



la validation des acquis de l'expérience dans les formations d'ingénieurs

Essai de repères

Avril 2005

L'octroi d'un droit individuel à validation d'une expérience professionnelle (loi de 2002) a mis la France en pointe de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation non formelle. Mais le double choix fait, de lier cette validation aux diplômes existants et d'en faire une mesure générale, débordant en tout cas de l'enseignement strictement professionnel, pose néanmoins des problèmes de mise en oeuvre, comme le montre le cas des ingénieurs, où le titre reconnu est un diplôme d'établissement, de nature pré-professionnelle...

La présente note est censée aider les responsables des écoles dans leurs réflexions, en leur fournissant quelques repères sur un sujet difficile. Elle tire profit d'une implication multiforme dans le champ de la VAE (journée du 30 septembre 2003, coopération avec l'UDESCA¹ dans la mise en oeuvre de la VAE) et de travaux parallèles conduits sur les référentiels.

Claude Maury

- **Le dispositif VAE est désormais bien connu, mais il a encore à trouver sa place**

Que ce soit dans l'enseignement supérieur en général, ou dans les écoles d'ingénieur en particulier, l'existence de la VAE est aujourd'hui assez bien connue. En règle générale la majorité des responsables est consciente de l'existence d'un dispositif qui ouvre la voie, d'une manière souvent perçue comme presque magique, à la "transformation" - on serait tenté de dire "la transmutation" - d'un parcours professionnel en un "vrai" diplôme, reconnu et monnayable sur le marché de l'emploi

A ce premier constat de notoriété, Il faut immédiatement associer les réserves, sinon même les réticences, du milieu des écoles, pour lesquelles l'intégration dans la communauté des anciens élèves en dehors d'un séjour d'une durée minimale dans l'établissement, semble

1. Union des universités catholiques



difficilement pensable, quels que soient les mérites des intéressés, sans même évoquer les réactions effarouchées des enseignants face à une dispense généralisée de leurs cours.

Il n'est pas indifférent dans ce contexte de noter, la démarche précautionneuse de la CTI et le souci, qu'elle rappelle à chaque occasion, de savoir précisément comment les choses vont se passer, pour couper court à toute dérive.

On ajoutera à ce tableau rapide deux volets: celui, tout d'abord, de l'image sociale très positive de la VAE et le courant d'intérêt, voire la vive espérance suscitée de divers côtés par cette formule, présentée parfois comme une deuxième chance, sinon même comme la réparation d'une injustice vis à vis de personnes méritantes, n'ayant pas eu l'opportunité de suivre au bon moment des études diplômantes correspondant à leur potentiel. Il faut noter ensuite, mais c'est une avancée à double effet (sinon à double tranchant), que l'institution universitaire au sens large se trouve confortée dans son statut d'instance certifiante privilégiée.

• Un besoin de repères

Trois années après la sortie des premiers textes le sentiment prévaut que l'on se trouve encore dans une phase exploratoire, où ni les pratiques, ni même les principes d'action ne se sont véritablement stabilisés.

Cette note, articulée autour d'un certain nombre de questions-clés, vise ainsi à répondre à une attente évidente des responsables des écoles, qui peinent à clarifier leurs vues. Son ambition est de proposer des repères utiles, à la lumière des premières réalisations et des problèmes identifiés.

Quel sens faut-il donner à la mise en place de la VAE? S'agit-il en soi d'un aménagement d'anciennes dispositions (VAP) ou d'une véritable rupture?

On dit souvent que la VAE n'est jamais que la consécration d'une réalité communément admise, celle de l'expérience formatrice. On dit aussi que tous les établissements délivrant des diplômes à finalité professionnelle n'ont pas d'autre choix que de mettre en oeuvre à un droit individuel défini par la loi.

Le point de vue d'acteurs éminents du nouveau dispositif s'exprime par contre sur un autre registre: la VAE ne représente qu'une voie, jugée indiscutablement novatrice et sans doute appropriée pour faire front à un problème de reconnaissance mesurable par l'importance des salariés qualifiés et sous-diplômés. En amont de la VAE, la principale originalité de la nouvelle loi est de "forcer" à une approche unifiée des processus de certification¹.

Il faut ainsi, pour bien comprendre la VAE, la remettre dans une triple perspective:

- 1) La VAE est un moyen, choisi par le législateur français (dans un contexte national spécifique), pour traiter un problème de reconnaissance rencontré dans le monde du travail, réparer à ce titre des injustices (mise à niveau d'une considération à hauteur de mérites passés) et surtout rendre plus facile la mobilité et le développement personnel des salariés.
- 2) L'esprit du dispositif est de lier cette reconnaissance jugée légitime et fondée, à des certifications construites de manière homogène, en rapport

1. dans un Colloque à venir de l'AMUE on choisit de parler de la RVAE, R pour reconnaissance



en particulier avec les diplômes à existants à finalité professionnelle. A ce titre, les diplômes sont confirmés dans leur rôle central¹, même non exclusif, dans le processus proposé, ce qui peut se comprendre du fait de leur valeur symbolique forte dans le contexte culturel français.

- 3) La VAE est censée s'inscrire, d'une manière, qui reste à vrai dire encore à clarifier, dans une vision renouvelée du rapport emploi-formation, avec la perspective régulièrement annoncée d'une formation étendue à toute la vie. La VAE doit être vue à ce titre comme l'une des pièces du mouvement de réforme² qui a touché de 2002 à 2004 la formation professionnelle, et où apparaissent diverses novations, comme en particulier la déclaration d'un droit individuel à la formation (DIF).

Si les établissements de formation ont assez spontanément focalisé leur attention sur la procédure de la VAE, c'est parce qu'elle touchait la délivrance de leurs diplômes, élément particulièrement sensible de leur action, et qu'elle posait en outre des problèmes multiples de mise en oeuvre compte tenu de sa nouveauté et de son originalité.

Mais il faut garder à l'esprit que la première raison d'être du dispositif est de traiter aussi bien que possible une problématique de reconnaissance et que c'est sur ce terrain que se situent les enjeux de fond.

On perçoit ainsi l'intérêt de mieux cerner la question de la reconnaissance, avant d'aborder toutes les questions directement liées à la mise en oeuvre de la VAE.

Comment poser le problème de la reconnaissance?

- **L'idée du législateur de 2002: certifier solidement une forme de "qualité professionnelle"**

La législation de 2002 ramène la question de la reconnaissance d'une personne engagée dans la vie professionnelle à la délivrance d'une certification qui, par construction, repère et garantit, ce que l'on peut appeler une "qualification professionnelle" (quelles que soient les ambiguïtés du terme sur lesquelles nous reviendrons) ou même pourrait-on dire une "qualité professionnelle"³. Retenant, d'une manière résolument novatrice, le principe d'une équivalence des diverses voies d'accès, cette certification se formalise par la délivrance d'un diplôme, strictement identique en droit à celui qui est décerné à l'issue d'une formation initiale visant à l'acquisition de la même qualification...

L'instrument-clé de cette procédure est le référentiel de certification ou de compétences attaché au diplôme correspondant. Toute la question pratique est alors de mettre en correspondance (dossier, jury, conditions) une expérience et un parcours avec l'ensemble des capacités figurant dans le référentiel de certification (ou de compétences) pour aboutir, soit à une validation immédiate, soit à une validation différée sous conditions⁴.

1. Et dans le même temps les établissements de formation dans leur fonction certifiante

2. Il est à noter que la VAE a été mise en place directement par les pouvoirs publics, sans négociation préalable des partenaires sociaux, à l'inverse d'autres dispositions, ce qui peut se révéler un jour un handicap.

3. L'usage de ce terme plus général vise à marquer une distance vis à vis du concept plus délimité de qualification

4. Formulation plus satisfaisante que celle de validation partielle



Peut-on alors approfondir le rapport certification- reconnaissance?

Il est clair tout d'abord (ce qui était bien le but recherché) que l'attribution d'une certification est en soi un gage fort de reconnaissance, d'autant plus que cette certification prend la forme d'un diplôme,

- soumis dans sa définition, à un contrôle des pouvoirs publics et les partenaires sociaux (ici la CTI),
- délivré avec le sérieux et l'impartialité des jurys académiques¹
- reconnu en puissance par les conventions collectives.

Il n'est tout de même pas sans intérêt d'aller au delà de ce constat, qui fonde en quelque sorte la VAE, et de s'interroger sur la nature du besoin de reconnaissance et sur quoi il peut s'appuyer.

Tout salarié, ayant atteint un certain stade de carrière, peut souhaiter, voire revendiquer, schématiquement quatre types de reconnaissance, dont les trois premiers renvoient plus ou moins directement aux grandes composantes de sa qualification:

- a) une reconnaissance de son expertise technique ou plus globalement de ses capacités à tenir un certain métier
- b) une reconnaissance d'une capacité à exercer des responsabilités en rapport avec cette expertise
- c) une reconnaissance de sa capacité à adapter cette qualification à l'évolution du contexte, comme éventuellement à changer totalement de contexte
- d) une reconnaissance de nature sociale, qui peut se rapporter à un certain niveau d'estime et de considération

On perçoit ainsi que la problématique de la reconnaissance renvoie

- à une dimension d'employabilité immédiate, ou spontanément évolutive, en rapport avec la maîtrise d'un métier et une prise de responsabilité (a et b)
- à une dimension d'employabilité différée, appréciable sur le long terme par rapport à des situations non connues et même souvent franchement imprévisibles (c), généralement traduite par la référence à certain potentiel
- à une dimension externe de reconnaissance sociale.

Cette grille d'analyse éclaire le contraste que l'on ressent lorsque l'on confronte le cas de qualifications modestes de type exécution et celui de qualifications supérieures impliquant un haut niveau d'initiative face à des situations inédites:

- dans le premier cas le premier facteur qui est dominant (l'opérationalité), et on observe généralement un lien fort entre un diplôme d'entrée présenté comme directement professionnel et la qualification observable.
- dans le second cas c'est le second facteur qui est prépondérant et la mise en correspondance entre les aptitudes des diplômés et les qualifications acquises après un certaine expérience professionnelle ne se fait plus aussi bien. Les jeunes diplômés auront souvent beaucoup à apprendre avant de devenir opérationnels, mais on leur accorde l'avantage du potentiel.

1. Bien que dans le cas présent le jury comporte un certain nombre de représentants du monde professionnel



En d'autres termes on voit coexister dans des proportions variables une vision privilégiant l'adéquation à un contexte professionnel et une autre l'adaptabilité. On pourra aisément repérer (et reconnaître) l'adaptation à un contexte professionnel par observation directe; il sera sensiblement plus délicat mettre en évidence des preuves d'une capacité à évoluer.

On perçoit très vite que toute la difficulté sera dans ce second cas d'introduire dans le référentiel de jugement des énoncés ou des critères renvoyant à ces dimensions de potentiel et d'adaptabilité.

• **Comment reformuler alors le problème de la reconnaissance?**

En reprenant la décomposition présentée plus haut on peut dire que le problème de la reconnaissance met en jeu de manière variable trois attentes

- une attente concernant la maîtrise professionnelle ou la technicité dans un sens ouvert (non purement statique)
- une attente concernant le potentiel et les capacités d'évolution
- une attente de considération sociale

Le recours à une certification calée sur un diplôme vise à répondre à ces trois souhaits. Mais cet objectif est atteint d'autant plus "naturellement" qu'il existe un lien fort entre le diplôme en jeu et un métier.

Si ce rapport est direct (formation dite professionnelle) la cohérence logique forte entre un référentiel d'activité (ou référentiel métier), un référentiel de compétences et de capacités et en terme ultime un référentiel de formation, constitue un chaînage que l'on peut parcourir dans les deux sens. La VAE consiste alors à vérifier simplement qu'un postulant détient un ensemble prédéfini de capacités, avant de lui décerner un diplôme et résoudre sur le principe son attente de reconnaissance. On saisit ainsi le fil directeur d'un processus qui doit permettre de traduire une séquence d'activités en une liste de compétences, supposées induites par une formation diplômante.

Cette approche devient de moins en moins commode à mettre en oeuvre dès que le lien entre la formation et le métier se distend. Cette situation se présente lorsque le ciblage métier de la formation est large, ou même lorsque l'identification d'une situation professionnelle devient problématique. La bonne insertion du diplômé repose alors largement sur sa capacité à s'adapter à des conditions non connues au départ, ce que l'on peut rapporter à une dimension de potentiel, sinon à une simple adaptabilité.

• **Intégrer les dimensions dynamiques dans les référentiels n'est pas simple**

Il est patent que les référentiels de capacités peinent à décrire (mais ce n'est pas du tout impossible) les dimensions d'adaptabilité, surtout si elles se rapprochent d'une dimension de potentiel: comment en effet décrire une aptitude qui s'applique à des objets non définis?

Il est fascinant de constater que des travaux très approfondis sur les référentiels métiers en viennent à l'issue d'un long processus à redécouvrir le prix qu'il faut attacher à de simples postures, comme le sens de l'écoute, le goût du détail et du travail bien fait, la capacité d'initiative, sinon la motivation, qualités qui semblaient au départ beaucoup trop générales (où trop liées aux individus) pour être mentionnées.

En second lieu il n'est pas aisé de réinterpréter une expérience en terme de potentiel: faute d'un cadre objectif d'analyse, on s'en remet assez largement au jugement ou à l'intuition.



Cette difficulté de base du nouveau dispositif, joue particulièrement pour les diplômés axés sur l'adaptabilité au delà d'un objectif professionnel bien défini¹.

On sent bien par surcroît que l'un des enjeux de la reconnaissance recherchée se joue largement sur le champ social (considération, confiance, image du diplôme) autant que sur l'expérience technique ou sur une capacité observée à un moment donné.

En ce sens la terminologie de validation des acquis de l'expérience, porte en elle une certaine ambiguïté (qui n'est pas un obstacle insurmontable).

- On s'applique en effet dans la forme à gratifier un individu pour ce dont il a fait preuve dans le passé
- on souhaite dans le fond marquer par un signe fort la confiance que l'on a dans un individu de développer à l'avenir des réalisations professionnelles de valeur: on marque en fait un niveau de potentialité.

L'analyse fine des pratiques des écoles montre bien cette tension entre un impératif de forme (analyser les acquis) et un objectif de valorisation, qui a en l'espèce un caractère dynamique.

Une autre dimension de la reconnaissance, qui n'a pas été mentionnée, est celle du droit à la reprise d'études: il s'agit alors de la VAP85: elle mériterait peut-être d'être redécouverte, car l'attribution dans les formes d'un diplôme supérieur assure une réelle équivalence en sortie, et gomme de multiples interrogations qui entravent une pleine reconnaissance.

Comment peut-on situer l'approche française VAE en tant qu'outil de reconnaissance, par rapport aux pratiques étrangères

Si la situation à l'étranger est fort loin d'être homogène, divers enseignements généraux peuvent en être tirés

- 1) La détention d'un diplôme y est en soi un moindre facteur de considération et de reconnaissance. Cette donnée est naturellement très marquée lorsque la qualité d'ingénieur est liée à l'admission dans un ordre professionnel. Dans un pays comme le Royaume-uni - sans doute un cas extrême - on est d'ailleurs plus reconnu comme ancien de l'université X que par la possession de tel ou tel diplôme précis.
- 2) L'expertise technique dans un champ délimité est le plus souvent liée à un titre professionnel spécifique, qui peut faire l'objet de certification (on rejoint la logique des CQP, certificats de qualification)
- 3) Lorsque des validations des acquis sont prévues (cas anglais) elles sont appuyées par des référentiels extrêmement détaillés qu'il faut vérifier à la lettre. Dans ces conditions il est beaucoup plus facile de traiter des qualifications élémentaires, que des qualifications complexes et a fortiori des qualifications privilégiant une capacité d'adaptation à de nouveaux contextes.
- 4) Pour des raisons bien connues de transparence et de lisibilité, la valorisation au plan européen d'un parcours académique est destinée à passer de plus en plus largement (pour ne pas dire exclusivement) par

1.les choses sont différentes pour les profils axés sur des expertises techniques comme celui d'ingénieur-soudeur



l'accumulation d'unités de valeurs. La généralisation des ECTS consacre d'une certaine manière cette philosophie dite cumulative, que traduit assez bien l'expression du diplôme à points, assez éloignée du souci des français de certifier une qualification globale.

Il faut donc admettre l'existence d'un net décalage de pratiques et de visions entre une approche française mettant un accent fort sur le diplôme, conçu comme la marque d'une qualification globale (maîtrise cohérente de savoirs et de capacités) et des approches étrangères où on se réfère au niveau du diplôme essentiellement à une accumulation de savoirs, sinon au séjour dans un lieu, et où la considération sociale et professionnelle est liée à ce que l'on montre dans l'exercice de son métier. Il est révélateur par exemple que l'utilisation du supplément au diplôme pour des diplômés certifiés au titre de la VAE soit loin d'aller de soi, puisque l'accent est mis sur la description fine d'un parcours académique.

La divergence France-étranger ne s'arrête pas là puisque la tendance dominante à l'étranger est de séparer les instances de certifications et les instances de formation, ce qui ouvre en soi un débat difficile.

Peut-on imaginer des alternatives à la VAE comme solution au problème de la reconnaissance?

Au risque de contrarier un discours un peu facile du tout VAE, il faut admettre qu'il y a des voies alternatives pour "construire" de la reconnaissance, ce qui a peut-être l'avantage de desserrer les contraintes et les enjeux attachés à une VAE perdant un statut de point de passage unique et obligé.

- **Juger simplement des réalisations passées**

On peut tout d'abord imaginer que les entreprises acceptent, pour leur salariés, comme pour tout nouveau recruté de fonder leur jugement sur les réalisations des intéressés, plus que sur les diplômes. De toute évidence cette évolution est largement en cours, mais elle sera lente. Une démarche de ce type est déjà la règle pour les métiers à dimension artistique où on juge prioritairement un créatif, sur son "book", qui reprend dans un portfolio ses réalisations passées.

- **Accéder à des titres professionnels**

Une seconde voie est celle des titres strictement professionnels, le cas échéant certifiés, qui ont l'avantage de "coller" à des capacités techniques bien identifiées: cette option est tout à fait cohérente avec la démarche VAE. Il s'agit de la voie des CQP, qui est à même de s'imposer dans de nombreuses situations avec valorisation variable d'une expérience acquise. Mais cette solution semble percer inégalement, et la VAE avec accès à des diplômes a souvent été présentée comme une voie plus considérée.

- **Etre acceptés dans des structures professionnelles**

Mais d'autres schémas peuvent être imaginés comme celui de structures professionnelles, qui mettent en place un dispositif d'admission-reconnaissance pour un champ professionnel donné. C'est le cas des avocats et des architectes, comme des experts comptables.

On rejoint ici la logique historique des ordres d'ingénieurs anglais, où la reconnaissance du statut professionnel se fait en deux étapes.



- le passage recommandé (mais non obligatoire) dans une formation académique accréditée
- le suivi d'une période encadrée de training (formation de terrain et mise à l'épreuve)

L'énoncé de ces situations particulières montre que la question de la reconnaissance peut être d'une certaine manière "récupérée" (et verrouillée) par une profession, avec comme instrument de ce "verrouillage" un examen de capacité, qui limite notablement la portée professionnelle des diplômes obtenus en amont.

Comment interpréter l'expression de "diplôme unique" pouvant être obtenu par diverses voies?

Beaucoup d'insistance a été mise sur le fait que les deux voies de délivrance ouverte devaient déboucher sur le même diplôme, et il est ainsi révélateur que la CTI mette l'accent sur la dimension de diplôme "unique", dont elle tire ultérieurement des conséquences concrètes (niveau d'anglais, expérience internationale,...).

On peut observer sans malice que cette insistance n'a pas formellement de raison d'être, puisque le diplôme accordé est juridiquement le même quelle que soit la voie d'attribution: il donne donc par construction les mêmes "droits" à ses titulaires.

Il est patent néanmoins que le problème n'est pas dans le droit, mais dans l'appréciation non-contrainte qui sera en définitive portée sur les deux "types" de diplômés.

Si on y regarde de près on prend conscience du caractère illusoire du concept de diplôme unique, au moins compris dans un sens restrictif. Du fait de la personnalisation des cursus, qui tend d'ailleurs à s'accroître au fil des années, les élèves d'une école reçoivent formellement le même diplôme alors qu'ils n'ont acquis ni le même savoir, ni les mêmes compétences et qu'ils n'ont pas les mêmes expériences (stages, séjours à l'étranger). Ce constat relativise notablement le principe du diplôme unique ou plutôt lui donne une autre dimension.

En réalité le diplôme dans sa version moderne ne certifie plus strictement un acquis (malgré les apparences), quelle que soit l'ouverture d'esprit avec laquelle on apprécie cet acquis. Il devient beaucoup plus la marque d'un potentiel, qui en donne la véritable dimension, sur un fond d'acquis très variables.

Cette analyse ouvre la voie à une nouvelle lecture de la VAE et de la convergence des processus de certification: ce que l'on peut attacher à la délivrance d'un diplôme par la VAE c'est au fond l'assurance d'un potentiel comparable à celui du diplômé traditionnel. Toute la question est de voir comment un référentiel peut traduire cette dimension, sans naturellement laisser de côté les capacités techniques

Cette formule est séduisante, et en partie libératrice puisqu'elle motive à prendre des distances vis à vis d'une interprétation trop pointilleuse du processus. Elle soulève tout de même des questions:

faut-il comparer le potentiel d'un candidat à la validation à celui d'un jeune diplômé ou à celui d'un diplômé du même âge?

Peut-on alors accepter comme candidat à la VAE des cadres déjà expérimentés qui n'ont pas du tout les mêmes perspectives d'évolution, que celles de jeunes ingénieurs?



Quelle énergie dépenser pour élaborer des référentiels?

• Le besoin d'une règle du jeu

La mise en oeuvre de la VAE implique de donner au Jury une "règle du jeu" qui puisse fonder sa décision. Tel est la raison d'être du référentiel de certification. Son coeur est constitué d'un référentiel présentant les capacités (on pourrait dire aussi de compétences générales)

- jugées nécessaires à la tenue des emplois-types associés à la détention du diplôme (ce qui renvoie à une logique remontant de la description des activités vers une liste de compétences)
- dont l'acquisition découle de la formation traditionnelle

Cette ambivalence ainsi imposée au référentiel de certification de traduire à la fois la réalité aval de l'emploi et la réalité amont de la formation renvoie à une vision idéalisée de la relation formation-emploi. Elle est loin de pouvoir être satisfaite simplement (à supposer même qu'elle le soit). De fait les référentiels de certification restent des compromis et intègrent pragmatiquement des exigences tournées vers l'application et des exigences en rapport avec la détention de savoirs.

Concrètement les référentiels de certification mêlent des considérations liées au contexte des emplois visés et des attentes spécifiées. Ils apportent des éléments

- sur l'emploi et les conditions d'activité
- sur les capacités attendues au sens large (le coeur du sujet) qui explicitent les conditions majeures à remplir pour tenir les emplois visés,
- sur les savoirs acquis en amont, qui renvoient au référentiel de formation, mais qui surtout représentent des éléments d'adaptabilité,
- sur la manière d'évaluer les différentes qualités énumérées.

On peut noter au passage que ces référentiels s'appliquent à définir une qualification "certifiable", justifiable à ce titre d'une reconnaissance sociale. Ils ne couvrent pas l'ensemble des éléments de "qualification" individuelle, qui intègrent des qualités considérées comme strictement individuelles (personnalité, originalité d'esprit)¹.

• Un outil qui ne prend son sens que par son utilisation

Ces points de principe étant rappelés, on observe deux attitudes vis-à-vis des référentiels

- 1) la première est de chercher à affiner autant que possible les référentiels, en considérant indispensable de disposer d'une cartographie très fine des compétences attachées au diplôme et des conditions de son exercice (démarche bottom-up).
- 2) la seconde est de limiter les référentiels à ce qui apparaît essentiel, au risque de ne pas mentionner des choses restant importantes (démarche top-down).

1.Cette observation prend tout son sens en regard du mouvement d'intégration dans les standards d'accréditation anglo-saxons de ces éléments.



La première attitude semble au départ la plus sérieuse, que ce soit pour ne pas laisser libre cours à la subjectivité des appréciations ou pour veiller à ce que rien ne soit oublié. Elle conduit à des documents qui dépassent la centaine de pages (DUT ou BTS).

Malgré tout c'est la seconde approche qui semble devoir s'imposer, par réalisme déjà ou pour des raisons multiples qui ne laissent guère de place au doute

- la première est que le temps passé à élaborer de "bons référentiels", qui est de l'ordre de l'homme-année, comporte le risque de bien décrire une situation dépassée au moment du dépôt des conclusions
- la seconde est le rejet net et définitif par les utilisateurs de référentiels trop volumineux, que l'on peine à assimiler et à utiliser.

Un élément décisif en faveur de la seconde option est qu'elle préserve la latitude de jugement des jurys, en dehors d'un encadrement pointilleux et stérilisant:

Tout ceci montre qu'il faut considérer en bloc l'ensemble référentiel-jury, et reconnaître que l'intelligence du jury est irremplaçable

Quelle est la demande?

Si l'intérêt pour la VAE semble bien exister au niveaux modestes (statistiques de la DARES), la même certitude n'existe pas pour les niveaux supérieurs où le point de vue dominant est que les flux seront potentiellement faibles (même si le nombre annuel de promotions internes est de l'ordre de 20 000 avec obtention ultérieure pour 10% d'un titre d'ingénieur). En réalité il faut dépasser cette hypothèse assez limitative (on parle de 0,5% des flux d'ingénieurs soit 150 dossiers traités par an) pour se reporter à une typologie de la demande, tirée de l'expérience des filières existantes.

Il apparaît en effet que la demande de VAE au niveau ingénieur renvoie à plusieurs segments, qui appellent en puissance des traitements différenciés: on trouve ainsi

- 1) les postulants ayant fait des études longues (par exemple universitaires), de niveau proche ou équivalent, qui souhaitent valoriser une trajectoire professionnelle exemplaire (exemple DESS + expérience à un poste de responsabilité).
- 2) Les postulants étrangers exerçant des fonctions d'ingénieur, avec le cas échéant des diplômes potentiellement équivalents, même décalés (ingénieur FH par exemple)
- 3) des techniciens supérieurs ayant suivi une trajectoire ascendante brillante, soit sur le plan technique, soit sur le plan des responsabilités, en gardant néanmoins une base de spécialité étroite
- 4) des techniciens supérieurs convaincus d'avoir le niveau d'ingénieur à leur portée (qui relèvent plutôt d'une logique Fontanet ou NFI)
- 5) des cadres techniques âgés souhaitant valoriser pour eux-mêmes et leurs employeurs un niveau de responsabilité, à une certaine distance des problèmes techniques.

Il est clair qu'il y a là matière à réflexion, pour définir des points de doctrine et délimiter le partage VAE-DPE.



Comment structurer un dispositif de VAE?

Trois niveaux de réponse pour trois phases

L'analyse des situations concrètes montre que le traitement des postulants à une VAE traverse trois phases

- la phase 0 qui couvre l'information et l'orientation judicieuse des postulants. Elle est importante, car les chances de réussite sont en rapport direct avec la justesse des choix d'orientation.
- la phase 1 est celle du dépôt de la demande qui se conclut formellement à la recevabilité, mais qui est généralement l'occasion d'un avis indicatif visant à décourager les candidats
- La phase 2 est celle de la constitution du dossier et de sa présentation devant le jury pour la décision finale

C'est durant cette dernière phase que le postulant confronte son expérience à la liste des capacités dont il doit rapporter la preuve. Celle-ci se construit à partir d'une description de situations réelles vécues.

Si le jury va effectivement vérifier que toutes les exigences élémentaires sont remplies, il aura beaucoup de mal à fonder sa conviction sur une simple accumulation de conditions nécessaires. c'est en ce sens qu'une confrontation physique avec le candidat est ressentie comme très souhaitable (elle est prévue par les textes), car elle permet un dialogue sur une situation vécue significative. Le passage devant le jury a de plus une dimension de rituel, qui ne peut être sous-estimée, compte-tenu des enjeux attachés à l'attribution finale du diplôme.

L'économie du dispositif

Comme nous l'avons signalé la procédure de VAE est d'abord perçue comme magique, à la manière d'une bonne fée qui d'un coup de baguette réparerait une injustice.

Cette vision se révèle assez idéalisée par rapport à la réalité imposée au postulant, qui doit payer sa démarche en temps, en argent pour rémunérer les frais d'instruction et le cas échéant d'accompagnement, mais aussi en effort d'introspection et de reconstitution par la parole d'épisodes souvent lointains dont la réappropriation est indispensable pour crédibiliser le dossier.

Si cet investissement peut déboucher sur une validation immédiate, il peut tout autant dériver vers une validation conditionnelle, avec des efforts supplémentaires ou même une reprise d'étude, et à nouveau des coûts en temps et en argent...

• L'effort en temps du postulant

Tout postulant doit d'abord se documenter sur le dispositif (ce qui est simple en soi compte tenu de la floraison de sites d'information comme de l'existence de points d'accueil). Mais le point le plus délicat est le repérage du bon diplôme, le plus adapté à l'aboutissement du dossier. Or il est difficile de dire que l'information utile est vraiment disponible. Les Fiches du répertoire (RNCP) restent très synthétiques et une consultation à la volée qui n'est pas simple (qui sait feuilleter un répertoire électronique?).

Il y a sur ce sujet des décisions difficiles à prendre: comment choisir entre un



DESS (ou Master) bien ciblé sur ses compétences et un diplôme d'ingénieur plus général, mais à l'évidence plus valorisant?

On passe alors à la seconde phase, celle du dépôt de dossier, qui implique de consulter l'établissement concerné et de rencontrer le responsable VAE. L'essentiel est alors de cerner précisément un parcours professionnel passé, en reconstituant précisément les dates et les éléments de contexte.

La troisième phase est celle de la constitution du dossier qui va se faire sur plusieurs mois, avec l'aide d'un accompagnateur.

On considère qu'une durée de 8-12 mois est un minimum réaliste pour l'ensemble de la démarche, cette durée étant utilisée pour conduire à un bon mûrissement du dossier.

• **L'effort financier du postulant**

le postulant doit schématiquement

- verser des frais d'inscription
- verser des frais d'élaboration de dossier
- contribuer au coût d'accompagnement

Eventuellement il se peut qu'il ait à suivre une formation complémentaire, parfois payante (cas de la gestion)

• **L'effort d'introspection imposé**

Les postulants, et les établissements n'ayant pas d'expérience, sont tentés de négliger l'importance de l'effort personnel nécessaire à l'instruction du dossier.

Il ne s'agit pas en effet de décrire une activité professionnelle occupée en termes de compétences. Il faut démontrer par une expression tirée du plus profond de soi-même comment les circonstances professionnelles ont assurée une maîtrise suffisante de capacités attendues, avec comme difficulté, que les capacités les plus importantes (transférabilité, adaptabilité, potentiel) sont à l'évidence les plus délicates à prouver.

Tous les témoignages insistent fortement sur l'importance de l'implication personnelle du postulant, qui doit mettre en parole, une cohérence à laquelle il a généralement peu prêté attention jusque là.

La récompense de cet effort est la résonance du discours tenu auprès du jury, qui peut en venir paradoxalement à soutenir le candidat, dès lors que ses mérites sont directement apparents.

• **La charge de la procédure pour l'établissement**

L'enthousiasme des premiers temps, et l'engagement déterminé d'établissements particulièrement motivés, comme le CNAM, comme des incitations apportées par les Régions, ont laissé à l'arrière-plan la question de la charge de la procédure (conseil, orientation, suivi, jury...). On peut difficilement imaginer qu'une école qui recevrait un à deux candidats par an, puisse raisonnablement financer un responsable VAE spécifique, même à temps partiel. Constatant la faiblesse probable des flux, la réaction spontanée des écoles serait de mutualiser, par exemple au niveau d'un groupe d'écoles. Il n'est pas certain que cela soit suffisant quand on considère par exemple la charge des jurys, qui représente, en coûts masqués il est vrai, plusieurs centaines d'Euros.



L'intérêt nouveau pour les approches métiers dans les formations d'ingénieurs

Il n'est pas sans intérêt de mettre en rapport l'arrivée de la VAE, dont nous avons longuement développé plus haut le rapport étroit avec les qualifications professionnelles et les métiers, et le renouveau d'intérêt manifesté ces dernières années par les formations d'ingénieurs pour les approches métiers.

Tout au début du vingtième siècle, lors du premier développement des écoles, nul ne s'étonnait, sinon au contraire, du lien déclaré entre une formation et un débouché professionnel bien défini, c'est à dire avec un groupe de métiers. Il y avait des écoles d'ingénieurs pour la métallurgie et pour les mines, pour la construction des routes et des ponts ou pour les exploitations agricoles. Progressivement les écoles se sont dégagées de cette correspondance forte et ont affirmé, soit une vocation généraliste axée sur l'acquisition de méthodes polyvalentes, soit un lien avec un champ technique plus ou moins étendu (l'électronique, les matériaux).

L'essentiel des créations de nouvelles écoles s'est fait après 1945 sur une logique de domaine technologique: lors de la création de l'université de technologie de Compiègne, son animateur Guy Denielou insistait vigoureusement sur la vocation technologique de la nouvelle institution. "Le temps n'est plus, disait-il, à la formation d'ingénieurs pour les voies ferrées ou pour l'automobile. la ressource que nous mobilisons désormais c'est un savoir technologique dont nous ne savons pas a priori là où il va s'appliquer..".

Cette disjonction affirmée entre formations d'ingénieurs et métiers a été mise en cause ces dernières années par de nombreuses écoles, souvent des écoles privées soucieuses de se démarquer d'un modèle dominant (exemple de l'école du bois ou de l'école Louis de Broglie), mais aussi par des écoles aussi en vue que Télécom Paris ou Centrale Paris.

Dans les deux cas l'idée a été émise qu'il fallait réintroduire à la marge une dimension métier, à la fois pour donner des éléments nouveaux de motivation aux élèves et répondre à des amorces de vocation, mais aussi pour mieux préparer à l'insertion dans le monde professionnel.

Il est intéressant à cet égard d'évoquer les démarches suivies, qui visent non à reconstruire les scolarités par rapport à des logiques métiers, mais à sensibiliser les élèves à la démarche qui s'imposera à eux dans la recherche d'un premier ou d'un second poste.

A Télécom Paris, le choix a été fait de donner sur les deux dernières années un choix totalement libres des modules de cours ("les briques") et de fournir en parallèle un guide des parcours en rapport avec des profils professionnels (présentés comme des familles de métiers): recherche, études et développement (3 champs), architecte réseaux, commercial et management...

A Centrale Paris, l'option prise a été de placer les élèves en face d'une matrice, liant en colonnes des grands secteurs et en lignes 5 filières premier métier (management de projets, management de production et logistique,...).

On perçoit bien dans ces réformes le virage pris: désormais les élèves de ces écoles ne pourront plus détacher leur acquisition de savoirs et de méthodes d'une perspective métiers, en rapport avec une démarche applicative dans un contexte défini.



On ne peut pas dire pour autant que le processus de formation soit devenu professionnel: Les élèves restent fondamentalement libres de leurs choix et ne considèrent pas ceux-ci en tout état de cause, comme des engagements forts dans une direction prédéterminée.

La nouveauté est au fond de permettre de "tester une cohérence" entre un choix immédiat d'enseignement et une orientation professionnelle.

Conclusions

• Un dispositif de tonalité volontariste qui a la dimension d'un pari sur l'avenir

La législation de 2002 sur le volet de la VAE et les décrets d'application qui ont suivi, portent à l'évidence la marque d'un "constructivisme social", gage évident d'audaces, mais également de risques. Cette inspiration est accentuée dans le cas présent par le fait d'une option directe de la puissance publique en dehors de négociations des partenaires sociaux, avec toute la dimension de polissage et de compromis que l'on imagine.

Les promoteurs de la loi, et en particulier du volet VAE, en sont conscients et plaident en faveur d'une anticipation sur l'évolution des valeurs et des pratiques qui finira bien par se concrétiser un jour...Ils se réfèrent à des situations sociales appelant correction et au plan des idées au principe peu contesté de l'expérience formatrice.

L'un des signes de ce volontarisme apparaît dans le postulat posé en principe de la convergence des processus de certification: il est patent que les référentiels de certification inscrits dans le répertoire national, qui pour l'essentiel énumèrent des capacités plus ou moins contextualisées, ne se confondent aujourd'hui pour les formations d'ingénieurs ni dans la forme, ni sur le fond avec les référentiels de formation utilisés pour la délivrance des diplômes (en réalité les règlements de scolarité qui fixent aux établissements les règles à suivre pour la délivrance de leurs diplômes traditionnels).

Il ne faut pas pour autant dramatiser ce décalage, qui joue en fait dans les deux sens: il est difficile d'imaginer que les performances demandées pour l'obtention d'un diplôme par les voies traditionnelles rejoignent totalement le profil de compétences et de capacités décrit dans le référentiel de certification. On perçoit bien une distance non réductible entre les deux, qui est d'ailleurs sur beaucoup de points à l'avantage du cadre expérimenté.

• Positiver à la lumière des constats de terrain

Aller au bout de ce constat reviendrait à fermer la porte à la VAE, au moins pour les niveaux supérieurs, alors que l'on perçoit bien par l'intuition et par les exemples qu'elle peut fonctionner tout à fait correctement avec un bénéfice social évident.

Plusieurs voies peuvent être explorées pour contourner cette contradiction

- 1) La première voie est de chercher à limiter la distance entre les deux grilles de jugement (scolarité et professionnel). Mais cette approche n'est applicable qu'aux diplômes plus directement professionnels (comme les DUT ou les BTS), ce qui définit sa portée et ses limites
- 2) Une seconde piste est de considérer qu'au fond l'objectif réaliste de la VAE n'est pas de viser un hypothétique clonage - diplômé traditionnel; diplômé VAE -, mais d'assurer simplement la détention d'un même potentiel d'évolution (position que nous avons développée plus haut). Ce point peut



être vérifié par un jury, à condition

- qu'il ne soit pas contraint par une formulation étroite du référentiel de certification, sans pour autant être libéré de toute obligation sur la détention de bases et d'une expertise technique
- qu'il soit incité à tester l'existence de ce potentiel par des voies appropriées, au travers par exemple d'une mise à l'épreuve sur une situation concrète.

3) Une autre piste serait d'observer que le jeune diplômé tout frais sorti de sa formation n'est pas le bon point de référence, et qu'il serait plus réaliste de rechercher une convergence à l'issue de quelques années d'expériences professionnelles.

Il faudrait pour mettre en place un tel schéma se référer à concept d'un "titre de capacité" disjoint du diplôme initial, et de centrer la VAE sur l'acquisition de ce certificat de capacité (parallèle avec les avocats).

• Des voies à explorer?

Le dispositif VAE est très loin d'avoir atteint sa vitesse de croisière. Faute de cas traités en nombre, le retour d'expérience reste assez limité. Au delà d'améliorations limitées du processus plusieurs évolutions de fond sont envisageables:

- Un rapprochement VAE-DPE

On se situe dans deux procédures assez proches: le titre DPE est proposé à des ingénieurs confirmés sans diplôme, même totalement autodidactes, auxquels il est demandé de présenter un mémoire devant un jury, alors que la procédure VAE, qui devrait se limiter à une validation d'expérience sur situations décrites, intègre une forme de mise à l'épreuve devant un jury.

Inconvénient ou avantage, le titre d'ingénieur DPE n'est pas un titre d'établissement, ce qui peut lever des réticences d'écoles hésitant à délivrer leur diplôme à un candidat lointain.

- Création de titres professionnels

Plusieurs des objections soulevées plus haut sur le décalage entre le diplôme d'ingénieur et qualification d'ingénieur, tombent si la procédure VAE en vient à s'appliquer à des titres professionnels (exemple ingénieur en génie nucléaire ou ingénieur soudeur) liés à des besoins de certification. Sur ce terrain une expérience démontrée induit sans difficulté un droit à l'attribution d'un diplôme.

Il est révélateur que ce système fonctionne à la satisfaction générale pour les avocats et qu'il va être introduit pour les architectes.