités et de nombreux échanges avec des collègues impliqués dans le dispositif de VAE de constater que les pratiques de validation modifient ou modifieront les représentations et les pratiques *a minima* dans cinq champs. Ce sont ces évolutions attendues, partiellement produites ou à venir que nous allons présenter maintenant.

II.1 Le rapport au savoir

Le premier d'entre eux est le champ du rapport au savoir. C'est sans doute là que les changements et les évolutions à engager sont les plus grandes. C'est dans ce champ que les changements nécessaires seront le plus douloureux, les moins bien compris ou acceptés par beaucoup. C'est donc dans celui-ci où les résistances seront les plus fortes, les plus argumentées, les plus acharnées. Mais c'est aussi dans ce champ, à notre avis que se gagnera ou non, la reconnaissance des savoirs de l'expérience dont nous avons parlé ailleurs¹².

En effet, reconnaître les savoirs de l'expérience implique de modifier en profondeur la représentation partagée du savoir que se sont construits les universitaires au cours des siècles, celle d'un savoir acquis par l'étude et l'enseignement, la lecture, en bref le savoir que se constituent depuis toujours les clercs... Mais au-delà, de cette évolution d'une représentation prégnante, fruit d'un long travail de transmission, d'acquisition et de reproduction et au-delà

de la reconnaissance bienveillante des savoirs de l'action, il convient - et là, le pas est sans doute encore plus difficile à franchir - de reconnaître à ces connaissances résultant de l'action une même valeur, même si elles se sont constituées autrement et ailleurs et si elles sont de nature partiellement différente. En d'autres termes, de leur conférer une valeur identique, socialement et "universitairement", à celle octroyée aux savoirs produits par le travail académique. Il s'agit donc d'engager, face à cette révolution copernicienne en gestation, un débat de fond sur ce qu'est le savoir, comment et où il se constitue et de parvenir à la reconnaissance de l'existence d'au moins deux accès au savoir : l'étude et l'action. Au-delà, il convient aussi, pour convaincre les plus réticents des acteurs de l'université, de construire des méthodologies d'extraction et de formalisation des savoirs scientifiquement validée permettant au jury de validation de se prononcer en conscience et sans faire courir le risque d'une dévalorisation des savoirs et des diplômes délivrés par l'université. D'autant que d'expérience, nous avons remarqué en plusieurs lieux et en plusieurs occasions, que la résistance à la VAE, à la valorisation des savoirs d'action et au changement de représentation que cela implique ne concerne pas seulement les enseignants-chercheurs forts de leur statut et de leur savoir. En effet, les personnels administratifs, soucieux de l'image de leur établissement et de la tradition qui y prévaut, se sont quelquefois émus qu'un diplôme puisse être délivré, en tout ou partie, à la seule expertise de l'expérience du candidat, et sans retour systématique dans un dispositif éducatif. Cette même retenue est par ailleurs partagée par certains étudiants diplômés ou en cours d'étude qui quelquefois considèrent comme injuste voire infondé qu'un diplôme puisse être obtenu dans le cadre de la VAE par "*dispenses d'épreuves*"¹³. On comprend qu'une telle innovation sociale, dans un univers historiquement conservateur, puisse alimenter de solides réticences et s'appuyer sur une force d'inertie que ce milieu utilise très couramment et avec, il faut bien en convenir, bien souvent beaucoup d'efficacité. Dès lors, la validation des acquis de l'expérience apparaît bien, dans cet univers semi-clos et protégé comme un *input* déstabilisateur pouvant entraîner des réactions non-maîtrisées sur l'ensemble du système universitaire, voire au-delà. La VAE impose donc, si on souhaite en faire un levier de promotion des individus et de modernisation des sociétés, un changement de la représentation socialement partagée, consistant à croire en un seul mode reconnu d'accès à la connaissance. Elle nécessite un changement de posture des acteurs et une évolution sociétale de grande ampleur aboutissant à terme à une transformation radicale du rapport au savoir qu'entretiennent, non seulement les universitaires, mais aussi et peut-être surtout, la majorité des acteurs sociaux bien souvent construits eux-mêmes à l'aune de leur

capacité à acquérir des savoirs académiquement transmis et sur lesquels se fondent encore très largement la valeur et les places professionnelles et sociales occupées.

Il va de soi que face à de tels enjeux et de telles transformations de la représentation commune, l'injonction et la coercition ne sont pas de mise. Il convient donc d'une part, pour les promoteurs de la VAE, afin d'accompagner le changement qu'elle induit, d'inviter au débat et à la discussion contradictoire l'ensemble de la communauté universitaire afin d'explicitier les tenants et les aboutissants de la VAE. Mais aussi afin de la persuader que ce changement est possible et nécessaire et que l'université ne s'y "damnera" pas. D'autre part, afin d'emporter l'assentiment à terme de cette communauté, il est essentiel, d'engager un travail scientifique - quintessence de la preuve dans cet univers - permettant d'établir dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire que les savoirs d'études et les savoirs d'action, bien que d'origine, de nature et de construction différentes, relèvent bien de la connaissance et que sans être identiques, ils méritent la même reconnaissance sociale. C'est à cette condition qu'une telle évolution se diffusera et se fera accepter à l'université. C'est à ce prix que la longue marche de la validation des acquis de l'expérience aboutira.

II.2 Le rapport au public

Autre rapport au cœur de modifications potentielles, autre élément du système en risque de déséquilibre par le développement de la VAE, c'est le rapport au public et aux usagers de l'université. S'il est vrai que la validation des acquis est une réalité, elle demeure quasi expérimentale ou confidentielle. S'il est vrai aussi que les publics relevant de l'éducation permanente existent dans nos établissements, ils sont aujourd'hui ultra minoritaires en nombre et, hormis dans les services de formation continue, encadrés et considérés comme relevant de la formation initiale. Si la loi de *Modernisation sociale* et son volet "validation des acquis de l'expérience" parviennent à la connaissance du plus grand nombre, comme se le proposait le Secrétariat d'Etat à la formation professionnelle et à une réelle mise en place dans les universités, le flux d'adultes (*input*) en reprise d'études peu sensiblement s'accroît, voire changer de nature. En effet, l'université ne saurait plus être le lieu réservé à l'étudiant type, bien "usiné", s'engageant dans un cursus à la sortie du bac avec un niveau et un parcours globalement homogène, inscrit à l'université en quête de diplôme et de positionnement social à venir. Elle ne saurait plus être le lieu d'un public conforme en quête d'acquisition de connaissances, "consommateur" de savoir. La VAE et l'inscription d'adultes dont une partie

des parcours d'action aura été validée, transforment radicalement ce profil. Pour eux, d'abord, il ne s'agit pas exclusivement d'acquérir des connaissances mais de faire savoir, de faire accepter et reconnaître de manière indiscutable par une autorité objective et impartiale qu'elles ont été acquises ailleurs et dans d'autres circonstances et qu'à ce titre, ils ont toute leur place à l'université. Autre évolution majeure, ces "nouveaux" publics rejoindront les bancs de l'université forts de leurs savoirs et de leurs expertises, même partiels, et il est fort à parier qu'ils entendront les utiliser et les valoriser pour terminer leurs cursus et obtenir les diplômes convoités, voire de faire partager ce capital culturel d'expérience à leurs pairs. Enfin, ces publics pour une large part, engagé dans la vie sociale et professionnelle, ne seront pas toujours, loin s'en faut, en quête d'une reconnaissance initiale ; mais présents dans le cadre de la stabilisation ou de la reconnaissance d'un statut ou inscrits dans un projet personnel et ou professionnel de reconversion, ce qui modifie leur place et leur dynamique éducative dans l'espace et la tradition universitaire. Positionnement et modalités d'interventions qui probablement ne seront pas sans effets sur les équilibres internes comme nous l'avons déjà constaté dans la plupart des services communs de formation continue universitaire.

La diversité des profils des publics de formation permanente - enfin pris en compte - en termes d'âge et de parcours, aux savoirs réels et hétérogènes, bâtis sur des activités diverses, nécessite des modes de gestion et de traitement qui modifieront les pratiques et les processus administratifs des universités dès le premier accueil, puis dans les diverses phases de validation et d'inscription autant que dans la pédagogie que nous évoquerons plus loin. Cet *input* nouveau¹⁴ impliquera un nouveau regard et un style renouvelé de relations entre les personnels des établissements, quel que soit leur statut, et ces usagers. Ainsi, les conséquences de la VAE pourraient entraîner le système universitaire vers d'autres modes de communication et développer chez ses acteurs de nouvelles postures, plus compatibles avec leur nouvelle mission, à savoir, celle de recevoir et former des usagers qui ne sont plus au sens strict des étudiants.

II. 3 Le rapport à la pédagogie

Le cumul du texte de validation des acquis de l'expérience et l'arrivée consécutive et massive d'un public encore atypique devraient produire dans nos établissements et chez les personnels enseignants une évolution de leur rapport à la pédagogie. Pour forcer le trait, la pédagogie longtemps oubliée, voire méprisée, pourrait enfin, grâce à la VAE, devenir un vrai objet de

réflexion et de préoccupation. En effet, une relation renouvelée avec les usagers, un regard nouveau fait d'intérêt et de reconnaissance sur leurs parcours et leurs acquis de l'expérience modifiera la nature de la relation longtemps qualifiée "d'enseignant-enseigné". Celle-ci, de part l'âge des nouveaux venus, de par les savoirs acquis, les expériences conduites, leur capacité d'échanges et de transfert..., ne peut plus fonctionner dans l'ancien [dés]équilibre universitaire inégalitaire du rapport "savoir-pouvoir". Hormis d'accepter une crise institutionnelle telle que celle que connaît l'enseignement secondaire, les universités ne peuvent pas faire l'économie de cette réflexion ni d'une réelle et profonde réforme pédagogique¹⁵. La relation pédagogique, dorénavant, devra se nourrir de plus d'égalité et de respect entre les acteurs, de plus de complémentarité. Elle devra savoir, plus que jamais, mobiliser les connaissances des individus et des groupes afin de permettre au collectif d'apprenant de les mettre en commun, de se les approprier puis de les dépasser pour enfin produire une connaissance nouvelle et partagée. Ainsi, la VAE contribuerait à repenser l'acte pédagogique de manière à en faire non plus un acte de pouvoir unidirectionnel mais un temps de production coopérative et d'échanges. Il est probable que le fait de renoncer à - ou pour le moins de limiter le recours -, pour reprendre le mot d'Antoine Prost, à *cette pédagogie paresseuse* que symbolise l'apport expositif et magistral, au-delà de mettre en place une relation d'adulte à adulte dans les espaces pédagogiques, modifiera radicalement - mais non sans crise et sans crispation - le métier d'enseignant-chercheur, sans doute dans le sens des pratiques individualisées et actives déjà développées et validées en éducation permanente. En d'autres termes, l'enseignant du supérieur afin de répondre à cette nouvelle demande sociale émergente doit devenir un facilitateur¹⁶ lui permettant à la fois d'assumer dans une relation de groupe ou dans une relation de face à face, comme tuteur, son rôle de passeur.

Hormis cette nouvelle exigence pédagogique, la VAE et les publics qu'elle draine à déjà eu des conséquences sur l'ingénierie éducative tant d'un point de vue institutionnel que local. En effet, depuis quelques années déjà, toute équipe universitaire qui souhaite faire habilitier un diplôme au niveau national¹⁷ doit faire connaître aux autorités les modalités d'accès à celui-ci au titre de la VAE. Ce changement ainsi qu'une nécessaire lisibilité de nos titres et surtout les exigences produites par l'ouverture à la VAE ont eu pour conséquence, dans de nombreuses universités, une refonte de la présentation et de l'architecture de l'offre de formation. Ces dernières se traduisent par une organisation modulaire des cursus, assortie de systèmes d'objectifs liés à des capacités ou des compétences à maîtriser à l'issue de la formation. Cette réécriture des maquettes n'est pas que formelle car la VAE exige que l'on puisse mettre l'activité et l'expérience en parallèle avec les éléments de connaissances et/ou de savoir-faire

contenu dans le cursus afin de rendre techniquement possible la validation. De plus, il apparaît aujourd'hui que la VAE entraînera les établissements vers une plus grande souplesse de fonctionnement, y compris d'ailleurs administratif, afin de permettre aux adultes en reprise d'études des modalités adaptées à leur rythme, à leur profil et à leur projet. En bref, la VAE est une occasion, et sans doute en existe-t-il d'autres, de permettre aux étudiants d'être enfin au centre de leur apprentissage.

Par ailleurs, il est probable, mais il est encore un peu tôt pour l'affirmer, que l'arrivée d'apprenants d'un nouveau genre, issus de la VAE, modifieront - il ne s'agit que d'une hypothèse - tant les modalités de la recherche que ses produits. En effet, la prise en compte positive de l'expérience favorisera la naissance d'une relation repensée entre directeur de recherche et "jeunes chercheurs" et ouvrira la porte, à notre sens, à de nouvelles théorisations et à la production de nouvelles hypothèses et méthodologies.

En conséquence, la VAE - le mouvement est déjà engagé dans quelques établissements¹⁸ - pourrait bouleverser la vie pédagogique universitaire et devenir un des leviers de sa transformation. A condition toutefois que ce riche ferment de changement et de modernisation soit accepté et considéré comme une chance et non pas rejeté par le conformisme ambiant comme une source de déstabilisation.

II. 4 Le rapport à l'évaluation

Certes l'évaluation est un acte pédagogique et institutionnel, mais il nous a semblé nécessaire, afin de souligner l'importance des changements impliqués par cet *input* que représente la VAE dans le système universitaire, d'y consacrer un paragraphe spécifique.

Traditionnellement à l'université, l'évaluation est une sanction positive ou négative qui vient ou non couronner des savoirs transmis et acquis sur place et grâce aux discours des enseignants. Dans le cas de la VAE, le jury devra se prononcer sur le parcours d'un "inconnu" réorganisé dans un dossier *ad hoc* et sur des savoirs exogènes acquis au fil de l'expérience. La posture de l'évaluateur s'en trouve radicalement modifiée. D'un jugement de valeur prononcé à partir de sa propre action pédagogique, il lui faudra passer à l'appréciation de connaissances générées hors de son établissement voire hors de son champ disciplinaire, l'expérience étant par définition complexe et pluridisciplinaire. Il ne s'agira donc plus d'évaluer à partir de son enseignement mais sur l'appréciation des savoirs produits par l'action et en dehors de sa

sphère d'influence. Cette posture nouvelle transforme la représentation même du diplôme considéré comme l'aboutissement d'un parcours intellectuel et qui, dès lors, peut apparaître aussi comme le point terminal d'un parcours d'action. Nouvelle posture de l'évaluateur, autre regard sur l'évalué dont les savoirs exogènes demandent à être validés par une autorité reconnue et indépendante. Evolution du rôle des universitaires mais aussi de l'université elle-même dans la mesure où sa mission de transmission de connaissances pour certains s'estompe au profit d'une mission de certification sans intervention directe sur la production des savoirs. Il va de soi que renoncer à être le seul lieu légitime de construction de la connaissance et de son estimation bouscule une conception classique du rôle de l'université d'autant que dans le même mouvement, il convient d'entamer une réflexion sur l'évaluation sommative elle-même. En effet, comment ne pas s'interroger sur les outils et les méthodologies de l'évaluation employés dans l'enseignement supérieur ? Les outils classiques de la mesure des savoirs transmis sont-ils compatibles avec les modes de fonctionnement cognitif liés aux savoirs d'action ? La ritualisation des épreuves et les exercices obligés acquis culturellement à l'université peuvent-ils encore être utilisés légitimement au risque de mettre les candidats issus de la VAE - dépourvus des rites et non des savoirs - en position d'échec ? Comment en effet évaluer les savoirs d'un candidat qui ne connaît pas les modes requis de leur exposition ? Ne doit-on pas en ce cas inventer d'autres modes d'appréciation plus adaptés aux nouveaux profils des usagers tout en préservant les exigences et les garanties universitaires ? La validation percute frontalement l'un des actes les plus "sacrés" de la pratique universitaire et fragilise une manifestation tangible de pouvoir. Il s'agit donc, pour que la VAE prenne toute sa place, à la fois de faire évoluer les mentalités et de transformer les façons de faire. On comprendra alors que la nature du changement demandé entraîne des résistances et des incompréhensions voire des tensions et des contradictions dans le système.

Une fois cet écart accepté, l'évaluateur et l'évaluation universitaires sensibles aux logiques de parcours singuliers autant qu'aux logiques de niveaux et de performances de masse seront en mesure d'assumer leur nouvelle mission. A savoir, dans un certain nombre de cas délivrer un diplôme ou un grade - tout en garantissant leur valeur sociale - sans passage obligé dans un dispositif formel d'éducation ou devenir, en cas de validation partielle, prescripteurs d'une fin de parcours individuel, centré sur l'apprenant, avec ou sans scolarisation comme le pratiquent déjà certaines universités comme Paris III, Lille I, etc.

II. 5 Le rapport au milieu professionnel et social

Les paragraphes précédents ont souligné le caractère à la fois innovant et déstabilisateur de la VAE. Elle apparaît à certains comme le cheval de Troie de tous les abandons de souveraineté, à d'autres comme le fer de lance d'une toujours espérée modernisation. Elle devient dès lors, soit le réceptacle de toutes les cristallisations conservatrices, soit un levier de transformation et de progrès. Quoi qu'il en soit, sa mise en œuvre implique et impliquera de nombreux échanges afin d'accompagner un changement culturel de cette importance. Quant à son acceptation et sa généralisation, un certain temps sera nécessaire d'autant qu'elle impose aux établissements et aux universitaires de s'ouvrir, de découvrir et de mieux comprendre les sphères professionnelles et sociales où se bâtissent les savoirs de l'expérience. Comment en effet estimer les savoirs d'action sans un minimum de connaissances de ces milieux et un minimum d'outils d'investigation d'analyse de l'action et de ce qu'elle produit ?

Ce rapprochement nécessaire - mais sans confusion des rôles - d'espaces spécialisés, l'un consacré essentiellement à la connaissance, l'autre à l'action revêt une double dimension. La première nécessite un travail comparatif d'analyse et de lecture des maquettes de diplômes et des expériences afin de les mettre en parallèle et de parvenir à un acte de validation objectif. Ce travail exigeant consiste à s'interroger sur les actes ou les compétences que les savoirs transmis sont supposés favoriser dans l'activité et inversement d'analyser les savoirs acquis au cours de telle ou telle action. Cette mise en miroir des savoirs et de l'action, une fois accomplie, permet de rendre plus visibles et plus lisibles les savoirs de l'expérience et d'en favoriser la reconnaissance. Un tel souci de clarification des objectifs des savoirs transmis à l'université, avec ou non des intentions d'action, sous-tend une réflexion et une autre conception de nos diplômes et une autre rédaction des maquettes de présentation. Là encore, des évolutions significatives sont à engager, une autre culture que celle du contenu et du programme est à faire éclore en lien avec un questionnement de fond sur la finalité des savoirs transmis.

La seconde dimension de cette proximité à favoriser entre l'université et ses environnements est déjà à l'œuvre. Il convient donc seulement d'en approfondir le sillon. La loi sur la VAE stipule que les jurys devront compter en leur sein des professionnels associés pleinement aux délibérations. Cette pratique est déjà commune dans certains cadres, la généralisation de la validation ne fait que renforcer une tendance amorcée il y a déjà plusieurs années. L'évolution

ici consistera à accepter un plus grand nombre de professionnels parmi la communauté universitaire et de leur garantir écoute et considération, sans pour autant surestimer leurs avis et leurs propositions. En bref, l'université pour mettre en place la VAE se doit de faire une place à ce "nouvel" acteur dans le système sans que pour autant il prenne toute la place. Encore du déséquilibre en perspective et une nouvelle régulation à inventer.

III. L'émergence de nouveaux métiers et de nouvelles pratiques

Au-delà des éléments de nouveautés que nous avons évoqués et qui peuvent induire des changements conséquents dans le système, la VAE - le constat en est aujourd'hui partagé par tous ses acteurs universitaires¹⁹ - introduira de nouvelles pratiques dans l'activité des enseignants-chercheurs et l'apparition de nouveaux profils professionnels, voire d'un nouveau métier pour peu que ce terme ait du sens aujourd'hui dans les universités.

Pour les enseignants-chercheurs tout d'abord²⁰, la VAE nécessite un changement de posture intellectuelle dans leur activité de jury. Il ne s'agit plus de se prononcer sur des savoirs acquis localement et traditionnellement mais sur des savoirs exogènes issus de l'expérience et auxquels ils n'ont en rien contribué. Ils ont alors à jouer un rôle de certificateur et/ou de prescripteur sans avoir exercé celui de dispensateur. Cet écart implique donc qu'ils s'outillent conceptuellement et méthodologiquement afin de pouvoir émettre des jugements de valeurs objectifs sur ces savoirs, sans remettre en cause la valeur des diplômes délivrés. Cet outillage incontournable sous-entend une meilleure connaissance des environnements, du travail en équipe pluridisciplinaire car la compétence n'est jamais monodisciplinaire et y compris avec des professionnels extérieurs, des capacités d'écoute et d'analyse accrue et une prise en compte de la singularité des parcours... Il y a donc là, les éléments d'une mutation partielle d'un corps relativement conservateur. Un tel changement ne fera pas, ni sans changement dans la structure des cursus, ni sans une incitation forte des établissements, ni sans une demande sociale fermement exprimée.

De plus, ce public atypique bien souvent souhaite (quelquefois même exige) la mise en place d'une "pédagogie" adaptée et respectueuse des personnalités, des expériences et des savoirs. Cette "pédagogie" peu développée aujourd'hui dans l'enseignement supérieur fait figure ici d'une nouvelle exigence déstabilisatrice, on en conviendra. Enfin, de ce dispositif découle encore un suivi individualisé des apprenants et des pratiques de tutorat généralement ignorés. En conséquence, la VAE pourrait entraîner une évolution significative du profil et des

pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur. Elle apparaît donc bien comme un *input* dont les effets sur le système ne seront pas que collatéraux. Il convient donc d'y préparer les mentalités car il s'agit pour une part d'un changement de culture et l'on sait combien modifier une culture est long, coûteux, difficile et parfois douloureux.

L'expérience de validation conduite depuis 1985, renforcée et étendue suite aux exigences de la Loi de 1992, a fait émerger dans les services de formation continue universitaire des activités nouvelles, aujourd'hui repérées²², constituant les bases d'un nouveau métier, celui d'accompagnateur de validation d'acquis. Cette activité implique en effet des connaissances spécifiques sur les professions et leurs exigences, des compétences en matière d'analyses du travail et des savoirs qui y sont associés, des capacités de mise en relation entre l'expérience et l'offre de formation, de grandes qualités d'écoute et de conseil. Il exige de plus un talent particulier celui d'accoucheur, de maïeuticien des savoirs. Un talent permettant dans le cadre d'une guidance et d'une relation de confiance, à un individu d'extraire et de formaliser ses savoirs d'expérience, sans jamais faire à sa place, et de les rendre lisibles et acceptés par la communauté universitaire.

De plus, ce métier émergent requiert une connaissance, à toute épreuve, de l'université, de ses spécialités et de leurs exigences, de ses cultures et de ses rituels et un savoir-faire communicationnel permettant de construire le réseau des acteurs de la validation sans lesquels rien n'est possible. De ce rôle d'interface, porteur ou réceptacle des enjeux et des intérêts divers, entre les mondes extérieurs et intérieurs et entre les différents acteurs, dépend largement la crédibilité sociale des processus de validation des acquis. Cette nouvelle fonction semble donc le cœur du dispositif, ne pas la professionnaliser et ne pas la reconnaître statutairement entraînerait, à terme, la disparition d'un processus de validation institutionnellement crédible.

Par ailleurs, il est possible²³ que ces acteurs de pratiques et de savoirs spécifiques et nouveaux, à la frontière de la pédagogie et de l'administration participent à une évolution significative dans la dynamique psychosociale des universités en devenant le vecteur du décroisement, toujours souhaité, jamais réalisé, entre les différents corps. En bref, qu'ils participent activement à la reconnaissance mutuelle des acteurs œuvrant dans la complémentarité et qu'ils accélèrent la fin d'une société mortifère et des systèmes de mépris qui régissent trop souvent encore les relations humaines dans certains lieux.

Conclusion

Au terme de cette contribution, la VAE apparaît bien comme un facteur déterminant susceptible de modifier l'équilibre du système complexe que sont les universités tant d'un point de vue organisationnel qu'humain. Elle est en effet, nous l'avons vu, porteuse pour les établissements d'un rapport aux savoirs réinterprété, d'une révolution pédagogique radicale²⁴, d'une nouvelle inscription dans l'environnement socio-économique, d'une donne modifiée de la dynamique psychosociale par un rapport au public transformé et la prise en compte de nouveaux acteurs et de pratiques émergentes. La validation a donc bien le caractère potentiel d'un élément déterminant dans les évolutions ou la fossilisation à venir de l'Université. Il convient donc de mettre en place pour réussir cette transformation décisive des processus d'accompagnement du changement favorisant l'accommodation et l'assimilation de ces évolutions. Et en la matière le chantier reste ouvert mais c'est sans doute à cette condition que l'Université connaîtra un nouvel essor.

En cela, la VAE apparaît comme une chance pour l'Université car elle est une occasion de la ré-inscrire fermement dans les enjeux sociétaux de la période et en particulier d'accompagner la baisse de la démographie estudiantine qui pourrait avoir des conséquences lourdes sur les moyens octroyés aux établissements. Aux universitaires d'engager une réflexion dans ce sens et de faire de la validation des acquis de l'expérience la quatrième mission de l'université, au même titre que la formation initiale, l'éducation permanente et la recherche²⁵ en veillant jalousement à ce que les titres et les diplômes délivrés par les trois voies de certification²⁶ aient strictement la même valeur.

Enfin, la VAE, dont on mesure encore mal les effets sur l'organisation aujourd'hui, pourrait avoir pour conséquences - pour peu que les acteurs du système universitaire l'acceptent et l'anticipent - d'une part, de la ré-ancrer dans sa mission de service public d'éducation en garantissant à tous et toutes une égalité d'accès, une égalité de traitement et la continuité territoriale des décisions de validation. D'autre part, de permettre à l'Université de prendre toute sa place dans les politiques européennes d'Education permanente et/ou de Formation tout au long de la vie.

Ainsi la VAE, au-delà d'un processus pédagogique de prise en compte des individus et de leurs parcours singuliers d'apprentissage - opposée par sa philosophie au jacobinisme élitiste et à son réductionnisme uniformateur - pourrait être un élément incontournable d'une nouvelle

donne et faire figure d'atout capital dans la transformation nécessaire, voire inéluctable, de l'Université dans la décennie à venir.

Bibliographie :

- Education permanente (1997-4), n° 133, *Reconnaître les acquis et valider les compétences*.
- Centre Inffo (1998), *La validation des acquis professionnels*, (2^e édition).
- Pratiques de Formation, Analyses (2001), n° 41-42, *Expérience et formation, autour de la nouvelle loi sur la reconnaissance des acquis*.
- Aubret J., Gilbert P. (1994), *Reconnaissance et validation des acquis*, Que sais-je ? Paris, PUF.
- Bonami J.-F. (2000), *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'Organisation.
- Cherqui-Houot I. (2001), *Validation des acquis et Université : quel avenir ?* Paris, L'Harmattan.
- Farzad M., Paivandi S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, Paris, Anthropos.
- Grasser B., Rose J. (2000), *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens avec la formation*, Formation Emploi, n° 71, juillet-septembre 2000, pp. 5-19.
- Lenoir H. (1996), *La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur*, Actualité de la formation permanente, n° 141, mars-avril 1996, pp. 58-65.
- Lenoir H. (2001), *Validation des acquis : d'une typologie intuitive à une représentation construite*, Entreprises et formation, n° 124, mars-avril 2001, pp. 28-29.
- Lenoir H. (2001), *VAE : Mission de service public ?* Actes du Colloque international IRHESC/FSU, Paris, 30 novembre et 1er décembre 2001, pp. 3-8.
- Lenoir H. (2002), *Significations et usages sociaux de la validation des acquis professionnels dans les itinéraires de formation* in *Formation, Emploi, Précarité*, Paris, L'Harmattan, pp 57-104.
- Lenoir H. (2002), *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale*, Education permanente, n° 150, pp. 63-78.

Notes

¹ Nous nous limiterons ici à évoquer la validation des acquis à l'université. Pour plus de détails juridiques et pour ses applications dans l'enseignement secondaire, à l'AFPA ou ailleurs, se reporter à l'excellente documentation produite par le Centre-Inffo.

² ESEU : examen spécial d'accès à l'université, remplacé aujourd'hui par le DAEU, diplôme d'accès aux études universitaires qui équivaut au baccalauréat.

³ Sources : texte du décret et document de la Conférence des directeurs de services communs de formation continue universitaire.

⁴ Idem.

⁵ Sources : *Note d'information*, 02-05, Ministère de l'Education nationale, 2002.

⁶ Sources : texte de la loi et document de la Conférence des directeurs de services communs de formation continue.

⁷ Sources : *Note d'information*, op. cit.

⁸ Se reporter aux décrets d'application parus au J.O. et en particulier celui concernant l'enseignement supérieur du 24 avril 2002, n° 2002-590.

⁹ Article 2 du décret évoqué ci-dessus.

¹⁰ Article 4 du décret évoqué ci-dessus.

¹¹ Article 6 du décret.

¹² Cf. : Lenoir H., *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale*, Education permanente, n° 150, 2002-1.

¹³ Terme des décrets pour signifier l'obtention d'une partie de diplôme.

¹⁴ Nous savons par des études déjà anciennes (cf. : Terrot N.) que 20 à 30 % des "étudiants" relèvent de la catégorie "adultes en reprise d'études". On peut faire l'hypothèse qu'à moyen terme, la validation des acquis de l'expérience facilitant l'accès à l'université et réduisant la durée des cursus (investissement personnel et financier), le nombre d'inscriptions de publics aujourd'hui atypiques ira en se multipliant. Sur un campus comme celui de Paris X (35 000 étudiants), ils se chiffreront donc par milliers.

¹⁵ Réforme pédagogique d'autant plus nécessaire que les publics plus jeunes pourraient aussi en être demandeur.

¹⁶ Voir : Lenoir H. (1995), *Les principes et les méthodes de la pédagogie des adultes ou andragogie* in *Guide des méthodes et pratiques en formation*, dir. Marc E. et Garcia-Locqueneux J., Paris, Retz, pp. 25-38 et (2002) *L'autogestion pédagogique : cadre de références et champ de pratiques*, à paraître in actes du colloque CRIEP 2001.

¹⁷ Cette procédure et cette obligation déjà en vigueur au Ministère de l'Education nationale seront élargies dans le cadre de l'inscription des titres et diplômes au Répertoire Nationale de la Certification Professionnelle.

¹⁸ Les débats au sein des groupes de travail de la Conférences des directeurs de services de formation continue en attestent. Les premiers modules de formations ont démarré en février 2002.

¹⁹ En ce sens, le groupe VAE de la Conférences des directeurs de services de formation continue universitaire a mis en place, avec le concours du FSE (Fonds social européen), un plan de professionnalisation des acteurs universitaires sur deux ans. Il a pour objectif de sensibiliser et de former 1000 personnes, des présidents aux personnels de premier accueil en passant par les enseignants, les accompagnateurs, etc.

²⁰ Pour des raisons de dimension de cette contribution nous n'aborderons pas ici les effets et la prise en compte de la VAE dans les services des enseignants et dans la carrière. Mais cette question est sans doute cruciale et

déterminante dans la mise en place des dispositifs de validations d'autant qu'elle ne sera pas sans conséquence budgétaire directe.

²¹ Il existe aujourd'hui un référentiel "métier" de l'accompagnateur de VAE. Bien que non-officiel ce document décrit avec précision les activités de ces professionnels.

²² Nous en avons aujourd'hui quelques exemples à SUFCEP de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) par exemple.

²³ Radicale au sens où il convient sans doute de renoncer définitivement au pouvoir de nuisance de la pédagogie frontale, cléricale et bonapartiste.

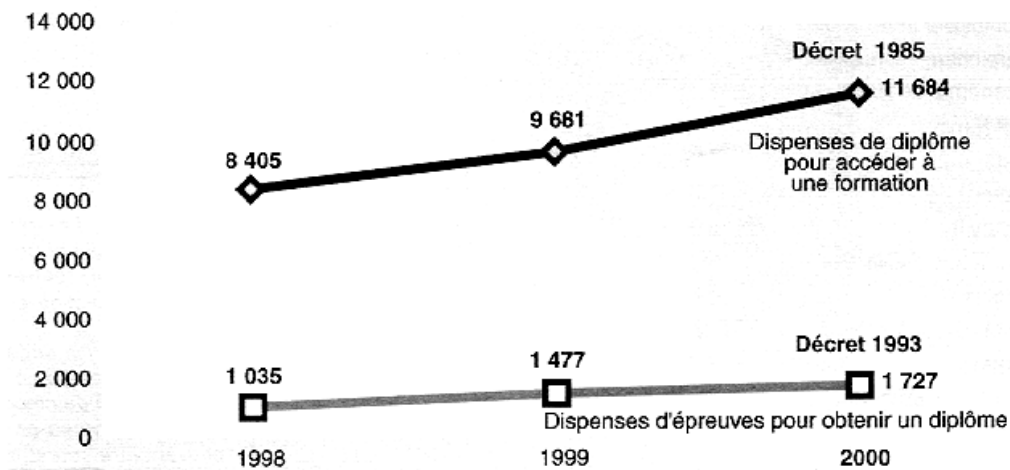
²⁴ Ces trois missions sont inscrites à égalité dans la Loi d'orientation des universités de 1984.

²⁵ A savoir la formation initiale, la formation continue et la VAE.

Annexe

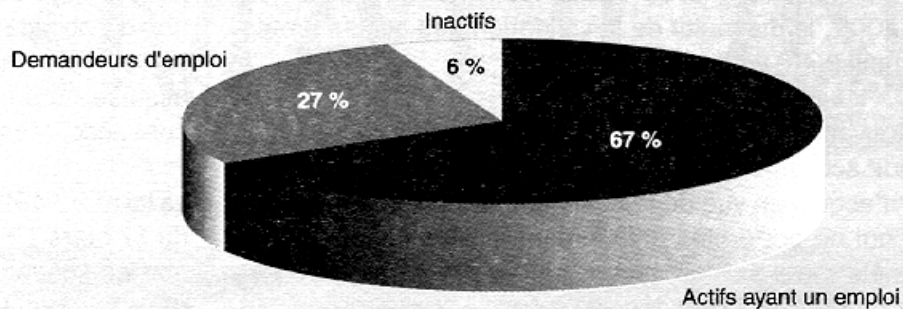
Note d'information, 02-05, Ministère de l'Éducation nationale, 2002

GRAPHIQUE 1 – La validation des acquis professionnels s'accroît de 20 % en 2000

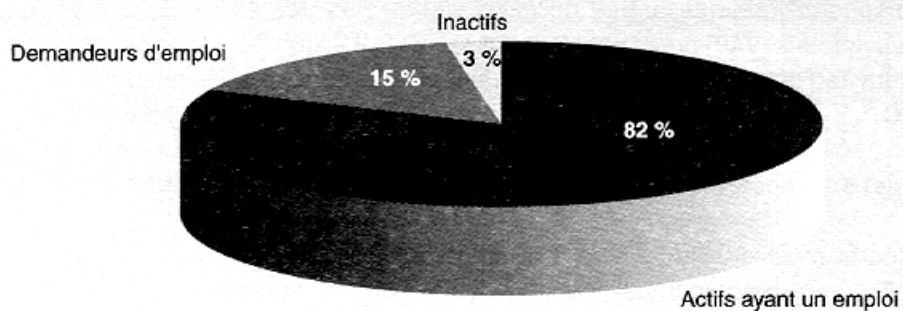


GRAPHIQUE 2 – Plus de deux bénéficiaires sur trois sont des actifs en emploi

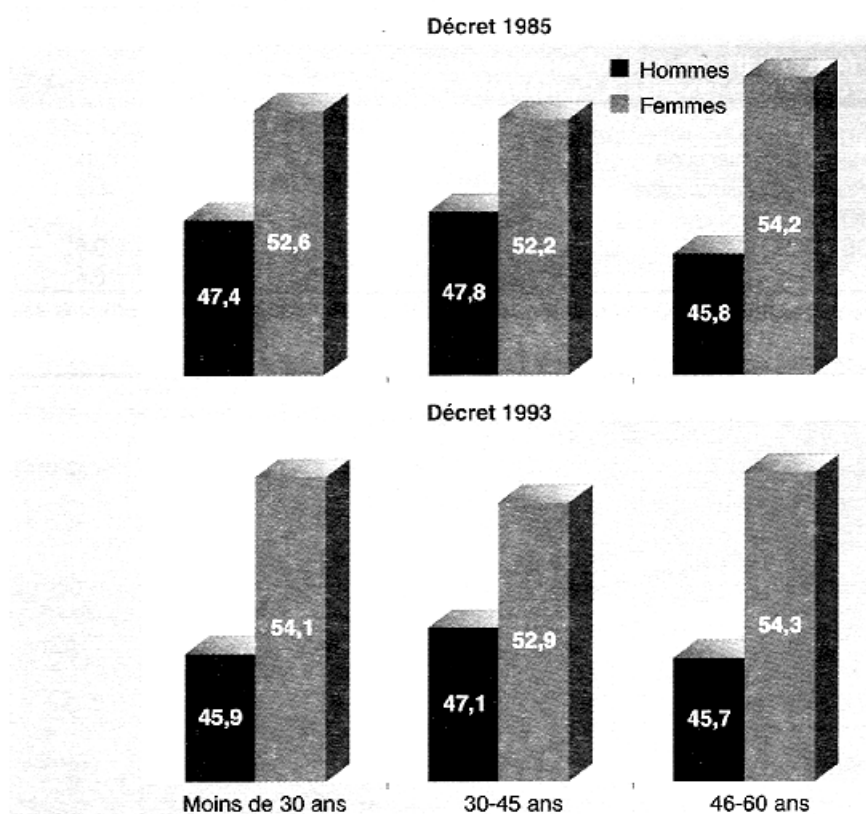
Décret 1985 : dispenses de diplômes pour accéder à une formation



Décret 1993 : dispenses d'épreuves pour accéder à un diplôme



GRAPHIQUE 3 – Les femmes sont majoritaires parmi les candidats à la VAP (en %)



Remarque : L'âge et le genre des candidats ayant déposé des demandes de validation d'acquis a été une distinction introduite pour la première fois dans l'enquête. Toutes les universités n'ont pas été en mesure de répondre ; les résultats établis sur la base des répondants donnent des ordres de grandeur.

**TABLEAU II – Répartition des bénéficiaires de la VAP
par type de formation suivie (en %)**

	Décret 1985	Décret 1993
Formations générales du premier cycle	20,9	14,4
Formations générales du deuxième cycle	35,7	42,7
DUT – DEUST – DNTS	5,6	11,2
Licences professionnelles	2,3	3,3
IUP – MST – MIAGE – MSG	9,0	13,6
DESS – DEA	26,4	14,8
Total effectifs universités et CNAM	100	100
Total effectifs universités et CNAM	11 632	1 727

Remarque : Pour 2000, dans ce tableau, l'université de La Réunion ne fait pas partie de la ventilation. Dans le graphique 1, où le total est de 11 684, l'université de La Réunion est incluse.

**TABLEAU III – Pourcentages de bénéficiaires de la VAP
parmi les étudiants inscrits à l'université selon le type de formation (1)**

	Décret 1985	Décret 1993
Formations générales du premier cycle	0,4	0,04
Formations générales du deuxième cycle	0,1	0,2
DUT - DEUST -DNTS	0,5	0,2
IUP - MST - MIAGE - MSG	2,3	0,5
DESS - DEA	7,3	0,6

(1) Sauf la licence professionnelle nouvellement mise en place en 2000-2001 et où les effectifs sont encore très faibles.

Remarque : Non compris l'université de La Réunion.

Résumé

La VAE : une nouvelle donne pour l'Université

L'auteur après avoir rappelé les différents textes officiels qui organisent la validation des acquis de l'expérience à l'Université (1985, 1992, 2002) tente d'analyser en quoi une nouvelle pratique entraîne une organisation dans des processus de changement quelquefois considérables auxquels selon leur place et leur conviction les acteurs adhèrent ou résistent. En d'autres termes, cette contribution vise à éclairer, en s'appuyant sur une situation concrète et contextualisée, comment se vit et s'organise le changement dans une institution multiséculaire, à savoir l'Université.

L'auteur pour bâtir son propos se réfère à une approche systémique qui le conduit à considérer la validation des acquis de l'expérience comme un *input* nouveau [et déstabilisateur] dans l'équilibre du système. Il se propose de tenter de mieux comprendre en quoi ce flux nouveau d'informations peut avoir des effets sur l'organisation, le fonctionnement et la vie universitaire.

Abstract

Validation of Acquired Experience Knowledge

A New Given for the University

After having presented the different official texts which organise the validation of acquired experience knowledge at a university level (1985, 1992, 2002), the author proposes an analysis of the way in which a new practice engenders an organisation in the process of change, at times a quite significant one, and to which the participants either adhere or resist, given their varying situations and convictions. In other words, this article attempts to clarify, using a concrete and contextualized example as its support, how change is organised and played out in the centuries-old institution that is the University.

In order to establish his reasoning, the author refers to a systematic approach, allowing him to consider the validation of acquired experience knowledge as new input (and a destabilizing factor) in the system's equilibrium. He offers an attempt to better understand the manner in which this flow of new information can have an influence on the organisation and functioning of the university, as well as university life in general.