

Validation des acquis

Rapport de synthèse

Berlemont Benoît
Gabric Mathieu
Thiry Pol



*Réalisé dans le cadre du projet DEQUAL introduit auprès de l'Initiative Communautaire INTERREG III
France – Wallonie – Flandre*

1.	INTRODUCTION.....	4
2.	DEFINITIONS	5
2.1.	Acquis	5
2.1.1.	Origine des acquis	5
2.1.2.	Effet des acquis	6
2.1.3.	Nature des acquis	6
2.2.	Compétence	6
2.3.	Reconnaissance	7
2.3.1.	Deux aspects.....	7
2.3.2.	Trois opérations et autant d'étapes	7
2.4.	Validation	8
2.5.	Certificat et diplôme	9
3.	ENJEUX DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE.....	10
3.1.	Facteurs de changement	11
3.1.1.	Construction de l'Europe.....	11
3.1.2.	Marché de l'emploi européen.....	12
3.1.3.	Questions liées à l'emploi en Europe	13
3.1.4.	Aspects démographiques.....	19
3.2.	Enjeux personnels	21
3.3.	Enjeux sociaux	22
3.4.	Enjeux économiques	23
3.5.	Evolution	24
4.	RELATION EXPERIENCE – FORMATION	27
4.1.	Deux conceptions classiques	27
4.2.	Double point de vue de l'ergologie	27
4.3.	Savoirs implicites	28
4.4.	Rationalisme de Bachelard	28
4.5.	Conclusion	29
5.	ETAT DES LIEUX.....	30
5.1.	En Communauté française de Belgique	30
5.1.1.	Conditions préalables au décret dit « de Bologne »	30
5.1.2.	Entrée en application du décret Bologne.....	33
5.1.3.	Elargissement au cycle de Master	35
5.1.4.	Conclusion.....	38

5.2.	Analyse de l'octroi de dispenses de cours par la validation des acquis formels	39
5.2.1.	Introduction	39
5.2.2.	Nombre d'étudiants bénéficiant / ne bénéficiant pas d'au moins une dispense.....	40
5.2.3.	Nombre de dispenses de cours accordées et/ou demandées	41
5.2.4.	Moyennes des pourcentages de dispense, par année d'inscription	42
5.2.5.	Date d'introduction des demandes de dispense	44
5.2.6.	Date d'octroi de la dispense et délai écoulé depuis la demande	44
5.2.7.	Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon les études antérieures	45
5.2.8.	Nombre d'étudiants et type de dispense, selon les études antérieures.....	47
5.2.9.	Moyennes des pourcentages de dispense et programme, selon les études antérieures	48
5.2.10.	Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon l'ancienneté des études antérieures	50
5.2.11.	Nombre d'étudiants et type de dispense, selon l'ancienneté des études antérieures	50
5.2.12.	Conclusion.....	51
5.3.	En Communauté flamande de Belgique	53
5.4.	En France	54
5.5.	Comparaison des pratiques dans cinq autres pays européens	55
5.6.	Commission européenne	57
5.6.1.	Recherches européennes.....	57
5.6.2.	Politique européenne en matière d'investissement en éducation et formation	60
6.	PROCESSUS ET PROCEDURES DE RECONNAISSANCE ET DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE	61
7.	REFERENTIEL : UN GUIDE POUR LA VALIDATION DES ACQUIS	64
8.	CONCLUSION.....	65
9.	BIBLIOGRAPHIE.....	67

1. Introduction

La loi française du 17 janvier 2002, un temps dite « de modernisation sociale », a instauré la validation des acquis de l'expérience (VAE). La problématique de la validation des acquis est l'un des axes de travail choisis pour le projet Interreg III intitulé DEQUAL. Celui-ci associe l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis et l'asbl Interuniversitaire hennuyère, représentée par deux des institutions qui en sont membres : la Faculté Polytechnique de Mons et l'Université de Mons-Hainaut. Ce document est l'un des résultats de cette collaboration transfrontalière. Il structure et synthétise un ensemble d'informations relatives à l'appréciation des acquis antérieurs des adultes en reprise d'études.

Le vocabulaire employé à ce sujet est précisé. Les enjeux de la validation des acquis sont envisagés. La relation, complexe, entre expérience et formation est interrogée. Les politiques mises en place en Belgique sont examinées en détails, en comparaison à la loi française du 17 janvier 2002 ainsi qu'à d'autres exemples européens. Les pratiques des institutions d'enseignement en vue de reconnaître et de valider les savoirs sont considérées à partir de modèles généraux. Enfin, l'importance du rôle que devrait jouer le référentiel de formation tout au long de ces processus et procédures est mise en évidence.

L'idée de la VAE est de plus en plus répandue et comprise. En Communauté française de Belgique, ce qu'elle implique et permet fait cependant débat. Le concept n'est pas encore opérationnel. Il est à espérer que les discussions en cours donneront une orientation généreuse à la validation des acquis de l'expérience. Le hasard des raccourcis et la locution latine « VAE VICTIS », qui augure du « malheur aux vaincus », seraient ainsi démentis.

2. Définitions

2.1. Acquis

Les définitions données de la notion d'acquis permettent d'en dégager trois dimensions : l'origine des acquis, leur effet et leur nature.

2.1.1. *Origine des acquis*

Le Conseil de l'Education et de la Formation privilégie une acceptation large et centrée sur ce qui précède les acquis proprement dits. Ceux-ci sont le résultat des processus d'apprentissage. Et ces différents processus, plus ou moins formalisés, peuvent être distingués en fonction des quatre dimensions suivantes¹.

Tableau 1: *Dimensions des processus d'apprentissage*

	Contexte	Structuration	Intentionnalité	Contrôle
Processus d'apprentissages formels	Etablissement d'enseignement ou de formation	Structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources	Intentionnel de la part de l'apprenant	Contrôle à un niveau externe dans le cadre de l'organisation de l'éducation ou de la formation
Processus d'apprentissages non formels	Hors établissement d'enseignement ou de formation (lectures,...)	Structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources	Intentionnel de la part de l'apprenant	Contrôle à un niveau interne
Processus d'apprentissages informels	Activités de la vie quotidienne, liées au travail, à la famille ou aux loisirs	Non structurés et organisés, de manière consciente ou non, par l'apprenant lui-même	Dans la plupart des cas, non intentionnel (fortuit, aléatoire)	Pas de contrôle

Ainsi, les acquis peuvent avoir pour origine l'expérience professionnelle, sociale ou éducative². Mais l'action propre des individus serait à leur source³.

En outre, le passage de l'expérience à l'acquis nécessiterait une prise de recul par rapport à l'action, un travail de réflexion et une mise en relation avec d'autres expériences⁴. On retrouve là les étapes distinguées par Kolb dans la transformation d'une expérience en apprentissage : pratique, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active⁵.

¹ Conseil de l'Education et de la Formation (2004), p.13.

² D. Jacobi, K. Longchamp (1994), p.61.

³ P. Astier (2004), p.8.

⁴ Ibidem.

⁵ M. Farzad, S. Paivandi (2000), pp. 63-64.

2.1.2. Effet des acquis

Il s'agirait d'une modification durable et significative de la personne⁶. Cette transformation, au caractère subjectif, conduirait en outre à manifester de la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou une activité de formation⁷.

Toutefois, l'acquis, et sans doute plus particulièrement celui non formel ou informel, ne serait ni toujours ni totalement disponible à la conscience, à la communication et à l'énumération⁸. L'effet se traduirait ainsi plus par la maîtrise que par la conscience de celle-ci.

2.1.3. Nature des acquis

La notion d'acquis renvoie en général à trois types de savoirs : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Isabelle Cherqui-Houot propose quant à elle de distinguer quatre facettes aux acquis de l'expérience⁹.

Tableau 2: Dimensions des acquis de l'expérience selon I. Cherqui-Houot

	Pôle objectif	Pôle subjectif
Mode de constitution des acquis	Savoirs	Connaissances
Mode d'expression et d'échange des acquis	Qualités utiles (compétences)	Qualités d'être (compétences sociales)

2.2. Compétence

Etymologiquement, le terme vient du mot latin *competens* qui signifie : « ce qui est adapté à... ». Le terme est utilisé actuellement dans tous les domaines et désigne, en général, une « capacité reconnue ».

Jusqu'à la fin des années 60, la compétence était définie comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Aujourd'hui, le monde professionnel et celui de la formation s'accordent pour la considérer comme un « savoir-agir », mais la réalité de cette notion est complexe¹⁰.

Que l'on adopte une conception large ou plus spécifique, l'individu et les mécanismes cognitifs y ont une place centrale. On y retrouve également toujours la référence au contexte (personnel, social, professionnel et culturel) de l'individu et les notions d'utilisation des connaissances pertinentes et de réalisation. Ainsi, en ergonomie, la consécration de la compétence se situe à la dernière phase de l'apprentissage (automatisation) car il ne faut plus réfléchir pour exécuter une action ou s'adapter. Selon Fragnières¹¹, les compétences résultent toujours de l'expérience (contrairement aux connaissances et qualifications qui résultent d'une action de formation, même si elle est autodidacte).

⁶ I. Cherqui Houot, (2001), p.31.

⁷ J.-F. Bonami (2000), p.236.

⁸ P. Astier (2004), p.8.

⁹ I. Cherqui Houot (2001), p.56.

¹⁰ M. Stroobants (1995).

¹¹ D. Colardyn (1996), p.55.

Selon Le Boterf, la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans l'activation même de celles-ci. Cette mobilisation est elle-même flexible car elle est médiatisée par un ensemble de moyens et de contraintes. Par exemple, elle est conditionnée par la place de l'acteur dans un contexte particulier, ce qui détermine son accès aux informations (effet de position). Mais elle dépend également des capacités mentales, cognitives, affectives, de la personne (effet de disposition). Ce qui conduira chacun à une interprétation différente d'une même réalité¹².

De plus, les compétences peuvent s'estomper si elles ne sont plus utilisées à long terme. Elles doivent être entretenues.

La compétence est donc une notion dynamique et relative, qui désigne la faculté de mobiliser, combiner et transposer des ressources individuelles ou collectives pour effectuer une tâche précise dans un contexte particulier. Par ressources, il faut entendre tous les types de connaissances, savoir-faire, aptitudes et qualités. En d'autres termes, elle est un savoir-agir reconnu dans un contexte singulier à un moment donné. Elle s'exprime et est évaluable dans une action ou un enchaînement d'actions. Une personne compétente est quelqu'un qui s'est approprié une vaste gamme de ressources et qui sait les ménager pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile. Cela suppose de la préparation et de l'expérience.

« La compétence est l'ensemble des savoirs mobilisables et mobilisés en situation de travail. »¹³

2.3. Reconnaissance

La reconnaissance des acquis comporte deux facettes, un aspect personnel et un aspect social. Elle nécessiterait au minimum trois opérations, visant à la mise en évidence de l'expérience, et se déroulerait en autant d'étapes.

2.3.1. *Deux aspects*

La démarche de reconnaissance des acquis consiste à « se reconnaître pour se faire reconnaître »¹⁴. D'abord, sur le plan personnel, il s'agit de faire le point (métacognition). D'autre part, sur le plan social et institutionnel, il s'agit d'évaluer (confrontation à un jugement de valeur).

Ces deux composantes s'articulent sans s'opposer, dans un processus dynamique. L'accompagnement du candidat à la reconnaissance et à la validation des acquis facilite la prise en compte de ces deux finalités.

2.3.2. *Trois opérations et autant d'étapes*

Gaston Pineau¹⁵ estime que ce processus de reconnaissance des acquis nécessite au moins trois opérations.

- Une opération préalable de définition de la situation: pourquoi, pour qui et comment envisage-t-on ce travail de diagnostic. Cela est en lien direct avec le projet du candidat.

¹² G. Le Boterf (1994), p.21.

¹³ M. Joras (2002), p.18.

¹⁴ I. Cherqui Houot (2001), p.56.

¹⁵ M. Farzad, S. Paivandi (2000), pp.69-72.

- Un retour historique d'expression des vécus. Différents outils sont alors disponibles (bilan de compétences, portefeuille de compétences,...).
- Une identification et une pondération des acquis. Le référentiel de formation ou de diplôme joue ici un rôle important.

Jean-François Bonami¹⁶ distingue, quant à lui, différents moments dans le processus de reconnaissance des acquis. Ceux-ci recouvrent et précisent les deux dernières des trois opérations identifiées par Gaston Pineau.

- Recueil d'informations : inventaire des informations sur les activités exercées par le candidat.
- Sélection des informations pertinentes : émission d'hypothèses, étayées par des preuves, quant aux acquis susceptibles d'être validés.
- Formalisation : présentation des informations selon les normes exigées par l'institution.

2.4. Validation

« Valider » signifie rendre ou déclarer valide, c'est-à-dire conforme aux attentes, valable au regard de la règle. C'est une garantie de valeur.

Plus spécifiquement, dans les domaines de l'enseignement et de la formation, il s'agit d'une démarche générale, d'une procédure officielle. Celle-ci vise à identifier, mesurer et certifier, au nom d'une autorité compétente, qu'un individu a fait la preuve par des moyens déterminés à l'avance et non arbitraires qu'il maîtrise des savoirs et savoir-faire acquis dans différents contextes tels que l'éducation, le travail et les activités de loisirs, relatifs à tout ou partie d'un diplôme (ou titre) donné¹⁷. Bonami, quant à lui, décompose le mécanisme et attribue à l'étape de validation proprement dite les fonctions de comparaison (par rapport à un référentiel) et d'appréciation¹⁸.

Dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, ce qui est appelé valorisation des acquis se concrétise par des dispenses de cours ou des titres requis (logiques de dispense et d'accès) ; alors qu'en France, notamment, la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme délivré au nom du pouvoir public (logique de certification)¹⁹.

Le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) opère deux distinctions²⁰ :

- la **validation qualifiante** liée à un titre ne menant pas à des effets de droit, mais à une reconnaissance par les acteurs économiques et sociaux et la **validation certifiante**, associée à une certification (diplôme ou certificat) menant à des effets de droit.
- la **validation sommative**, qui est une démarche externe basée sur un recueil des expériences, des acquis formels, non formels et informels et les documents pouvant attester des compétences, et la **validation formative** où le candidat est amené personnellement à identifier, exprimer et conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées à l'objet de la validation.

¹⁶ J.-F. Bonami (2000), p.157.

¹⁷ Décrets 1985, 1993, loi de 1992 et définition du CEDEFOP (2000).

¹⁸ J.-F. Bonami (2000), p.157.

¹⁹ Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » (2003).

²⁰ Conseil de l'Education et de la Formation (2004).

Cette distinction entre démarche sommative et formative pourrait, cependant, relever plus de l'étape de la reconnaissance que de celle de la validation.

On parle aussi de « valorisation de l'apprentissage », « valorisation des acquis », « reconnaissance des compétences »... Ces nuances de vocabulaire peuvent prendre plus ou moins d'importance suivant le contexte particulier de chaque pays.

La reconnaissance des acquis nécessite une forme de bilan de compétences (aspects technique et pédagogique). Quant à leur validation, elle se fait en fonction de leur valeur et de leur conformité par rapport à un usage déterminé, aux contenus et objectifs d'une formation (aspect juridique).

2.5. Certificat et diplôme

Certifier signifie assurer, garantir qu'une chose est vraie, attester d'un droit.

Un certificat est une attestation qui émane d'une autorité compétente. Il authentifie la conformité de la compétence acquise à des exigences prédéfinies, notamment la méthode utilisée. En d'autres termes, il atteste la réussite d'une formation et l'octroi éventuel de crédits associés, mais sans conférer de grade académique.

En Communauté française de Belgique, la certification produisant des effets de droit est réservée aux organismes respectant les procédures de reconnaissance édictées par le Ministère de l'Education. C'est, en fait, la formalisation de la validation²¹.

En matière de validation, le premier dispositif reste celui des diplômes homologués par le pouvoir public. Le diplôme confère des droits, découlant de formations. Il est délivré à la suite d'un parcours socialement identifié, validé par des épreuves finales. Il joue le rôle d'une norme sociale institutionnalisée, qui sert de base aux classifications professionnelles et sociales.

²¹ Conseil de l'Education et de la Formation (2004).

3. Enjeux de la validation des acquis de l'expérience

A priori, la formation des adultes est depuis longtemps un lieu de tension entre deux mondes : celui du travail dont les finalités sont propres à l'entreprise et visent plutôt le court terme (s'adapter à un poste de travail, améliorer la productivité, accompagner les évolutions technologiques et économiques, répondre aux exigences des systèmes de management et de gestion des ressources humaines...); et le monde de l'éducation qui concerne, à moyen ou long terme, le développement de la personne, de la citoyenneté, ou encore une société plus ouverte. Ce dernier garantit une certaine démocratie en tentant de pallier les inégalités sociales de départ.

Historiquement, l'importance de l'une ou de l'autre conception varie en fonction de la période étudiée.

Pareillement, l'étude du domaine de la validation des acquis confronte le chercheur à deux types de discours bien distincts: l'humaniste et l'économique.

Le premier, très présent dès l'origine de la réflexion, est supporté notamment par la sphère de l'éducation et de la formation. Le point de vue humaniste insiste sur les bénéfices individuels (nouveau mode d'accès au diplôme, construction biographique, reconnaissance, épanouissement culturel et personnel ...) et met en garde contre les multiples dérives possibles dues aux visions libérales des groupes de pression tous azimuts.

D'autre part, le discours économique défend la compétitivité à tout prix. Les composantes économiques tiennent la barre d'une mondialisation qui gouverne de plus en plus les systèmes politiques, et qui influence les secteurs non-marchands, malgré leur résistance. Pour ses tenants, l'objectif stratégique majeur des processus de formation est d'aider l'Europe à devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de croissance économique durable²². A cette fin, l'enseignement et la formation devraient servir à développer les compétences relatives à « l'esprit d'entreprise », qui répondent aux besoins de qualification du marché du travail, et de la manière la plus efficiente possible.

La validation des acquis s'inscrit dans une logique de projet qui répond aux exigences de l'environnement et aux aspirations personnelles (légitimation professionnelle ou construction biographique). Les enjeux sont tellement multiples qu'il paraît opportun de les catégoriser, sans exhaustivité, au travers de trois grands angles. Dans un premier temps, nous aborderons les enjeux de la validation des acquis à partir de l'angle personnel ; ensuite, selon un point de vue social et enfin, dans une perspective économique.

Une synthèse des enjeux déclarés dans des textes de base européens, complétée par une lecture de textes secondaires, apportera un autre regard sur les enjeux directeurs de la validation des acquis. A chacun de se faire une idée sur les antagonismes et les bénéfices respectifs.

²² Commission des Communautés européennes (2001), *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, Rapport de la Commission, COM(2001), 59 final*. In N. Hirt (2002).

3.1. Facteurs de changement

3.1.1. *Construction de l'Europe*

Suite à la seconde guerre mondiale, certains pays d'Europe ont exprimé et concrétisé la construction d'un avenir commun. Ils ont formé une communauté qui s'est agrandie au cours des années et atteindra bientôt 25 pays adhérents. Celle-ci voit ses pouvoirs s'étendre afin d'affirmer ses ambitions économique et politique. L'idée générale est d'être compétitif afin d'équilibrer le poids excessif des autres grandes puissances dans les institutions internationales qui régulent les échanges. Comme moyens, elle a établi, entre autre : la liberté de circulation des hommes, des marchandises et des capitaux, ainsi que la monnaie unique. Mais ces nouvelles libertés mettent en exergue les différences sociales et économiques entre les pays membres. Celles-ci provoquent dès lors des tensions qui doivent s'estomper pour ne pas engendrer des conflits nuisibles au développement européen. Il faut donc harmoniser les systèmes par soucis d'équité et de transparence.

Aujourd'hui, l'Europe se donne pour objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus dynamique au monde²³. Pour atteindre cet objectif, il faut harmoniser les systèmes tout en provoquant la concurrence afin de stimuler l'offre et améliorer la qualité. En matière d'éducation et de formation, la Commission base sa stratégie, notamment sur l'éducation tout au long de la vie et reconnaît une place centrale à la validation et à la reconnaissance des acquis.

La politique européenne en matière d'enseignement et de formation est définie et commence à être mise en œuvre à travers trois processus : la déclaration de Bologne (1999), les objectifs de Lisbonne (2000) et la déclaration de Copenhague (2002).

En matière d'enseignement supérieur, les actions se centrent autour de six thèmes :

- un système de grades académiques facilement lisibles et comparables ;
- un système fondé sur deux cycles ;
- un système d'accumulation et de transfert des crédits (ECTS) ;
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ;
- la coopération en matière d'assurance de qualité ;
- la dimension européenne.

L'éducation et la formation doivent couvrir la vie entière et concernent toutes les activités d'apprentissage, que ce soit dans une perspective personnelle, sociale, citoyenne ou en vue d'un emploi, dans les différents lieux et contextes où ils prennent place (formels, non formels ou informels)²⁴.

Il en découle le besoin de pouvoir comparer et valider les acquis entre eux, selon les différents modes d'apprentissage, entre les pays et les secteurs de l'éducation et de la formation grâce à une plus grande transparence et à une meilleure assurance de la qualité²⁵.

²³ Conseil de Lisbonne. Mars 2000.

²⁴ Les principes de base sont développés par : le Conseil extraordinaire européen de Luxembourg en novembre 1997, le Conseil de Lisbonne en mars 2000, le Conseil de Feira en juin 2000, le Conseil de Stockholm en mars 2001 et celui de Barcelone en mars 2002.

²⁵ La validation des acquis s'inscrit dans différents processus européens : Bologne pour l'enseignement supérieur, Copenhague pour l'enseignement et la formation professionnelle (novembre 2002), les objectifs 2001 du Conseil européen de Lisbonne (février 2001).

A cette fin, la Commission concrétise la promotion de la formation tout au long de la vie par la mise en œuvre et le financement d'une série de programmes, de recherches et d'études, inscrits dans les cadres de Socrates, de Leonardo et de celui appelé Jeunesse²⁶.

L'objectif général de toutes ces dispositions est de faire émerger un ensemble de principes communs suffisamment souples pour s'adapter aux spécificités nationales et/ou régionales. Ceux-ci doivent assurer la comptabilité, la qualité et la cohérence d'un système de transfert de crédits acquis dans les contextes formels, non formels ou informels. Pour plus de flexibilité, ils ne recommandent aucune solution méthodologique. Les principes retenus doivent servir des guides ou points de référence pour la mise en œuvre des méthodes et systèmes de validation. Ils définissent les exigences de base pour garantir un climat de confiance, d'impartialité et de crédibilité.

3.1.2. Marché de l'emploi européen

Un bref retour dans le passé est utile pour comprendre la vague des réformes qui tente de déferler sur le monde du travail en Europe et qui influence le secteur de l'enseignement.

La période d'après guerre fut propice au contexte économique pendant une trentaine d'années. En effet, une croissance forte et durable, ainsi que des innovations technologiques lourdes et à long terme ont permis de compenser les pertes d'emploi dans les secteurs à main-d'œuvre peu qualifiée. Cette époque réclamait des employés salariés et, surtout, une élévation générale du niveau d'instruction qui fut assurée par la massification de l'enseignement secondaire et supérieur.

La crise économique internationale survenue au milieu des années 70 a changé considérablement ce contexte. Le climat économique est devenu hostile et a accéléré les luttes concurrentielles, ainsi que des phénomènes de globalisation et de mondialisation. Dès lors, on assista à une course effrénée à l'innovation technologique et à la quête de nouveaux marchés.

Actuellement, les observateurs soulignent un environnement économique, industriel et technologique plus instable que jamais ; l'horizon de prédictibilité des besoins se réduit toujours plus. Ceci modifie les données tant quantitatives que qualitatives du travail et des politiques économiques ; mais surtout, cela exerce des pressions sur tous les secteurs, publics y compris. De plus, l'ouverture des frontières et l'élargissement de l'Europe aggravent les difficultés.

Aujourd'hui, les indicateurs de croissance européens sont positifs, mais celle-ci ralentit de façon inquiétante et ne peut empêcher l'augmentation du taux de chômage. Ce ralentissement résulte d'un recul dans tous les secteurs, mais est en partie contrecarré par le développement du secteur des services.

A l'heure de la construction européenne élargie, les disparités entre systèmes légaux des états membres sont importantes. Par contre, les entreprises adoptent les mêmes modes de gestion du travail. Le marché du travail devient donc unique, mais certains analystes soulignent que cela profite surtout aux cadres dirigeants²⁷. Une autre conséquence des disparités est

²⁶ Voir également le point « 4.7 La Commission européenne ».

²⁷ M. Thévenet (2005).

l'utilisation de la crainte de délocalisation par le patronat pour poser de nouvelles exigences : flexibilité automatique, augmentation du temps de travail, ... et surtout la réduction des charges fiscales et des coûts de production pour assurer la compétitivité et la rentabilité de leurs entreprises.

Les ministres européens ou nationaux semblent se satisfaire de développer le système marchand existant et rappellent qu'il est essentiel de promouvoir la concurrence parmi les entreprises de l'union et de libérer leur capacité d'innovation et d'investissement. À l'instar du patronat, ils tentent d'accélérer la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne, via la libéralisation et flexibilisation du marché du travail. L'objectif stratégique est de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, avec des emplois plus nombreux et meilleurs, et une plus forte cohésion sociale²⁸.

Pour répondre à cet objectif, la Belgique devrait augmenter son taux d'emploi de 10%, pour arriver à 70% en 2010. Pour y arriver, la priorité du gouvernement est de créer 200 000 nouveaux emplois en réduisant les charges patronales²⁹, sur fond de faible croissance économique, de licenciements collectifs dans le privé et de suppressions massives d'emploi dans le secteur public. Les perspectives émergeant d'abord des textes de l'OMC, de la table ronde des industriels européens, ensuite des recommandations du conseil européen et du projet de constitution européenne, consacrent une ère libérale réduisant les systèmes de contrôle du marché du travail, de protection du travailleur et de circulation des capitaux.

3.1.3. Questions liées à l'emploi en Europe

- Taux d'emploi

Depuis pratiquement 10 ans, le nombre d'employés a toujours augmenté. Mais cette croissance ralentit et atteint moins de 171 millions de ressortissants européens (UE15). Avec une moyenne de 62.9% en 2004, le taux d'emploi européen a légèrement augmenté par rapport à 2003, mais reste encore loin de la croissance nécessaire pour atteindre l'objectif défini par le Conseil européen de Lisbonne.

Des différences importantes existent entre états membres, dont les taux d'emploi vont de 51.2% pour la Pologne à plus de 75% au Danemark. La Belgique se situe à un peu moins de 60%. Elle suit la même évolution que l'Europe des quinze, malgré une légère diminution depuis 2001.

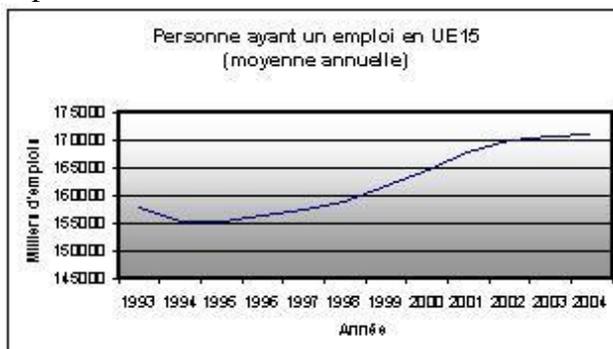


Figure 1: Nombre d'actifs en Europe

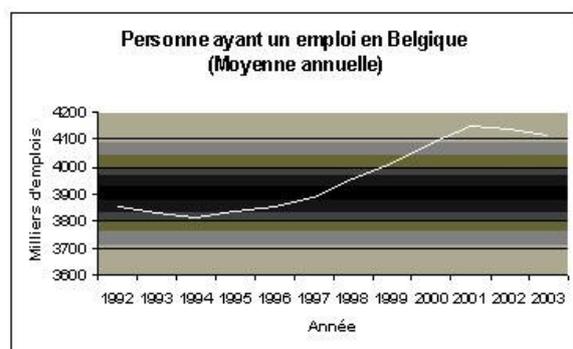


Figure 2: Nombre d'actifs en Belgique

²⁸ Conseil européen de Lisbonne, Mars 2000.

²⁹ Déclaration gouvernementale du 14 juillet 2003, in « Une Belgique créative et solidaire », p.14, www.fgov.be.

Par rapport à 2002, le taux d'emploi des femmes européennes (55.6%) a légèrement augmenté, contrairement à celui des hommes (72.8%).

Le taux d'emploi des jeunes européens est de 40.6%, alors que celui de la Belgique est inférieur à 30 %. Celui des aînés a augmenté de 1.4% pour atteindre 40% de moyenne en Europe. Alors qu'en Belgique, il est inférieur à 27% avec un écart considérable entre les sexes. Les écarts sont très importants entre les états membres. Ceux des pays adhérents varient de 23% à 52 %.

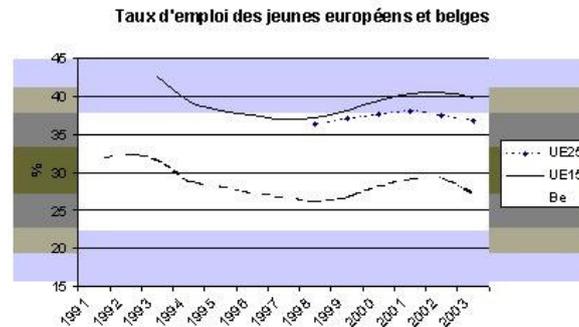


Figure 3: Taux d'emploi en Belgique et en Europe

- Chômage

On observe les mêmes évolutions des taux de chômage pour l'union européenne et en Belgique. Les niveaux les plus élevés ont été atteints dans les années 90, avec des moyennes se situant entre 9 et 10 %. Ces taux ont augmenté légèrement ces deux dernières années, après une baisse de plus de 2% amorcée en 1998.

En 2004, le niveau de chômage moyen européen était de 8%, ce qui constitue une légère augmentation par rapport à l'année précédente. L'arrivée des pays adhérents n'améliorera pas cette situation car leur taux de chômage moyen est de 15%.

Les femmes (UE25 : 10.2%, Be : 8.8%) sont plus défavorisées que les hommes (UE25 : 8%, Be : 7%).

Au sein de l'UE, le taux de chômage des personnes faiblement qualifiées est plus de deux fois supérieur à ceux des personnes très qualifiées.

Les jeunes sont plus nombreux à chômer (15%) que les autres tranches d'âge.

Alors qu'il est en légère hausse en Belgique, le chômage de longue durée est en baisse en Europe (3%).

Pour ces trois derniers paramètres, la situation est plus inquiétante et se détériore dans les pays adhérents.

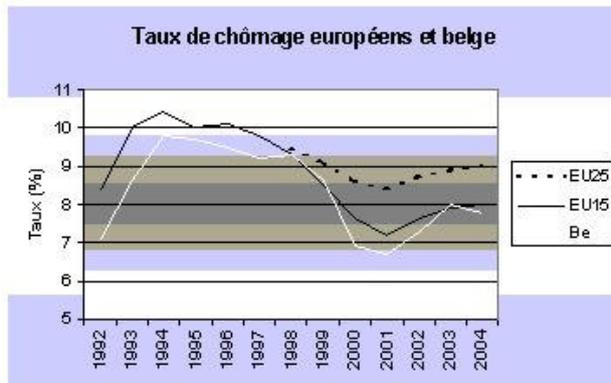


Figure 4: Taux de chômage

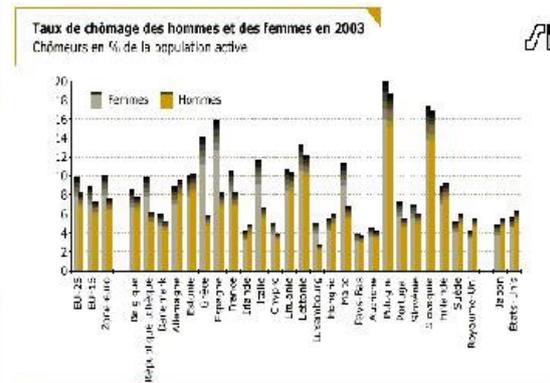


Figure 5: Taux de chômage et genre

- Activité

On peut observer les mêmes tendances que pour le taux de chômage. Le taux d'activité moyen augmente légèrement en Europe (70%) et en Belgique (65%). Il est plus faible dans les pays adhérents (< 66%).

Les femmes européennes ont une activité professionnelle moindre que les hommes, mais l'écart diminue. Les taux respectifs sont de 60,9% et 78,4%.

Le degré d'activité des jeunes est faible (48%) et ne s'améliore pas contrairement à celui des aînés (43%). En moyenne, moins de 30% des aînés sont actifs dans les pays adhérents.

- Création d'emploi selon le type d'emploi

Tous les types d'emploi, au niveau de l'Europe, ont connu soit un ralentissement, soit une baisse de croissance au point de vue des nouveaux emplois. La grande majorité des créations d'emplois concerne le travail à temps partiel des femmes.

La création nette d'emploi à temps plein est plus de deux fois supérieure à celle du travail à temps partiel. Mais la croissance de ce dernier est plus grande que celle de l'activité à temps plein.

La répartition entre hommes et femmes travaillant à temps plein est relativement équitable (respectivement 36% et 33%). Alors que l'emploi à temps partiel reste surtout une caractéristique du travail féminin : un tiers des travailleuses fonctionne avec ce type de contrat, pour seulement 6,5% des emplois masculins.

Les travailleurs à temps partiel représentent 18% des actifs européens, taux qui n'a pas beaucoup évolué.

En Belgique, de 1997 à 2002, le taux de croissance annuelle de l'emploi à temps partiel était à peu près de 7% en moyenne, alors qu'il est nul pour le travail à temps plein.

La création d'emplois à durée indéterminée est près de 4 fois supérieure à celle de l'emploi de durée déterminée.

- Qualifications

Les observateurs européens constatent une période de forte création d'emplois pour les personnes hautement qualifiées, tandis que l'emploi des moins qualifiés diminuait dans un même temps. Ces derniers représentent 38% des travailleurs européens, mais il existe de grandes disparités entre états (78% au Portugal, 40% en Belgique). En moyenne, le taux d'occupation des personnes très qualifiées est de 83% ; pour le niveau de qualification moyen, il est de 70 %. Enfin, il varie entre 16% et 30% pour les adultes peu qualifiés dans les pays adhérents.

Les différences entre travailleurs et travailleuses existent partout en faveur des premiers, mais de manière plus marquée parmi les personnes très qualifiées.

Le ralentissement de la croissance aurait pu être davantage marqué sans la progression dans le secteur des « services aux entreprises ». La croissance a augmenté uniquement dans le secteur des TIC.

- Flexibilité

La commission européenne signale l'importance du nombre de personnes travaillant avec des contrats temporaires ou à temps partiels. Beaucoup d'entre elles prestent également en heures supplémentaires non rémunérées.

Les directives européennes rejoignent les demandes patronales ; elles encouragent la flexibilité, ainsi que la mobilité professionnelle et géographique pour améliorer la qualité et la productivité du travail. Cela doit permettre aussi l'adaptation des entreprises aux évolutions économiques.

- Qualité du travail

Près d'un quart des européens occupent des emplois de faible qualité, à basse rémunération et où le chômage demeure une forte constante. Les différences entre les états sont importantes à ce point de vue et varient de moins de 30% en Italie à 50% en Allemagne. Dans certains états, dont la Belgique, il y a une amélioration de la qualité ; dans d'autres, il ne semble pas y avoir d'évolution positive.

- Vieillesse

Le taux d'emploi des travailleurs âgés européens est légèrement supérieur à 40% et leur participation au marché du travail semble baisser. L'Europe veut relever le taux d'emploi des travailleurs âgés à 50 % (Stockholm) et différer de 5 ans l'âge de cessation d'activité (Barcelone). Elle encourage le vieillissement actif, l'amélioration des conditions de santé au travail, la souplesse des horaires de travail et la formation des travailleurs âgés (les entreprises n'investissent pas pour eux !).

Les travailleurs plus âgés sont sur-représentés dans les secteurs à forte « densité cognitive » comme l'éducation.

La moitié de la création d'emploi pour les âgés provient de l'augmentation des emplois à temps partiel.

- Immigration

Le nombre des ressortissants étrangers entrant sur le territoire européen augmente de façon régulière et s'explique par les recompositions familiales et la recherche d'emploi dans le sud.

Le taux d'emploi des travailleurs d'origine étrangère est de 14% inférieur à celui des ressortissants européens. Quant au taux de chômage, il est pour eux plus du double de celui des européens.

Les travailleurs immigrés sont sur-représentés dans certains secteurs qui demandent de faibles qualifications. Il apparaît que les enfants de ressortissants étrangers abandonnent leurs études plus souvent et plus tôt que les autres.

L'intégration sur le marché du travail en Europe varie significativement en fonction du pays d'origine et du pays d'accueil. En général, elle est insatisfaisante et ne s'améliore pas depuis 1993. Enfin, elle s'aggrave pour les jeunes, les travailleurs âgés, les femmes et les personnes faiblement qualifiées. Les travailleurs immigrés sont également défavorisés au niveau des salaires.

- Secteurs

En 2003, le domaine des services crée 68% des nouveaux emplois européens et supporte la croissance économique. Depuis 1997, ce secteur a augmenté de 12%. A titre d'exemple, l'Angleterre et la Belgique y occupent plus des trois quarts de leurs salariés.

L'industrie reste un secteur important et représente 28% des nouveaux emplois. Elle a augmenté de 3% depuis 1997.

L'agriculture ne représente plus que 4% de l'emploi ; son taux d'emploi a diminué de 13% en 5 ans.

Les nouvelles technologies occupent 11% des emplois dans l'Europe des 15. La situation diffère d'un état à l'autre, surtout pour les pays adhérents où l'industrie est, en moyenne, plus importante (40% des emplois), ainsi que l'agriculture (18%).

Plus précisément dans le secteur des services, se sont les branches « commerce en gros et de détails, réparation automobile, hôtels et restaurants, administrations publiques et défense, santé et action sociale, immobilier, location et activités de services aux entreprises » qui stabilisent la croissance de l'emploi, en particulier grâce à la participation des femmes.

Pour le secteur industriel, ce sont les hautes technologies qui sont le plus pourvoyeuse d'emploi.

- Conclusion

Les observations montrent que la structure de l'emploi est en mutation³⁰, ce qui provoque des mouvements entre les secteurs et a des conséquences sur la croissance. Les changements peuvent être expliqués, en partie, par les changements technologiques. Actuellement, la croissance est maintenue grâce au développement du secteur des services.

Globalement, seule la productivité dans les secteurs des TIC et de la haute technologie augmente. Ce qui justifie le besoin en personnel hautement qualifié. De plus, il apparaît que la productivité ne fait plus porter l'importance sur les effets quantitatifs des changements structurels, mais sur leurs aspects qualitatifs.

La croissance économique est donc fonction du capital humain, mais aussi de sa répartition dans les secteurs. Ce qui justifie les encouragements à la mobilité des travailleurs et à la flexibilité de l'organisation du travail, ainsi qu'au développement pour l'éducation tout au long de la vie.

³⁰ Rapport sur l'emploi en Europe – 2004.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/eie/eie2004_summary_fr.pdf

3.1.4. Aspects démographiques

Un survol de l'évolution démographique permet également une meilleure compréhension des changements présents et futurs du paysage de l'enseignement européen. A côté des bouleversements engendrés par la mondialisation et la globalisation, les grandes décisions concernant l'éducation, le développement économique, la santé, la protection sociale,... sont influencées aussi par l'évolution des populations. En effet, les changements, notamment le vieillissement et le recul de la population active, sont tels que nos systèmes sociaux ne sont plus viables à long terme. Le développement humain durable et la cohésion sociale sont donc des enjeux majeurs et passent par la valorisation du capital humain des jeunes générations.

Afin de circonscrire notre recherche, nous avons utilisé les principaux rapports produits par le Conseil de l'Europe durant les cinq dernières années³¹, ainsi que quelques autres sources de référence pour approfondir certains sujets. Les facteurs qui influencent la démographie sont principalement les taux de fécondité et de mortalité, ainsi que les migrations. Ce sont ces indicateurs que nous étudierons au travers des effets qu'ils provoquent, principalement pour les pays participant au Conseil de l'Europe.

Bien que les situations démographiques internationales soient hétérogènes, un phénomène mondial va en s'amplifiant et ne semble pas avoir d'inversion possible : le vieillissement de la population (pourcentage des personnes de plus de 65 ans). En effet, les taux de fécondité et de mortalité déclinent tous deux grâce à l'amélioration des conditions de vie et à la modernisation (évolution du statut de la femme, allongement de la scolarité, augmentation du taux d'activité,...). Les statistiques révèlent que le nombre de personnes âgées en Europe a atteint des proportions beaucoup plus importantes que dans le reste du monde : elles varient entre 12% et 17% dans la majorité des pays et augmenteront jusqu'en 2050. De plus, le taux de dépendance (les populations âgées et jeune par rapport aux personnes actives) devient de plus en plus important.

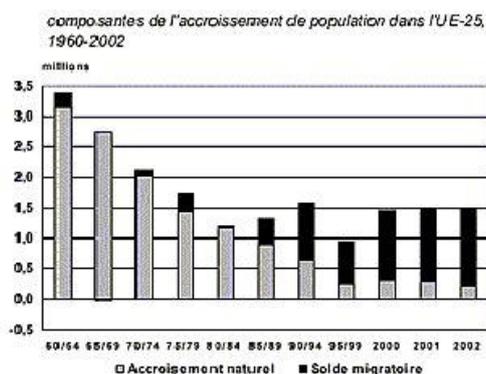


Figure 6: Croissance démographique en Europe

L'accroissement européen, c'est-à-dire la migration nette et les naissances moins les décès, est faiblement positif, mais ne cesse de diminuer dans chaque pays. Le taux de croissance est de 0,23% en 2004 pour un peu plus de 800 millions d'européens. Ce niveau est atteint grâce à l'immigration. Mais celle-ci devient de plus en plus négative pour certains membres du Conseil de l'Europe, notamment pour les pays situés à l'est et au sud car le nombre

³¹ Conseil de l'Europe (2005).

http://www.coe.int/T/F/Coh%20E9sion_sociale/Population/Annuaire_d%20E9mographique

Voir aussi les notes de synthèses des annuaires 2002 et 2003 accessibles à la même adresse électronique.

d'émigrants est plus élevé que celui de l'immigration. C'est ainsi qu'une dizaine de pays du Conseil de l'Europe voient leur population diminuer.

Depuis une trentaine d'années, le taux de fécondité est inférieur au taux de renouvellement des générations (2,1 enfants par femme) dans la plupart des pays, en particulier ceux d'Europe centrale et de l'est. Par contre, il est plus élevé dans les pays nordiques, suite à des politiques de protection sociale favorables et la mise en place de nombreux systèmes d'accueil pour les enfants.

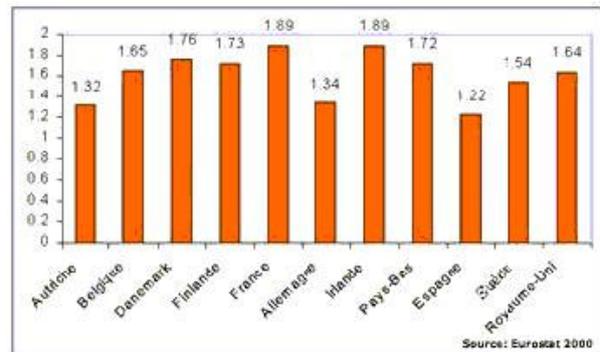


Figure 7: Taux de fécondité en Europe

Il semble que les individus se satisfont de ne pas avoir d'enfant ou d'en avoir un ou deux maximum. On constate également que les femmes entrent en maternité de plus en plus tardivement.

En ce qui concerne la mortalité, il existe des différences entre les pays. Mais le niveau est particulièrement bas comparé à celui des siècles précédents. Globalement, la probabilité de survie progresse et l'espérance de vie augmente pour atteindre une valeur moyenne comprise entre 75 et 77 ans. Les femmes vivent plus âgées que les hommes. Dans la moitié des pays considérés, elles dépassent 80 ans.

En plus de ces constats et au vu de la structure par âge, les effectifs pour les futures générations diminuent. Il y aura donc de plus en plus de personnes âgées et de moins en moins de jeunes. C'est pourquoi, il faudra adapter le régime des pensions et le secteur de la santé pour assurer la solidarité intergénérationnelle. Cela impliquera vraisemblablement de travailler plus longtemps³². Or, le lien entre le niveau d'instruction, le revenu, le plan de carrière des femmes et le nombre d'enfants qu'elles auront est fondamental³³. Le chômage et l'absence d'opportunité d'emploi à long terme ne donnent pas l'envie de fonder une famille.

Il semble que les actions sur le vieillissement et sur les migrations ont des effets à court terme. Selon certains auteurs, seule une politique globale sur la fécondité peut équilibrer les proportions à long terme³⁴. Celle-ci nécessiterait une relation plus harmonieuse entre la vie professionnelle et familiale ; ainsi qu'une véritable égalité entre hommes et femmes ; il faudrait favoriser et maintenir un environnement favorable aux enfants. Enfin, les recommandations de l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe insistent sur le maintien des acquis humains et sociaux tels que : la qualité de vie ; la participation à l'enseignement supérieur ; la participation des jeunes adultes, des femmes et des seniors au monde du travail ; la longévité assortie d'un système de protection sociale généreux et équitable³⁵.

³² R.C. Schoenmaecker (2005).

³³ C. Höhn (2005).

³⁴ R. Clicquet (2004).

³⁵ Conseil de l'Europe – Assemblée parlementaire (2004).

3.2. Enjeux personnels

Les praticiens de l'orientation et de l'accueil des formations continues connaissent bien les spécificités des adultes en reprise d'études, et notamment leurs exigences d'accompagnement et de qualité de formation. Ils savent que l'investissement nécessaire est plus lourd pour un adulte que pour un étudiant traditionnel. En effet, le premier a un passé scolaire, professionnel et social, chargé ou non, à remettre en cause. De plus, l'adulte arrive en formation avec plus de doutes, surtout si son parcours est empreint d'échecs scolaires. Il appréhende aussi la « pesanteur » des systèmes d'enseignement vis-à-vis de leur emploi et de leurs obligations familiales. Tandis que l'étudiant traditionnel n'a en principe pas toutes ces charges. Il est plus neutre et prêt à continuer son parcours qu'il n'a jamais quitté. La reconnaissance des acquis rend les systèmes éducatifs plus souples, moins scolaires, pour tenter de réduire les freins qui empêchent les adultes de s'investir en formation. Elle facilite donc la reprise d'études chez les adultes.

Globalement, qu'il s'agisse d'une décision préventive ou que ce soit un engagement suite à un incident critique, on peut distinguer deux logiques qui animent les adultes à reprendre des études et à faire valoir leurs acquis de l'expérience.

La première est d'ordre biographique, certains chercheurs parlent parfois de quête identitaire³⁶ pour la caractériser. La personne a réfléchi au sens de sa vie et décide de lui donner une nouvelle orientation, parce qu'elle n'en est pas satisfaite, ou suite à un changement dans son environnement. Par exemple, le contexte est devenu favorable à la reprise d'études, la décision est motivée par un projet, par un tiers ou par la découverte d'une information. Pour certains, il s'agirait donc d'une deuxième chance de faire ce qu'ils n'ont pas pu réaliser auparavant. Dans ce cadre, la validation des acquis va permettre à l'individu de faire le bilan de ses expériences en vue de bâtir un nouveau projet tout en élargissant le champ de ses possibilités. L'enjeu est l'acquisition d'un diplôme permettant de rendre compte des qualifications qu'il possède afin de se prémunir du chômage, de s'installer à son compte ou de répondre à un besoin de reconnaissance. En repérant ses acquis, la personne confirme et « légitimise » ses compétences. Elle développe son argumentation et rend son parcours intelligible. Ce qui restaure un sentiment de confiance en soi grâce à un repositionnement personnel³⁷. La valorisation de soi est un bénéfice qui émerge très fort des entretiens avec les candidats à la VAE³⁸.

La seconde logique est d'ordre professionnel et vise le développement de la carrière. Le discours économiste insiste sans cesse sur l'importance du développement des compétences pour faire face aux changements imposés par un marché du travail de plus en plus turbulent, voire désorganisé. En effet, à la lumière de la gestion des ressources humaines et du management, les compétences semblent être le critère majeur de sélection lorsqu'on parle de promotion, d'augmentation de salaire, de mobilité ou d'insertion professionnelle.

Notons que la notion d'insertion semble gagner en pertinence car que la trajectoire professionnelle serait moins pensée en termes de carrière, mais de plus en plus jalonnée par des ruptures ou des changements non voulus de métier³⁹.

Qu'il s'agisse d'actualiser ses connaissances ou pratiques, d'en acquérir de nouvelles, ou de se faire reconnaître, la validation est un moyen de prendre du recul par rapport à l'exercice

³⁶ D. Gourdon-Monfrais (2001).

³⁷ B. Cuvillier (2004).

³⁸ M. Madoui (2002).

³⁹ M. Feutrie (1999).

d'un métier. Elle apporte un nouveau sens à son travail grâce à sa revalorisation, mais aussi parce qu'elle autorise le changement.

D'une part, la validation des acquis joue donc le rôle d'un stimulant pour aider la construction d'un avenir plus sûr. D'autre part, la validation permet l'inscription dans un programme adapté au profil de la personne, de ses capacités, ses motivations et son projet. In fine, l'individu devient responsable de son parcours de formation. Enfin, la validation motive en réduisant la durée de formation et donc en réduisant les coûts et les efforts inhérents aux apprentissages.

3.3. Enjeux sociaux

Une des raisons d'être de la validation, invoquée dans tous les discours, est qu'elle serait une mesure de justice sociale. D'une part, elle participerait à la lutte contre l'exclusion et à la démocratisation de l'enseignement en facilitant l'accès aux formations et en offrant un meilleur encadrement à tous. D'autre part, il s'agirait d'élever le niveau de qualification en ciblant particulièrement ceux qui seront confrontés à la compétition internationale et à ceux qui risquent d'être exclus de la société cognitive⁴⁰. La proportion des personnes non-diplômées ou de faible qualification reste très importante. De plus, l'écart se creuse entre un peloton de tête plus performant que jamais et les autres, toujours plus démunis⁴¹.

Elle permet également dans certains cas de répondre à des exigences réglementaires d'accès aux postes, ou de mettre en correspondance le niveau de diplôme avec le poste occupé. La V.A.E. peut dès lors devenir un outil supplémentaire dans la gestion des ressources humaines. Le développement de la formation continue et de la validation suppose l'articulation entre les projets de l'entreprise et ceux du salarié.

Un autre argument systématiquement avancé est celui de l'augmentation de l'employabilité des personnes peu qualifiées dans une logique de développement des compétences. Les personnes moins diplômées mais expérimentées ont ainsi une chance de faire reconnaître et valider leurs compétences et savoirs acquis hors des systèmes de formation.

Le personnel non-qualifié arrive souvent par défaut dans des emplois peu reconnus socialement, pour lesquels il est souvent difficile de trouver une source d'utilité sociale et d'être fier de son travail. Le plus souvent, les connaissances scolaires ou les diplômes sont inutiles. En portant un nouveau regard sur l'expérience, la VAE pourrait diminuer les mécanismes de défense et changer les représentations sur les formations.

Dans notre société contemporaine, il semble que l'activité et le réseau de connaissance deviennent des valeurs suprêmes. L'individu est de moins en moins attaché à un métier ou à une compétence, mais il doit s'adapter aux changements. Certains chercheurs pensent qu'il faudra de plus en plus naviguer entre le travail et la formation⁴². Or, la validation des acquis de l'expérience (VAE) favorise cet aller-retour.

⁴⁰ J.-L. Reiffers (1996).

⁴¹ B. Liétard (1999).

⁴² G. Pinte (2002).

3.4. Enjeux économiques

Selon les recommandations européennes en matière d'enseignement supérieur, la VAE est un des outils à mettre en place pour que les systèmes d'éducation et de formation contribuent à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi⁴³.

Il s'agit de répondre aux caractéristiques de l'environnement économique, présentes et à venir, telles que : l'exacerbation de la concurrence, l'accélération constante du rythme des mutations technologiques, l'horizon de prévisibilité économique qui se rétrécit, la précarité croissante de l'emploi, la dualisation de l'emploi (augmentation du nombre d'informaticiens et d'ingénieurs, couplée à l'expansion explosive des emplois à faible niveau de qualification) ; enfin, le désengagement de l'État vis-à-vis des services publics.

Pour le monde de l'entreprise, la VAE est l'opportunité d'établir un pont avec l'enseignement supérieur et de créer des partenariats avec les universités. Ainsi, le financement du processus de validation fait l'objet de convention sectorielle et les entreprises font partie des jurys de validation.

Pour elles, c'est l'occasion de privilégier les compétences nécessaires à l'esprit d'entreprise ; afin de former des personnes polyvalentes capables de s'adapter aux mutations rapides et endossant des responsabilités accrues. Il semblerait que les tâches soient de plus en plus exigeantes et complexes. Aussi, ce développement est fortement suggéré par les nouvelles techniques de management, de gestion des ressources humaines et les nouveaux modèles de décentralisation. Or, la VAE permettrait de réduire la durée de formation afin d'acquérir ces nouvelles capacités ; d'où un gain de temps et donc d'argent pour les entreprises.

Toujours du point de vue de la sphère du travail, la validation peut permettre de garantir la qualité de production vis-à-vis des clients et/ou le respect de normes de sécurité vis-à-vis des pouvoirs publics⁴⁴. Ce serait également une manière de rendre un secteur plus attractif et de fidéliser son personnel.

Du point de vue de l'université, la VAE est une aubaine pour faire face à la baisse des effectifs. En effet, elle ouvre l'accès à de nouveaux publics, tout en gérant leur hétérogénéité (individualisation des parcours). De plus, la validation pourrait permettre de faire des économies substantielles en diminuant les charges inhérentes aux aspects pédagogiques d'un programme complet.

La VAE améliore également les perspectives de mobilité des personnes, garantie de mobilité professionnelle et condition du bon fonctionnement d'une économie de marché, y compris pour le domaine de la formation et de l'enseignement.

⁴³ Commission Européenne (1995).

⁴⁴ CEREQ (2002).

3.5. Evolution

La VAE est une nouvelle notion qui fait couler beaucoup d'encre. En effet, elle est une petite révolution qui bouscule les habitudes et les représentations, et qui interroge les fondements et l'organisation des systèmes d'éducation en place.

Apparemment, elle est un instrument qui contente la plupart des acteurs. Elle réduit la durée de formation et les investissements, tant pour l'individu que pour l'université et l'entreprise. Du côté des institutions de formation, c'est un moyen de faire face à la baisse des effectifs et de gérer l'hétérogénéité des nouveaux publics par la possibilité d'individualiser les parcours. Cependant, les enseignants nuancent ce tableau car, outre leur rôle souvent dévalorisé, s'ajoute la nouvelle tâche d'accompagnement des adultes en reprise d'études. Comment expliquer les réticences ?

En fait, deux mondes affrontent leurs points de vue : le milieu de l'enseignement et de la formation face à celui des entreprises. Le premier craint une mainmise du second sur les programmes et l'organisation des systèmes éducatifs. En effet, le discours humaniste perd de son influence face à la pression croissante des intérêts de l'entreprise. Pour s'en persuader, il suffit de constater la métamorphose des universités en système entrepreneurial : orientation résolument économique, adaptation au vocabulaire et aux valeurs de l'entreprise, système de management, développement du marché de l'enseignement, approche « compétence », recherche d'innovation... Cette évolution est parallèle à celle d'un marché libéralisé par la compétition mondiale qui induit un environnement instable et qui complique la planification des besoins futurs. Les systèmes d'éducation et de formation sont donc de plus en plus dérégulés afin d'augmenter la flexibilité. Ceci pour s'adapter plus vite et permettre de satisfaire aux besoins des entreprises.

La VAE est une nouvelle voie d'entrée en formation. Certes, mais nul ne sait si ce dispositif ne va pas refléter les inégalités inhérentes à l'accès aux études de manière générale. Elle risque même d'augmenter les écarts si aucune stratégie n'est mise en place pour stimuler les personnes les moins qualifiées⁴⁵. Il ne faut pas perdre de vue que la formation initiale reste l'assise la plus stable pour acquérir d'autres connaissances ou compétences et faciliter les réussites ultérieures⁴⁶. Or, nous savons que le système d'enseignement obligatoire n'est pas équitable⁴⁷. Il faudrait donc investir pour garantir une démocratisation réelle, alors que les autorités politiques ont une malheureuse tendance à l'économie et au rejet des responsabilités collectives sur les individus.

Comment garantir une égalité dans un contexte concurrentiel de marché ? Pour cela, il faudrait au moins un financement égal pour tous. En Communauté française de Belgique, les subsides sont distribués en fonction des parts de marché de chaque université et non par étudiant. La qualité des prestations et le caractère professionnel des évaluations devraient être garantis partout. Or, l'encadrement pose problème dans certains secteurs de formation. Enfin, l'indépendance des jurys devrait être assurée à l'égard des utilisateurs, des organismes formateurs et des entreprises.

⁴⁵ De récents chiffres sur la VAP montrent que les candidats sont à 80% des actifs et à 20% seulement des demandeurs d'emploi et qu'il s'agit le plus souvent de diplômés. http://www.cariforef-pdl.org/telechargement/ficTelecharge_1/Documentation/etude7.pdf (site de l'emploi et de la formation en pays de Loire). 2005.

⁴⁶ <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/brp/044000137/0000.pdf>

⁴⁷ OCDE : Rapports de recherche « Programme for International Student Assessment », 2000, 2003.

Les craintes sont d'autant plus fondées que le système de validation des acquis est une porte ouverte aux entreprises privées d'enseignement. Le développement de l'enseignement à distance en est une illustration brillante⁴⁸. Ce qui va dans le sens d'une politique de type libéral cherchant à se décharger des services publics. Ces derniers sont coûteux et représentent des nouveaux marchés à investir.

De plus, les arguments de la « seconde chance », de promotion des salariés ou d'augmentation de traitement sont battus en brèche. Les actions entreprises pour pallier les carences de qualification (formations continues, formations professionnelles, promotion sociale ou VAP), servent davantage d'instruments de gestion des emplois (sélection) que d'outils de promotion. Ces moyens, créés pour diminuer les écarts sociaux, sont en fait plus employés par les personnes déjà formées. Il existe également des différences significatives entre les entreprises : les grandes compagnies performantes utilisent plus la formation continue⁴⁹. De même, la mobilité des salariés formés est dix fois inférieure à celle des travailleurs non-formés⁵⁰. Actuellement, rien ne laisse penser que la VAE ne renforcera pas ces constats. Sans une bonne stratégie pour sensibiliser les personnes qui en ont le plus besoin, les systèmes de validation ne feront qu'augmenter les écarts.

Deux thèmes sont relativement absents des documents abordant les enjeux et n'apparaissent qu'accessoirement sous forme de questionnements.

Premièrement, la question du financement du processus de validation de l'expérience, qui garantira le caractère démocratique du système. Celui-ci semble s'orienter vers des accords sectoriels avec les universités.

Ensuite, l'éducation à la citoyenneté et à la culture générale dans ses multiples dimensions sont des notions qui disparaissent des réformes récentes des systèmes d'enseignement supérieur. A ce propos, une note de la CCE fait émerger sa vision réductrice en cette matière : «Les écoles devraient exploiter les contacts qu'elles entretiennent avec les entreprises de leur environnement direct dans le but de présenter des entreprises performantes comme modèles dans le cadre de leur cours d'éducation civique »⁵¹. L'université est reconnue comme telle car son essence est l'universalité et l'actualisation des connaissances qu'elle dispense. Elle doit permettre d'ouvrir l'individu à une culture étendue, de forger un esprit intellectuel pouvant porter un regard et une action critique sur le monde, afin de l'améliorer. La VAE devrait également tenir compte de cet enjeu.

L'université, et l'enseignement en général, devrait rester un lieu de transmission de savoirs qui ne se rabaisse pas à un instrument au service de la compétition économique. La réduction de la formation et l'approche « compétence » que la Commission européenne veut imposer, suivant les recommandations de l'Organisation Mondiale du Commerce et de la Table ronde des industriels européens (ERT), ne doit pas se faire au détriment de l'enrichissement des apprentissages. Ces derniers devraient surtout viser la compréhension du monde et son changement.

Selon Nico Hirt, une action concertée sur les structures, les contenus des programmes et sur le financement est nécessaire. La concurrence existe déjà : l'enseignement privé, mais aussi les

⁴⁸ G. De Selys (1998).

⁴⁹ G. Pinte (2002), pp. 96-97.

⁵⁰ I. Cherqui Houot (2001).

⁵¹ Commission des Communautés Européennes (2001).

grands groupes industriels qui organisent et qui certifient leurs formations, les offreurs d'apprentissage à distance et autres⁵².

Au niveau des structures, il faut défendre le caractère public et démocratique de l'enseignement. Paradoxalement, l'Europe plaide pour l'abandon des structures bureaucratiques au profit d'une « saine concurrence » et prépare la privatisation de l'enseignement. Or, la décentralisation entraîne un développement de plus en plus inégal.

Dans un contexte de restriction, il semble difficile de lutter sérieusement contre l'échec. Cela limite la performance de l'enseignement pourtant si souvent mise en exergue par les autorités. La Commission européenne devrait donc recommander les investissements dans l'enseignement. Elle devrait plutôt centraliser et interdire la libéralisation des services éducatifs.

Les conflits entre les enjeux individuels et collectifs, entre l'éducation et la professionnalisation ont toujours existé. Aussi, seule l'unité du monde enseignant est garante d'une politique sociale de l'enseignement. La VAE est un nouvel outil dont l'efficacité et l'usage vers la justice sociale doivent encore être éprouvés.

⁵² N. Hirt (2003).

4. Relation expérience – formation

4.1. Deux conceptions classiques

La question du rapport entre expérience et savoir peut se poser tant d'un point de vue épistémologique que d'un point de vue pédagogique. Quelle est le lien entre le sens commun et la science ? L'expérience est-elle formatrice ?

Michel Fabre⁵³ distingue deux visions classiques apportant une réponse à la première question, épistémologique. Il en prend des modèles caractéristiques. Pour la forme de positivisme défendue par Ernest Mach, par exemple, la science commence avant même le sens commun et toute conceptualisation. Cette première vision ancre le savoir dans la sensation pure. Il y aurait alors en quelque sorte confusion entre sens commun et science. Une deuxième solution, représentée par Meyerson, considère le sens commun comme la première expression de la raison. Il y aurait continuité entre sens commun et science. Et la différence entre le premier et la seconde résiderait dans le passage de l'inconscient au conscient.

Vis-à-vis de la possible fonction formatrice de l'expérience, Yves Schwartz⁵⁴ reprend également les deux conceptions de l'empirisme et du rationalisme. Pour l'un, tout se limite à l'expérience. Et il n'y a jamais de passage à un niveau supérieur de conceptualisation, de savoir. Pour l'autre, l'expérience est indispensable mais n'est pas formatrice en elle-même. C'est la conceptualisation, plus ou moins automatique, qui la transforme. Cet auteur n'est toutefois satisfait par aucune de ces deux visions car elles ne proposeraient, ni l'une ni l'autre, de véritable dialogue entre expérience et savoir. Chacune à leur manière, elles vident la question de l'apprentissage par l'expérience de son sens.

4.2. Double point de vue de l'ergologie

Pour Yves Schwartz⁵⁵, toute situation d'activité est, en partie, application de normes antécédentes et, en partie, rencontre de rencontres. C'est-à-dire que toute expérience de travail est la mise en application de règles préexistantes, ce qu'il appelle un protocole, et la recherche de solutions à des cas particuliers, constituant l'expérience singulière. Et toute activité est un débat entre règles, plus ou moins formalisées, et exceptions.

Selon cette perspective ergologique, des savoirs investis se construiraient en lien et en réaction à la gestion de toutes les situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives. Des savoirs sont donc plus ou moins en voie de conceptualisation. Ils peuvent être mis en mots et ils ont des continuités acceptables avec les concepts tels qu'on les présente dans l'enseignement. Il serait d'ailleurs possible d'articuler les savoirs investis et formels par la prise en considération des premiers, et leur explicitation.

La relation entre expérience et savoir formel serait en fait un problème de double anticipation. Le savoir formel anticiperait l'expérience en tant que « protocole ». Mais, en contrepartie, l'activité en tant que « rencontre de rencontres », préparerait à sa manière le travail à venir des théoriciens. Et Schwartz précise encore que les savoirs investis ne sont pas de même nature que les savoirs formels. Ils seraient différents mais complémentaires.

⁵³ M. Fabre (1996).

⁵⁴ Y. Schwartz (2004), pp. 13-17.

⁵⁵ Ibidem.

Ainsi, la perspective ergologique envisage les deux directions du lien entre pratique et théorie. Il y aurait substitution lorsque l'on passe de la première à la deuxième, et complémentarité lorsque la théorie est réinvestie dans la pratique.

4.3. Savoirs implicites

L'expérimentation en laboratoire peut aider à la compréhension de la relation entre expérience et formation. En particulier, elle apporte un éclairage sur la manière dont on s'approprie certaines règles de notre environnement. Le point de vue se centre en quelque sorte sur ce que Schwartz appelle le protocole, ou les règles préexistantes.

La recherche en sciences cognitives s'intéresse depuis plusieurs années aux apprentissages dits « implicites ». Il s'agit des apprentissages résultant de l'expérience naturelle, spontanée. Un exemple typique en est l'acquisition de la langue maternelle.

A partir de modalités spécifiques, les chercheurs ont pu mettre en évidence de tels apprentissages implicites⁵⁶. Des enfants apprennent ainsi à maîtriser de mieux en mieux des dispositifs expérimentaux, alors qu'ils sont incapables d'expliquer les règles qui les régissent. Et si ces règles ne sont pas verbalisées, les résultats montrent que ce n'est pas parce qu'elles demeurent inconscientes. Celles-ci, en fait, ne seraient simplement pas acquises. L'induction inconsciente de règles n'est ainsi pas encore démontrée. Et le modèle explicatif des apprentissages implicites se fonde sur l'extraction par les apprenants de régularités statistiques.

L'expérience permettrait donc une progression. Mais les apprentissages implicites ont une efficacité seulement partielle. Et s'ils se fondent sur la fréquence d'apparition d'une réponse, ils ne dépendent en rien de la justesse de celle-ci.

L'existence d'une continuité entre les premières adaptations comportementales et les connaissances formelles ultérieures n'est pas prouvée. L'instruction formelle apporterait quelque chose de différent. Il y aurait complémentarité et non substitution.

Selon Schwartz, toutefois, le cognitivisme serait biaisé par certains inconvénients partagés avec l'empirisme. Outre le fait que l'expérimentation n'est pas l'expérience, le cognitivisme ne tiendrait pas suffisamment compte de l'importance du corps dans les apprentissages et ignorerait le rôle qu'y jouent les débats de valeur. L'expérience ne doit pas être pensée comme un concept générique. Il faut, selon lui, pouvoir l'individualiser à travers des situations et des parcours toujours singuliers.

4.4. Rationalisme de Bachelard

Gaston Bachelard développe une pensée complexe sur la connaissance. Il défend l'idée que le sens commun, les règles antérieures, doivent être remises en causes pour parvenir à la connaissance scientifique. En quelque sorte, il accorde une importance primordiale à la « rencontre de rencontres ». Et pour lui, ces rencontres doivent permettre ce qu'il appelle une psychanalyse de la raison et auraient pour lieu privilégié l'école.

Sa pensée se rapproche du point de vue rationaliste. L'expérience précède le savoir formel. Toutefois, pour lui, le savoir scientifique n'est pas la simple continuité du sens commun,

⁵⁶ P. Perruchet et S. Pacton (2004).

auquel il se substituerait. Ces deux parties de la connaissance ne se prolongent pas l'une l'autre mais s'opposent. Il y a rupture lors du passage au savoir scientifique.

Selon Michel Fabre⁵⁷, Gaston Bachelard conçoit la formation comme réforme de l'esprit. Elle relève avant tout d'une « philosophie du non », qui peut s'expliciter dans les trois axiomes dégagés par Georges Canguilhem :

- dépréciation spéculative de l'intuition : le savoir scientifique n'est pas de l'ordre de la première impression mais ne peut être qu'une reconstruction ;
- primat théorique de l'erreur : les erreurs de la pensée ne sont pas des accidents mais font partie de l'acte même de connaître et nécessitent une rectification sans fin ;
- position des objets comme perspective des idées : les concepts scientifiques s'avèrent bien plus consistants que le donné quotidien. Le monde véritable est un monde vérifié.

4.5. Conclusion

Il est possible de décrire ces différentes conceptions, de façon sans doute caricaturale, par rapport à deux aspects : d'une part, les acquis informels et les acquis formels sont-ils de nature différente ? ; d'autre part, sont-ils de valeur différente ? Les réponses apportées à ces deux questions, permettent de dégager le type de relation existant entre les uns et les autres.

Tableau 3: *Interprétation de la relation expérience - formation selon différents courants*

	Empirisme	Rationalisme	Ergologie	Cognitivism	Bachelard
Différence de nature	NON	NON	OUI	OUI	NON
Différence de valeur	NON	OUI	OUI	NON	OUI
Relation	Confusion	Continuité	Complémentarité et continuité	Complémentarité	Concurrence

⁵⁷ M. Fabre (1996).

5. Etat des lieux

5.1. En Communauté française de Belgique

Les pressions économiques, les recommandations européennes et l'émergence de stratégies novatrices en matière de reconnaissance des acquis dans les pays voisins ont révélé les retards institutionnels de la Communauté française de Belgique. L'organisation de la validation de l'expérience en est à ses balbutiements. Ses limites permettent de mieux cerner la situation⁵⁸ :

- absence de financement ;
- manque de lignes directrices, au niveau de la CfWB, pour l'octroi de dispense et la reconnaissance de titres ;
- existence de lieux d'expertise, mais absence de pratiques communes (aux niveaux des conditions, des procédures et des méthodes) ;
- inexistence d'un droit à la valorisation des acquis ;
- non délivrance de titre ;
- logique d'épreuve et pas de récolte des preuves des capacités de la personne ;
- sous-utilisation de cette procédure de valorisation par les étudiants (0,4% des 60.500 étudiants des 1^{er} et 2^{ème} cycles en 2004).

Cette présentation de la validation des acquis, ou valorisation des acquis, dans l'enseignement universitaire de la Communauté française de Belgique distingue trois étapes. La première est celle antérieure au décret du 31 mars 2004. Sa description s'appuie sur le travail d'une commission spécialisée du CReF. Les deux dernières étapes découlent des apports du décret dit « de Bologne », en fonction du moment où ces nouvelles dispositions rentrent en vigueur.

5.1.1. *Conditions préalables au décret dit « de Bologne »*⁵⁹

En août 2003, la commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF déposait un rapport relatif à la validation des acquis. Celui-ci mettait en évidence les formes de prise en compte des acquis présentes implicitement dans les textes régissant l'enseignement universitaire. Au sein du décret du 05 septembre 1994, essentiellement, il différenciait les modalités d'admission aux études et les possibilités d'aménagement du programme et de dispenses de cours.

- Admission aux études

Article 10

L'article 10 du décret du 05 septembre 1994 définit les diplômes sur la base desquels les personnes sont admissibles aux programmes universitaires de 1^{er} cycle.

En dehors de ces cas, il est toutefois possible d'accéder à ces études par l'intermédiaire d'une épreuve d'admission. La réussite de cet examen⁶⁰, qui est coordonné par les institutions universitaires et dont le contenu est arrêté par le Gouvernement sur avis collégial des Recteurs

⁵⁸ F. de Viron, C. Sztalberg (2004).

⁵⁹ Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » (2003).

⁶⁰ Deux examens d'admission aux études universitaires de 1^{er} cycle sont prévus dans le décret du 5 septembre 1994 : d'une part, un examen d'admission dont la réussite permet d'accéder aux études universitaires de 1^{er} cycle à l'exception des études de 1^{er} cycle en sciences appliquées, et d'autre part, un examen d'admission dont la réussite permet d'accéder à tout 1^{er} cycle universitaire, tous domaines d'études confondus.

et après consultation du CIUF, est validée par l'ensemble des institutions universitaires de la Communauté française.

Article 11§3

Le système des passerelles entre l'enseignement supérieur hors université et le deuxième cycle du cursus universitaire constitue la modalité principale de validation des acquis antérieurs. Ce type de reconnaissance, centré exclusivement sur les parcours scolaires, permet aux personnes titulaires de diplômes sanctionnant des études réalisées hors université, d'être admises à certains programmes universitaires de 2^{ème} cycle en rapport avec leur titre initial. Selon le diplôme détenu et les cursus visés, cette admission est soit directe, soit conditionnée à la réussite préalable d'une épreuve et/ou d'une année de formation préparatoire. Dans le Décret du 5 septembre 1994, il est aussi prévu que les titulaires de titres délivrés par les Hautes Ecoles, soient admissibles, aux conditions que fixent les autorités universitaires, aux études universitaires complémentaires, approfondies et spécialisées ainsi qu'aux programmes et travaux relatifs à la préparation d'une thèse de doctorat.

Article 11 §4

Les universités ont également la possibilité de valider des acquis sur base de la reconnaissance de l'expérience en vue de l'accès au deuxième cycle d'un cursus universitaire. L'article 11 §4 du décret du 05/09/94 prévoit que "les autorités universitaires peuvent, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent, valider les expériences professionnelles ou les acquis personnels d'étudiants qui n'ont pas le grade académique de candidat mais qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités universitaires, justifient d'aptitudes et de connaissances suffisantes pour suivre ces études avec succès." Toutes les études universitaires de 2^{ème} cycle ne sont pas visées par cette mesure. Seules sont concernées les études qui, sur avis collégial des Recteurs et après consultation du CIUF, ont fait l'objet d'une approbation par le Ministre qui a l'enseignement universitaire dans ses attributions.

- Aménagement des programmes d'études

Aux conditions qu'elles fixent, les autorités universitaires peuvent dispenser les étudiants de certaines parties de leur programme en considération des études qu'ils ont déjà effectuées avec succès (article 24). En conséquence des dispenses ainsi accordées, ceux-ci peuvent, le cas échéant, bénéficier d'une réduction de la durée minimale des études (article 25).

Concrètement, ces dispositions permettent aux institutions d'organiser, par exemple, des candidatures en un an, ou simplement de dispenser de certains cours, par reconnaissance des études suivies avec succès antérieurement. En aucun cas, il n'est autorisé d'octroyer des dispenses (et a fortiori une réduction de la durée des études) sur la base d'autres acquis que scolaires.

- Limites et inconvénients du décret de 1994

Le rapport de la commission spécialisée du CIUF critique ces différents articles ou paragraphes relatifs aux modalités d'accès aux études et aux dispenses de cours. Ses remarques sont synthétisées dans le tableau suivant.

Tableau 4: Synthèse des remarques du CIUF à propos du Décret du 05 septembre 1994

	Accès aux études			Dispenses de cours
	Article 10	Article 11. § 3.	Article 11. § 4.	Articles 24 et 25
Pour qui	<ul style="list-style-type: none"> - Tout le monde peut présenter l'épreuve d'admission - Condition : payer les frais d'inscription 	<ul style="list-style-type: none"> - Personnes déjà diplômées de l'enseignement supérieur - Droit de l'individu 	<ul style="list-style-type: none"> - Toute personne ayant de l'expérience professionnelle en rapport avec la formation - La satisfaction aux conditions d'admission au premier cycle n'est pas requise - Possibilité laissée aux universités, et non droit des individus 	<ul style="list-style-type: none"> - Personnes déjà diplômées de l'enseignement supérieur - Possibilité laissée aux universités, et non droit des individus
Quoi	<ul style="list-style-type: none"> - Accès possible uniquement au premier cycle des études universitaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à certains deuxièmes cycles - Organise et canalise les possibilités de réorientation 	<ul style="list-style-type: none"> - Accès au deuxième cycle des études universitaires - Seuls quelques diplômes sont concernés 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispense de cours uniquement sur base des études réussies au préalable
Comment	<ul style="list-style-type: none"> - Epreuve plus que démarche de recherche de preuves des capacités à réussir - Matière bien définie, mais très scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune précision n'est apportée sur l'organisation de l'épreuve d'admission (risque de concurrence entre les universités) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune précision n'est apportée sur l'expérience professionnelle susceptible d'être prise en compte - Aucune précision n'est apportée sur les modalités d'évaluation des aptitudes et connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune précision n'est apportée sur les modalités d'octroi des dispenses - L'octroi des dispenses est une étape en ligne, prenant place souvent après l'inscription
Résultat	<ul style="list-style-type: none"> - Valable dans toutes les universités et hautes écoles - Précise les choix d'études autorisés - Attestation et non diplôme 	<ul style="list-style-type: none"> - Valable uniquement dans l'université où l'épreuve s'est déroulée - L'éventuelle année préparatoire n'est pas diplômante et ne permet, en principe, pas la réorientation 	<ul style="list-style-type: none"> - Valable uniquement dans l'université qui procède à l'évaluation - L'admission est souvent accompagnée de cours complémentaires (peu d'individualisation possible) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les dispenses octroyées sont ponctuelles (parties de programme) - Les matières dispensées n'interviennent pas dans l'évaluation de l'étudiant

5.1.2. Entrée en application du décret Bologne

Depuis septembre 2004, l'enseignement universitaire est défini par le décret du 31 mars 2004. Certaines dispositions relatives à la reconnaissance des acquis de l'expérience sont d'ores et déjà utilisables. Le texte prévoit toutefois, le plus souvent, que celles-ci dépendent des conditions générales fixées par les autorités académiques. Les universités doivent donc s'approprier la nouvelle réglementation.

Par parallélisme à l'exposé de la situation antérieure à 2004, l'accès au programme d'études est différencié de l'adaptation de celui-ci. Seules les études diplômantes sont envisagées.

Admission aux études de premier cycle

L'article 49 du décret du 31 mars 2004 concerne l'accès aux études supérieures de premier cycle. Il remplace l'article 10 du décret du 05 septembre 1994. Outre la définition des diplômes permettant cet accès, dont les titres d'enseignement supérieur délivrés par un établissement de promotion sociale, il laisse inchangés les examens d'admission.

Art. 49. §1^{er}. Sous réserve d'autres dispositions légales particulières, ont accès à des études de premier cycle en vue de l'obtention du grade académique qui les sanctionne, les étudiants qui justifient :

[...]

5° soit d'une attestation de succès à un des examens d'admission organisés par les établissements d'enseignement supérieur ou par un jury de la Communauté française et dont les programmes sont arrêtés par le Gouvernement après consultation, selon le secteur, du CIUF ou du CGHE ; cette attestation donne accès aux études des secteurs ou des domaines qu'elle indique ;

[...]

Ensuite, l'article 50 du décret du 31 mars 2004 précise les conditions d'accès spécifiques aux études de premier cycle du domaine des sciences de l'ingénieur.

Aménagement des programmes d'études

L'article 60 du décret du 31 mars 2004 vise l'aménagement des programmes en fonction des études antérieures et/ou de l'expérience personnelle ou professionnelle. Il remplace ainsi l'article 24 du décret du 05 septembre 1994 et instaure la valorisation des acquis de l'expérience.

Art. 60. Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les crédits acquis par les étudiants au cours d'études supérieures ou parties d'études supérieures qu'ils auraient suivies avec fruit. Les étudiants qui bénéficient de ces crédits sont dispensés des parties correspondantes du programme d'études.

Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, les jurys peuvent également valoriser dans ce contexte, les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle, sans que cette valeur ne puisse dépasser 30 crédits.

L'article 61 ajoute que les autorités académiques peuvent décider d'accorder, aux étudiants bénéficiant d'un tel aménagement de leur programme, une réduction de la durée minimale des

études proportionnelle au nombre de crédits valorisés à l'admission. L'article 61 remplace l'article 25 du décret du 05 septembre 1994.

L'article 26. § 2. définit un crédit comme une mesure relative de l'ensemble des travaux d'un étudiant pour une ou plusieurs activités d'apprentissage au sein d'un programme d'étude. Cette unité correspond forfaitairement à 24 heures d'activités d'apprentissage. Les activités de mise à niveau, de remédiation, d'auto-formation et d'enrichissement personnel sont explicitement exclues de cette estimation en crédits dans un programme d'études. Elles ne sont donc pas comprises dans la définition de la charge annuelle d'un étudiant. Toutefois, aux conditions qu'elles se fixent, les autorités académiques sont autorisées à valoriser de telles activités par le jury dans le contexte d'une procédure d'admission aux études.

Le nombre de crédits valorisés à l'admission sur base de l'expérience personnelle et professionnelle ne peut néanmoins pas dépasser la valeur de 30 unités. L'article 46. § 2 précise que, pour être régulière, à deux exceptions spécifiques près, une inscription doit porter sur au moins 30 crédits dans un cursus déterminé. Par ailleurs, aucun grade académique ne peut être conféré par un établissement à un étudiant qui n'y aurait pas suivi effectivement, en une année au moins, 60 crédits du programme correspondant (article 62).

- Dispositions générales

L'article 68 du décret du 31 mars 2004 détermine les jurys constitués par les autorités académiques. Il en précise trois aspects :

- l'objet : une année ou un cycle d'études ;
- la composition : au moins cinq membres, dont un président et un secrétaire ;
- les missions :
 - sanctionner la réussite d'une année d'études ;
 - conférer un grade qui sanctionne un cycle d'études ;
 - reconnaître l'équivalence des titres étrangers ;
 - admettre les candidats aux programmes correspondants, et dans ce contexte, valoriser leurs acquis.

Pour ces dernières missions (admission, équivalence ou valorisation), un tel jury peut constituer en son sein des commissions d'au moins trois membres (le président et secrétaire du jury, et un représentant des autorités académiques).

Ces procédures d'admission aux études et de valorisation des acquis, ainsi que les membres du jury chargés de ces tâches, doivent être explicitement signalés. Ces informations doivent être précisées dans le règlement des études et des jurys, rédigé par les autorités académiques (article 77).

De même, le titre délivré à la fin du cycle d'études doit être accompagné d'un supplément au diplôme qui détaille, entre autres, la manière dont la personne a été admise (article 82).

- Apports du décret du 31 mars 2004

En ce qui concerne l'admission au premier cycle des études universitaires, le décret du 31 mars 2004 ne contient rien de neuf. L'accès pour les personnes ne disposant pas des titres requis reste déterminé par la réussite d'une épreuve du même type que celle prévue par la législation de septembre 1994.

Vis-à-vis des dispenses de cours sur base des acquis antérieurs, par contre, des changements sont prescrits. Les autorités académiques gardent la liberté de fixer les procédures et règles qui régissent une telle valorisation. Toutefois, les acteurs sont désignés par le décret : le jury correspondant au titre visé, ou une commission constituée en son sein, prendra en charge la réalisation de la valorisation des acquis. Cela pourrait permettre une certaine harmonisation entre les différentes universités et peut-être conduire à une meilleure lisibilité des pratiques. De plus, le contexte, voire le moment de cette démarche est également clarifié : elle se déroulera dans le cadre de l'admission aux études. Un tel positionnement des candidats avant l'inscription bénéficierait aux étudiants. L'obligation, enfin, pour les autorités académiques de publier le fonctionnement des procédures d'admission et de valorisation favorisera la transparence.

Le jury précité (ou une commission qui en est détachée) doit donc se charger de la valorisation des crédits acquis au préalable. Les dispenses de cours sur base des études antérieures sont ainsi toujours possibles. Il y aurait même un relatif assouplissement puisque le décret prévoit la valorisation des crédits acquis durant les études supérieures ou parties d'études supérieures déjà réussies.

Ce même jury a dorénavant l'opportunité de considérer en outre les savoirs et compétences acquis par l'expérience personnelle ou professionnelle. La valeur qui leur est accordée peut cependant être, au plus, de 30 crédits. Une telle prise en compte de l'expérience donnerait lieu, on peut le supposer, à des dispenses de cours.

Ces éventuels aménagements des programmes de cours peuvent, le cas échéant, conduire à la réduction de la durée minimale des études. L'inscription, pour être régulière, doit toutefois impliquer au minimum 30 crédits effectifs par année et 60 unités effectives par cycle d'études.

5.1.3. Elargissement au cycle de Master

Plusieurs dispositions concernent les deuxièmes cycles, menant au grade de Master. Elles ne rentreront en vigueur que lors de l'ouverture de ceux-ci. Le calendrier dépend des choix pris par les autorités académiques ; mais ces deuxièmes cycles débiteront au plus tard en septembre 2007.

- Admission aux études de deuxième cycle

L'article 51 précise les grades académiques ouvrant l'accès aux études universitaires de deuxième cycle. Le § 1 concerne, notamment, les réorientations au sein même des cursus universitaires et les transitions entre l'enseignement de type long et le cycle de Master. Le § 3 traite des passerelles entre le supérieur de type court et ce même second cycle. L'article 51 régit donc, entre autres, les passerelles de droit. Il recouvre l'ancien article 11 § 3, datant de septembre 1994. Il permet ainsi, en quelque sorte et dans certains cas, une reconnaissance de droit des crédits associés à un diplôme antérieur.

Art. 51. §1^{er}. Ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui portent

[...]

3° soit un grade académique des universités, en vertu d'une décision des autorités académiques et aux conditions complémentaires qu'elles fixent ;

4° soit un grade académique du type long qui y donne accès en vertu d'une décision du Gouvernement et aux conditions complémentaires qu'il fixe ; [...]

Les conditions complémentaires d'accès sont destinées à s'assurer que l'étudiant a acquis les matières prérequisées pour les études visées.

Lorsque ces conditions complémentaires d'accès consistent en un ou plusieurs enseignements supplémentaires, ceux-ci ne peuvent représenter pour l'étudiant plus de 15 crédits supplémentaires, compte tenu de l'ensemble des crédits qu'il peut par ailleurs valoriser lors de son admission. Ces enseignements font partie de son programme d'études de deuxième cycle.

Art. 51. §3. *Le Gouvernement fixe les conditions générales et particulières d'accès aux études de deuxième cycle pour les porteurs d'un autre grade académique de premier cycle délivré en Communauté française.*

Dans le respect de ces dispositions, à l'issue de la procédure d'admission auprès du jury des études visées, aux modalités fixées par les autorités académiques, l'étudiant peut être amené à suivre des enseignements complémentaires qui représentent au maximum 60 crédits supplémentaires.

Lorsque la charge supplémentaire d'un tel étudiant dépasse les 15 crédits, cette formation constitue une année d'études préparatoire. Elle ne mène pas à un diplôme et est considérée comme la dernière année d'un premier cycle qui donne accès aux études visées. [...]

Mais pour le deuxième cycle, outre l'accès sur base de titres antérieurs, le nouveau décret, par son article 53, autorise l'admission par valorisation des savoirs et compétences acquis par l'expérience personnelle ou professionnelle. Cette possibilité était déjà envisagée par l'ancien article 11 § 4. Toutefois, le texte dit « de Bologne » trace un cadre mieux défini.

Art. 53. *Par dérogation à l'Art. 51, sans préjudice de l'Art. 60, et en vertu d'une décision des autorités académiques, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle, le jury de ces études peut valoriser les savoirs et compétences d'étudiants acquis par les expériences personnelles ou professionnelles.*

Cette expérience utile doit correspondre à au moins cinq années d'activités, compte non tenu des années d'études supérieures qui n'ont pas été réussies. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités académiques, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès.

Dans ce cas, pour l'accès aux études, ces étudiants sont assimilés à ceux visés à l'Art. 51, §3. Toutefois, ces étudiants ne sont pris en compte pour le financement qu'après réussite d'une première année d'étude du programme de deuxième cycle visé ou, le cas échéant, après réussite de l'année d'études préparatoire.

Le Gouvernement peut fixer l'organisation de ces épreuves de valorisation des acquis et les conditions minimales auxquelles doivent satisfaire ces étudiants.

- Apports du décret du 31 mars 2004

A l'égard des transitions au sein de l'enseignement supérieur, le système des passerelles n'est pas remis en cause. Les conditions liant les différents diplômes supérieurs non universitaires (de types courts ou longs) aux études universitaires de deuxième cycle sont dès à présent prévues par un arrêté d'application⁶¹. Celui-ci fait référence à l'arrêté du 15 mars 1999. L'accès au Master est plus exigeant. Les personnes qui pouvaient intégrer la première licence pourront s'inscrire en année de formation préparatoire. Les anciennes passerelles ne permettant qu'une entrée en année préparatoire n'ouvriront plus les portes du deuxième cycle. L'admission correspondante se fera alors dans le cycle d'études menant au grade de Bachelier et devra valoriser au moins 60 crédits.

En outre, le jury d'études concerné, ou une commission extraite de celui-ci, prendra en charge la procédure d'admission.

Les modifications principales visent l'accès au deuxième cycle sur base de l'expérience personnelle ou professionnelle. La procédure d'évaluation est distinguée de l'estimation des aptitudes et connaissances. La première est mise en place par les autorités académiques, la suivante est assurée par le jury des études concerné. Il y aurait ainsi un processus général, propre à une université. Mais la décision de l'admission serait de la responsabilité de chaque jury. Le décret ajoute, par ailleurs, que le Gouvernement pourrait, à l'avenir, régler l'organisation des épreuves de valorisation des acquis dans ce contexte. Un tel canevas harmoniserait les pratiques des différentes institutions. Toutefois, le texte reste équivoque sur le mode opératoire de cette reconnaissance. S'agira-t-il d'évaluer (sur base d'un dossier, d'un entretien,...) ou d'éprouver (par un examen, par exemple) les aptitudes et connaissances des candidats ?

L'expérience susceptible d'être prise en considération est décrite suivant trois caractéristiques. Elle doit d'abord être utile, c'est-à-dire en lien avec le programme d'études visé. Ensuite, elle doit correspondre à au moins cinq années d'activité. Ce qui sera peut-être difficile à mettre en évidence pour certaines expériences autres que professionnelles. Enfin, les années d'études réussies peuvent être considérées comme des années d'activité. Cette troisième clause permettrait aux universités d'assouplir le cadre strict des passerelles de droit. Mais elle présente également l'inconvénient d'entretenir la confusion entre la valorisation des acquis personnels et professionnels et celle des études antérieures.

Lorsque les aptitudes et connaissances des candidats sont jugées suffisantes, ils sont assimilés, pour l'accès aux études, aux porteurs d'un grade académique de premier cycle. On peut supposer plus particulièrement qu'ils sont alors considérés comme des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur à l'issue de la procédure d'admission auprès du jury des études. Ils pourraient donc entamer le deuxième cycle soit en année de formation préparatoire, soit en première année de master.

Ce n'est toutefois qu'après la réussite de l'une de ces années d'études qu'ils seront comptabilisés pour le financement. Ainsi, en plus de demander un travail nouveau et spécifique aux universités, la valorisation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle, dans ce cadre, ne leur rapportera rien directement. Une telle admission représenterait en quelque sorte un investissement, à la condition que la personne réussisse et

⁶¹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les conditions d'accès aux études à l'université pour les porteurs de grades académiques délivrés hors université. 19 mai 2004.

poursuive ses études. Et qu'en sera-t-il des frais d'inscription pour ces étudiants non finançables ?

5.1.4. Conclusion

Le décret du 31 mars 2004 permet des avancées dans la reconnaissance des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle. Contrairement aux documents français sur la validation des acquis, ce récent texte législatif parle quant à lui de « valorisation » de ceux-ci. Cette différence se justifie peut-être.

Un des apports du décret est l'importance accordée au jury des études pour les missions d'admission au programme correspondant et, dans ce contexte, pour la valorisation des acquis. L'avantage sera double. Pour l'université, cela permettra d'avoir une vue d'ensemble du parcours de l'étudiant. Pour ce dernier, cela clarifiera, dès le départ, son programme. Toutefois, l'intervention du jury d'étude vis-à-vis de candidats non encore inscrits, sans engagement ferme, pose question. Qui prend en charge le coût de la démarche ? Que se passe-t-il si la personne s'adresse en parallèle à plusieurs institutions ?

Cette nouvelle fonction du jury d'études est également significative de la philosophie sous-jacente à la valorisation belge : il s'agit d'intégrer, d'assimiler, des étudiants non traditionnels dans le système universitaire. La seule issue possible pour eux est de présenter et de réussir les examens dont ils n'ont pas été dispensés. Le jury peut ainsi tenir compte des acquis personnels et professionnels, et les valoriser ; mais il ne validera les acquis de l'étudiant qu'après un parcours académique presque ordinaire.

Par ailleurs, malgré les progrès mis en évidence précédemment, le système qui se met en place maintient une situation paradoxale. Il y semble en effet plus facile d'obtenir des dispenses de cours sur base de son expérience personnelle et professionnelle que d'accéder au programme correspondant sur cette même base. Cette entrée est seulement envisageable au niveau du deuxième cycle. De même, les critères définissant l'expérience susceptible d'être considérée en vue de dispenses de cours sont, a priori, moins stricts que ceux associés à la valorisation dans le but de l'admission. Un tel mécanisme pourrait renforcer l'avantage des plus qualifiés et se montrer élitiste.

5.2. Analyse de l'octroi de dispenses de cours par la validation des acquis formels

5.2.1. *Introduction*

L'objectif de ces analyses est de dresser un bilan quantitatif des pratiques de dispense de cours sur base des études antérieures à l'Université de Mons-Hainaut. En d'autres termes, ce travail s'intéresse à la validation des acquis formels par application de l'article 24 du décret du 05 septembre 1994. Ces pratiques vont évoluer à la suite du décret du 31 mars 2004. Les dispenses de cours envisagées ici ont été accordées avant ces probables évolutions. Elles pourraient constituer un point de comparaison pour l'étude des changements en cours.

Des choix ont été faits en ce qui concerne les années d'études considérées. Les programmes organisés à horaire décalé ont été privilégiés. Ceux-ci concentrent la plupart des personnes ayant un parcours préalable dans l'enseignement supérieur et pouvant donc prétendre à des dispenses sur l'interrogation de certaines matières. Trois facultés de l'UMH proposent ce type de formation :

- la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education organise un premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation ;
- la Faculté des Sciences propose un deuxième cycle en informatique, orientation gestion ;
- la Faculté Warocqué des Sciences Economiques assure un deuxième cycle en gestion de l'entreprise.

Des choix ont également été posés vis-à-vis du mode d'analyse des données. Celui-ci vise à appréhender l'ensemble des dispenses accordées à un étudiant durant le cycle d'étude. Les éventuelles dispenses obtenues tout au long du parcours à l'UMH ne sont pas prises en compte de façon dispersée. Les étudiants sont ainsi associés à une seule année académique, celle de leur première inscription.

Le deuxième cycle en sciences de l'éducation organisé par l'UMH à horaire décalé n'a pas été considéré. Celui-ci a accueilli ses premiers inscrits en 2002-2003 et aucun étudiant n'a donc à l'heure actuelle achevé ce cycle.

Les dispenses de cours sont octroyées sur base des études antérieures. Différentes informations relatives à celles-ci interviennent dans les analyses. Ces dispenses peuvent être de différents types :

- dispenses spécifiques accordées automatiquement et explicitement en fonction de cours réussis au préalable;
- allègement du programme à réaliser en raison du parcours initial d'étude ;
- dispenses spécifiques accordées à la demande de l'étudiant, avec l'accord de l'enseignant et l'aval du Conseil d'Administration de l'université.

Dans ce dernier cas, les requêtes ayant été refusées sont également prises en considération. De même, les étudiants n'ayant obtenu aucune dispense, de quelque type que ce soit, sont eux aussi comptabilisés.

5.2.2. Nombre d'étudiants bénéficiant / ne bénéficiant pas d'au moins une dispense

Les différentes modalités des trois programmes sont différenciées. Les inscrits au premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation peuvent avoir un cursus normal ou spécial (allégé). Ceux des deux passerelles vers le second cycle en informatique ou en gestion de l'entreprise peuvent entamer leur reprise d'études en année préparatoire ou directement en première licence.

Tableau 5: Nombre d'étudiants bénéficiant ou non d'au moins une dispense, selon la faculté et l'année

Année		FPSE (1 ^{er} cycle)		FS (2 ^{ème} cycle)		FWSE (2 ^{ème} cycle)		Total
		Normal	Spécial	Prépa	1	Prépa	1	
2001	Disp	2	57	9	6	2	20	96
	Non disp	19	0	17	20	6	20	82
2002	Disp	1	50	10	7	2	10	80
	Non disp	18	0	6	6	6	7	43
2003	Disp	0	45	7	3	4	7	66
	Non disp	17	0	7	7	5	11	47
Total	Disp	3	152	26	16	8	37	242
	Non disp	54	0	30	33	17	38	172

Au sein du premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation, près de trois quarts des 209 étudiants pris en compte ont bénéficié d'au moins une dispense (74,1%). C'est, cela va de soi, le cas de tous ceux à qui un programme « spécial » a été attribué. Par contre, les personnes qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, et qui ont donc a priori le cursus « normal » à réaliser, sont nettement moins fréquemment dispensées de l'interrogation d'une matière.

Parmi les 105 étudiants réalisant la passerelle en informatique, orientation gestion, 40% ont obtenu au moins une dispense de cours. En outre, ceux ayant été admis en année préparatoire semblent plus souvent bénéficier d'une telle validation des acquis formels.

De façon semblable aux étudiants de la Faculté des Sciences, 45% des inscrits à la licence en gestion de l'entreprise à horaire décalé sont dispensés de l'interrogation d'au moins une matière. Toutefois, l'aménagement du programme paraît ici plus courant pour ceux accédant directement à la première licence.

Dans l'ensemble, les étudiants inscrits, durant les trois années considérées, à l'un de ces programmes à horaire décalé ont plus d'une fois sur deux (58,4%) une ou des dispenses de cours. Cette forme de validation des acquis formels concerne cependant davantage les personnes inscrites dans le premier cycle. Par contre, d'un point de vue global, les deux cycles de licence ne semblent pas se différencier. Il faut remarquer qu'en 2001, la proportion de dispensés est la plus faible.

5.2.3. Nombre de dispenses de cours accordées et/ou demandées

Lorsque l'on envisage les dispenses de cours demandées et/ou accordées, trois catégories peuvent être dégagées. Les dispenses automatiques, en premier lieu, sont attribuées a priori et sur base de cours réussis antérieurement. Les dispenses de cours ayant fait l'objet d'une demande explicite et formelle de l'étudiant, quant à elles, peuvent être accordées ou refusées. Les « allègements » de programme n'ont pas été comptabilisés ici pour la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Ceux-ci (nombreux et peu spécifiques aux études antérieures) seront analysés par la suite.

Tableau 6: Nombre de dispenses de cours accordées et/ou demandées, selon la faculté et l'année

Année	FPSE			FS		FWSE			Total		
	Auto	Non	Oui	Non	Oui	Auto	Non	Oui	Auto	Non	Oui
2001	98	13	55	5	38	25	1	13	123	19	106
2002	100	8	32	17	33	13	13	20	113	38	85
2003	77	7	60	3	15	9	1	9	86	11	84
Total	275	28	147	25	86	47	15	42	321	68	275

Pour le premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation, les dispenses automatiques sont bien plus nombreuses que celles accordées à la demande. Elles y représentent 65% des dispenses de cours octroyées. Par ailleurs, 84% des demandes de dispenses identifiées sont effectivement acceptées. Par croisement des tableaux précédents, les 155 étudiants bénéficiant d'un aménagement de leur programme ont, globalement, obtenu 422 dispenses de cours (soit une moyenne de 2,7 par personne).

Au sein de la Faculté des Sciences, pour la licence en informatique – orientation gestion, toutes les dispenses sont accordées à la suite d'une demande de l'étudiant. Aucun système d'aménagement automatique du programme n'est appliqué. Dans plus de trois quarts des cas (77%) ces desiderata sont satisfaits. Les 42 étudiants décomptés au « tableau 5 » ont, en moyenne, des dispenses pour deux matières.

Le cycle de licence en gestion de l'entreprise se caractérise par un octroi des dispenses tant de manière automatique que de façon personnalisée. A l'instar des inscrits en Faculté des Sciences, les étudiants de la FWSE voient 75% de leurs requêtes rencontrées, ce qui se concrétise par des dispenses pour deux cours, en moyenne.

D'un point de vue transversal, les dispenses pour le premier cycle sont nettement plus nombreuses. Ces adaptations du programme se font le plus souvent sans même que l'étudiant ait à les briguer. Toutefois, 275 des 343 requêtes identifiées ont été satisfaites.

5.2.4. Moyennes des pourcentages de dispense, par année d'inscription

Le programme complet de chaque étudiant a été considéré comme valant 100%. Les dispenses éventuelles, quant à elles, ont été évaluées en fonction de leur poids relatif vis-à-vis de ce programme complet. Les diverses formes de dispense possibles ont été distinguées : « automatique » (DA), « Allègement » (A) et « à la demande » (DD). En outre, l'effectif (N) propre à chaque modalité de chaque programme a été précisé pour les trois années considérées.

Tableau 7: Moyennes des pourcentages de dispense, par faculté et par année d'inscription

Année	FPSE						FS						FWSE					
	Ins	N	DA	A	DD	Total	Ins	N	DA	A	DD	Total	Ins	N	DA	A	DD	Total
2001	Nor	21	0,0	0,0	0,6	0,6	Pré	26	0,0	0,0	3,3	3,3	Pré	10	0,1	0,0	0,9	1,0
	Spé	57	5,0	47,2	2,5	54,8	1 ^{ère}	26	0,0	0,0	2,1	2,1	1 ^{ère}	38	2,1	0,7	0,7	3,5
	Tot	78	3,7	34,5	2,0	40,2	Tot	52	0,0	0,0	2,7	2,7	Tot	48	1,7	0,5	0,7	3
2002	Nor	19	0,0	0,0	0,7	0,7	Pré	15	0,0	0,0	4,2	4,2	Pré	9	0,0	1,4	0,2	01,6
	Spé	50	6,4	46,0	1,8	54,2	1 ^{ère}	14	0,0	0,0	4,0	4,0	1 ^{ère}	16	1,4	1,4	3,2	6,0
	Tot	69	4,6	33,3	1,5	39,5	Tot	29	0,0	0,0	4,1	4,1	Tot	25	0,9	1,4	2,1	4,4
2003	Nor	17	0,1	0,0	0,0	0,1	Pré	14	0,0	0,0	2,0	2,0	Pré	9	0,7	4,1	0,0	4,8
	Spé	45	5,2	42,5	4,9	53,9	1 ^{ère}	10	0,0	0,0	2,6	2,6	1 ^{ère}	18	0,3	1,1	2,1	3,4
	Tot	62	3,8	30,8	3,5	38,2	Tot	24	0,0	0,0	2,2	2,2	Tot	27	0,4	2,0	1,4	3,9
Total	Nor	57	0,0	0,0	0,5	0,5	Pré	55	0,0	0,0	3,2	3,2	Pré	28	0,3	1,8	0,4	2,4
	Spé	152	5,5	45,4	3,0	53,9	1 ^{ère}	50	0,0	0,0	2,7	2,7	1 ^{ère}	72	1,5	0,9	1,6	4,0
	Tot	209	4,0	33,0	2,3	39,4	Tot	105	0,0	0,0	3,0	3,0	Tot	100	1,2	1,2	1,2	3,6

A l'intérieur d'une même catégorie de programme (Normal/spécial), les poids moyens des différents types de dispense semblent ne pas varier d'une année à l'autre pour la Faculté de Psychologiques et des Sciences de l'Education. Ceux-ci sont sous la barre du 1% pour les étudiants qui ont un cursus normal. Ces dispenses résultent quasi exclusivement de demandes. En ce qui concerne les premiers cycles spéciaux, les dispenses déchargent de plus de la moitié du programme (pratiquement 54 %). Plus de 94% de celles-ci sont attribuées a priori par validation des acquis formels (dispenses automatiques et allègements).

A première vue, en FS, le poids des dispenses paraît insensible tant aux années académiques étudiées qu'au passage par la formation préparatoire ou non. Celui-ci varie de 2 à un peu plus de 4 %. Il y a exclusivement des dispenses demandées. Par ailleurs, il existe une tendance à la baisse au niveau des effectifs, qui diminuent pratiquement de moitié sur trois ans, dans les deux modalités du programme.

Comme en FS, les dispenses ont un poids relativement faible au sein du programme de deuxième cycle en gestion de l'entreprise ; elles ne dépassent pas la barre des 6 %. Globalement, les moyennes des différents types de dispenses s'équilibrent : chacun représente 1,2%. La faiblesse des scores rend hasardeuse toute interprétation. Néanmoins, dans les parcours incluant l'année préparatoires, l'allègement semble être la principale source de dispense.

Quelle que soit l'année, le pourcentage moyen des dispenses représente moins de 5% du programme pour la FS et la FWSE ; alors que celui de la FPSE est pratiquement de 40%. Pour cette dernière, un tiers du premier cycle est dispensé par « allègement ».

Pour l'ensemble de la population étudiée, les dispenses automatiques et demandées n'ont pas beaucoup de poids. Elles représentent chacune moins de 3 % du programme de l'étudiant. Notons les scores plus élevés des dispenses par allègement des études (entre 15 % et 19 %), sans aucun doute influencés par la FPSE. Enfin, pour chaque catégorie de dispense et par faculté, les moyennes semblent stables et ne permettent pas d'observer des évolutions sur trois ans.

5.2.5. Date d'introduction des demandes de dispense

Les dispenses dites automatiques ont été discutées et acceptées de façon générale. Dès que l'étudiant répond aux conditions pré-définies, il en bénéficie sans démarche particulière. Elles sont donc considérées ici comme ayant été accordées en début d'année académique. Et elles ne rentrent pas en ligne de compte dans les analyses suivantes, relatives au moment d'introduction des demandes de dispenses.

Tel que décrit dans la formalisation des pratiques d'accompagnement⁶², quelle que soit la faculté à laquelle ils s'inscrivent, les étudiants doivent introduire leurs requêtes à l'aide d'un formulaire type. En principe, celui-ci peut être soumis au plus tard jusqu'au 31 octobre. Le tableau ci-après indique le délai (en nombre de jours moyen) entre cette date limite et celles figurant sur les documents complétés qui ont pu être consultés.

Par contre, les étudiants de la FWSE qui souhaitent être dispensés du stage en entreprise entament les démarches nécessaires plus tardivement. Ainsi, le formulaire spécifique ne doit pas être déposé durant la première partie de l'année. Les dispenses de stage sont donc exclues de ces analyses.

Tableau 8: Nombre (N) et moment d'introduction (Moy) des demandes de dispense

Année		FPSE		FS		FWSE		Total	
		Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
2001	N	6	30	0	6	1	1	7	39
	Moy	-23,5	-35,8		-2,0	-8,0	-8,0	-21,3	-29,0
2002	N	6	7	13	30	1	0	20	37
	Moy	-20,8	-33,1	-4,1	-3,8	-29,0		-10,3	-9,4
2003	N	7	23	0	10	0	0	7	34
	Moy	-24,0	1,3		-13,8			-24,0	-4,8
Total	N	19	63	13	46	2	1	34	110
	Moy	-22,8	-21,3	-4,1	-5,7	-18,5	-8,0	-15,4	-14,9

En moyenne, les formulaires sont effectivement déposés avant le 31 octobre. Les étudiants en sciences psychologiques et de l'éducation semblent être plus rapides que ceux en informatique à effectuer la démarche. En effet, ceux-ci attendent apparemment les derniers jours pour accomplir ces formalités. Par ailleurs, aucune différence ne peut être observée entre les demandes acceptées et refusées : ces dernières n'apparaissent pas comme plus tardives. Toutefois, seule la moitié des formulaires complétés a été prise en considération (144 sur plus de 300), les données manquantes sont nombreuses.

5.2.6. Date d'octroi de la dispense et délai écoulé depuis la demande

Les demandes de dispense sont officiellement validées lorsque le conseil d'administration de l'université a marqué son accord. Les requêtes sont examinées pour plusieurs étudiants, mais cela peut prendre place à des moments différents. La date du conseil au cours duquel les dispenses sont attribuées est également calculée (en nombre de jours moyen) par rapport à la date du 31 octobre. Les refus, quant à eux, ne sont pas exprimés par le conseil d'administration et ne peuvent donc pas être situés dans le temps. Ce qui n'est pas accepté est refusé.

⁶² B. Berlement, M. Gabric et P. Thiry (2005).

De plus, le délai entre les dates d'introduction et celles d'octroi a été évalué (en nombre de jours moyen, également) lorsque l'information était disponible.

Tableau 9: Nombre de demandes (N), moment d'octroi (Moy) et délai écoulé depuis la demande (Moy)

Année	FPSE		FS		FWSE		Total		
	Accord	Durée	Accord	Durée	Accord	Durée	Accord	Durée	
2001	N	53	30	31	4	2	1	86	35
	Moy	90,9	118,8	179,7	137,0	48,0	56,0	121,9	119,1
2002	N	32	7	31	30	10	0	73	37
	Moy	83,2	117,0	145,8	140,0	113,2		113,9	135,6
2003	N	30	8	13	9	2	0	45	18
	Moy	46,0	73,4	150,0	163,8	46,0		76,0	123,6
Total	N	115	45	75	44	14	1	204	90
	Moy	77,1	110,4	160,5	145,1	94,3	56,0	108,9	126,8

Pour les programmes organisés par les deux facultés relevant du centre interfacultaire des sciences humaines, les dossiers sont approuvés, en moyenne, près de trois mois après la date du 31 octobre. Plus particulièrement, les inscrits au premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation connaissent la décision relative aux dispenses environ quatre mois après avoir formulé celles-ci.

En ce qui concerne la licence en informatique, orientation gestion, les aménagements de programme des étudiants sont approuvés cinq mois après la date de clôture et le dépôt des formulaires de demande.

5.2.7. Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon les études antérieures

Les dispenses demandées et/ou accordées reposent sur les acquis formels antérieurs. Les études susceptibles d'être valorisées peuvent être l'enseignement secondaire supérieur (CESS), l'enseignement supérieur court, de plein exercice (SC) ou de promotion sociale (SC PS), l'enseignement supérieur de type long (SL) ou l'enseignement universitaire (Unif). Les données tiennent compte des études sur base desquelles les dispenses sont demandées et/ou accordées. Celles-ci n'ont pas nécessairement abouti à un diplôme (cours réussis lors d'une première candidature, par exemple) et ne correspondent pas dans tous les cas au diplôme le plus élevé obtenu.

Tableau 10: Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon les études antérieures

Etudes	FPSE			FS		FWSE			Total		
	Auto	Non	Oui	Non	Oui	Auto	Non	Oui	Auto	Non	Oui
CESS	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
SC	225	5	22	20	39	8	12	12	233	37	73
SC PS	8	0	1	2	4	10	1	0	18	3	5
SL	4	0	12	0	3	24	0	3	28	0	18
Unif	38	22	112	1	40	3	1	27	41	24	179
Total	275	28	147	23	86	45	14	42	320	65	275

L'essentiel des données pour le premier cycle se répartit en deux pôles principaux. D'une part, les dispenses attribuées par validation des études de type court sont déterminées automatiquement. D'autre part, celles s'appuyant sur les études universitaires sont sollicitées par l'étudiant. La grande majorité des demandes sur base d'un bagage universitaire, ou même engrangé dans l'enseignement supérieur de type long, reçoit une réponse favorable. A

contrario, les personnes ne pouvant faire valoir que leurs études secondaires demandent très rarement et n'obtiennent jamais de tels aménagements de programme.

Tous les inscrits au second cycle en informatique ont un parcours préalable dans l'enseignement supérieur. Les demandes de dispense sont acceptées une fois sur deux lorsqu'elles reposent sur celui de type court ; elles le sont encore plus fréquemment quand il s'agit de cours réussis à l'université ou dans le supérieur long.

Les mêmes constats peuvent être tirés au niveau du deuxième cycle en gestion de l'entreprise. Les dispenses dites automatiques y sont toutefois singulières. Elles englobent deux situations différentes. Celles associées au supérieur long concernent les cours de langue pour les interprètes, ou le séminaire de préparation au mémoire pour les étudiants ayant déjà réalisé un travail de niveau équivalent. Celles en lien avec l'enseignement supérieur de type court, de plein exercice ou non, visent des matières correspondant au diplôme antérieur ou l'enseignement du Néerlandais pour les personnes n'ayant pas suivi leurs études secondaires en Belgique (ces dernières seront en fait considérées comme des « allègements » lors des analyses les distinguant).

5.2.8. Nombre d'étudiants et type de dispense, selon les études antérieures

Les « dispenses a priori » sont celles accordées sans que l'étudiant ait à en faire la demande, c'est-à-dire les dispenses automatiques et les allègements. Les dispenses dites « personnalisées » sont celles sollicitées et accordées.

Tableau 11: Nombre d'étudiants et type de dispense, selon les études antérieures

Type de dispense	FPSE						FS						FWSE					
	CESS	SC	SCPS	SL	Unif.	Total	CESS	SC	SCPS	SL	Unif.	Total	CESS	SC	SCPS	SL	Unif.	Total
A priori	0	92	5	0	3	100	0	0	0	0	0	0	0	6	6	8	1	21
A priori et personnalisée	0	19	1	4	28	52	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	4
Aucune dispense	53	0	0	0	0	53	0	29	13	9	6	57	0	35	14	1	2	52
Personnalisée	0	0	0	0	3	3	0	21	4	2	15	42	0	11	0	0	7	18
Total	53	111	6	4	34	208	0	50	17	11	21	97	0	53	20	11	11	95

A la FPSE, les effectifs les plus importants sont constitués par les étudiants qui bénéficient uniquement des dispenses a priori. Une très grande majorité d'entre eux provient de l'enseignement supérieur court. Ensuite, par ordre décroissant d'effectif, ceux n'obtenant pas de dispense pourraient, au plus, faire valoir des cours du niveau de l'enseignement secondaire. Enfin, les personnes profitant à la fois des dispenses a priori et personnalisées sont la grande majorité des porteurs d'un bagage universitaire et une minorité des individus passés par l'enseignement de type court.

Pour la FS, rien n'est octroyé a priori. Près des trois quarts des étudiants non dispensés ont un parcours préalable dans le supérieur court, de plein exercice ou de promotion sociale. Toutefois, les personnes dont le programme est aménagé relèvent de ces deux catégories pour moitié et des « universitaires » pour plus d'un quart.

Un peu plus de la moitié des étudiants de la FWSE ne bénéficient d'aucune réduction de programme. Et la quasi totalité des personnes dans cette situation proviennent du supérieur court, tous régimes confondus.

5.2.9. Moyennes des pourcentages de dispense et programme, selon les études antérieures

Tableau 12: Moyennes des pourcentages de dispense et modalité du programme, selon les études antérieures

Études	FPSE						FS						FWSE					
	Ins	N	DA	A	DD	Total	Ins	N	DA	A	DD	Total	Ins	N	DA	A	DD	Total
CESS	Nor	53	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	0	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Spé	0	0,0	0,0	0,0	0,0	1 ^{ère}	0	0,0	0,0	0,0	0,0	1 ^{ère}	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Tot	53	0,0	0,0	0,0	0,0	Tot	0	0,0	0,0	0,0	0,0	Tot	0	0,0	0,0	0,0	0,0
SC	Nor	0	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	21	0,0	0,0	3,1	3,1	Pré	15	0,2	0,0	0,3	0,5
	Spé	111	6,4	46,2	1,0	53,7	1 ^{ère}	29	0,0	0,0	2,8	2,8	1 ^{ère}	38	0,3	0,5	0,7	1,6
	Tot	111	6,4	46,2	1,0	53,7	Tot	50	0,0	0,0	2,9	2,9	Tot	53	0,3	0,4	0,6	1,2
SC PS	Nor	0	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	12	0,0	0,0	0,7	0,7	Pré	8	0,5	4,6	0,0	5,1
	Spé	6	3,5	27,6	0,4	31,5	1 ^{ère}	5	0,0	0,0	1,2	1,2	1 ^{ère}	12	0,4	1,3	0,0	1,7
	Tot	6	3,75	27,6	0,4	31,5	Tot	17	0,0	0,0	0,8	0,8	Tot	20	0,4	2,6	0,0	3,1
SL	Nor	0	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	4	0,0	0,0	0,0	0,0	Pré	1	1,1	0,0	0,0	1,0
	Spé	4	2,5	46,3	9,5	58,3	1 ^{ère}	7	0,0	0,0	7,7	1,7	1 ^{ère}	10	8,9	1,1	0,5	10,5
	Tot	4	2,5	46,3	9,5	58,3	Tot	11	0,0	0,0	1,0	1,0	Tot	11	9,0	1,1	0,5	10,6
Unif	Nor	3	0,0	0,0	9,0	9,0	Pré	16	0,0	0,0	6,7	6,7	Pré	2	0,0	0,0	3,6	3,6
	Spé	31	3,2	45,9	9,6	58,7	1 ^{ère}	5	0,0	0,0	6,8	6,8	1 ^{ère}	9	0,1	1,2	9,3	10,7
	Tot	34	2,9	41,8	9,6	54,3	Tot	21	0,0	0,0	6,7	6,7	Tot	11	0,1	1,0	8,3	9,4
Total	Nor	56	0,0	0,0	0,5	0,5	Pré	53	0,0	0,0	3,4	3,4	Pré	26	0,3	1,4	0,4	2,1
	Spé	152	5,5	45,4	3,0	53,9	1 ^{ère}	46	0,0	0,0	2,9	2,9	1 ^{ère}	69	1,6	0,8	1,7	4,1
	Tot	208	4,1	33,2	2,3	39,5	Tot	99	0	0	3,2	3,2	Tot	95	1,2	1	1,3	3,6

A la FPSE, les étudiants issus de l'enseignement secondaire n'ont pas de dispense et n'en demandent pas. Pour ceux-ci, l'expérience éventuelle n'est donc pas reconnue. La plupart des étudiants ayant des dispenses y ont un programme spécial vu leur parcours préalable dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les personnes provenant du supérieur court, long ou universitaire ont une réduction pour plus de la moitié de leur programme. Celle-ci est principalement accordée sous forme d'allègement des études. Les étudiants du supérieur court représentent près des trois quarts des étudiants dispensés (73 %) et les universitaires en constituent 20%.

En FS, les aménagements de programme sont légers. Ceux-ci découlent tous de demandes. Par rapport aux études antérieures, ils sont plus importants chez les universitaires.

En FWSE, la proportion de dispenses par rapport au programme est très faible pour les diplômés du supérieur court, à peine plus d'1%. Ceux issus du supérieur long et les universitaires sont, quant à eux, exemptés de plus ou moins un dixième de leur charge de cours. Les premiers sont plus souvent dispensés automatiquement, alors que les seconds doivent en faire la demande. Pour cette faculté, la formule « allégement » est la plus opérante pour les étudiants provenant du supérieur court de promotion sociale. Cette modalité est d'ailleurs la plus active à l'intérieur de ce groupe.

5.2.10. Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon l'ancienneté des études antérieures

La dernière année des études antérieures, réussies ou non, est le plus souvent connue. Par comparaison au moment de l'inscription dans l'un des trois programmes considérés, leur ancienneté a été calculée. Quatre classes (entre 0 et 4 ans, entre 5 et 9 ans...) sont distinguées.

Tableau 13: Nombre de dispenses demandées et/ou accordées, selon l'ancienneté des études antérieures

	FPSE			FS		FWSE			Total		
	Auto	Non	Oui	Non	Oui	Auto	Non	Oui	Auto	Non	Oui
0-4	167	9	49	19	58	31	14	26	198	42	133
5-9	52	5	46	3	14	10	0	5	62	8	65
10-14	29	9	28	1	2	2	0	4	31	10	34
15 et+	23	5	24	0	1	0	0	0	23	5	25
Total	271	28	147	23	75	43	14	35	314	65	257

L'essentiel des dispenses dans le premier cycle en sciences psychologiques et de l'éducation est octroyé automatiquement et en raison d'études arrêtées moins de cinq ans avant l'inscription à ce programme. Les cours antérieurs validés à la demande de l'étudiant ont été suivis le plus fréquemment moins de dix ans auparavant. Au-delà de cette dizaine d'années, il y a autant de dispenses automatiques que de dispenses ponctuelles. Cela pourrait signifier des habitudes différentes dans la reprise d'études : les personnes issues du supérieur court poursuivraient plus rapidement que celles sorties de l'enseignement universitaire.

Vis-à-vis des programmes de deuxième cycle, la majorité des demandes et/ou accords de dispense s'appuie sur des acquis formels récents. En effet, dans plus de trois quarts des cas (77,9%), les études initiales ont été arrêtées moins de cinq ans plus tôt. Et les demandes de dispenses ont toujours le plus de chances d'être admises, indépendamment de la période écoulée avant la reprise d'études.

Tous programmes confondus, la proportion de dispenses demandées et accordées ne semble pas influencée par l'ancienneté des cours validés. Le premier cycle est celui pour lequel l'aménagement se fait le plus fréquemment en fonction des acquis les plus anciens.

5.2.11. Nombre d'étudiants et type de dispense, selon l'ancienneté des études antérieures

Tableau 14: Nombre d'étudiants et type de dispense, selon l'ancienneté des études antérieures

Type de dispense	FPSE					FS					FWSE				
	0-4	5-9	10-14	15 +	Total	0-4	5-9	10-14	15 +	Total	0-4	5-9	10-14	15 +	Total
A priori	61	21	8	8	98	0	0	0	0	0	15	4	1	0	20
A priori et personnalisée	21	12	10	8	51	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3
Aucune	26	11	4	10	51	33	13	10	0	56	38	8	3	1	50
Personnalisée	0	0	1	2	3	25	8	1	1	35	13	3	2	0	18
Total⁶³	108	44	23	28	203	58	21	11	1	91	68	15	7	1	91

A la FPSE, plus les études antérieures sont anciennes, moins les inscrits se voient accorder des dispenses automatiques et/ou un allègement du programme. Parmi ceux-ci, lorsqu'ils

⁶³ Les totaux ne comprennent pas les étudiants pour lesquels l'information sur l'âge des études antérieures n'est pas disponible.

n'ont rien demandé de plus, six individus sur dix ont mis fin à leurs études initiales durant les quatre années avant leur entrée à l'UMH ; deux sur dix les ont terminées entre 5 et 9 ans avant leur arrivée ; les autres se répartissent de façon égale dans les deux dernières catégories.

A peu de chose près, les mêmes tendances peuvent être observées à propos des personnes qui ont eu des dispenses a priori et des demandes accordées.

Globalement, la moitié des gens qui n'ont pas eu de dispense sont des adultes qui ont repris rapidement leurs études.

Enfin, seulement trois étudiants ont été dispensés uniquement à leur demande. Ces derniers ont mis un terme à leur parcours scolaire antérieur il y a au moins 10 ans.

Comme observé lors des analyses précédentes, pratiquement trois quarts des dispensés de la Faculté des Sciences sont sortis de leur programme préalable dans les 4 années avant leur entrée au deuxième cycle en informatique. L'autre quart est principalement composé de personnes ayant interrompu leur formation durant 5 à 9 ans.

Les possesseurs des acquis formalisés il y a plus de 10 ans voient ceux-ci très rarement validés.

En ce qui concerne le deuxième cycle en gestion de l'entreprise, les effectifs se répartissent de la même façon pour la catégorie des dispenses a priori, d'une part, et celle des demandes accordées, d'autre part. Les personnes qui en bénéficient sont plus nombreuses lorsqu'elles ont repris leurs études moins de cinq années après les avoir stoppées. Ceux qui cumulent le bénéfice de ces deux modes d'attribution sont plutôt rares.

5.2.12. Conclusion

La commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF émettait plusieurs remarques à propos des différentes formes de validation des acquis permises par le décret de la Communauté française de Belgique du 05 septembre 1994 (*voir point 5.1.1 de ce document*). Ses constats, au niveau de l'article 24, peuvent être rapprochés des résultats de ces analyses, bien que ces derniers ne soient pas généralisables. En effet, ceux-ci ne concernent que trois formations pendant trois ans, sans l'assurance d'avoir pris en compte la totalité des effectifs eu égard aux difficultés de collecte des données.

Pour chaque faculté, il ne semble pas y avoir de variation du poids des dispenses selon les années étudiées.

Les étudiants concernés seraient des personnes d'ores et déjà diplômées de l'enseignement supérieur. Les données analysées montrent que, pour les études de premier cycle, près de 5% des adultes inscrits sans un tel diplôme préalable bénéficient d'un aménagement de leur programme. Les inscrits à ce même premier cycle issus de l'enseignement supérieur ou universitaire obtiennent, quant à eux, toujours au moins une dispense. Et lorsque ces diplômés s'inscrivent au niveau d'un deuxième cycle, 42,4% d'entre eux se voient accordé au moins une dispense.

Les acquis formels validés seraient uniquement les études réussies au préalable. Comme vu précédemment, les personnes non titulaires d'un titre de l'enseignement supérieur sont très rarement dispensées de l'interrogation de certaines matières. Toutefois, si c'est le cas, c'est toujours sur base de cours suivis antérieurement avec succès. Et ces études, ou parties d'études, prises en considération sont souvent récentes. Par ailleurs, l'octroi des dispenses semble se différencier selon qu'il s'appuie sur l'enseignement supérieur court ou un bagage universitaire. Dans le premier cas, le programme est plus fréquemment adapté a priori et sur

base du titre initial. Dans le second, l'aménagement du cursus doit le plus souvent être demandé et donne lieu dans la plupart des cas à une réponse favorable.

L'article 24 n'apporterait aucune précision sur les modalités d'octroi des dispenses. Les données étudiées permettent de mettre en évidence trois de ces modalités (« automatique », « allégement », « à la demande »), dont les effets peuvent se cumuler. Et, selon les programmes d'études concernés, celles-ci sont utilisées différemment. Pour le premier cycle, les dispenses sont essentiellement attribuées a priori (accordées automatiquement ou sous forme d'un allégement). Pour les seconds cycles, les dispenses sont décidées soit exclusivement sur la base d'une démarche personnelle de l'étudiant, soit par association des trois voies. Et, globalement, au moins trois quarts des dispenses demandées sont acceptées.

Selon la commission du CIUF, l'octroi des dispenses serait une étape « en ligne », prenant place souvent après l'inscription. Ce n'est pas le cas pour les aménagements de programme a priori. Par contre, en effet, les formulaires de demande de dispense ont, en moyenne, été introduits dans le courant du mois qui précède leur date limite de dépôt (31 octobre). Les réponses positives, quant à elles, ont été rendues officielles quatre à cinq mois après la formulation des requêtes.

Enfin, pour la commission « Education tout au long de la vie », les dispenses octroyées seraient ponctuelles et ne concerneraient que des parties de programme. Les données confirment la relative faiblesse des adaptations mises en place. Seul le cursus spécial du 1^{er} cycle en sciences psychologiques et de l'éducation fait exception : les étudiants qui en relèvent sont, en moyenne, exempts de plus de la moitié de leur charge de cours (54%). Dans les seconds cycles, par contre, les aménagements ont, en général, un poids inférieur à 5% du programme. Ceux-ci semblent influencés par le type des études antérieures : les titulaires d'un diplôme préalable de 2^{ème} cycle seraient favorisés.

5.3. En Communauté flamande de Belgique⁶⁴

La politique en matière de reconnaissance des acquis (« Eerder Verworven Competenties », pour les acquis non formels et informels ; « Eerder Verworven Kwalificaties », pour les acquis formels) s'articule au décret relatif à la restructuration de l'enseignement supérieur et adopté par la Communauté flamande le 04/04/03. L'enseignement supérieur en Flandre, dans le cadre du processus de Bologne, tend à la modularité et à la flexibilité.

Au point de vue de la modularisation, les programmes d'études sont découpés en certificats de « crédit » (creditbewijs). L'étudiant prévoit son parcours selon un trajet modèle (à temps plein ou à temps partiel, et conçu pour un certain groupe d'inscrits) ou un trajet individualisé (élaboré sur base du dossier personnel). Chaque certificat s'obtient après la réussite de l'examen relatif à la partie de formation concernée. En ce qui concerne la flexibilité, chaque personne souscrit lors de l'entrée en formation à un contrat (de diplôme, de crédits ou d'examens) avec l'institution. Finalement, un diplôme est, le cas échéant, délivré après l'obtention de tous les certificats de « crédit » requis par le contrat.

Plus particulièrement, le mode de prise en considération des EVC et EVK est précisé dans le décret spécifiquement consacré à la flexibilisation de l'enseignement supérieur (adopté le 30/04/04). Les étudiants qui demandent une reconnaissance de leurs acquis doivent s'adresser à un organisme spécialisé. Chaque université est, en association avec d'autres écoles supérieures, affiliée à une telle instance de validation. La démarche adoptée ne mène pas directement à la reconnaissance académique. Il y a, en quelque sorte, « triangulation » de la relation entre le candidat à la validation et l'institution d'enseignement. L'instance de validation peut délivrer des certificats d'aptitude. Et ces certificats, valables 5 ans au sein des institutions adhérentes, sont ensuite pris en considération par l'université ou l'école supérieure.

La Communauté flamande énonce les cinq méthodes auxquelles peut recourir l'instance de validation (conversation structurée, observation directe de comportements et de réalisations...). Cette dernière doit, par ailleurs, annoncer dans son règlement quel type de preuve sera exigé pour quel type de demande. En outre, des garanties doivent être apportées quant à l'accompagnement des candidats et à la protection de leur vie privée.

Les institutions d'enseignement décident elles-mêmes du volume d'étude auquel correspondent les certificats d'aptitude obtenus. Cela peut se traduire par l'octroi de dispenses ou celui, total ou partiel, d'un diplôme. Les ajouts de parties de formation exigés doivent être justifiés. Le diplôme sanctionnant le programme visé peut éventuellement être délivré sans qu'une inscription à celui-ci ne soit requise.

L'application du décret organisant la reconnaissance des EVC et EVK sera obligatoire dès 2005-2006. Ce décret est évolutif. Le Gouvernement flamand a la possibilité, si nécessaire, d'en préciser les méthodes et procédures. Une évaluation du dispositif est prévue tous les cinq ans.

⁶⁴ Conseil de l'Éducation et de la Formation (2005).

5.4. En France

Historiquement, la Validation des Acquis Professionnels (VAP) commence dès 1934 par l'ouverture du diplôme d'ingénieur aux candidats justifiant cinq années d'expérience professionnelle et ayant réussi une épreuve spécifique.

Après plusieurs développements législatifs élargissant le cadre de la reconnaissance des acquis, le passage à la Validation des Acquis de l'Expérience est consacré par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

La prise en considération de l'expérience (compétences acquises lors d'activités scolaires, professionnelles, sociales et bénévoles) est devenue un droit individuel pour tous les publics. Il en résulte une obligation de mise en œuvre. La VAE instaure la possibilité d'obtenir la totalité d'un diplôme ; tous les diplômes de l'enseignement supérieur reconnus sont concernés. La durée minimale de l'expérience pouvant être validée est de trois ans.

Même si la pratique de la VAE est très jeune, elle tire profit des leçons de la mise en œuvre de la validation d'accès (loi 1985) et de la VAP (loi 1992). Les démarches ne sont pas encore uniformisées. Toutefois, un modèle émerge et se développe dans les services de formation continue : un jury spécialisé, composé d'enseignants, de chercheurs et de professionnels, se prononce sur l'étendue de la validation au vu d'un dossier constitué par le candidat et à l'issue d'un entretien, voire d'une mise en situation. Le jury prescrit également le parcours complémentaire (modules de formation ou compléments d'expérience), lors d'une validation partielle.

Les travaux insistent sur l'importance de l'implication des partenaires sociaux, sur la formation des acteurs impliqués, sur l'information des publics et sur l'accompagnement des candidats tout au long du processus de validation.

Signalons aussi une réflexion avancée sur la modularisation des enseignements, qui facilitera la démarche. L'organisation des formations en modules d'accès, fondamentaux, transversaux et spécifiques, auxquels on peut s'intégrer à tout moment, devrait répondre immédiatement aux besoins du public.

5.5. Comparaison des pratiques dans six autres pays européens⁶⁵

Tableau 15: Pratiques de validation des acquis dans 5 pays d'Europe

	Royaume-Uni	Italie	Estonie	Norvège	Allemagne	Suisse
Organisation	<p>Organisation au niveau des institutions (universités, collèges, associations professionnelles, employeurs, organisations volontaires). Sous-systèmes d'APEL (Assesment of prior experiential learning) organisés de manières variées, du plus formel au plus informel. Pour l'enseignement et la formation professionnels, le N(S)VQ – National (Scottish) Vocational Qualifications system – assure l'accès et la reconnaissance pour des étudiants qui déclarent avoir acquis un certain niveau de compétence correspondant à celui requis par une unité spécifique.</p> <p>Dans l'enseignement supérieur, la validation mène la plupart du temps à l'obtention de crédits (valorisation partielle modulaire) propres à chaque institution.</p>	<p>Le débat sur le thème est lancé depuis une dizaine d'années :</p> <ul style="list-style-type: none"> • au niveau de l'enseignement et de la formation professionnelle, dans le cadre de l'adaptation et de la rénovation du système de qualification (en collaboration avec les partenaires sociaux) ; • au niveau de l'enseignement supérieur, dans le cadre des réformes du système universitaire en lien avec le processus de Bologne. <p>La volonté est de créer un système de passerelles permettant à tous à tout moment de faire fructifier et valoir son expérience. Pour l'enseignement et la formation professionnelle, un décret de mai 2001 du Ministère du Travail organise les qualifications en termes de connaissances et qualifications liées à des profils professionnels qui peuvent être acquis par formation professionnelle, expérience professionnelle ou apprentissage personnel. Les certificats peuvent être de 3 types : certificat de formation professionnelle, certificat de compétence professionnelle ou accréditation de compétences acquises au travail ou par auto-apprentissage.</p>	<p>La problématique est importante, vu la réforme rapide de l'enseignement ces dernières années (anciens diplômes obsolètes, croissance et diversification des formations) et le nombre important d'adultes reprenant des études. Il y a peu de situation où des procédures de validation sont réglées par la loi. De telles procédures existent dans différentes sphères mais les visions et buts de la validation varient. Il est possible d'accéder à différents niveaux d'enseignement sans titres requis, par reconnaissance d'une formation ou expérience professionnelle comme apprentissage par l'expérience. Des procédures de validation sont pratiquées par les employeurs pour l'accès à différents postes de travail ou pour accorder des promotions Les procédures de validation sont les plus utilisées en formation continue, pour rendre le curriculum plus flexible et adapté aux besoins de l'apprenant.</p>	<p>Sous l'impulsion européenne, on assiste à une importante croissance de l'apprentissage tout au long de la vie. Le cadre « Compétence reform » a construit les bases d'un système de validation des apprentissages non formels et informels, avec une légitimation à la fois sur les lieux du travail et dans le système éducatif. Ce système de documentation et de reconnaissance des acquis est en cours d'étude.</p> <p>L'originalité norvégienne est d'autoriser une diversité d'approches entre les différents secteurs d'apprentissage, dans le respect d'une ossature nationale. Les méthodes sont adaptées aux besoins propres à ces secteurs. Le système doit être facile, transparent et perçu comme un bénéfice par l'individu.</p>	<p>La reconnaissance des apprentissages non formels et informels est intégrée dans le concept de passeport de qualification (KomPass). Il existe 48 KomPass, développés à l'initiative de compagnies privées, associations, conseils de ville, institutions parastatales. Ils sont en lien avec les attentes du marché du travail. Rares sont ceux tournés vers le développement de la personne. Leur objectif est l'employabilité et la réinsertion dans le marché du travail. Il existe la volonté d'établir un passeport de qualification commun, de portée nationale et qui devrait intégrer toutes les activités individuelles requises.</p>	<p>La validation des acquis est un domaine encore peu exploité en Suisse. Elle est, pour le moment, liée à des problèmes d'admission ou de reconnaissance de titres. Mais, sous l'impulsion du processus de Bologne et des nouvelles réglementations (fédérales et cantonales), l'intérêt pour le thème est croissant. Une nouvelle loi fédérale concernant la formation professionnelle (d'application en 2005) ouvre la porte à la validation des acquis. Le canton de Genève s'est doté d'un article de loi permettant de délivrer un titre par cette voie. Le canton du Valais a également édicté un <i>Règlement sur la reconnaissance des acquis et la validation des acquis (RAVA)</i>.</p>

⁶⁵ Informations recueillies lors des séminaires « TRANSFINE », à Lille les 4 et 5 avril 2003, et à Brno le 14 mai 2003 par Simone Barthel et Jean-Pierre Malarme, chargés de mission.

Procédures	Importance de la guidance et du conseil dans le suivi	Guidance, collecte des preuves (validation), certification (reconnaissance)	Variété	Variété	Variété	Variété
Obstacles et faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> - excès de bureaucratie ; -pauvreté de ressources ; -absence d'un système de crédits unifié ; -résistance des staffs académiques. 	<ul style="list-style-type: none"> -résistance au niveau des universités ; -difficultés à concevoir la validation des apprentissages informels. 	<ul style="list-style-type: none"> -tradition et représentation ; -manque de confiance par rapport aux filières non formelles ; -manque de transparence ; -manque d'information ; -manque de réglementation : pas de champ commun, limite des compétences et responsabilités non définies ; -manque de ressources financières pour les procédures de validation. 		<ul style="list-style-type: none"> - manque d'uniformité des procédures ; - système axé essentiellement sur l'employabilité ; - difficultés méthodologiques pour attribuer des passeports de qualification à des niveaux de formation peu élevés. 	<ul style="list-style-type: none"> - besoin d'une base commune pour la Suisse ; - nécessité d'instruments partagés ; - nécessité de règles et processus clairs pour une reconnaissance des acquis.

La comparaison de quelques pays européens montre des expériences, récentes ou avec plus de 20 ans d'ancienneté, fort diversifiées.

Dans les pratiques, on retrouve la nécessité d'une guidance, d'un processus de récolte et de mise en évidence des preuves d'acquisition de compétences et de qualifications, puis d'une évaluation externe du dossier menant à la validation ou à l'accès d'un nouveau parcours de formation.

Les observations font émerger le besoin d'unification et de transparence des procédures au niveau national, dans un cadre pas trop contraignant de partage des outils.

La question du financement reste une préoccupation dans tous les pays étudiés.

5.6. Commission européenne

5.6.1. *Recherches européennes*

Recherche « TSER – Targeted socio-economic research programme »⁶⁶

Pendant 3 ans, les chercheurs ont évalué l'efficacité des politiques et pratiques d'accès des adultes dans l'enseignement supérieur et universitaire européen, avec un regard particulier sur les groupes sociaux exclus afin d'identifier les barrières qui empêchent leur participation.

Cette étude, première du genre, s'est heurtée à la variété des systèmes d'enseignement et au manque d'harmonisation voire à l'absence de données chiffrées tant au niveau national qu'international. En effet, les différences entre les critères pris en compte et certaines définitions sont trop importantes pour autoriser des comparaisons.

Outre ce problème, les observateurs constatent qu'en raison de différences historiques et culturelles, l'accès à l'enseignement supérieur ou universitaire n'est pas égal d'un pays à l'autre.

Alors que, en 1991-1992, les nouveaux étudiants de plus de 24 ans constituaient près d'un tiers des primo-inscriptions de l'enseignement supérieur dans certains pays (Suède, Angleterre), les personnes de plus de 24 ans composaient moins de 2% de la population estudiantine entrante dans d'autres (Belgique, Irlande). L'observation révèle également que les structures belges et espagnoles sont plus institutionnelles et plus hermétiques. Par contre, en Suède, les systèmes sont plus ouverts et il est courant de reprendre des études à l'université lorsqu'on est adulte. Alors qu'il n'y a pas de formation spécialement aménagée pour les adultes en Espagne, les nouvelles universités anglaises comptent parfois plus de 50% d'ARE et sont équipées pour leurs besoins, mais il existe des différences de classes, de sexes, un système de niveaux et des difficultés financières.

La situation à l'intérieur des pays est tout aussi inégale. Les nouvelles institutions sont plus accessibles que les traditionnelles. De plus, il apparaît que les politiques d'ouverture entrent en conflit avec les buts d'excellence.

⁶⁶ E. Bourgeois, M. Frenay (2001).

Les statistiques belges montrent que les adultes se concentrent dans les programmes de sciences humaines et sociales. La majorité d'entre eux sont déjà diplômés du supérieur et ont une activité. Les femmes blanches y sont plus nombreuses. Ces dernières sont généralement employées et sans enfants.

A propos des obstacles : le manque d'information avant l'entrée, les mauvaises expériences antérieures, les contraintes financières, les examens d'entrée, la disponibilité et un manque de confiance en soi sont les plus souvent exprimés. Dans les trois quarts des cas étudiés, il faut une qualification formelle pour entrer dans une institution d'enseignement supérieur, ce qui exclut les groupes socio-économiquement désavantagés.

La plupart du temps, il y a une combinaison de facteurs déterminant l'entrée en formation : sortir de la routine, avoir un meilleur travail, l'intérêt pour le sujet,... Les adultes aiment aussi la vie sur les campus et ne veulent pas être ghettoïsés dans des centres de proximité. Certains services institutionnels facilitent leur engagement : crèche, bibliothèque, salle informatique,... Les premières semaines sont les plus difficiles, c'est pourquoi il est souhaitable de leur offrir des systèmes de soutien et de conseil pendant cette période. En formation, les ARE préfèrent travailler en petits groupes et avoir beaucoup de contacts avec le personnel pédagogique. Il est préférable de diversifier les ressources pédagogiques.

Les conclusions de cette étude montrent que la décision de reprendre des études dépend des politiques et des pratiques nationales et institutionnelles. Selon les auteurs, seuls l'introduction de quotas et le développement des programmes auraient un impact clair sur les comportements institutionnels. En outre, il faudrait éviter de diversifier les systèmes et accorder beaucoup d'importance à l'information et à la guidance si l'on veut être efficace. Les structures flexibles devraient être associées à des services d'aide ciblée. Enfin, les incitants financiers joueraient un rôle significatif au moment du choix d'engagement en formation.

Recherche « APEL - Assessment of Prior Experiential Learning »⁶⁷

Initiée en 1996, reconduite en 2001 et en 2003, il s'agissait d'abord de développer et de disséminer une base de données sur les pratiques et stratégies d'évaluation afin de constituer un réseau de ressources européen.

Dans un deuxième temps, les chercheurs ont évalué l'impact de la procédure APEL sur l'inclusion sociale dans cinq pays. Les observations montrent que la procédure attire principalement des étudiants diplômés du supérieur. Il est donc nécessaire de créer des actions visant les publics exclus.

Enfin, un projet pilote expérimente actuellement un modèle pédagogique d'APEL pour les étudiants non traditionnels.

⁶⁷ www.erill.uni-bremen.de/apel.

Recherche « TRANSFINE »⁶⁸

L'objet est la construction de passerelles de qualification entre les systèmes éducatifs formels ou non formels : un mécanisme de transfert et d'accumulation de crédits de formation pour une éducation et un apprentissage tout au long de la vie.

Le projet regroupe le réseau EUCEN (200 universités), 4 associations internationales de formations ou d'éducation. Il s'étend sur deux ans (2002 et 2003) et est constitué de trois phases : un état des lieux, une analyse de besoins, des propositions et recommandations.

Résultats de la phase 1 : état des lieux

- ⇒ Des quelques initiatives nationales, des principes émergent quant à un modèle pour la validation des acquis. Celle-ci doit être :
 - ouverte à tous et volontaire ;
 - axée sur le développement personnel ;
 - basée sur un système de conseil, de guidance et de soutien ;
 - axée sur les objectifs finaux de formation et les compétences plutôt que sur des cursus.

- ⇒ Des éléments de tensions sont également relevés :
 - approche cursus / approche compétences et objectifs ;
 - standardisation / flexibilité ;
 - évaluation sommative / formative ;
 - coût et accessibilité ;
 - compétences comportementales / personnalité, identité.

- ⇒ Le système ECTS est un outil flexible et standardisé, mais ne présente pas de notion de niveau. De plus, les crédits sont établis sur un curriculum, ce qui les rend peu pratiques pour la validation des acquis.

Résultats de la phase 2 : analyse des besoins

L'étude identifie les principes et points de départ pour l'élaboration d'une ossature commune. Les mots clés en sont les suivants : l'information, la guidance et le conseil, la transparence, des structures légères, un langage commun, la flexibilité et l'ouverture, la simplicité et la compréhension, un système applicable à tous les niveaux, une disposition formative, et enfin une approche « bottom-up » et transnationale.

Les obstacles relevés sont principalement, d'une part, la résistance des milieux académiques (concurrence, manque de confiance entre les acteurs, peur de la lourdeur du système, ignorance de l'idée de reconnaissance) et les variations dans les pratiques, et d'autre part, les systèmes politiques.

⁶⁸ Transfert between Formal, Informal and Non-Formal Education. www.transfine.net

Résultats de la phase 3 : propositions et recommandations

Le rapport final recommande des éléments pour une ossature méthodologique à court et à moyen terme quant aux principes, aux outils, à un langage commun, à l'assurance qualité, ainsi que des dispositions pour partager l'expérience. Il propose également un système structurel à plus long terme.

Le projet TRANSFINE sera prolongé par un nouveau plan appelé REFINE⁶⁹. Ce dernier aura pour tâche de tester une architecture européenne au sein de projets nationaux ou régionaux, dans tous les secteurs. Un cadre général sera finalisé avec des exemples de variations parmi différents contextes en juillet 2005.

Groupes de travail européens

Douze groupes de travail rassemblent des experts sur la validation de l'apprentissage non-formel et informel. Le groupe de travail H, en particulier, a pour objet de rendre l'apprentissage plus attirant et d'en renforcer les liens avec la vie active.

Ces travaux posent les principes communs pour la validation des apprentissages, sur six thèmes :

- l'objet de la validation ;
- les droits individuels ;
- les responsabilités des institutions et des acteurs ;
- la confiance et la crédibilité ;
- l'impartialité ;
- la crédibilité et la légitimité⁷⁰.

5.6.2. Politique européenne en matière d'investissement en éducation et formation

Au point de vue de l'investissement en éducation et en formation, les intentions européennes vont vers un changement de paradigme. Son accroissement doit provenir d'une combinaison d'investissements publics et de contributions privées en hausse.

L'argument principal est que les investissements privés dans l'enseignement supérieur européen sont relativement faibles, alors que les retours sont très élevés dans les entreprises, notamment. La demande en main-d'œuvre hautement qualifiée augmente plus vite que leur participation financière à l'enseignement supérieur. Il semblerait que les autorités publiques seules ne peuvent plus pourvoir aux besoins de l'éducation et de la formation. Les employeurs et employés devraient en financer une partie. De plus, les incitants financiers (clés du succès) sont insuffisants pour élever le très faible niveau de participation des personnes peu qualifiées.

La communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie demande des ressources adéquates et leur redistribution au niveau du spectre complet de l'éducation et de la formation ; ce qui passe nécessairement par l'implication des partenaires sociaux.

⁶⁹ REcognizing Formal, Informal and Non-formal Education.

⁷⁰ P. Davies (2004).

6. Processus et procédures de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience

Le Centre INFFO a publié l'an dernier un recueil documentaire sur la VAE en France⁷¹. Il vient de compléter celui-ci par un « mode d'emploi » proposant un aperçu des pratiques de validation de nombreux acteurs, étape par étape. Des modèles, antérieurs, tentent de structurer l'ensemble du champ de ces pratiques. Deux d'entre eux sont présentés et confrontés ici.

Isabelle Cherqui-Houot développe un modèle visant à caractériser différents angles d'approche du processus de validation des acquis. Elle situe les transactions (échanges, influences,...) en jeu dans les dispositifs impliqués (préparation du dossier de candidature, jury...) par rapport aux conceptions liées au savoir et à l'être. L'ensemble des représentations associées à chacun de ces deux thèmes est figuré sur un axe bipolaire. L'auteur propose dès lors quatre paradigmes⁷².

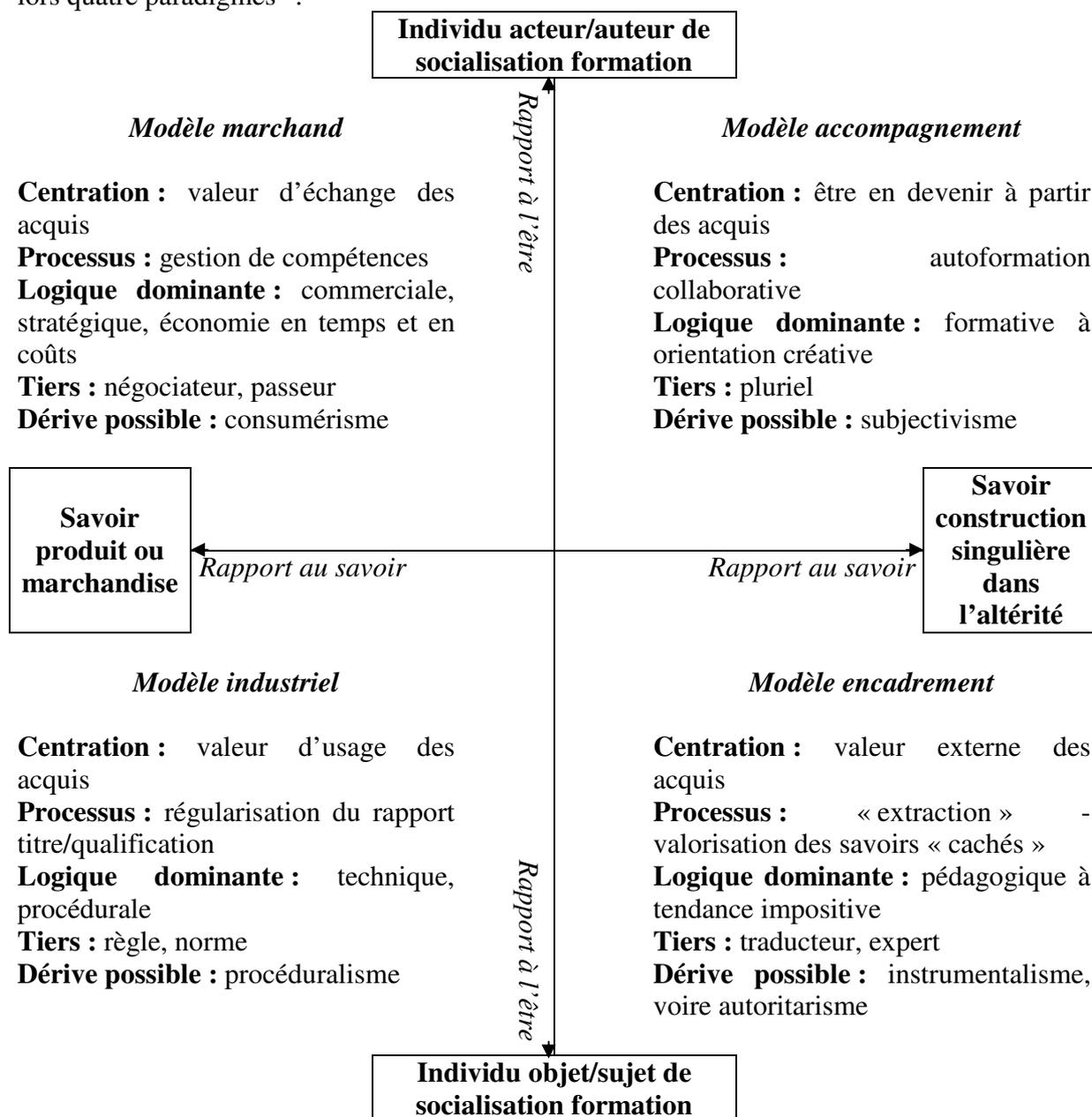


Figure 8: Paradigme des démarches de validation des acquis selon I. Cherqui-Houot

⁷¹ N. Blanpain et F. Leplatre (2004).

⁷² I. Cherqui Houot (2001), p. 154.

Une manière de concrétiser cette réflexion serait de s'en servir afin de structurer la démarche en fonction de son déroulement et de sa finalité. Celle-ci nécessite principalement une phase de reconnaissance des acquis et une étape de validation ; elle peut, par ailleurs, cibler l'accès à un programme d'étude ou la dispense de certaines matières. On obtiendrait dès lors les correspondances suivantes (voir tableau ci-dessous), mettant en évidence un modèle dominant pour chacun de ces aspects.

	Reconnaissance	Validation
Accès	Modèle accompagnement	Modèle marchand
Dispense	Modèle encadrement	Modèle industriel

Figure 9: Paradigme de la démarche de reconnaissance et de validation des acquis selon I. Cherqui-Houot

Jean-François Bonami, quant à lui, catégorise quatre logiques propres aux procédures de validation. Celles-ci correspondent à des moments socialement institués. Des jugements de valeur sont portés à propos des acquis d'un individu et en fonction des transactions entre fins (diagnostic ou certification) et moyens (preuves ou épreuves)⁷³.

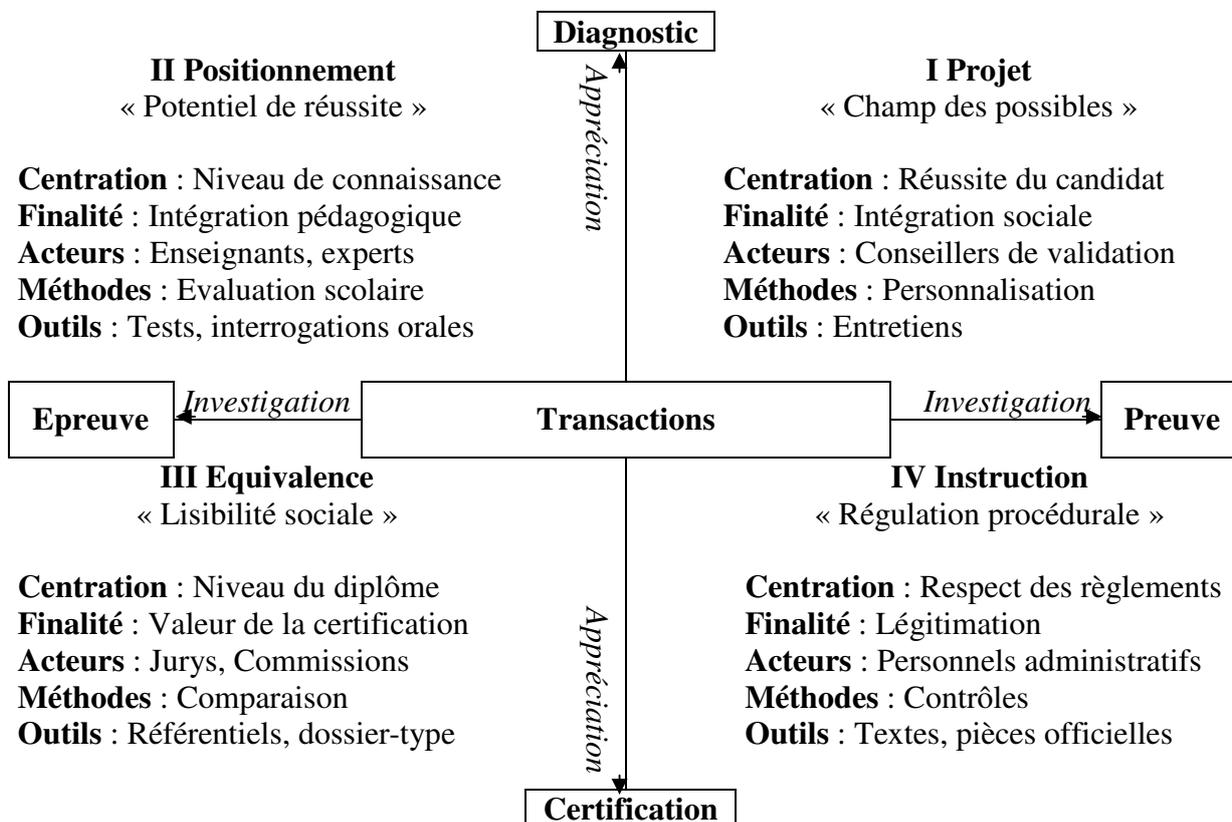


Figure 10: Paradigme des démarches de validation des acquis selon J.-F. Bonami

Il est difficile de mettre en équivalence les schémas de Cherqui-Houot et de Bonami. Les dimensions envisagées diffèrent et les aspects examinés sont complémentaires. La distinction entre reconnaissance et validation offre néanmoins un point d'accroche. Le diagnostic et la certification, opposés par Bonami, peuvent en effet se superposer partiellement aux deux étapes du processus de reconnaissance et de validation. Les logiques de projet, de positionnement, d'équivalence et d'instruction ne permettent cependant pas de rendre compte

⁷³ J.-F. Bonami (2000).

du résultat attendu (dispense des titres requis ou de certaines matières). Elles se situent à un niveau plus précis : celui de la réalisation par l'institution opératrice de validation.

La démarcation du recours aux preuves ou à l'épreuve s'inscrit pleinement dans ce registre de la mise en œuvre. Cette différenciation est pertinente pour la compréhension. La logique dite de l'équivalence ne nous paraît toutefois pas relever de façon si évidente d'une investigation basée sur l'épreuve. En effet, le rôle de l'acteur y est de comparer une image objective des acquis du candidat, fournie par des documents dignes de foi ou des tests, à un référentiel de formation. C'est en quelque sorte une mise à l'épreuve des preuves.

Le positionnement décrit par Bonami, lui, s'appuie bel et bien sur des procédés d'évaluation et d'examen. Mais s'il est parfois nécessaire et d'usage courant, ce type d'analyse des acquis des candidats nous semble en marge de la reconnaissance et de la validation, et plus précisément parallèle à la première. De même, la logique d'instruction, visant à la légitimation du processus, constituerait une troisième étape : celle de la certification.

Après ces simplifications du modèle de Bonami, seules les procédures d'élaboration du projet et d'appréciation des équivalences des acquis conservent une articulation aux paradigmes dégagés par Cherqui-Houot. Elles formaliseraient respectivement la reconnaissance et la validation.

Etapes	Reconnaissance	Validation
Modèles du processus	Modèle accompagnement	Modèle marchand
	Modèle encadrement	Modèle industriel
Logiques des procédures	Logique du projet	Logique de l'équivalence

Figure 11: Tentative d'articulation entre les modèles de Bonami et de Cherqui-Houot

Ces deux conceptualisations de la prise en considération des acquis des candidats étudiants, tant du point de vue de la démarche que des formalités qui la jalonnent, ont été développées en France vis-à-vis des acquis de l'expérience. La question de savoir si elles sont susceptibles de refléter la validation d'acquis d'ores et déjà certifiés (diplômes antérieurs,...) n'est pas résolue.

7. Référentiel : un guide pour la validation des acquis

Le référentiel est un outil de dialogue entre le candidat à la validation et le jury. Une des conditions centrales de la démarche est l'enrichissement réciproque entre le référentiel, au moyen des connaissances construites dans l'expérience, et les concepts quotidiens, grâce aux savoirs de référence⁷⁴. La mise en relation des acquis issus de l'expérience avec les termes du référentiel de diplôme constitue, d'ailleurs, le principe même de leur validation. Ainsi, ces balises structurent ce que la personne dégage de son parcours et guident l'analyse du jury. Chacun de ces acteurs doit s'approprier cet instrument d'évaluation. Il se constituerait ainsi une « zone de développement potentiel » des concepts quotidiens⁷⁵.

Il est possible de distinguer différents types de référentiels :

- le référentiel « métier », donnant une description de fonction (Répertoire Opérationnel des Métiers, par exemple) ;
- le référentiel « diplôme », énonçant les compétences auxquelles prépare le diplôme (Répertoire National des Certifications Professionnelles, par exemple⁷⁶) ;
- le référentiel « formation et éducation », qui précise les compétences travaillées pendant l'apprentissage.

Et, en ce qui concerne les études universitaires, il s'agirait moins de « fixer » les objectifs attendus en fin de cycle que de mettre l'accent sur les compétences à perfectionner durant la préparation universitaire (développement de l'esprit critique, prise de responsabilités,...)⁷⁷. Le cadre de référence devrait en outre n'être ni trop proche des programmes de formation ni trop pointilliste, mais cerner la certification de manière large.

Le référentiel pose des repères pour le candidat. Le processus de reconnaissance et de validation des acquis demande un détour : la confrontation de l'expérience à un modèle. La personne ne doit ni tenter de définir de façon globale et absolue ses activités, ni rester collée à celles-ci et les mimer⁷⁸. Ce qui importe, par contre, est sa capacité à mettre en rapport des concepts quotidiens et ceux du référentiel. Elle doit donc structurer son expérience en fonction du vocabulaire qui y est mis à sa disposition.

La même appropriation doit également être réalisée par les membres du jury. Ceux-ci ont à envisager l'expérience comme un tout, au regard d'un diplôme considéré lui aussi dans son ensemble. Il s'agit de dépasser le référentiel. Cinq éléments seraient déterminants pour cette mission⁷⁹ :

1. une approche dynamique et globalisante ;
2. l'identification des points de contact entre les concepts quotidiens (réussite) et les concepts scientifiques (compréhension) ;
3. la prise en compte de ce qui est su mais également des démarches : évaluation de la capacité d'auto-formation ;
4. la prise en considération durant l'étape de validation de la construction du dossier et de la préparation au jury ;
5. l'évaluation de la réactivité du candidat lors de l'entretien avec le jury.

⁷⁴ Y. Clot, B. Prot (2003).

⁷⁵ B. Prot (2003).

⁷⁶ A.-M. Charraud, in N. Blanpain et F. Leplatre (2004).

⁷⁷ M. Vial, N. Mencocci (2004).

⁷⁸ Y. Clot, B. Prot (2003).

⁷⁹ M. Feutrie, (2004).

8. Conclusion

Sans prétendre à l'exhaustivité, les différents thèmes abordés dans cette synthèse ont l'ambition de préciser le contexte de la construction de la validation des acquis, et plus particulièrement de l'expérience, dans et en dehors de la CfWB. Ils développent une image des avancées et des obstacles qui restent à lever. Outre une analyse partielle des pratiques de validation des acquis formels au sein d'une université de la Communauté, l'étude examine les perspectives européennes en matière d'éducation et de formation des adultes.

Comme cela s'observe dans la plupart des systèmes en émergence, le domaine de la validation des acquis souffre d'un manque de consensus sur la terminologie de certains concepts clés, et ce aux niveaux international, intercommunautaire et entre opérateurs. Il peut paraître commode de ne pas figer les éléments d'un système afin de permettre une certaine souplesse aux acteurs ; mais il s'avère que le nombre d'opérateurs et des intérêts en jeu compliquent et contrarient le développement de la VAE et de son harmonisation. De plus, toute tentative de statistiques comparatives s'avère dès lors impossible. Voilà pourquoi, suite à une phase exploratoire, il est préférable de fixer une interprétation pour chaque terme susceptible de prêter à confusion.

Malgré un manque de données chiffrées, les observations montrent que l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas égal tant au niveau international qu'à l'intérieur des pays de la Communauté européenne. On remarque également des stratifications socio-économiques non-intentionnelles ; la majorité des adultes en reprise d'études sont souvent des diplômés en activité. Il faut donc développer des stratégies pour sensibiliser les groupes les plus désavantagés. Or, sans politique nationale claire, il est difficile de changer les comportements institutionnels.

En CFWB, les réflexions, imposées indirectement par l'environnement international, permettent d'ouvrir de nouvelles voies pour les étudiants non traditionnels. Toutefois, les avancées sont lentes et dépendent des autorités académiques. Elles concernent surtout l'aménagement des programmes d'études : le récent décret instaure la valorisation des acquis via un jury pour 30 crédits au plus. Sans titre requis, l'accès à l'université reste conditionné aux épreuves d'admission. Les travaux avancent mais sont freinés par la complexité du paysage politique, de l'enseignement et de la formation en Belgique francophone. Ils ne peuvent combler le retard sur les plus proches voisins ; ce qui pourrait conduire à des problèmes de mobilité et d'équité entre étudiants de différentes nationalités.

Pour répondre aux grands défis sociaux, il est urgent de se préoccuper des besoins en termes de formation « tout au long de la vie ». Or, la VAE semble pouvoir offrir une adaptation aux mutations rapides tant au niveau économique qu'au niveau de l'emploi. En effet, elle assouplit les systèmes éducatifs et réduit les obstacles qui empêchent les adultes de s'investir dans l'apprentissage. Toutefois, il faut bien distinguer la formation (rôle professionnel) et l'enseignement (rôle citoyen) et se garder des tentatives de privatisation. La raison majeure de l'inquiétude provoquée par ce nouveau mode de validation est qu'il ouvrirait la porte à la concurrence d'opérateurs de tous horizons, à distance ou non. Les acteurs de l'enseignement craignent une soumission croissante au modèle entrepreneurial. Il peut paraître naturel de répondre aux besoins des entreprises, mais cela ne devrait pas se faire aux dépens des missions premières de l'éducation : développement de la personnalité et de l'esprit critique, compréhension du monde, ouverture d'esprit, citoyenneté et engagement,...

Pour satisfaire aux enjeux multiples sans déréguler nos systèmes éducatifs, il faudrait un véritable projet public de promotion de l'éducation tout au long de la vie. Pour l'instant, l'offre de formation ne semble plus adaptée à l'évolution instable de l'économie. La Communauté européenne et les Etats devraient y investir une plus grande part de leurs budgets si l'objectif de l'économie la plus compétitive grâce au développement du capital humain veut être rencontré. L'accès démocratique à l'enseignement et à la formation devient donc une priorité. L'espace éducatif public se doit alors d'occuper une place prépondérante, garantissant une formation ouverte tout au long de la vie.

9. Bibliographie

- P. Astier (2004), *Editorial*. Education Permanente, n°158/2004-1, pp. 7-10.
- J.-F. Bonami (2000), *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'Organisation.
- E. Bourgeois, M. Frenay (2001), *Rapport final de la recherche « Targeted socio-economic research programme - University adult access policies and practices across the Europe Union ; and their consequences for the participation of non-traditional adults »*. SOE-CT97-2021. Louvain-la-Neuve. Juin.
- B. Berlemont, M. Gabric et P. Thiry (2005), *Recueil et formalisation de pratiques d'accompagnement des adultes en reprise d'études à l'UMH et à la FPMs*. Mons, Projet DEQUAL (Interreg III, phase1).
- N. Blanpain et F. Leplâtre (2004), *La validation des acquis de l'expérience*. Saint-Denis-La Plaine, Centre INFFO, Collection « Le point sur ».
- CEREQ (2002), *Etudes sur les qualifications*. Bref, n°185, Avril.
- I. Cherqui Houot (2001), *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?*. Paris, L'Harmattan.
- R. Clicquet (2004). *Rapport de recherche : Question de la population et cohésion sociale. Doc 10182*. Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, 14 mai.
- Y. Clot, B. Prot (2003), *Expérience et diplôme : une discordance créatrice*. L'orientation scolaire et professionnelle, 32, n°2, pp.183-201.
- Commission des Communautés Européennes (2001), *Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation. Rapport de la commission. COM2001, 59 final*. Bruxelles, 31/01.
- Commission européenne (1995), *Livre blanc sur l'éducation et la formation : vers une société cognitive*. Luxembourg.
- Commission européenne, Direction générale « Emploi, affaires sociales et égalité des chances » (2004), *Rapport sur l'emploi en Europe – 2004*. Bruxelles.
- Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » (2003), *Rapport relatif à la validation des acquis de l'expérience*. Bruxelles, CIUF, août.
- Conseil de l'Education et de la Formation (2004), *Avis n°88 : Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire*. Bruxelles, Conseil du 30 avril.
- Conseil de l'Education et de la Formation (2005), *Avis n°91 : Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire – Pistes opérationnelles*. Bruxelles, Conseil du 17 juin.
- Conseil de l'Europe (2005), *Rapport de recherche : Evolution démographique récente en Europe - 2004*. Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe – Assemblée parlementaire (2004), *Recommandation 1683. Les tendances en matière de population en Europe et leur sensibilité aux mesures des pouvoirs publics*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe - Population, cohésion sociale et qualité de la vie (2003), *Note de synthèse sur l'annuaire démographique 2002*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe - Population, cohésion sociale et qualité de la vie (2004), *Note de synthèse sur l'annuaire démographique 2003*. Strasbourg.
- B. Cuvillier (2004), *La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ?* Education permanente, n°158/2004-1, pp.127-140.
- P. Davies (2004), *La validation des acquis et de l'expérience : la politique, les programmes, les possibilités au niveau européen*. Table ronde sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement universitaire, Bruxelles, CIUF, 18 mai.
- G. De Selys (1998), *L'école, grand marché du XXIème siècle*. Paris, le Monde Diplomatique, Juin.

- F. de Viron, C. Sztalberg (2004), *La réalité en Communauté française*. Table ronde sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement universitaire, Bruxelles, CIUF, 18 mai.
- M. Fabre (1996), *Bachelard, éducateur*. Paris, PUF.
- M. Farzad, S. Paivandi (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris, Editions Anthropos.
- M. Feutrie (1999), *Validation des acquis personnels et professionnels et l'université*. *Educations*, 1999/2, n°18/19.
- M. Feutrie (2004), *Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience*. *Education Permanente*, n°158/2004-1, pp.99-114.
- D. Gourdon-Monfrais (2001), *Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance ?* Paris, L'Harmattan.
- N. Hirt (2002), *L'Europe, l'école et le profit*.
<http://users.skynet.be/aped/analyse/articles2/europe.html>
- N. Hirt (2003), *Résister à L'AGCS, se garder de Bologne*. 9 octobre.
www.ecoledemocratique.org.
- C. Höhn (2005), *La cohésion sociale face aux défis démographiques : bilan analytique des travaux du Comité européen sur la population 2001 – 2005*. Strasbourg.
- G. Le Boterf (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- M. Joras (2002), *Le bilan de compétences*. PUF, Paris.
- B. Liétard (1999), *Mais où sont les longs fleuves tranquilles de la validation ?* *Educations*, 1999/2, n°18-19.
- M. Madoui (2002), *Education permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif*. *Education permanente* n°150/2002-1, pp. 107-126.
- P. Perruchet et S. Pacton (2004), *Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ?* *L'année psychologique*, n°104, pp.121-146.
- G. Pinte (2002), *La validation des acquis de l'expérience comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente*. *Education permanente*, n°150/2002-1, pp. 95-106.
- B. Prot (2003), *Analyse du travail des jurys de validation des acquis : l'usage du référentiel. L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, pp. 219-243.
- J.-L. Reiffers (1996), *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation, rapport du groupe de réflexion sur l'Education et la Formation*. In N. Hirt (2001), *L'Europe, l'école et le profit*. <http://www.ecoledemocratique.org>
- R.C. Schoenmaecker (2005), *Rapport de conférence : Le vieillissement de la population et ses défis pour les politiques sociales*. Bruxelles, Centre d'Etudes de la Population et de la Famille - CBGS.
- M. Stroobants, (1995), in F. Ropé et L. Tanguy, *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan.
- Y. Schwartz (2004), *L'expérience est-elle formatrice ?* *Education permanente*, n°158/2004-1, pp. 11-24.
- M. Thévenet (2005), *L'art de l'entreprise globale*. Les Échos, www.lesechos.fr, janvier.
- G. Verhofstadt (2003), *Déclaration gouvernementale du 14 juillet 2003*, in « *Une Belgique créative et solidaire* » p.14.
- M. Vial, N. Mencocci (2004), *Valider les acquis de l'expérience à l'université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels*. *Education Permanente*, n°159/2004-2, pp. 67-78.