

Les EFFETS de la VAE sur les ORGANISATIONS

Hugues Lenoir
Paris X
Hugues.lenoir@u-paris10.fr

« Si la VAE n'existait pas,

Il faudrait l'inventer » (E.9).

Introduction

Cette contribution a pour ambition de faire apparaître les effets de la VAE sur le fonctionnement, les effectifs, les missions, le management, la communication... ainsi que les innovations produites par la mise en place de la Validation des Acquis de l'Expérience dans les Services Communs de Formation Continue des universités entendus ici comme des *organisations* au sens de la sociologie. Notre hypothèse de départ, nous laissait penser qu'un *in put* comme la VAE, à dimension politique, humaine voire économique, ne pouvait pas ne pas entraîner des modifications substantielles des organisations considérées dans plusieurs champs. Afin de tenter de valider celle-ci nous avons choisi de mener une enquête qualitative par entretiens semi directifs dans plusieurs services de formation.

Notre échantillon était en général constitué d'acteurs engagés depuis plusieurs années dans le dispositif de validation des acquis. Il était composé de dix-huit personnes, 13 entretiens ont été conduits en face

à face avec une prise de notes simultanée, 3 grilles ont été renseignées par écrits, dont une à 2 voix, suite à un envoi par courriel, une a été auto-administrée. Ces 18 personnes travaillaient dans 9 services de formation continue universitaire différents. L'échantillon était composé de 5 hommes et 13 femmes dont 2 administratifs chargés de l'accueil ou de l'information des usagers, 3 conseillers en validation, 7 responsables de services ou de bureau VAE, 5 directeurs-directrices en poste, un ancien directeur. Signalons, toutefois ce qui pourrait apparaître comme un « léger » biais et qui pour la bonne appréciation de nos constats appelle quelques nuances. Notre échantillon, en effet, était, d'une part, formé d'universités et de SCFC¹ fortement engagés dans la VAE ; d'autre part, à une exception près, exclusivement situés en Région parisienne². Une telle implication favorisait donc *a priori* de possibles modifications de ces organisations. *A contrario*, quel intérêt de conduire une enquête sur les effets de la VAE dans et sur des établissements résistants ou hostiles à ce processus ? Notre travail ne portait pas en effet sur les freins, malgré tout l'intérêt de les repérer, mais sur les transformations induites ou rendues possibles par celui-ci. Afin de garantir la confidentialité de nos sources, nous avons après une analyse de contenu, codé l'ensemble de nos entretiens³.

Dans une première partie, nous essaierons de dégager les effets généraux provoqués par la VAE dans et sur les Services de formation, dans une deuxième, nous soulignerons les modifications produites en matière de management, de compétences, etc. Dans une troisième partie, nous évoquerons en particulier les partenariats liés à la VAE et le potentiel de développement que représente ou pas cette dernière.

1- Effets généraux

1.1 - Effets de reconnaissance

¹ SCFC : Service commun de formation continue.

² Une seconde université en région a été contactée. Ces responsables n'ont pas jugé utile ou n'ont pas eu le temps de renseigner notre questionnaire.

³ Il apparaît donc dans le corps du texte le code suivant « E » pour entretien suivi du chiffre de celui-ci soit par exemple après une citation ou un propos utilisé (E.1).

Les effets de la mise en place de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), sur les services communs de formation continue des universités sont multiples et souvent non négligeables. Ils s'inscrivent pour une large part dans un mouvement engagé depuis plus de vingt ans suite au décret de 1985 et à la loi sur la VAP⁴ mais surtout suite à la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience qui mobilisa fortement les services et fit naître et/ou évoluer certaines pratiques en matière de validation.

A l'évidence, à l'analyse des entretiens réalisés la mise en place et la gestion de la VAE n'a pas été sans effet. Elle a été pour nombre de services une occasion d'impulser une nouvelle dynamique (E.18) et/ou de nouveaux projets (E.16/17) renforcés un temps par la possibilité de se voir financer des projets innovants dans le cadre de la politique mis en place par Claude Allègre, alors Ministre de l'Education. Hors cette dynamique qui quelquefois a perduré et perdure encore, le principal effet constaté sur les services de formation est un *effet de reconnaissance institutionnelle* dans l'université. La moitié de notre échantillon pointe l'effet produit par la VAE en ces termes : elle a « *permis de prendre une place différente à l'université* » (E.4), de « *démontrer que le service était un service à part entière et pas seulement un porte-monnaie* » (E.13). La VAE a donc favorisé une meilleure reconnaissance des services FC au sein de l'institution et des composantes (E.16/17) et une plus forte identification (E.15) par les acteurs (instances, enseignants et administratifs). Autrement dit, la VAE a modifié à l'interne « *la façon dont on a pensé la FC* » (E.14) et a renforcé « *la crédibilisation de notre rôle au-delà d'un simple rôle administratif* » (E.1). Avec pour conséquences dans au moins deux cas évoqués l'intégration très tôt de la VAE dans la négociation des contrats d'établissements (E.3).

Autre effet notoire, plus minoritaire toutefois, de la VAE, c'est le rapprochement d'un certain nombre d'enseignants de formation initiale des services de formation (E.4) et le fait d'avoir « *renforcer les relations avec les équipes enseignantes* » (E.9) voire de favoriser « *leur implication dans la direction du service* » (E.15). Hormis, cette relation « nouvelle » avec certaines équipes pédagogiques, la validation a aussi eu un *effet culturel* au sens où elle a introduit la culture de la

⁴ Validation des acquis professionnels.

compétence et de l'expérience professionnelle avec pour conséquence celle de la reconnaissance des connaissances acquises par l'expérience (E.14). De plus, elle a impliqué, souvent en lien avec les enseignants professionnels, des évolutions des formations (E.1) voire une « *révolution pédagogique par la modification de la manière d'envisager la formation comme un outil au service du candidat dans la réalisation de son projet* » (E.5). Enfin, la validation a occasionné « *une nouvelle approche des usagers de la FC* » (E.14) et donc favorisé « *un autre regard sur les stagiaires* » (E.5). Marginalement, elle a permis l'accueil de nombreux étudiants stagiaires intéressés par l'émergence de la VAE comme objet de recherche (E.12).

1.2 – Refus, résistances et contraintes nouvelles

Parallèlement à ces effets généraux, la VAE a suscité assez fréquemment à ses débuts de fortes résistances et de nombreux refus. La totalité de notre échantillon a constaté de multiples réticences à la VAE de la part de certains enseignants, soit individuellement (E.7) soit plus collectivement dans le cadre d'un département et d'une discipline (E.8), voire d'une composante de l'établissement (E.1). Au-delà, des résistances individuelles, les causes de ces dernières sont plurielles. La plus triviale est celle qui relève soit de la place des activités VAE dans les services des enseignants chercheurs soit aux possibilités de rémunération de cette activité nouvelle (E.15). Plus rarement, il s'agit d'une résistance de principe liée à la mission de service publique de l'université et à la « gratuité » de son accès. Le coût de la VAE apparaissant alors comme contraire (E.4) et incompatible avec cette position. Les arguments les plus souvent avancés pour légitimer ces résistances, malgré tout en recul, à la VAE sont de trois ordres. Les premiers, classiquement, renvoient au risque de « *dépréciation des diplômes* » (E.8), à « *une perte de valeurs* » (E.2) par leur multiplication ou la baisse des exigences pour les obtenir. Les arguments du deuxième type interrogent la possibilité de délivrer un diplôme « *hors des parcours classiques* » (E.6) et sur la légitimité de l'expérience « *pour valider des savoirs* » (E.5). Ceux du troisième type, font état d'une crainte identitaire perçue, à tort ou à raison, par les enseignants chercheurs. La VAE menacerait « *leur identité* » (E.10), serait une « *remise en cause du métier* » (E.15) ou de « *l'activité intrinsèque de l'enseignant* » (E.2) à savoir transmettre ce qu'il sait.

Si des réticences conséquentes sont généralement portées par les pédagogues, certains administratifs, au moins lors de la mise en place du processus VAE participèrent aussi à cet *effet résistance*. Dans un premier temps par « *méconnaissance* » (E.4), par craintes de « *modifications dans le travail des gestionnaires* » (E.5), « *de travaux supplémentaires* » (E.13) ou d'avoir à traiter « *dossiers atypiques dans des rythmes universitaires différents* » (E.7) du point de vue des inscriptions et de la délivrance des diplômes ou encore face aux difficultés « *d'intégrer les personnes dans un groupe, de gérer différemment la personne* » (E.7). Si aux dires de nos interlocuteurs, au fur et à mesure du temps, les résistances et les refus s'estompent (E.7), ils se manifestèrent souvent soit par le refus de constituer des jurys ou par une mise en échec des candidats (E.11) soit par des VAE partielles systématiques (E.14). Sur le terrain administratif, ils se concrétisèrent par des obstacles multiples dans le traitement des dossiers, le calendrier, la lourdeur de la procédure, l'inscription... (E.10). Parfois, mais rarement pour notre échantillon, dans certains établissements la résistance s'exerce de façon passive (E.18), la loi n'étant appliquée qu'*a minima* et sans engouement.

A ce jour, si les résistances n'ont pas partout disparu, elles s'érodent peu à peu car la VAE est « *un peu rentrée dans les mœurs* » (E.6) et que petit à petit on assiste à une « *évolution du regard sur les adultes en reprise d'études* » (E.11). Deux éléments apparaissent déterminants dans la levée des freins à la VAE. Le premier est d'ordre pédagogique et méthodologique, il convient de faire la preuve de la validité de la VAE par l'exemple. Pour ce faire, il faut « *présenter de bons dossiers* » (E.1), « *démontrer la qualité des dossiers* » des candidats (E.3), qu'ils aient « *les compétences* » (E.15), « *montrer la compétence du bureau VAE et faire un retour chaque année avec une évaluation* » (E.1) à la communauté universitaire. Le second élément est quant à lui institutionnel, le soutien des instances de l'université (CA, CS, CEVU) est essentiel afin de réduire les réticences internes car « *seul un appui politique fort (...) permet d'échapper à ces écueils* » (E.16/17) et d'inscrire la VAE dans la politique de développement de l'université.

Hors les résistances « intentionnelles », plusieurs interviewés ont souligné des inadaptations de certains fonctionnements universitaires au processus et au rythme de la VAE qui comme tout élément nouveau à générer ses propres besoins et des adaptations nécessaires. Ainsi, la VAE, assez souvent, a remis en débat les pratiques des

scolairités et la gestion des plannings d'inscription (E.13, E.14), les pratiques d'accueil et d'information (E.11, E.4), les développements informatiques (E.12), les pratiques de tarifications (E.9), l'organisation des jurys (E. 16/17). Autant de freins et ou de difficultés dont il faut probablement tenir compte afin de ne pas renforcer l'effet résistance.

1.3 – Nouvelles politiques de communication

Sans nier l'existence d'une communication des services FC avant l'offre de VAE, à l'évidence, cette dernière a démultiplié les efforts dans ce domaine. La totalité de l'échantillon rencontré déclare avoir mis en place autour de la VAE un dispositif de communication, soit intégré à un message plus large sur la formation, soit spécifique à la validation des acquis. *L'effet communication* est donc avéré et massif. Toutes les formes ou presque de communication ont été mobilisées des plus classiques aux plus contemporaines. Selon les cas, les messages étaient destinés à l'interne de l'établissement vers la communauté universitaire et à l'externe vers les partenaires de la FC (OPCA, conseils régionaux, entreprises, académie,...) ou à ses usagers (salariés, demandeurs d'emploi). En direction des partenaires et du public de véritables plans média furent construits. Ils utilisèrent selon les cas et les politiques de services massivement des plaquettes d'information spécifiques (E.2, E. 8...), des encarts publicitaires (E.9, E.12...), des communiqués de presse et des affiches (E.5), la présence sur des salons (E.10, E.12...), des mailings (E.5), des sites Web plus ou moins dédié à la VAE (E.13, E.14...). Ils participèrent au niveau régional ou national à l'élaboration d'un annuaire des contacts VAE. De plus, les représentants des services firent de nombreuses interventions en direction des partenaires dans le cadre de salons ou de réunions d'information (ANPE, GARF, Centre Inffo, Fongecif) (E.9, E.18...), en formèrent d'autres ou les mêmes (PRC) (E.9). Ils organisèrent encore des colloques (E.15) ou des petits déjeuners (E.4), des réunions d'information grand public (E.6). Dans la même intention ils acceptèrent de nombreuses interviews dans la presse (E.18, E.13...) nationale ou professionnelle.

A l'interne des établissements, la communication fut aussi intense et soutenue. Les acteurs VAE intervinrent en direction des différents conseils (E.9, E.18...) afin de les informer, valider les procédures, voter la tarification (E.15, E.14...), distribuèrent des plaquettes ou des documents d'informations spécifiques (E.9, E.13...), procédèrent à des affichages

(E.10), organisèrent des rencontres avec les responsables pédagogiques et les équipes enseignantes, administratives, syndicales (E.3), voire des groupes de travail (E.1, E.12...), des remises solennelles de diplômes (E.16/17). Ils participèrent aussi au plan de professionnalisation organisé par la Conférence des directeurs de la FC dans le cadre d'un projet FSE visant à former leurs collègues des universités (E.5, E.10...) Ils firent, enfin, fonctionner le bouche à oreilles et les réseaux d'affinités (E.14) dont nous connaissons l'efficacité.

Force est de constater qu'en matière de communication sur la VAE, tant à l'interne qu'à l'externe, les services de formation continue se sont fortement mobilisés et ont largement investi pour faire connaître cette opportunité. On constate *de facto* un effet communication massif et général dont il faudrait peut-être aujourd'hui mesurer l'impact. Sur ce point, quelques témoignages font état d'une meilleure visibilité des services à l'externe (E.18, E.16/17) et d'un renforcement de l'image et de la reconnaissance des services à l'interne (E.4, E.11).

1.4 – Nouvelles opportunités financières

L'effet financier de la mise en place de la VAE sur les services est diversement apprécié. Une forte minorité de notre échantillon considère que cette activité peut favoriser des rentrées financières complémentaires par l'arrivée « *d'un public plus varié de milieux socioprofessionnels plus variés* » (E.6) et « *probablement à moyen termes* » (E.13). Mais une fois cette hypothèse formulée, les interviewés nuancent leurs propos quant aux possibilités réelles d'équilibre économique de l'activité sans recours à des financements complémentaires : les projets Allègre il y a quelques temps (E.18), des fonds issus du FSE⁵ (E.4), des conseils régionaux (E.7), des OPCA (E.14), à terme des entreprises (E.4) dans le cadre du DIF⁶ (E.7) ou de la VAE collective (E.12) ou par une poursuite de formation en cas de validation partielle (E.3). Dans un service, la question de l'équilibre budgétaire est à l'étude : « *aujourd'hui, compte tenu de l'investissement, il n'est pas sûr que ce soit bénéficiaire, pas sûr que ce soit déficitaire* » (E.13). Dans deux autres établissements, l'équilibre est atteint grâce à l'inscription de la VAE dans le plan quadriennal de l'établissement. Pour la moitié de notre corpus, la VAE est à l'évidence une activité

⁵ FSE : Fond social européen.

⁶ DIF : Droit individuel à la formation.

déficitaire dont une large part des coûts est assumée par les services (E.10) pour lesquels elle représente une charge (E.9., E.12). Ainsi, dans la plupart des cas, les rentrées financières de la VAE « *au regard des coûts de fonctionnements (...) n'est pas une action lucrative* » (E.16/17, E.2). Elles sont insuffisantes pour financer les emplois (E.11) et ne permettent pas toujours de rémunérer les jurys (E.11). Il apparaît donc que les recettes escomptées ne sont pas au rendez-vous, que « *la VAE (...) n'est pas financé à la hauteur de ces coûts* » (E.2) et que les tarifs pratiqués sont insuffisants (E.15).

Ainsi, pour plusieurs de nos interlocuteurs l'Université n'a pas encore pris « *la mesure du coût de mise en œuvre de la VAE* » (E.10) et que si elle « *choisit d'appuyer cette action, elle doit savoir que cela coûte en termes de personnel, formé spécifiquement* » (E.16/17). En bref, malgré des avancées, l'Université n'a pas encore saisi complètement l'importance et les enjeux de l'activité VAE qui devrait pour quelques-uns relever des missions de l'université⁷ (E.8) dans le cadre du service public (E.18).

2 – Effets d'organisation

2.1 - Management des services

L'organisation de la VAE dans les services FC a nécessité de nouvelles organisations, voire la création de cellule spécifique du type bureau REVA⁸ (E.3) plus ou moins autonome (E.10) mais en articulation, souvent étroite (E.9), avec l'activité FC (E.12). Un ***effet management*** a été plusieurs fois évoqué comme « *une réorganisation du service avec partage des fonctions avec les conseillers VAE* » (E.1) ou avec le premier accueil (E.7) ou encore en conséquence de la gestion individualisée des dossiers (E.8) et de l'accompagnement spécifique des personnes (E.9). Par ailleurs, la mise en œuvre de la validation a été l'occasion « *d'une mobilisation de l'équipe* » (E.9), d'une « *nouvelle dynamique* » (E.15) et dans un cas a impulsé un « *travail en équipe pour développer des compétences d'analyses des acquis professionnels et personnels, du projet du candidat, des métiers* » (E.2) ou en d'autres termes, de favoriser de la formation informelle et une montée en

⁷ Relever de l'Université tout en restant rattaché au SCFC.

⁸ Reprise d'études et validation des acquis.

compétences des acteurs. Dans un autre service, elle a développé « *plus de communication (...), des échanges entre la cellule VAE et les gestionnaires sur les dossiers, [... favoriser] le partage d'outil administratif, [...contribuer à] unifier le travail* » (E.7). Assez fréquemment, elle a permis la montée en responsabilité de certains acteurs (E.3) et permis « *l'enrichissement du travail du poste de premier accueil vers une analyse des besoins des candidats* » (E.2).

Un autre effet management de la VAE, plus général, en lien avec les procédures adoptées par les services, est une réflexion sur la qualité de la prestation VAE et les activités du service en direction des usagers (E.3). De fait, la VAE entraînerait « *une organisation plus structurée, une traçabilité des opérations dont nous n'avions pas ressenti la nécessité jusqu'alors* » (E.16/17). Dépassant, les limites des services, la VAE a impliqué la recherche de nouveaux acteurs (E.10) et la mise en place de nouveaux réseaux de correspondants VAE dans les composantes (E.8). Elle favorisa ainsi le « *renforcement des liens avec les responsables des formations* » (E.1) ce qui participa à donner plus de crédibilité (E.1) et plus de poids aux services (E.13).

2.2 - Création de postes et nouvelles fonctions

Au-delà de l'effet management produit par sa mise en œuvre, la VAE bien que difficile à équilibrer budgétairement a été en maints endroits une occasion de renforcer, quelquefois significativement, les équipes « administratives » des SCFC, « *3 postes sur 11* » dans le service où travaille E.10. Dans la totalité des services enquêtés, la VAE a eu pour conséquence de progressivement favoriser une augmentation quantitative des équipes, de 1 à 3 personnes, « *de un temps plein en 2001 à 2,5 temps pleins* » (E.7), « *une personne en 2001, puis une deuxième* » (E.9). Elle a été parfois l'occasion d'une création de postes : « *une vacataire, puis un poste à temps plein en 2004* » (E.11), « *création d'un poste d'ASI⁹* » (E.13), « *création d'un poste administratif* » (E.2)... Ces équipes VAE sont composées de manières assez variables selon les lieux tant en termes de grades que de statuts : « *deux IGE gagés et une catégorie C en contrat* » (E.10), « *un ASI et trois C* » (E.12), « *2 IGE et une secrétaire* » (E.3), « *un IGE, un B et un C* » (E.8)... A l'évidence la géométrie professionnelle des cellules est très diversifiée ce qui renvoie probablement à des spécificités de services et sans doute à des

⁹ ASI (Assistant ingénieur), IGE (Ingénieur d'études), MCF (Maître de conférences).

pratiques d'accueil et d'accompagnement diverses. Beaucoup plus rarement la VAE a été accompagnée d'un apport « enseignant » dans le cadre des concours Allègre : « *un demi MCF* » (E.13), « *un MCF* » (E.18) ou de chargés de mission « *réfèrent VAE* » (E.8) mais dont le statut semble encore incertain et dont l'activité est quelquefois « *bénévole* » (E.11) et qui assument la charge de Président du jury VAE.

Si pour les personnels enseignants, il ne nous a pas été signalé d'**effet sur les carrières** (E.16/17), certains personnels « administratifs » ont connu des évolutions statutaires voire des évolutions de carrière significatives : « *promotion d'un CDD en IGE* » (E.14), « *une titularisation avec promotion* » (E.3), « *passage d'un IGE en IGR¹⁰* » (E.9)... De fait dans certains cas, la VAE a permis « *le recrutement de personnels stables et compétents* » (E.1) et/ou « *la stabilisation de contractuels* » (E.4). Au demeurant, ce ne fut pas une règle générale même si la tendance est forte en ce sens et si des évolutions de carrière « *dans un avenir proche* » (E.9) sont envisagées ainsi que des présentations aux concours (E.11).

Pour quelques-un-e-s, la VAE a été l'occasion d'une évolution professionnelle, du glissement d'une activité à une autre : « *évolution d'une personne de la gestion des stages à la VAE* » (E.9), ou d'une redéfinition des activités des personnels d'accueil où a été intégrée la dimension validation des acquis (E.9) et la nécessité de « *travailler autrement* » (E.7). Pour d'autres, la VAE fut l'opportunité de définir une « *nouvelle professionnalité* » (E.10), de « *créer son propre métier* » (E.16/17) puis d'habiter « *le métier de conseiller VAE (et/ou) le poste de responsable de bureau REVA* » (E.16/17).

Du côté des enseignants impliqués dans le dispositif de validation, il est à noter chez certains quelques évolutions. La validation des acquis aurait par exemple permis à tel ou tel de « *voir plus clair, de prendre du recul sur les diplômes qu'ils délivrent et d'engager une réflexion sur les contenus* » (E.13), « *de voir autrement les diplômes* » (E.7) dans le cas de la déclinaison en compétences. Parfois même, d'autres déclarent que la VAE « *leur a apporté une certaine ouverture et beaucoup de satisfaction* » (E.16/17). Reste que pour cette catégorie la VAE, que d'aucuns considèrent « *comme une nouvelle mission* » (E.16/17) provoque des demandes de reconnaissance institutionnelle et statutaire quant à sa rémunération et/ou son intégration dans les services (E.10).

¹⁰ IGR (Ingénieur de recherche)

2.3 - Nouvelles activités, nouvelles compétences, nouvelles pratiques

Hormis des créations de postes et l'apparition de nouveaux profils professionnels dans les services de formation continue, la VAE a eu aussi un **effet compétence** qui se traduit qui a touché toutes les strates et tous les acteurs de l'organisation. Les compétences produites sont de nature différente, soit elles ne sont que complémentaires à des compétences plus anciennes auquel cas elles apparaissent sous la forme de nouvelles activités, soit elles sont le fruit d'une réflexion et d'une élaboration spécifique à la validation sous forme de compétences nouvelles et jusqu'alors inédites donnant lieu à des formes d'apprentissage (E.16/17) et de transmission soit dans les services soit dans le cas d'action de formation mise en place par la Conférence des directeurs. Les activités nouvelles se situent plutôt dans le domaine de l'accueil à la VAE où les administratifs ont acquis des capacités à recevoir et informer, *de visu* ou par téléphone, un public dont les besoins et les demandes ont évolué (E.9). Au-delà de l'évolution du premier accueil, l'activité liée à la VAE a impacté la gestion administrative des dossiers (E.15) et la capacité à proposer ou à rechercher de nouveaux financements (E.6). Elle a aussi modifié substantiellement le travail des gestionnaires de filières (E.18) là encore dans la gestion « pédagogique » des dossiers. Mais, l'effet compétence le plus général et le plus profond est celui qui a marqué l'émergence de la fonction, du « métier » d'accompagnateur VAE. La quasi-totalité de l'échantillon atteste que la VAE a exigé « *d'inventer des procédures et de les expérimenter* » (E.16/17), puis de les faire évoluer (E.7) au fur et à mesure des textes organisant la validation des acquis. Cette « *ingénierie des procédures* » (E.8) ou « *ingénierie d'accompagnement* » (E.18), originale et spécifique à la VAE, relève pour une large part de l'innovation et du génie collectif des personnels des services. Cette « *méthodologie* » (E.10) est devenue au fil du temps une compétence forte, professionnelle, qu'il reste à faire « *reconnaître tant dans les établissements qu'en dehors* » (E.18). Ce qui du reste, selon certains interviewés commence à être le cas (E.14) et qui a eu pour effet, nous l'avons vu de reconnaître aux services « *une capacité à produire de l'ingénierie* » (E.13) « *reconnue* » (E.14) qui valorise les personnels et crédibilise les services (E.3).

A l'articulation de l'administratif et du pédagogique, de nouvelles compétences en termes d'ingénierie de formation, sont aussi apparues à l'occasion de la VAE dans la construction et/ou la refonte de filière de formation (E.11) avec la création de référentiels (E.18), dans la prise en compte de « *la relation formation-emploi* » (E.1), dans la capacité à intégrer la réalité professionnelle de certains secteurs (E.6).

Du côté des enseignants impliqués dans la VAE, là aussi des capacités et des compétences nouvelles souvent issues de l'expérience (E.9), se sont développées. Tout d'abord, une compétence « *d'analyse des dossiers et de positionnement des candidats* » (E.7) s'est constituée, plus rarement, sauf pour quelques établissements, une compétence d'accompagnement (E.18). Le noyau dur des compétences nouvelles pour ces acteurs se situe autour d'une réflexion et d'une évolution des postures et des pratiques en matière de jury (E.10). Dans ce champ, en particulier lors d'une validation partielle, commence à se réfléchir la question des prescriptions, de nouvelles pratiques naissent et s'expérimentent (E.10), ce qui pourrait à échéance favoriser l'émergence d'une « *ingénierie de la prescription* » (E.18) où seront mobilisées des compétences spécifiques à cette activité.

Sans toutefois conclure définitivement sur l'effet compétence individuel et collectif induit par la VAE dans les SCFC, il est à noter que son impact apparaît significatif en matière d'ingénierie « innovante » soit dans le domaine de l'accompagnement, soit de la formation ou encore des prescriptions. On peut donc affirmer qu'elle a eu concomitamment un **effet ingénierie**. En conséquence, il apparaît que la validation des acquis a eu un **effet professionnalisation** non négligeable autant sur les acteurs que sur les organisations.

3 – Effet réseau et autres effets

3.1 - Nouveaux partenaires

Par delà, l'effet communication que nous avons déjà analysé, la VAE a eu aussi un **effet réseau**. Elle a eu tout d'abord pour conséquence de tisser ou de renforcer des liens à l'interne de l'université entre les administratifs et les enseignants (E.3), de créer de nouveaux partenariats avec les composantes (E.11) en particulier « *avec les responsables VAE des diplômes* » (E.15) et les instances (E.14), quelquefois aussi avec les

SCIO¹¹ ou les scolarités (E.12). Néanmoins, même si ce réseau existe et se développe dans un certains nombre de cas, il reste limité à « *une petite confrérie de la VAE* » (E.10). L'effet le plus important et le plus souligné en matière partenarial est de nature inter-universitaire (E.3). Ce réseau qui réunit tous les acteurs dans un groupe de travail VAE, bien au-delà des seuls directeurs, a créé une dynamique VAE (E.13) bien réelle. Il a de plus permis de développer des relations non (moins) concurrentielles entre les services de formation (E.14) et une politique tarifaire concertée (E.8). Ce réseau permet aussi des « *réorientations vers d'autres universités* » (E.4) voire une véritable « *entraide pédagogique et administrative* » (E.8).

Hors les murs, l'activité VAE, ici l'unanimité se fait, a crédibilisé l'image et les pratiques des SCFC et a multiplié les occasions de contacts avec les partenaires « naturels » de la formation continue universitaire. Soit en direction des partenaires institutionnels dans un premier temps, à savoir les OPCA (E.18), les conseils régionaux (E.9), les DRTEFP et les DAVA¹² (E.13), les PRC¹³, l'ANPE (E.3)... Mais, elle a aussi permis d'entretenir des liens avec d'autres grands offreurs de formation tels l'AFPA ou le CNAM (E.13) et de développer du lien interministériel dans le cadre de la rédaction d'une charte commune (E.9). Soit, dans un second temps, de nouer des liens avec des entreprises, d'abord par l'intermédiation des individus (E.16/17) et aujourd'hui tendanciellement dans le cadre de démarches collectives avec les services des Ressources humaines (E.10) y compris avec des administrations ou des services publics en quête de VAE pour leurs agents.

3.2 - Nouveaux publics

A la question de savoir si la VAE avait augmenté le flux de stagiaires vers les SCFC, les réponses sont très nuancées. Elle aurait toutefois eu pour effet de produire « *moins de retour en formation* » (E.13). Quant au public spécifiquement venu pour une VAE, la réalité est très différente d'un service à l'autre, soit il n'y a « *pas eu d'évolution flagrante* » (E.7), soit la VAE est « *un peu rentrée dans les*

¹¹ SCIO : Service commun d'information et d'orientation.

¹² DRTEFP : Direction régionale du travail et de la formation professionnelle, DAVA : Délégation académique à la validation des acquis.

¹³ PRC : Point relai-conseil VAE.

mœurs (ce qui suscite) *de plus en plus de demandes* » (E.6), soit au contraire on assiste à un mouvement contraire : « *pourquoi, beaucoup moins de demandes ?* » (E.4) mais avec « *des diplômés mieux ciblés* » (E.15). Il est sans doute encore trop tôt pour avoir des certitudes quant aux flux d'usagers générés par la validation des acquis. Par contre, il y aurait bien émergence d'un nouveau public plus en quête de certification que de formation (E.10), en d'autres termes, « *pas des clients FC traditionnels* » (E.15). Ce constat a été fait par plusieurs des interviewés qui considèrent qu'il s'agit « *d'un public qui ose plus* » (E.3) revendiquer la valeur de son expérience ou qui « *autrefois ne serait jamais venu* » (E.8) en particulier pour que cela « *ne passe pas par l'employeur* » (E.14) et qui en ce sens « *n'aurait pas fait la démarche CIF* » (E.9) de formation. Quant au statut des candidats à une VAE, ils seraient plus salariés que demandeurs d'emploi (E.14, E.12), peut-être plus féminin (E.16/17) et de tout âge (E.6). A l'évidence, nos constats ne sont que partiels et un travail complémentaire serait à conduire sur l'**effet nouveau public** produit par la VAE dans les services de formation, même s'ils vont dans le sens des statistiques publiées.

3.3 - Individualisation des parcours

Au-delà de l'effet ingénierie déjà évoqué vient parfois s'ajouter **un effet individualisation des parcours** (E.8) d'abord dans l'accompagnement puis, ensuite en cas de validation partielle et de prescription. Dans un certain nombre de cas, les équipes VAE tentent d'organiser un « *retour en formation adapté aux possibilités du candidat* » (E.15), d'« *améliorer les parcours en lien avec la prescription* » (E.12), d'« *offrir des parcours individualisés, modularisés* » (E.5) même si encore « *dans un quart des cas c'est l'usager qui s'adapte* » (E.12) et que les propositions sont « *encore à améliorer* » (E.3). Néanmoins dans certains établissements il n'existe à ce jour aucune adaptation des parcours (E.14) et une validation partielle rime encore avec un « *retour en FI ou en FC* » (E.13). Là, où elle existe, cette individualisation formative prend différentes formes. Ici, l'on renvoie vers l'offre de l'université « *sans souci de niveau, mais selon les besoins de la personne* » (E.4), ici, on propose « *des modules spécifiques pour deux ou trois personnes en cours du soir* » (E.1) ou de « *méthodologie du travail universitaire* » (E.16/17), ici un « *jury assez imaginaire* » (E.18) formule une prescription « *hors face à face*

pédagogique » (E.9). Là, il est proposé au candidat « *de faire un cours* » (E.15) ou de réaliser la prescription « *dans un autre établissement* » (E.11) de son choix après accord du certificateur. Ailleurs, de réaliser un mémoire, un portail web ou autre chose avec le conseil d'un tuteur (E.7).

3.4 - Innovation

En matière d'**effet innovation**, les principaux éléments innovants ont déjà été pointés plus ou moins explicitement dans l'amont de cette contribution. Rappelons les, néanmoins pour mémoire. L'innovation la plus importante et la plus généralisée, semble-t-il, fruit d'une élaboration collective, est la mise en place d'une procédure (E.5) VAE, d'une démarche d'accompagnement individuelle (E.14) raisonnée, quelquefois associée à des ateliers collectifs (E.11). Cette procédure nouvelle a eu pour conséquences la création de documents (E.6) spécifiques, de dossiers nouveaux (E.12), la constitution de référentiels (E.4), l'optimisation d'Apogée (E.15) ou la conception d'un logiciel spécifique VAE (E.10) ou encore la mise en place de pages Web (E.11), l'ingénierie de « *filière (formation) inter-composantes* » (E.1)... Elle a été parfois l'occasion d'une réflexion et « *d'une mise en ligne des procédures et d'une scénarisation de l'accompagnement* » (E.14).

Par ailleurs, la VAE a permis dans quelques établissements de se lancer dans le montage et la gestion de « gros » projets (E.18) de type Allègre ou FSE (E.3). Enfin, elle a engagé plusieurs services dans une réflexion et une démarche qualité (E.10) voire dans un processus de certification (E.16/17) de type ISO 9000. Elle a favorisé aussi le passage « *de l'artisanat vers une logique de procès* » (E.14).

De fait, c'est sur le terrain pédagogique que l'innovation semble la plus limitée. Quelques avancées, nonobstant, sont évoquées ici ou là. A savoir, en cas de validation partielle, une meilleure articulation « *entre le face à face présentiel et le distanciel* » (E.14), la création de modules spécifiques (E.11), la mise en route « *d'un tutorat rémunéré et hors service* » (E.15).

C'est dans l'activité d'évaluation qu'il reste des avancées significatives à faire. En effet, si assez fréquemment, de nouvelles formes de jurys ont été créées (E.18), seuls quelques-uns sont « *créatifs et tentent d'évaluer différemment les gens* » (E.4). Dans la plupart des universités de l'échantillon, suite à une validation partielle, il n'y a pas « *de prescriptions innovantes* » (E.13) et dans bien des cas la reprise

d'études et/ou le mémoire (E.12) demeurent l'aune des aptitudes et des connaissances encore à prouver.

3.5 - Potentiel de développement

Dans l'ensemble de l'échantillon la VAE apparaît comme une source potentielle de développement de l'activité des SCFC à condition toutefois qu'elle soit articulée à la politique de l'établissement (E.8). Elle a d'ailleurs été, ici ou là, « *une des raisons de développement du service* » (E.1) et l'occasion « *d'affirmer la spécificité de la FCU* » (E.4). Toutefois, ce développement potentiel n'est aujourd'hui qu'un « *espoir* » (E.9) reposant soit sur l'arrivée « *d'un nouveau public* » (E.6) individuel, soit pour beaucoup, sur l'afflux dans le cadre de demandes collectives de VAE (E.13), projetées mais pas toujours en cours de réalisation (E.9), émanant d'entreprises (E.7) et éventuellement associées à une GPEC (E.16/17). Cet espoir de développement est conditionné d'une part, en cas de validation partielle à « *une offre de formation plus adaptée* » (E.12) et/ou à la combinaison pour et par les individus des différents dispositifs ouvrant sur de la formation, VAE, CIF, DIF, plan... (E.18) ; d'autre part, à une meilleure liaison avec le système LMD qui, pour certains, est porteur de risque de « *régression* » (E.10) quant aux possibilités d'accès à la certifications des adultes à l'Université.

Enfin, malgré cet espoir, quelques-uns craignent du fait de la montée en charge de la VAE « *un risque de baisse de retour en formation* » (E.15) et/ou constatent déjà que pour la validation seule « *les chiffres stagnent* » (E.14), qu'ils ne sont « *plus en augmentation* » (E.7). Il convient donc en la matière de relativiser l'**effet potentiel de développement** inhérent à la VAE et d'attendre encore avant de se prononcer d'observer à moyen terme les flux individuels ou collectifs, les reprises d'études associées ou non à la procédures VAE et son intégration au dispositif LMD.

Conclusion

Au terme de cette enquête, il appert que la mise en œuvre de la VAE dans les SCFC a produit de nombreux effets sur ces organisations et ce même si l'effet potentiel de développement des activités des services reste très largement à confirmer. En cela, cette étude nous amène à nuancer fortement les constats faits par Catherine Agulhon dans son article intitulé *La VAE à l'université une aubaine pour les services de formation continue ?* (Neyrat F., 2007). Soulignons en quelques-uns parmi les principaux, parfois aussi évoqués par cette auteure. Le premier d'entre eux, ce qui n'est pas rien en soi, est un effet reconnaissance des services FC et de l'activité formation permanente dans les établissements même s'il est encore souvent contrebalancé par un effet de résistance à la VAE. Le deuxième touche aux fonctionnements des services qui ont dû réorganiser leur management des services, leur politique de communication et leur gestion financière face à des rentrées et des coûts nouveaux fréquemment déséquilibrés liés à des créations de postes incontournables. Le troisième est un effet d'innovation et de renouvellement en matière d'ingénierie, d'individualisation, de pratiques d'accueil, de jury, de partenariats... La VAE a donc été à l'évidence une cause forte d'interrogation et de restructuration de certains services. Rien ne dit d'ailleurs que ce mouvement ne soit pas en cours dans d'autres services et sous d'autres formes ou en phase terminale dans ceux déjà impliqués. Au demeurant, il nous apparaît que le travail sur la qualité des prestations VAE est à poursuivre (E.4), tout comme celui concernant le tutorat post-prescription (E.16/17) ou l'innovation andragogique (E.18)...

Au-delà des effets immédiatement perceptibles, ce qui semble le plus essentiel en guise de conséquences, c'est la dimension culturelle induite par la VAE à l'université. Plusieurs témoignages attestent qu'elle a introduit « *une nouvelle manière de penser* » (E.7), « *une autre façon de voir les personnes en reprise d'études* » (E.9), de les voir « *plus comme un individu que comme un dossier* » (E.7). Du côté des enseignants, même évolution, la validation a favorisé « *une nouvelle façon de penser la formation* » (E.5) et de leur faire découvrir que « *l'expérience est importante et a de la valeur* » (E.8).

Derniers constats moins optimistes, après quelques années, la dynamique VAE semble retomber dans certains établissements (E.18) où elle reste très tributaire des volontés politiques des instances de l'université et où, trop souvent encore, elle est considérée « *comme une mission secondaire* » (E.1) qu'il convient d'expliquer et dont la

pérennité est fréquemment le fait de quelques personnes (E.13) et de leur adhésion « *militante* » (E.3) au processus de validation.

Pour terminer, une remarque générale. Dans bien des établissements le dispositif VAE est d'une grande fragilité, tant du fait de politiques instables, que de son manque de moyens chronique et de visions à court terme, que de ses financements publics ou privés. Rien n'est donc acquis en la matière d'autant que l'on peut s'interroger sur la durée des investissements consentis par les services face à des retours très hypothétiques.

Enfin, il conviendrait d'envisager pour poursuivre ce travail de diligenter une étude plus large et quantitative afin de prolonger nos résultats, de les nuancer, de les infirmer.

Cherqui Houot I.

- *Validation des acquis de l'expérience et université, quel avenir ?* Paris, L'Harmattan, 2001.

Corradi C., Evans N., Valk A. (eds).

- *Recognising experiential learning, practices in european universities*, TUP, Estonia, 2006.

Lenoir H.

- *La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur*, Actualité de la formation permanente, n° 141, mars-avril 1996, pp. 58-65.

- *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale*, Education permanente, n°150, 2002-1, pp. 63-78.

- *La VAE : une nouvelle donne pour l'Université*, Connexions n° 78/2002-2, pp 91-108.

- *Validation des acquis : une mission de service public ?* pp. 337-345, in *Toute la vie pour apprendre*, Baunay Y., Clavel A. (coord.), Paris, Editions Syllepse et Editions Nouveaux Regards, 2002.

- *VAE et modernisation sociale*, Actualité de la formation permanente, n° 182, janvier-février, 2003, pp 33-36.

- *Université, éducation permanente et initiative individuelle*, pp. 251-261, in *Initiative individuelle et formation*, Berton F., Correia M., Lespesailles C., Maillebouis M., eds, Paris, L'Harmattan, 2004.

Neyrat F. (dir.) et alii.

- *La validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-Bauge, Ed du Croquant, 2007