

**Séminaire  
Vies Collectives**

*organisé grâce aux parrains  
de l'École de Paris :*

Accenture  
Air Liquide<sup>1</sup>  
Algoé<sup>2</sup>  
ANRT  
Arcelor  
Cabinet Regimbeau<sup>1</sup>  
Caisse des Dépôts et Consignations  
Caisse Nationale des Caisses  
d'Épargne et de Prévoyance  
CEA  
Centre de recherche en gestion  
de l'École polytechnique  
Chambre de Commerce  
et d'Industrie de Paris  
CNRS  
Conseil Supérieur de l'Ordre  
des Experts Comptables  
Danone  
Deloitte & Touche  
DiGITIP  
École des mines de Paris  
EDF  
Entreprise & Personnel  
Fondation Charles Léopold Mayer  
pour le Progrès de l'Homme  
France Télécom  
IBM  
IDRH  
IdVectoR<sup>1</sup>  
Lafarge  
PSA Peugeot Citroën  
Reims Management School  
Renault  
Royal Canin  
Saint-Gobain  
SAP France<sup>1</sup>  
Schneider Electric Industrie  
THALES  
Total  
Unilog

<sup>1</sup> pour le séminaire

Ressources Technologiques et Innovation

<sup>2</sup> pour le séminaire Vie des Affaires

(liste au 1<sup>er</sup> septembre 2004)

**LES DÉFIS DE LA FORMATION PERMANENTE  
DANS LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES**

par

**Jacques DENANTES**

Retraité en thèse à l'université Paris X Nanterre

Séance du 29 avril 2004

Compte rendu rédigé par Lucien Claes

**En bref**

La loi de 1971 sur la formation continue a été fondatrice d'une nouvelle démarche : la formation ne doit pas s'arrêter lors de l'entrée dans l'activité professionnelle, mais se poursuivre tout au long de la carrière ; les entreprises sont contraintes de la promouvoir et de la financer. En 1984 la loi Savary précise que la formation continue est une mission des universités, au même titre que la formation initiale et la recherche ; elles doivent donc s'organiser dans ce sens, ce qui n'est pas évident, tant du point de vue des principes que des pratiques. Pour couronner le tout, il a été récemment décidé que les acquis de l'expérience professionnelle pouvaient être validés dans un cursus universitaire, pour favoriser l'admission d'adultes dans les filières de formation et pour les dispenser de passer tout ou partie des épreuves du diplôme convoité. Jacques Denantes explique comment les universités ont réagi à ce profond bouleversement.

*L'Association des Amis de l'École de Paris du management organise des débats et en diffuse  
des comptes rendus ; les idées restent de la seule responsabilité de leurs auteurs.  
Elle peut également diffuser les commentaires que suscitent ces documents.*

## EXPOSÉ de Jacques DENANTES

Ancien élève de Polytechnique et des Ponts, j'ai successivement travaillé dans la coopération, l'aménagement urbain et la formation professionnelle continue, avant d'entrer au Conseil général des Ponts. En 1998, un an avant de prendre ma retraite, je me suis inscrit à un DEA de sociologie de l'université de Nanterre, puis, en liaison avec le département des sciences de l'éducation, je me suis consacré à ma thèse, objet de cet exposé.

### L'observation de deux universités

J'ai commencé par observer deux universités, la formation continue dans Nanterre et Lille I. Je m'en tiendrai ici au seul point de vue organisationnel, sans mettre en cause les personnes, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'étudiants.

#### *Nanterre*

L'université de Nanterre accueille trente-six mille étudiants. On y étudie principalement les lettres, le droit, et les sciences humaines. J'ai fait une enquête au CEP (Centre d'éducation permanente de l'université) au sujet des adultes non bacheliers qui y sont admis.

Actuellement le CEP assure, au titre de la loi de 1971, des formations très orientées vers des professions ; le chiffre d'affaires correspondant, environ 2,3 millions d'euros, assure son financement, qui ne relève donc pas du budget de l'université. Du reste, le CEP vit totalement en marge : par exemple il n'a pas été invité à une journée sur la formation des adultes organisée par l'unité de formation et de recherche (UFR) des sciences de l'éducation ; les diplômes qu'il délivre sont déconnectés de la hiérarchie des diplômes nationaux, DUT, licences, maîtrises, doctorats ; les universitaires qui s'y sont engagés à plein temps sont marginalisés par leur UFR d'origine, et comme ils sont peu nombreux, il est fait appel à des contractuels.

Mais des UFR de Nanterre forment aussi des adultes. Ils représentent la moitié des étudiants dans le département des sciences de l'éducation ; ce sont des enseignants, des travailleurs sociaux, ou des gens comme moi, inscrits comme s'ils étaient en formation initiale, donc pris en charge sur le budget de l'État ; ce département a tellement pris l'habitude d'accueillir des adultes qu'il a adapté ses horaires : les cours commencent à 17 heures, et les séminaires ont lieu le samedi. En droit et en économie, des DESS sont également ouverts aux adultes, là aussi sans passer par le CEP dont c'est pourtant le mandat et sans chercher à mobiliser les ressources de la formation continue ; il semble bien que cette attitude résulte d'une certaine idéologie selon laquelle on n'est pas là pour manier de l'argent.

#### *Lille I*

L'université scientifique et technique de Lille accueille vingt mille étudiants en sciences et en sciences humaines. J'ai mené à Lille I une enquête auprès du service universitaire de développement économique et social (SUDES), qui fonctionne de façon tout à fait différente du CEP de Nanterre : c'est un service commun qui se charge de l'accueil, de l'information, de l'orientation et du suivi des adultes, ces derniers étant définis comme bénéficiant d'une formation financée sur les recettes de la formation continue. Son directeur est en même temps vice-président de l'université. Le chiffre d'affaires de la formation continue à Lille I est d'environ douze millions d'euros, à comparer aux 2,3 millions du CEP de Nanterre. À Lille, la formation continue est dispensée dans toutes les UFR, et le plus souvent intégrée dans la formation initiale, ce qui conduit aux diplômes d'État, licence, maîtrise et DESS.

Du coup l'effort d'adaptation aux contraintes des adultes est très grand : on leur offre la possibilité soit de se former le plus rapidement possible pour ne pas être trop longtemps absents de leur travail, soit de le faire en alternance, la partie en entreprise représentant la

période d'application ; il y a même maintenant des actions à distance avec des regroupements. Les relations sont bien organisées entre les UFR et le SUDES qui est à leur service, le partage des recettes de la formation continue faisant l'objet d'une négociation. De plus Lille est très en pointe sur les procédures de validation des acquis de l'expérience, un aspect important sur lequel je vais revenir.

### **Le monde de l'université**

Je me réfère ici à l'ouvrage de Christine Musselin *La longue marche des universités* (Presses universitaires, 2001), où elle retrace l'histoire de l'université en France depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

#### *La configuration universitaire*

C'est la loi Edgar Faure de novembre 1968 qui a défini ce que Christine Musselin appelle la configuration universitaire, composée de trois mondes, à savoir :

- les universités, définies comme des établissements publics à caractère scientifique et d'enseignement ;
- un système universitaire national : le ministère de l'Éducation et son administration centrale, notamment la direction de l'enseignement supérieur ;
- la profession universitaire.

Elle montre que de 1968 à 1989, cette configuration était largement pilotée par le système national et la profession universitaire.

Au niveau national, cela s'est traduit par la standardisation de l'enseignement et des diplômes nationaux, ainsi que par l'octroi centralisé des dotations de fonctionnement des universités. Au niveau de la profession universitaire, c'est le conseil national des universités (CNU), une instance dont deux tiers des membres sont élus par l'ensemble des enseignants chercheurs – un tiers étant désigné par les pouvoirs publics –, qui assure le contrôle des habilitations et des carrières. Les sections disciplinaires des universités négocient leur dotation financière directement avec le ministère, et leurs recrutements et carrières avec le CNU.

Concernant la position individuelle des enseignants-chercheurs, je me réfère à l'analyse de Henri Mintzberg. Il définit les universités comme des organisations professionnelles dans lesquelles les opérateurs – les enseignants-chercheurs – sont hautement qualifiés. Leurs enseignements se fondent sur des standards au niveau national. Ce même niveau définit les conditions d'accès et les normes à respecter pour les examens qui conduisent aux diplômes nationaux. Mintzberg écrit qu'au fond, le rôle des universités consiste à créer et maintenir des catégories. Il appelle cela le processus de classement : le système universitaire a pour fonction, selon lui, de mettre en œuvre des formations standardisées qui donnent accès à de nouvelles catégories. Il explique aussi que la standardisation étant extrêmement complexe, elle permet l'autonomie des opérateurs dont pratiquement personne n'est en mesure de contrôler ou de superviser le travail.

### **La contractualisation et la validation des acquis**

En 1989 une décision importante a été prise : les universités négocieraient désormais avec les pouvoirs publics des contrats d'établissement quadriennaux. Christine Musselin considère qu'il s'est agi d'un changement profond du fait que ces contrats servent à déterminer des projets d'université qui ne sont plus seulement la somme des projets des UFR. Même si le montant de la marge de liberté pour signer ces contrats est faible – de l'ordre de 5 % –, elle attache beaucoup d'importance à cette évolution.

Une seconde mutation s'est produite à partir de 1992 : l'institution de la validation des acquis professionnels (VAP) au niveau des examens. Une première validation avait été mise en place en 1985 pour faciliter l'accès aux études supérieures en validant des connaissances, mais en 1992 il est devenu possible de valider des parties d'examen. Chose très importante, la mise en

œuvre de cette mesure a été complètement confiée aux universités : c'est le président de l'université qui désigne les jurys et qui signe les décisions de validation.

La VAP remet en cause le processus de classement évoqué précédemment, et pousse à la mise en place de ce que Mintzberg appelle une organisation innovante.

### **L'histoire de la formation continue universitaire**

Dans ma thèse, je tente d'expliquer comment on est arrivé à la situation actuelle de la formation continue dans les universités, ce qui m'a conduit à admettre un clivage entre la période de 1968 à 1989, et celle qui s'est écoulée depuis. Pour chacune de ces périodes, j'ai observé ce qui s'est passé à la fois sous l'angle des règles et des normes, et des comportements des acteurs universitaires. J'ai fait un travail sur des archives, notamment celles du SNESUP (Syndicat national de l'enseignement supérieur), qui a été très impliqué de 1974 à 1976 et, aussi celles qu'un responsable de formation continue à Lille II avait pu conserver à titre personnel.

### **Les règles et les normes avant 1989**

Des textes ont défini des règles pour mettre en place la formation continue :

- la loi Faure, en 1968, dit que les universités doivent accueillir les adultes ;
- la loi sur la formation continue de 1971 dit que la formation continue est financée sur des conventions au coup par coup ; il n'y a donc pas de financement public pour elle, sauf dans le cadre de programmes très spécifiques ;
- la loi Savary de 1984 dit que la formation continue est une mission des universités au même titre que la formation initiale et la recherche ;
- et enfin un décret de 1985 fixe les conditions dans lesquelles il est possible de créer dans chaque université un service commun de la formation continue.

À cela s'ajoutent les statuts de la fonction publique pour les personnels titulaires, les règles de la comptabilité publique, et la standardisation des enseignements et des diplômes nationaux qui s'imposent à toutes les universités.

De plus la profession universitaire a ses propres règles de gestion des carrières : les sections du CNU qui décident les habilitations et les accessions au grade de professeur ne prennent en compte que les seules activités de recherche dans le cadre de la discipline de la section concernée ; il est en effet explicitement précisé que ni les activités d'enseignement, ni les activités d'administration ne sont prises en compte quand on examine un dossier d'habilitation au statut de maître de conférences, ou ensuite à celui de professeur.

### **Le rôle du ministère avant 1989**

En 1972, Raymond Vatiez, nommé directeur de l'enseignement continu au ministère de l'Éducation nationale, a lancé les contrats d'assistance initiale : il s'agissait de financer pendant un an les universités pour qu'elles puissent amorcer la prospection de conventions. Le ministère annonçait une triple mission : faire de la formation directe, de la formation de formateurs et de la recherche sur la formation continue. Il s'est immédiatement trouvé confronté à la demande d'affecter des titulaires pour assurer cette formation continue, ces emplois pouvant être financés soit sur le budget, soit sur les recettes de la formation continue.

Or ces emplois n'ont été créés qu'en nombre très insuffisant, parce qu'à l'époque, la priorité était donnée au développement de la formation initiale. Impossible dans ces conditions de faire de la recherche en formation continue, d'autant plus qu'en 1973 Raymond Vatiez a supprimé l'INFA (Institut national de la formation des adultes) – une création de Bertrand Schwartz qui aurait pu jouer le rôle de service central de recherche en formation continue –, et l'a remplacé par l'ADEP (Agence pour le développement de l'éducation permanente), un bureau d'étude chargé d'aider à la prospection de conventions.

Alors que les universités espéraient devenir les formateurs du réseau des GRETA (GRoupements d'ÉTABlissements) dédiés à l'enseignement secondaire des adultes, pensant que ce rôle leur revenait naturellement, le ministère a créé son propre réseau de formation de formateurs.

En 1976, la direction de l'enseignement supérieur a cru bon de prendre l'initiative d'inviter les universitaires à mentionner, dans leur dossier de demande d'habilitation, leur expérience en formation continue, pensant que c'était une manière de la valoriser. L'effet contraire s'est produit : tous ceux qui en ont fait état ont été systématiquement refusés. S'ils avaient pris le temps de faire cela, ils n'avaient pu que négliger la recherche.

### **Le rôle des présidents d'université avant 1989**

Les moyens octroyés par le ministère aux présidents d'université dans le cadre des contrats d'assistance au démarrage ne leur permettaient pas d'y affecter suffisamment d'universitaires. Ils ont donc fait appel à des contractuels. Les uns ont créé un service spécialisé de formation continue proposant directement ses prestations aux entreprises, les autres ont opté pour l'intégration de la formation continue dans la formation initiale ; c'est ainsi qu'après le décret de 1985 qui prévoyait l'organisation d'un service commun, on a vu se développer les deux formes d'organisation : à Lille le SUDES qui travaille pour toutes les UFR, à Nanterre le CEP qui, bien que baptisé service commun de la formation continue, est isolé des UFR.

Les présidents d'université se sont trouvés confrontés au besoin de postes à plein temps, lorsque la formation continue a commencé à fonctionner réellement, pour assurer l'enseignement, mais aussi pour l'administrer, faire de la prospection, accueillir les adultes désireux de se former, les orienter, assurer leur remise à niveau et leur suivi afin d'éviter de les mettre en situation d'échec. Or il n'y avait pas assez de candidats titulaires pour occuper ces postes et, là encore, il a fallu recruter beaucoup de contractuels, rémunérés sur les budgets de la formation continue, avec des contrats de durée indéterminée jusqu'en 1984, et ensuite des contrats à durée déterminée, reconduits tous les ans.

### **Les universitaires dans la formation continue avant 1989**

Dès 1973, ces universitaires se sont constitués en un collectif qui est devenu l'interlocuteur de l'administration centrale ; il a organisé des réunions et des colloques ; au début l'idée avait germé que le ministère de l'Éducation nationale tout entier pourrait s'engager dans la formation continue avec des synergies entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, de façon à créer, avec les universités et les GRETA, une sorte de service public national de la formation continue. Mais rien de tout cela ne s'est réalisé puisque la formation de formateurs n'a pas été confiée aux universités, et que la recherche n'a pas eu sa place dans la formation continue. Du coup, la question du sort des personnels a constamment été soulevée : qu'il s'agisse de la situation des contractuels sans statut – par exemple, les contractuels de Nanterre n'avaient pas accès aux formations continues organisées par l'université à l'intention des personnels titulaires –, ou qu'il s'agisse du blocage des carrières des titulaires enseignants chercheurs. Il est évident que, dans ces conditions, très peu d'enseignants chercheurs se sont engagés dans la formation continue.

Le SNESUP a fait fonctionner, de 1974 à 1976, une commission sur la formation continue en université ; elle a beaucoup réfléchi et joué un rôle important car tous les acteurs un peu dynamiques sur la question s'y trouvaient réunis. Yves Schwartz, normalien, l'animait. Mais, ayant pris conscience qu'il mettait sa carrière dans une impasse, il a abandonné la formation continue.

## Les mutations après 1989

Une circulaire de Lionel Jospin a tout d'abord institué la procédure des contrats quadriennaux entre le ministère et chaque université. Une deuxième série de textes a suivi, instituant la VAP (validation des acquis professionnels) puis la VAE (validation des acquis de l'expérience), celle-ci étant entièrement confiée aux universités, sans contrôle de l'État :

- le décret de 1985 met en place une validation destinée à faciliter l'accès aux études supérieures ;
- la loi de 1992 en élargit le champ d'application à l'enseignement technique et professionnel, et permet de valider des parties d'examen ;
- la loi de début 2002 autorise la validation des acquis de l'expérience pour les formes de certification ; après la remise en cause du fait que seule l'Éducation nationale était habilitée à délivrer des diplômes, les professions, l'AFPA, les chambres de commerce se sont mises à en créer ; cette loi émane du ministère du Travail, et non de l'Éducation nationale. Elle a généralisé la validation des acquis professionnels et institué un répertoire national de toutes les certifications.

Au niveau des règles et des normes, le principe de la validation remet en cause la standardisation des enseignements et des diplômes. Par contre la profession universitaire maintient sa référence unique à la recherche pour les habilitations et les carrières.

Le ministère de l'Éducation nationale fait un gros effort de promotion de la VAP, avec notamment un développement considérable dans l'enseignement technique et professionnel ; Claude Allègre s'y implique énormément. À partir des années 1990, une réforme complète des examens, du CAP au BTS, est entamée : ils sont entièrement redéfinis en termes de blocs de compétence par des instances paritaires, les CPC (commissions professionnelles consultatives). Lorsque sont arrivées la validation des parties d'examen de 1992 puis celle des acquis de l'expérience en 2002, une demande sociale très importante s'est manifestée, entraînant le développement de la VAE dans l'enseignement technique et professionnel. En revanche, dans l'enseignement supérieur, les universités, seules habilitées à décider dans ce domaine, ont si peu bougé qu'en 1993, puis de nouveau en 1996, la direction de l'enseignement supérieur a chargé l'université de Lille I d'organiser des réunions afin d'inciter les universités à mettre la VAP en place.

Ceux des présidents d'université qui avaient mentionné la formation continue dans les orientations de leurs contrats quadriennaux se sont lancés dans la mise en œuvre de la VAP.

À Lille, le SUDES a commencé par intégrer rapidement cette validation dans son processus d'orientation des adultes vers les formations des UFR. Puis il s'est attaqué au problème de la validation des parties d'examen ; le démarrage en a été plus lent car il faut constituer un jury pour chaque demande ; comme ça coûte cher, on ne présente une demande que si on est sûr qu'elle est acceptable ; le travail en amont est donc très important sur chaque dossier pour décider s'il est ou non présentable, et s'il ne l'est pas, pour déterminer ce qui reste à faire au candidat pour que son dossier le devienne. Pour illustrer à quel point le problème de la VAE est pris en charge dans son ensemble, un tract a été récemment déposé dans toutes les boîtes aux lettres de Lille pour annoncer des journées portes ouvertes sur ce thème. Des gens sont venus de partout pour se renseigner.

À Nanterre, où le service de la formation continue est tenu à l'écart, les universitaires pratiquent des formes de validation dont ils fixent les règles pour accéder aux formations ou CEP : on accepte des étudiants qui n'ont pas le Bac, sous réserve de tests et d'entretiens. En revanche, actuellement, il ne s'y passe pratiquement rien au niveau de la validation de parties d'examen.

## Le refus de la majorité des universitaires

En 1998, Claude Allègre avait mandaté l'IGAEN (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) pour faire une enquête sur la mise en place de la formation continue universitaire et celle de la VAP. Le rapport est très pessimiste ; il conclut que la plupart des enseignants chercheurs se tiennent à l'écart de la formation continue dont le fonctionnement repose sur une majorité de contractuels, et qui apparaît comme une activité annexe dans la plupart des universités ; quant à la validation des acquis pour les examens, il souligne qu'il y a là un devoir véritablement délaissé.

À cela s'ajoute un constat sur la recherche. Ils ont développé une certaine activité de recherche sur la formation continue, notamment dans les départements de sociologie ou de sciences de l'Éducation, mais elle émane des chercheurs qui ne la pratiquent pas, à une exception près. De plus, il n'est pas bon pour un universitaire de s'y engager ; à Lille les carrières y sont bloquées, comme partout ailleurs, mais ceux qui s'y sont lancés sont estimés parce que considérés comme militants ; à Nanterre en revanche, certains n'hésitent pas à déclarer publiquement que ces gens qui se sont réfugiés dans la formation continue parce qu'ils sont incapables de faire de la recherche ne sont pas fréquentables ; il y a un véritable clivage dans les universités. Dernier indice, dans le livre de Claude Dubar et Charles Gadea *La promotion sociale en France* (Presses universitaires du Septentrion, 1999) : on trouve des chapitres sur le CNAM, l'AFPA, etc. mais la formation continue universitaire n'est pas mentionnée. Or elle représente, à elle toute seule, plus de deux fois tout ce qui est évoqué dans cet ouvrage collectif, à l'élaboration duquel dix universitaires ont contribué.

## Ce qui ne bouge pas, ce qui doit bouger

Dans les années 1970, le lancement de la formation continue avait donné lieu à des réactions polémiques, notamment de la part du SNESUP. La loi de 1971 résultait d'une négociation entre partenaires sociaux dont l'Éducation nationale et les syndicats de l'éducation étaient exclus. Le SNESUP annonçait alors le démantèlement de l'université : « *la formation continue est le cheval de Troie d'une opération destinée à subordonner l'ensemble du système éducatif aux objectifs économiques du pouvoir* ».

En 1979, un chercheur, Philippe Fritch, a écrit une thèse où il dit que la formation continue est instituée à partir d'un discours émanant des classes dominantes qui affirme l'évidence du changement face à l'inertie du système éducatif, et donc la nécessité pour la formation continue d'échapper à ce système.

On retrouve ce débat dans les années 1994. Je pense au livre de Françoise Ropé et Lucie Tanguy intitulé *Savoirs et compétences - De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (L'Harmattan, 1994) qui oppose la qualification, acquise une fois pour toutes, à la compétence, qui doit être réactualisée en permanence et qui dépend d'un partenaire employeur.

En 2000, *La fin de l'école* (PUF), un livre de Michel Eliard, professeur d'université à Toulouse, persiste à mettre en cause la rhétorique de l'innovation, qui détermine l'asservissement de l'école au système économique.

Il faut s'attendre à ce que la loi de 2002 sur la VAE déclenche une pression sociale sur l'enseignement supérieur. Les professeurs restent silencieux, mais de nombreux doctorants abordent la question. Il paraît évident que la validation des acquis de l'expérience va faire bouger les choses. Reste à savoir comment.

## DÉBAT

**Un intervenant :** *Quel est le nombre d'étudiants en formation continue, à l'université et en formation initiale ?*

**Jacques Denantes :** En université, au cours d'une année, plus de trois cent mille étudiants passent en formation continue, alors qu'ils sont à peu près cinq fois plus nombreux en formation initiale.

### La bureaucratie professionnelle

**Int. :** *Vous avez dit qu'on tend vers la mise en place de ce que Mintzberg appelle une organisation innovante. Mais, lorsque la technostructure – c'est-à-dire le staff – est dans l'incapacité de contrôler ce que font les opérationnels, Mintzberg parle de bureaucratie professionnelle, plutôt que d'organisation. Il insiste aussi sur un process important que vous avez mentionné : la standardisation, non pas des procédures, mais des qualifications ; en d'autres termes, la profession est responsable de la standardisation de ses propres qualifications.*

**J. D. :** Votre remarque me permet de préciser mon propos ; au fond, le système professionnel, c'est la standardisation des qualifications, alors que les systèmes industriels, c'est la standardisation des procédures.

### La validation des acquis

**Int. :** *La validation des acquis, c'est quoi exactement ? Est-ce par exemple le fait de valoriser officiellement l'expérience professionnelle d'un plombier dont le métier ne correspond pas à un diplôme universitaire ?*

**J. D. :** Ça va beaucoup plus loin. Prenons le cas du plombier. S'il n'a pas son CAP, il peut demander à l'avoir après avoir exercé son métier pendant trois ans. Mais normalement ce diplôme est obtenu en passant avec succès les épreuves correspondant à des unités de valeur spécifiques. Notre plombier devra donc, avec l'aide d'un centre de validation des acquis, constituer un dossier pour démontrer ses connaissances et ses compétences dans les domaines couverts par ces unités de valeur ; au vu de son dossier, un jury composé d'enseignants et de professionnels, soit validera toutes les unités de valeurs composant le CAP, et le candidat aura son diplôme sans avoir à en passer les épreuves, soit décidera qu'il devra en passer certaines après avoir suivi les cours correspondants. La loi insiste sur le fait que c'est le même diplôme, et ce principe est appliqué quel que soit le diplôme.

**Int. :** *Selon le principe de la VAE, à quel diplôme universitaire pouviez-vous prétendre en tant qu'ingénieur des Ponts ?*

**J. D. :** Ayant un diplôme de grande école, j'ai été validé au niveau de la maîtrise, ce qui m'a permis d'entrer directement en DEA. Mais ce n'était pas si évident, parce que je me suis rendu compte que je n'avais jamais appris à travailler en bibliothèque, et que ma culture en sociologie était insuffisante, ce qui m'a conduit à suivre des cours de niveau maîtrise dans ce domaine. La VAE, on le voit bien à travers cet exemple, n'est donc pas une affaire simple. Pour faire avancer les choses, il faut maintenant beaucoup travailler sur l'équivalence entre l'expérience et les savoirs académiques.

### Une erreur qui date

**Claude Riveline** (professeur à l'École des mines de Paris) : *Votre cri d'indignation provient de la fallacieuse illusion qu'il y aurait, entre la pensée et l'action, un fil logique selon lequel la pensée théorique fabriquerait de la pensée pratique, qui elle-même élaborerait des méthodes, lesquelles seraient mises en œuvre par les métiers. C'est totalement faux, mais*

*tellement séduisant que tout l'Occident y croit depuis le siècle des Lumières. Pourquoi ? parce que les systèmes tribaux précédents s'étaient tellement déconsidérés qu'on a pensé les mettre à bas en proclamant cet universel.*

*En réalité, le savoir doit être très fermement distingué en trois catégories relevant respectivement de la religion, de la culture, et des professions. Côté professions, une panne survient, le professionnel répare : c'est objectif et universel. À quoi sert la culture ? à penser le monde, à se situer dans le monde. Et il y a ce qui relève de la religion – étymologiquement, ce qui relie –, c'est-à-dire par exemple tout ce que j'ai appris à l'X et dont je n'ai plus jamais entendu parler au sortir de l'École, mais qui m'a donné le droit d'entrer au Corps des mines. La grande erreur consiste à confondre ces trois domaines.*

*D'abord celui de la religion n'est pas universel : la façon de recruter les élites est différente selon les pays, tandis que le mode de recrutement des plombiers est le même partout. L'université, évidemment, se défend avec énergie parce qu'elle est pratiquement absente du monde professionnel. Ces gens, qui se sont cooptés, voient des plombiers débarquer et leur disent : « vous n'êtes absolument pas des nôtres ! » « Mais enfin, rétorquent les professionnels, vous administrez le savoir et nous, nous le mettons en œuvre ! » Cette réponse est considérée d'autant plus inconvenante que nombreux sont ceux qui méprisent les gens en contact avec la matière.*

*Alors je pense que la générosité de votre approche et la fougue que vous y mettez, ne sont pas étrangères au fait que vous êtes ingénieur des Ponts. Lorsqu'on a parlé de la fusion Mines-Ponts je me suis vivement indigné, pensant que ce serait une perte considérable pour la France. Dans les Mines, on observe la nature et on en est l'humble serviteur, alors que l'ingénieur des Ponts construit des routes, en appliquant des techniques éprouvées venant de la science. C'est sans doute la raison pour laquelle vous soutenez l'idée qu'il doit en être ainsi partout.*

**J. D. :** Je remarque que, comme pratiquement tout le monde, vous parlez de l'université et non des universités. À Lille, on précise maintenant de quelle université l'on parle, car chacune a son propre lieu géographique, ses propres correspondants, ses spécificités. Je fais aussi remarquer que j'ai été très bien accueilli à Nanterre ; mon directeur de thèse est devenu un ami. J'ai beaucoup aimé le service des sciences de l'éducation de Nanterre, un très bon service, très chaleureux, très riche. Certes il s'y manifeste certains blocages, par exemple lorsqu'il est question de validation d'acquis, ce que j'ai un peu critiqué aujourd'hui, mais sans que cela remette en cause le fait que j'apprécie énormément la façon dont on y travaille.

### **Une question de castes ?**

**Int. :** *Il semble normal que vous ayez été bien accueilli puisque vous ne mettiez pas en cause leurs croyances ; de plus, en tant qu'ingénieur des Ponts, vous honoriez leur monde. James March dit que l'université est un temple, idée qui rejoint celle de la religion. Or, à partir du moment où l'on respecte les règles du temple, on est très bien. Peut-être que, comme dans un système de castes, les universitaires, se sentant agressés par les acteurs de la formation continue, disent que ce ne sont pas des gens fréquentables.*

**C. R. :** *Il faut voir qu'en France un normalien en sciences a failli être polytechnicien. Il y a donc quand même des passerelles importantes entre les deux castes. Je pense aussi à Pierre-Gilles de Gennes, un physicien extraordinairement abstrait, qui a obtenu le prix Nobel pour sa production de colles et de cristaux liquides ; il a réussi à s'approprier les attributs des deux religions – celle de la culture et celle du concret – ce qui est absolument génial.*

### **Et le client ?**

**Int. :** *Vous n'avez pas évoqué le point de vue des entreprises qui sont les clientes de la formation continue. Qu'en est-il ?*

**J. D. :** À Nanterre, il y a quelques années, Charles Pasqua avait voulu créer toute une université mais il ne reste de ce projet provocateur qu'un bâtiment, ce qui a eu l'effet de repousser pour les nombreuses entreprises implantées à Nanterre. À Lille au contraire

l'université est une institution locale avec comme interlocuteurs la mairie, la région, les entreprises. Cela fait partie d'un contexte local ; sous l'impulsion de Pierre Mauroy, il s'y manifeste à la fois un très grand patriotisme et une volonté d'ouverture sur l'Europe.

### Une synergie valorisée

**Int. :** *À Lille, quelles sont les relations entre les étudiants de la formation initiale et ceux de la formation continue ?*

**J. D. :** Il ressort des enquêtes que la participation d'adultes dans les formations initiales était très bien ressentie. La synergie entre jeunes et adultes était tellement valorisée qu'au début on préférait garder les adultes dans les formations pour le rôle qu'ils y jouaient plutôt que de les perdre en validant des parties d'examen. Mais après la loi de 2002, il a bien fallu s'y résoudre.

### Une nouvelle problématique

**Int. :** *J'ai beaucoup apprécié le caractère militant de votre exposé. Pour revenir à la VAE dans le sens de l'ouverture au développement des compétences, il faut d'abord mettre en cause la relation de l'entreprise au diplôme. Un patron va initialement considérer le diplôme comme un réducteur de son incertitude. Ensuite le rapport au diplôme devient plus ambigu ; il représente en effet des savoirs généraux, alors que l'entreprise a besoin de compétences en situation de travail. Cela a pour conséquence que si un salarié manifeste l'envie d'acquérir un diplôme en cours de carrière, il pose des problèmes à son entreprise, parce qu'elle ne sait plus qu'en faire ; des chefs d'entreprise me disent par exemple : « Ce n'est pas parce qu'un salarié revient avec un BTS d'action commerciale que, l'ayant apprécié pendant dix ans, je vais changer mon jugement parce qu'il arbore un diplôme issu du terrain. »*

*On peut incriminer aussi des paradoxes quant à la façon dont le monde de l'enseignement lui-même gère son rapport à la formation continue et aux diplômes. Il n'y a peut-être que 5 % de la formation continue délivrée par l'Éducation nationale qui soit diplômante, en tout cas une proportion infime, ce qui est assez paradoxal. Par ailleurs, sur un plan général, on peut dire que les lois de 1992 et de 2002 participent d'un esprit militant, parce que constatant que ce sont les individus diplômés qui ont le plus de formation et d'évolution professionnelle, elle permet de donner des diplômes à des personnes qui vont ainsi pouvoir évoluer : il y a là quelque chose d'exagéré qui relève du syllogisme. Enfin, l'attitude de l'Éducation nationale est parfois étrange ; en voici un exemple : lorsque dans une centrale nucléaire une équipe est relevée par une autre, elle lui transmet par écrit des informations ou des consignes ; et c'est alors que "changer la turbine" n'a pas le même sens que "changé la turbine"... Pas étonnant par conséquent qu'EDF ait éprouvé le besoin de former au français ses techniciens ; or il a été demandé à l'Éducation nationale qui assurait depuis des années cette formation de donner à ces techniciens des équivalences de diplômes. La réponse a été : « on ne peut pas donner d'équivalence, parce que la formation continue délivrée à ces techniciens ne l'était pas dans le but de l'obtention d'un diplôme... »*

*Je suis moi-même un militant de la VAE, mais je souligne une certaine difficulté à reconnaître ces diplômes. Récemment, une personne au chômage ayant obtenu par la VAE un BTS de gestion, s'est présentée à un recruteur qui a contesté la valeur de son diplôme parce qu'il a été délivré un 13 janvier, date ne correspondant pas à un examen "normal" !*

**J. D. :** Dans les sociétés européennes les diplômes ont tellement de valeur qu'il faut aussi les donner par la formation continue. Dès lors cela pose les problèmes que vous soulevez. On a dit effectivement dans la loi que les diplômes auraient la même valeur, qu'ils soient acquis par les voies normales ou par la VAE ; mais savoir si socialement ils seront reconnus de la même façon est une autre histoire. Par exemple il avait été envisagé de faire de la VAE avec les emplois-jeunes. En réalité, les jeunes qui avaient déjà des diplômes n'étaient pas du tout contents qu'on valide les autres qui n'avaient pas fait des études comme eux. Il y a vraiment un problème de reconnaissance sociale, pas simplement au niveau des entreprises, mais aussi au niveau des individus.

**Int. :** À cet égard il faut relire La logique de l'honneur, où Philippe d'Iribarne explique que dans l'Ancien régime les gens étaient classés selon des rangs liés à la naissance et maintenant selon des rangs liés aux diplômes. L'université délivre donc des rangs.

**J. D. :** C'est encore plus compliqué parce que, dans l'Éducation nationale, il y a aussi les concours, et pour certains, seul le concours compte. Or la VAE s'applique aux diplômés mais pas aux concours. Cela pose le problème des grandes écoles : comment vont-elles s'insérer dans cette validation des acquis ?

Présentation de l'orateur :

Jacques Denantes : ingénieur général des Ponts en retraite ; dans sa carrière il a travaillé en coopération en Tunisie, en aménagement urbain opérationnel en France, en formation d'adultes, enfin, au Conseil général des Ponts, en formation et dans le domaine du logement social ; il a publié deux ouvrages : *Les jeunes et l'emploi* (L'Harmattan, 1987) et *La société malade du chômage* (L'Harmattan, 1989).

Diffusion septembre 2004