



**Universität  
Zürich** UZH

# **Analyse théorique relative à la validation des acquis de l'expérience dans le système de formation professionnelle suisse**

Sur mandat

du Département fédéral de l'économie, de la formation, de la recherche et de l'innovation (DEFR)

Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Division Formation professionnelle et spécialisée

Unité Politique de la formation professionnelle

Zurich, le 12 avril 2023

Prof. Katrin Kraus

Université de Zurich | Institut des sciences de l'éducation

Chaire Formation professionnelle et continue

Kantonsschulstrasse 3

CH-8001 Zurich

+41 (0)44 634 61 51

[katrin.kraus@ife.uzh.ch](mailto:katrin.kraus@ife.uzh.ch)



## L'essentiel en bref

Les acteurs<sup>1</sup> agissent dans des contextes institutionnalisés et orientent leurs actions en fonction des logiques de fonctionnement inhérentes à ces contextes. En Suisse, la « **berufliche Ordnung** » représente un cadre d'action partagé qui légitime (sens) et structure (faisabilité) l'action des différents acteurs. Les nouveautés introduites dans le cadre de la politique de formation doivent donc soit être directement compatibles avec la logique de fonctionnement de la formation professionnelle, soit traiter cet aspect de manière ciblée dans le cadre de la mise en œuvre et assurer la compatibilité du point de vue des acteurs.

L'instrument de la **logique de fonctionnement** permet de comparer différentes formes de formation axée sur l'emploi par le biais d'une procédure systématique. Cette procédure tient compte des aspects pédagogiques et de la politique en matière de formation. Ainsi, les différents principes de fonctionnement et la logique d'action des acteurs peuvent être mis en évidence. Dans la présente analyse, cet instrument est utilisé pour comparer la formation professionnelle initiale et la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience. La comparaison aboutit au résultat suivant : par le biais des compétences opérationnelles professionnelles définies dans les ordonnances sur la formation, **la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience** est ponctuellement liée au système de formation professionnelle et à la formation professionnelle initiale, qui y revêt une importance majeure, mais elle obéit à une autre logique d'action. La validation des acquis de l'expérience est en principe une approche appropriée qui tient compte du développement des compétences dans la vie professionnelle. Mais au sein de la « berufliche Ordnung » suisse, cette approche ne peut guère contribuer à réduire les inégalités dans la formation. D'une part, la gestion du processus est trop exigeante pour les individus et, d'autre part, un problème de légitimité de la procédure se dessine, car la validation des acquis est principalement dans l'intérêt de l'État et des individus.

**En France**, la validation des acquis de l'expérience (VAE) s'inscrit dans le cadre d'une vaste réforme globale de la formation axée sur l'emploi. Elle est liée à la notion de diplôme professionnel comme preuve d'une capacité opérationnelle qui peut être acquise par différentes voies, et à la notion concomitante de formation professionnelle, dans laquelle le premier diplôme n'est considéré que comme une étape intermédiaire. La VAE est ponctuellement rattachée au système de l'apprentissage et est en outre directement intégrée dans les mesures de réduction des risques sur le marché du travail. Ce faisant, elle reprend la tradition politique française de l'employabilité, dans laquelle l'État soutient activement les individus à réduire les restrictions individuelles à leur employabilité. En France, la VAE s'inscrit donc globalement dans la logique de fonctionnement et d'action de la formation orientée vers l'emploi.

Les **personnes peu qualifiées** sont les personnes aptes à travailler sans diplôme formel axé sur l'emploi. Il s'agit d'un groupe dont la situation présente une certaine complexité, avec des ressources financières et personnelles limitées et des obstacles structurels pour accéder au marché du travail et au système éducatif. En raison des exigences élevées posées dans le cadre de la procédure de VAE, ces personnes ont peu de chance d'obtenir un diplôme professionnel par le biais d'une telle procédure si les procédures de validation des acquis de l'expérience ne sont pas intégrées dans les systèmes réglementaires et si les personnes ne bénéficient pas d'un accompagnement étroit et professionnel lors de l'accomplissement de ces procédures.

---

<sup>1</sup> Conformément à l'usage au sein de l'administration fédérale, le masculin pluriel est utilisé pour désigner les deux genres



La **valorisation des acquis de l'expérience** se fait en principe par le biais des instances sociales que sont le marché du travail et le système de formation tout en étant liée à une reconnaissance sociale et personnelle des acquis. Ce spectre offre différents points de convergence avec la valorisation des compétences, points de convergence qui peuvent être mis à profit pour le développement des procédures de validation des acquis de l'expérience.



**Conclusion :**

- En tant que **mesure de la politique en matière de formation** visant à augmenter la perméabilité du système de formation, les procédures de validation des acquis remplissent une fonction essentielle pour des groupes cibles spécifiques. Cette option doit dans tous les cas être maintenue et peut être développée en fonction des groupes cibles.
  
- Pour plusieurs raisons, les procédures de validation des acquis ne peuvent pas remplir **l'objectif sociopolitique** d'aider les personnes peu qualifiées à obtenir des diplômes reconnus. Pour ce faire, il faudrait un échelonnement des procédures de validation des acquis, qui prévoirait également un encouragement à la qualification et une combinaison de possibilités de qualification et de validation des acquis. En outre, des mesures complémentaires devraient être mises en place pour ce groupe cible, comme l'orientation vers un « travail de formation de proximité » ou un accompagnement professionnel rapproché.
  
- Les procédures de validation des acquis ne permettent guère de poursuivre des **objectifs de politique économique** dans le cadre de la « berufliche Ordnung » suisse, étant donné que la délivrance de diplômes sur la base de procédures de validation des acquis est, dans la plupart des cas, avant tout dans l'intérêt de l'État et des individus. Un développement des procédures de validation des acquis peut toutefois prendre en compte des intérêts spécifiques à une profession ou à une branche et s'y référer.



## Analyse théorique relative à la validation des acquis de l'expérience dans le système de formation professionnelle suisse

### Table des matières

L'essentiel en bref .....	2
1 Introduction.....	6
2 Bases théoriques de l'analyse : lien avec les acteurs et le contexte .....	6
2.1 Les acteurs et les logiques d'action contextuelles comme heuristique d'analyse .....	6
2.2 La « berufliche Ordnung » de la Suisse comme cadre d'analyse.....	7
2.3 La « logique de fonctionnement » comme tertium comparationis pour une analyse comparative .....	8
3 L'élément de validation et la formation professionnelle en Suisse .....	8
3.1 Analyse juxtapositionnelle de la formation professionnelle et de la validation des acquis .....	9
- SEFRI : Ordonnance du SEFRI du 27 avril 2006 concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale (état au 4 mars 2014).....	9
3.2 Logique de fonctionnement de la formation professionnelle initiale et de la validation des acquis de l'expérience en comparaison .....	10
3.3 Conclusion de la comparaison des deux logiques de fonctionnement .....	11
4 Formation et validation des acquis de l'expérience liées à l'emploi en France .....	12
4.1 Formation liée à l'emploi en France .....	12
4.2 Développements en cours : <i>apprentissage</i> et <i>validation des acquis de l'expérience</i> .....	13
4.3 Conclusion dans une perspective comparative .....	14
5 Le groupe cible des personnes peu qualifiées dans la formation liée à l'emploi en Suisse .....	16
6 Possibilités systématiques de « valorisation » des acquis de l'expérience .....	16
7 Conclusion et recommandations.....	17
7.1 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique en matière de formation .....	17
7.2 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique sociale .....	18
7.3 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique économique.....	20
8 Conclusion.....	21
Littérature .....	21
Littérature citée .....	21
Documents concernant la politique en matière de formation .....	22



## **Analyse théorique relative à la validation des acquis de l'expérience dans le système de formation professionnelle suisse**

### **1 Introduction**

La présente analyse se penche sur la question de savoir à quels défis systématiques est confrontée l'introduction de procédures de validation des acquis de l'expérience dans le système suisse de formation professionnelle. En se référant à des approches théoriques, elle clarifie la question de l'adéquation entre l'approche de la validation des acquis de l'expérience et le système de formation professionnelle, et en déduit des possibilités d'action. Pour ce faire, elle adopte une perspective axée sur les acteurs et le contexte afin de pouvoir comparer les principes de fonctionnement des contextes spécifiques de la formation professionnelle et de la validation des acquis avec la logique d'action des acteurs qui y est associée. Ce cadre d'analyse théorique est introduit dans le chapitre 2. Sur cette base, le chapitre 3 met en parallèle la logique de fonctionnement de la validation des acquis de l'expérience et du système suisse de formation professionnelle, le chapitre 4 y ajoute ensuite une comparaison avec la formation axée sur l'emploi en France. Le chapitre 5 approfondit l'analyse en se concentrant sur le groupe cible des personnes peu qualifiées, qui devraient bénéficier plus particulièrement de la possibilité de validation des compétences, puis le chapitre 6 explique les formes possibles de valorisation des acquis. Le chapitre 7 complète l'analyse par un résumé et des perspectives d'action différenciées selon les objectifs de la politique de formation, de la politique sociale et de la politique économique. Le chapitre 8 clôt le document.

### **2 Bases théoriques de l'analyse : lien avec les acteurs et le contexte**

#### **2.1 Les acteurs et les logiques d'action contextuelles comme heuristique d'analyse**

Pour leur analyse concernant les processus de pilotage et de mise en œuvre politiques dans des domaines partiels de la société, Mayntz et Scharpf ont introduit l'approche de *l'institutionnalisme centré sur l'acteur*. Ils la décrivent comme une heuristique qui « attire l'attention scientifique sur certains aspects de la réalité » (Mayntz et Scharpf 1995, 39), notamment sur les acteurs et leurs actions au sein des institutions sociales dans différents sous-domaines de la société. Cette heuristique est reprise dans la présente analyse, car elle est révélatrice pour la compréhension de la question sous-jacente - pourquoi la possibilité nouvellement créée de valider des diplômes reconnus n'est pas accueillie de la manière souhaitée et attendue dans la formation professionnelle suisse. En effet, elle attire l'attention sur la question de savoir comment les nouveautés peuvent être mises en œuvre dans le contexte institutionnel de la formation professionnelle et comment les acteurs agissent dans ce contexte spécifique.

*Les acteurs* orientent fondamentalement leurs actions en fonction des deux aspects de la faisabilité et du sens dans les contextes institutionnels respectifs, c'est-à-dire qu'ils orientent généralement leurs actions en fonction de la logique de fonctionnement qui se trouve dans leurs contextes d'action. Le contexte institutionnel façonne leur compréhension des situations et leur perception des possibilités d'action ainsi que leurs préférences et leurs décisions ; en même temps, ils les façonnent par leur action et modifient ainsi également les institutions à long terme. La logique d'action des acteurs et la logique de fonctionnement du contexte institutionnel concordent. Cela vaut aussi bien pour les individus que pour les acteurs collectifs représentant des organisations ou des associations, même si la portée de l'action est plus grande pour les acteurs collectifs.

On entend par *institutions* des structures sociales et des modèles d'action généralement répandus qui possèdent une large légitimité, une grande importance et une relative stabilité dans une société. La



formation de telles institutions est un long processus d'institutionnalisation, « par lequel les individus construisent une définition commune de la réalité sociale » (Mayntz et Scharpf 1995, 42), dans laquelle ils évoluent ensuite en tant qu'acteurs. La formation professionnelle est une institution sociale centrale en Suisse, qui s'est institutionnalisée au cours d'une tradition séculaire et qui a constamment évolué jusqu'à aujourd'hui. Cette tradition constitue le cadre d'action commun des différents acteurs. Les nouveautés introduites par la politique de formation dans ce domaine doivent donc soit être directement compatibles avec la logique de fonctionnement de la formation professionnelle, soit traiter cet aspect de manière ciblée dans le cadre de la mise en œuvre et établir cette compatibilité.

## **2.2 La « berufliche Ordnung » de la Suisse comme cadre d'analyse**

L'analyse théorique consiste à déduire et à confronter les logiques d'action qui découlent de la logique de fonctionnement de contextes institutionnels spécifiques, plus précisément des conditions du système de formation professionnelle suisse et de la validation des acquis de l'expérience, introduite comme nouvel élément dans ce système.<sup>2</sup>

La Suisse peut être considérée comme une société avec une « berufliche Ordnung ». Elle n'est pas seulement marquée son orientation vers la profession dans le domaine de la formation, le marché du travail est également organisé en grande partie sur cette base. Cela se traduit notamment par le fait que les diplômes obtenus dans le cadre du système de formation professionnelle ont une valeur, d'une part, au sein du système de formation, puisqu'ils donnent accès à des possibilités de perfectionnement, et, d'autre part, sur le marché du travail, puisqu'ils permettent aux titulaires des diplômes correspondants de se mouvoir sur le marché du travail indépendamment de l'entreprise qui les emploie actuellement. Les entreprises orientent en outre largement leur organisation interne du travail et le recrutement de personnel en fonction des diplômes reconnus.

Au sein de la « berufliche Ordnung », les modes d'action et les décisions liés à la formation professionnelle jouissent d'une grande légitimité et reposent sur un large consensus social. Elles correspondent ainsi dans une large mesure à ce qui est généralement attendu et donc, du point de vue des acteurs individuels, dans une large mesure aux deux critères de faisabilité et de sens. C'est ce que l'on désigne globalement par le terme de « berufliche Ordnung » (Kraus 2007 ; 2016). Il signifie « que les représentations conceptuelles de la profession et les institutions et structures orientées vers la profession se soutiennent mutuellement dans différents domaines de la société et s'assemblent ainsi en un modèle structurel relativement stable de la réalité sociale » (Kraus 2016, 162). C'est pourquoi, en Suisse, la profession relie également le système de formation et le monde du travail.

La stabilité du concept professionnel et des structures à caractère professionnel résulte de l'interaction entre les acteurs à différents niveaux. Leurs actions sont concertées par la référence commune au principe orienté vers la profession et ils évoluent dans le cadre d'action partagé de la formation professionnelle. Cela concerne les acteurs au niveau individuel, c'est-à-dire les personnes de différents âges qui planifient leur propre avenir, utilisent l'orientation professionnelle, suivent une formation professionnelle, organisent leur parcours professionnel ou développent une identité professionnelle dans leur métier. A cela correspond, à un niveau intermédiaire, l'action d'acteurs organisationnels, tels que les entreprises qui recrutent sur la base de diplômes professionnels et forment elles-mêmes des apprentis, ou les associations professionnelles qui s'impliquent dans le développement des professions. Il s'agit ensuite, au niveau macro, d'organiser les structures sociales avec les acteurs politiques. Cela concerne principalement la loi sur la formation professionnelle et les ordonnances sur la formation ou

<sup>2</sup> Il ne s'agit donc pas, dans le cadre de la présente analyse, de restituer l'action concrète d'acteurs individuels, ce qui supposerait une enquête empirique correspondante.



les programmes d'enseignement qui en découlent, mais aussi les structures administratives au niveau fédéral ou cantonal ainsi que les ressources financières pour la formation professionnelle, par exemple par le biais des messages FRI, qui sont élaborés dans le cadre d'un processus pluriannuel pour une période de quatre ans avec la participation des différents acteurs politiques.

La « berufliche Ordnung » se caractérise par le fait que l'action des acteurs de différents domaines de la société et à différents niveaux est axée sur le principe orienté vers la profession. Leurs actions sont coordonnées par-delà les différents niveaux et domaines, parce que les différents acteurs se réfèrent chacun de manière spécifique au principe orienté vers la profession et que ce cadre institutionnel marque leur logique d'action respective. Cela ne signifie pas que les acteurs ne poursuivent pas des intérêts différents, voire convergents. Mais ils les négocient à l'intérieur du cadre institutionnel de la « berufliche Ordnung ». Leur action suit une *logique d'action professionnelle* au sein de la « berufliche Ordnung ».

### **2.3 La « logique de fonctionnement » comme tertium comparationis pour une analyse comparative**

L'instrument de la logique de fonctionnement a été développé dans le cadre de la recherche comparative internationale sur la formation professionnelle en tant que « tertium comparationis », c'est-à-dire en tant que construction théorique permettant de comparer les différentes approches de la formation liée à l'emploi. Grâce à une approche systématique et comparative, les principes de fonctionnement liés aux différentes approches peuvent être mis en évidence et condensés en logiques de fonctionnement qui, à leur tour, influencent la logique d'action des acteurs. Cette approche tient compte des aspects pédagogiques et de la politique en matière de formation de chaque approche. Une analyse à l'aide de l'instrument de la logique de fonctionnement vise à mettre en évidence les conditions-cadres centrales, les processus et les traditions pédagogiques (Kraus 2006). L'instrument de la logique de fonctionnement prend donc en compte, à partir d'approches concrètes de la formation liée à l'emploi, aussi bien le contexte que la perspective des acteurs. En effet, par le biais de leur logique de fonctionnement, les approches et les offres de formation liées à l'emploi sont d'une part intégrées dans le système de formation et d'emploi concerné et d'autre part influencent l'action des acteurs. L'analyse des logiques de fonctionnement permet donc également de comprendre la logique d'action des acteurs impliqués.

Cette approche consiste à tirer systématiquement des conclusions sur la logique de fonctionnement d'un système ou d'une approche à partir de ses fondements. Il s'agit d'une analyse de documents dans laquelle sont intégrés des documents centraux ou exemplaires de la politique en matière de formation qui contiennent les bases correspondantes du système ou de l'approche. Il est ainsi possible, dans le cadre d'une procédure systématique comprenant deux étapes, à savoir l'« analyse juxtapositionnelle » et l'« analyse condensée », de dégager des conclusions sur la logique inhérente d'un système ou d'une approche.

## **3 L'élément de validation et la formation professionnelle en Suisse**

L'analyse de la relation entre la formation professionnelle et la procédure de validation des acquis en Suisse a été réalisée à l'aide de l'instrument des logiques de fonctionnement introduit au point 2.3. La première étape consiste en une analyse juxtapositionnelle dont les fondements sont présentés au point 3.1, suivie d'une condensation en logiques de fonctionnement (3.2) et d'une conclusion finale (3.3).



### 3.1 Analyse juxtapositionnelle de la formation professionnelle et de la validation des acquis

Dans l'analyse juxtapositionnelle, des passages clés de documents de la politique en matière de formation sont insérés dans une grille comparative. Les documents suivants ont été inclus dans l'analyse :

Le système de formation professionnelle en général	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loi du 13 septembre 2002 sur la formation professionnelle (état au 1<sup>er</sup> avril 2022)</li> <li>- Ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (état au 1<sup>er</sup> avril 2022)</li> </ul>	
Procédures de validation en général	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- SEFRI : Modèle de référence du 1<sup>er</sup> avril 2018 sur la réglementation relative à la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience</li> <li>- SEFRI : Manuel du 27 septembre 2017 sur la formation professionnelle initiale pour adultes</li> </ul>	
Professions à titre d'exemple <sup>3</sup> : formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- OdASanté : Ordonnance du SEFRI du 18 octobre 2018 sur la formation professionnelle initiale d'assistant/e en soins et santé communautaire (ASSC) (entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2019)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ICT Formation professionnelle : Ordonnance du SEFRI du 8 décembre 2017 sur la formation professionnelle initiale d'informaticien/ne (entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2018)</li> </ul>
Professions à titre d'exemple : validation des acquis de l'expérience	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- MBA ZH : Manuel sur la procédure de validation des acquis, 2<sup>e</sup> partie, annexes spécifiques à la profession d'ASSC CFC, 2017 (état au 16 décembre 2022)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MBA ZH : Manuel sur la procédure de validation, 2<sup>e</sup> partie, annexes spécifiques à la profession d'informaticien, 2014 (état au 16 décembre 2022)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- MBA ZH : Manuel sur la procédure de validation, 1<sup>ère</sup> partie, (état au 3 février 2020)</li> </ul>	
Culture générale	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- SEFRI : Ordonnance du SEFRI du 27 avril 2006 concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale (état au 4 mars 2014)</li> <li>- OFFT : Plan d'études cadre du 27 avril 2006 pour l'enseignement de la culture générale (PEC ECG) (actuellement en cours de révision par le SEFRI), (entré en vigueur le 1<sup>er</sup> mai 2006)</li> </ul>	

La grille comparative est composée, dans la présente analyse, des quatre segments suivants avec les indicateurs correspondants :

- Bases légales : loi/ordonnance, champ d'application, autres bases, financement
- Coordination des procédures : acteurs impliqués et leurs tâches, compétences, formes de coordination
- Dimensions des objectifs : orientation générale, compétences concrètes

<sup>3</sup> Selon le baromètre des transitions, il s'agit de deux professions stables et populaires en Suisse, qui sont en outre choisies de manière typique pour chaque sexe. Des procédures de validation des acquis de l'expérience sont possibles pour les deux professions et les deux sont proposées à Zurich selon la nouvelle procédure de validation. Les professions commerciales ont été exclues en raison de la réforme en cours.

- Composantes pédagogiques : principe structurel des lieux de formation, durée, contenus, responsabilité, enseignants/instance de transmission, procédures de qualification, principes d'enseignement/d'apprentissage, systèmes de soutien.

La comparaison juxtapositionnelle constitue une étape intermédiaire pour la mise en évidence de la logique d'action. Les résultats de l'étape suivante, l'analyse condensée, sont présentés dans le chapitre suivant.

### 3.2 Logique de fonctionnement de la formation professionnelle initiale et de la validation des acquis de l'expérience en comparaison

Le tableau présente, selon les principales dimensions de comparaison, les données relatives à la formation professionnelle initiale dans la colonne de gauche et les données relatives à la validation des acquis de l'expérience dans la colonne de droite.

Responsabilité de la gestion des processus	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Canton/entreprise formatrice ou canton/institution de formation.</li> <li>– Processus, d'une durée fixe selon le diplôme, réglé de manière contraignante par le contrat d'apprentissage et ne permettant de quitter la formation que par une résiliation autorisée par le canton.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Candidats soutenus par des conseils.</li> <li>– Processus de 2 à 3 ans avec de nombreuses étapes au cours desquelles une résiliation est possible (ou un refus provisoire prononcé).</li> <li>– Présuppose une bonne compréhension des documents techniques relatifs à la formation.</li> </ul>
Focus	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ordonnance sur la formation professionnelle initiale pour chaque profession, contenus, lieux de formation, qualification du personnel, procédures de qualification, etc. fixés pour la filière de formation concernée = structuration préalable des bases (orientation vers l'input)<sup>4</sup>.</li> <li>– Le partenariat de la formation professionnelle intervient concrètement dans la définition des bases structurées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preuve des compétences opérationnelles requises à la fin du processus de formation sans tenir compte de la manière dont elles ont été acquises (orientation vers l'output).</li> <li>– L'orientation vers l'output offre beaucoup moins de possibilités pour une conception active par les partenaires de la formation professionnelle.</li> </ul>
Structure du lieu de formation	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans l'orientation vers l'input : via la définition des lieux de formation avec leurs tâches (conformément à l'ordonnance sur la formation) et leur valeur éducative spécifique respective (p. ex. socialisation en entreprise, enseignement à l'école).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans l'orientation vers l'output : pas de définition des lieux de formation.</li> </ul>
Orientation vers la profession	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ce principe est défini dans la loi sur la formation professionnelle (LFPR) et est entièrement satisfait par la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Est partiellement satisfait par le focus sur les compétences opérationnelles.</li> </ul>

<sup>4</sup>Les termes « orientation vers l'input » et « orientation vers l'output » s'inspirent des termes techniques de pilotage par l'input et de pilotage par l'output, qui désignent différentes formes de pilotage politique dans la recherche comparative internationale. Le pilotage par l'input se caractérise par le fait qu'il met l'accent sur la définition des bases et des conditions-cadres des processus de formation, comme par exemple la durée des formations, les exigences de qualification du personnel ou la définition des lieux de formation. Le pilotage par l'output n'accorde pas d'importance à ces aspects, mais régit les systèmes exclusivement par la définition de résultats dont la réalisation doit être prouvée au terme du processus. J'utilise ici le terme d'orientation, un peu moins fort que celui de pilotage, et je tiens ainsi compte, entre autres, du fait que les programmes d'études/ordonnances sur la formation, qui sont un instrument classique de pilotage par l'input, contiennent également des éléments orientés vers l'output par le biais d'objectifs en termes de compétences. Mais même dans ce cas, l'orientation vers le programme d'études/l'ordonnance sur la formation reste reconnaissable en tant qu'input, car on ne renonce pas complètement à la détermination des bases et des conditions-cadres des processus de formation.



<ul style="list-style-type: none"> <li>– combinaison de la pratique, des cours interentreprises, de la formation générale et des différents lieux de formation.</li> <li>– Les compétences opérationnelles sont évaluées lors de l'examen final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les compétences opérationnelles sont documentées et attestées dans un dossier, et il est possible de recourir à différentes formes d'attestation des compétences opérationnelles.</li> </ul>
<b>Compétence en matière d'organisation de son propre parcours professionnel</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Est acquise dans le cadre de la compétence opérationnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Est requise par les exigences de la procédure de validation.</li> </ul>

Deux logiques de fonctionnement différentes des deux approches se dégagent ainsi, qui relie l'approche pédagogique et la conduite du processus.

Logique de fonctionnement pédagogique	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apprentissage se fait dans des contextes structurés selon le principe de la professionnalité, dans différents lieux de formation par le biais de l'instruction ou de l'enseignement. Lors de la procédure de qualification, il s'agit avant tout de montrer ce que l'on a appris (démonstration).</li> <li>→ Principe de montrer-exécuter-démontrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apprentissage se fait principalement en passant et se concentre sur les compétences professionnelles. La documentation et la réflexion sur ce qui a été appris sont déterminantes pour le succès, et il faut parfois assumer soi-même des tâches pédagogiques complexes, comme par exemple l'évaluation de son propre niveau de connaissances sur une échelle à quatre niveaux.</li> <li>→ Principe de l'appropriation, de la documentation et de la réflexion</li> </ul>
Logique de fonctionnement dans le processus	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans la formation initiale, les personnes en formation évoluent le long d'exigences concrètes qui sont préstructurées dans une filière de formation et qui sont imposées par les institutions de formation, l'entreprise formatrice et le troisième lieu de formation, exigences que les personnes en formation doivent remplir.</li> <li>– Si la réussite de l'apprentissage semble compromise, les personnes en formation disposent d'un soutien individuel.</li> <li>→ Principe de la responsabilité partagée et du contrôle des processus par des instances de formation autorisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans le cadre de la validation des compétences, les personnes se débrouillent elles-mêmes à travers un processus complexe avec des exigences diverses et des interlocuteurs changeants.</li> <li>– Les candidats peuvent bénéficier d'un soutien par le biais du service d'orientation professionnelle, soutien qui est gratuit à certaines conditions.</li> <li>→ Principe de l'auto-responsabilité et de la gestion du processus par les individus.</li> </ul>

### 3.3 Conclusion de la comparaison des deux logiques de fonctionnement

En Suisse, les procédures de validation des acquis de l'expérience sont pour le moment attrayantes notamment pour les personnes qui, outre leurs compétences opérationnelles correspondantes, disposent d'une bonne compétence pour organiser leur propre parcours professionnel et d'un degré élevé de responsabilité personnelle.

La comparaison avec la formation professionnelle initiale révèle deux problématiques pour la validation des acquis de l'expérience en ce qui concerne l'adéquation avec la « berufliche Ordnung », représenté ici par la formation professionnelle initiale.

Dans la gouvernance de la formation professionnelle en Suisse, l'*orientation vers l'input* de la formation professionnelle assure l'équilibre au sein du partenariat de la formation professionnelle, qui reflète le positionnement de la formation professionnelle par rapport au système de formation et au monde du



travail : elle structure l'acquisition des compétences nécessaires en intégrant les partenaires de la formation professionnelle, ce qui légitime à son tour le diplôme professionnel correspondant pour les deux parties. L'orientation vers l'output ne peut pas fournir la même légitimité, car elle ne préstructure pas le processus d'acquisition des compétences et offre donc moins de possibilités de participation des différents acteurs.

*L'orientation vers l'output* de la validation des acquis de l'expérience se focalise fortement sur les compétences opérationnelles, c'est-à-dire sur les connaissances et le savoir-faire professionnels, et les atteste. Or, en Suisse, la signification culturelle d'un CFC en particulier va au-delà de la preuve des compétences opérationnelles, par exemple avec les aspects de l'identité professionnelle, de l'éthique, de la politique, de la communication, de la culture, du droit ou des compétences transversales, ce qui inclut, outre l'idée de formation et de l'épanouissement personnel, également le potentiel de prise de responsabilité et de fonctions spécialisées ou de gestion. Un diplôme professionnel obtenu par le biais de la validation des acquis de l'expérience ne peut que partiellement attester de ces aspects élargis.

En conclusion, on peut donc formuler deux constats de cette étape de l'analyse :

- Dans sa forme actuelle, la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience est ponctuellement liée au système de formation professionnelle par le biais des compétences opérationnelles définies dans les ordonnances sur la formation, mais elle suit une autre logique d'action.
- La validation des acquis de l'expérience est une approche appropriée qui tient compte du développement des compétences dans le cadre de l'activité professionnelle. Dans sa forme actuelle, la validation des acquis de l'expérience ne peut toutefois guère servir à compenser les désavantages au sein de la « berufliche Ordnung » en Suisse, car la logique d'action sur laquelle repose cette procédure est nettement plus exigeante pour les individus que dans la formation professionnelle initiale, surtout en ce qui concerne la gestion des processus, et pose en même temps un problème de légitimation en raison de son orientation vers l'output.

## **4 Formation et validation des acquis de l'expérience liées à l'emploi en France**

### **4.1 Formation liée à l'emploi en France**

L'analyse comparative présentée dans ce chapitre se fonde sur le concept de « formation liée à l'emploi », c'est-à-dire sur une vision globale de la formation axée sur la capacité d'exercer une activité professionnelle, et non pas uniquement sur le système de formation professionnelle (Kraus 2022a). Cela tient compte du fait que la formation liée à l'emploi en France n'est pas couverte en premier lieu par un système directement comparable à la formation professionnelle en Suisse.

Dans la typologie classique des sciences de l'éducation comparées, le système de formation liée à l'emploi en France est assimilé au modèle de l'étatisme, c'est-à-dire à une formation organisée et gérée en grande partie par l'État, qui n'intègre guère les acteurs du monde du travail et surtout qui tient peu compte de leurs exigences en matière de qualification (Greinert 2017 ; Oerter et Hörner 1995). Au lieu de cela, dans cette tradition où l'institution centrale traditionnelle est le lycée technique, l'accent est mis avant tout sur les composantes du savoir et moins sur le savoir-faire (Schriewer et Harney 2000). Ceci constitue une différence par rapport au modèle corporatif auquel la formation professionnelle en Suisse est associée avec le partenariat de la formation professionnelle. Le modèle corporatif se caractérise, d'une part, par une coopération entre l'État et l'économie et un accent mis sur la gouvernance au niveau intermédiaire et, d'autre part, par un fort ancrage de la professionnalité en tant que lien entre le savoir, le savoir-faire et l'éthique professionnelle, qui se rapportent à un domaine d'activité concret (Kraus



2022b). En France, outre le système étatique de formation liée à l'emploi, il existe une tradition politique de l'employabilité fortement ancrée dans la politique sociale et du marché du travail (Burgi 2007 ; Gazier 2003 ; Kraus 2010). L'idée centrale est que l'État aide les personnes à surmonter les obstacles individuels pour accéder au marché du travail et qu'il mette à disposition des ressources financières et propose des mesures en ce sens. L'importance croissante des centres de formation pour l'obtention de diplômes liés à l'emploi en est un exemple.

#### 4.2 Développements en cours : *apprentissage et validation des acquis de l'expérience*

Suite à la crise économique de 2015 avec un taux de chômage (des jeunes) élevé, à la transformation de la société industrielle en société de services ainsi qu'à la transformation numérique et au passage au gouvernement Macron d'orientation largement libérale, d'importantes réformes de la formation liée à l'emploi ont eu lieu en France à partir de la deuxième moitié des années 2010. Dans ce sillage, on a assisté d'une part à la revalorisation politique de la formation pratique, dont une partie est directement effectuée en entreprise (apprentissage). Cette revalorisation politique de la formation pratique est bien acceptée par la population, comme en témoigne l'augmentation rapide du nombre d'apprentissages (CEDEFOP 2022). D'autre part, dans le contexte de ces réformes, la validation des acquis de l'expérience (VAE) a été modernisée en tant qu'élément du système de soutien aux chômeurs ou aux personnes présentant un risque élevé sur le marché du travail, ce qui se traduit notamment par une simplification des procédures, une amélioration de l'accompagnement et la numérisation des processus (cf. Le Mouillour 2023).<sup>5</sup>

Ces réformes, qui marquent en 2018 un premier tournant dans la formation liée à l'emploi en France avec la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, reposent sur trois piliers : un focus important sur la formation liée à l'emploi comme partie intégrante de la formation tout au long de la vie, la réforme de l'élément apprentissage et une réforme de l'assurance chômage. Ces réformes ont été accompagnées d'une adaptation de la structure de financement, qui a notamment impliqué davantage qu'auparavant les acteurs des régions et des branches et a permis de créer l'agence France compétences. Cette dernière assume des tâches de régulation pour le compte de l'État et coordonne la coopération décentralisée des acteurs de la formation liée à l'emploi. Les régions, en particulier, s'engagent fortement depuis lors, car elles considèrent cette qualification comme une possibilité de promotion économique régionale et de développement local. Parallèlement, la responsabilité des entreprises et des individus a été considérablement renforcée dans ces réformes : le système d'apprentissage est désormais davantage orienté vers les besoins du marché du travail et les entreprises sont par ailleurs impliquées dans le financement. L'accent est également mis sur la responsabilité des individus, qui reçoivent en même temps des ressources financières annuelles de l'État pour participer à des formations liées à l'emploi grâce au compte individuel de formation. La validation des acquis de l'expérience (VAE), modernisée et fortement encouragée dans le contexte de ces réformes, est perçue comme un élément au sein de cette réforme globale. Le fait que l'obtention d'un diplôme qualifiant par une procédure de VAE soit quantitativement un phénomène marginal, même en France, avec environ 11 000 validations totales en 2021 (Abriac 2022), n'entraîne dès lors pas une remise en cause fondamentale de la VAE ou une contestation de son fonctionnement.

---

<sup>5</sup> Je remercie Isabelle Le Mouillour, responsable du Bundesinstitut für Berufsbildung, qui, en tant qu'experte spécialisée dans la formation liée à l'emploi en France, a accepté de me rencontrer pour un entretien professionnel lors de l'élaboration de cette expertise et m'a transmis des documents informatifs.



### 4.3 Conclusion dans une perspective comparative

Les trois aspects ci-après sont particulièrement importants pour comprendre, dans une perspective comparative, la VAE en tant qu'élément de la formation liée à l'emploi en France :

- Les diplômes traditionnels au niveau des qualifications professionnelles, le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et, avec des exigences plus élevées, le BEP (brevet d'études professionnelles), sont surtout considérés comme un indice de l'aptitude à l'emploi des diplômés et non, comme le diplôme professionnel, comme une attestation de compétences professionnelles étendues, comme c'est notamment le cas pour le CFC dans le cadre de la « berufliche Ordnung » en Suisse. En France, les titulaires de ces diplômes sont considérés comme des généralistes pouvant exercer différentes activités et développer leurs qualifications en permanence. Cela va de pair, d'une part, avec une plus grande ouverture vis-à-vis des voies par lesquelles ces diplômes peuvent être obtenus et, d'autre part, avec « une séparation plus stricte entre la conception (planification) et la production » (Oerter et Hörner 1995, 25). En revanche, un CFC basé sur une conception plus vaste des compétences professionnelles (savoir, savoir-faire et éthique professionnelle) est également considéré comme la base d'un large cadre de décision et d'organisation dans l'activité, avec des frontières parfois fluctuantes avec les activités de conception et de planification et des qualifications supérieures. Pour l'obtention de diplômes tels que le CAP et le BEP, la formation en entreprise ne représente qu'une voie possible parmi d'autres et n'a pas le statut de « voie royale ». Dans le contexte de la conception traditionnelle de ces diplômes, la VAE est non seulement formellement équivalente à l'obtention du diplôme par le biais d'une formation en entreprise, mais elle est également suffisante pour accéder au marché du travail et servir de base à la mobilité sur le marché du travail. Du point de vue des employeurs, la fonction d'indice qui y est associée est suffisante : une instance reconnue a vérifié que cette personne est capable d'effectuer une tâche donnée. Dans ce contexte, il est également important de comprendre qu'en France, la formation professionnelle n'est pas aussi étroitement assimilée à la formation initiale comme cela est traditionnellement le cas dans les pays où la formation professionnelle est organisée de manière duale. L'apprentissage est plutôt un élément d'une formation professionnelle en continu, ce qui conduit généralement à une plus grande ouverture vis-à-vis de la validation des diplômes correspondants. Il est possible que la tradition française des concours joue également un rôle dans ce contexte. Dans ces concours, l'accès aux institutions de formation ou aux possibilités d'emploi dans l'administration publique est attribué par le biais d'une procédure d'examen. Cette tradition confère généralement une plus grande légitimité à l'examen sommatif des compétences professionnelles et transversales en tant que preuve de l'aptitude à exercer une activité.
- La procédure de VAE est fermement intégrée dans les mesures de prévention du chômage et des risques individuels sur le marché du travail. Elle est ici ancrée dans l'idée fondamentale que l'État aide les personnes à utiliser leurs compétences déjà acquises sur le marché du travail et dans l'organisation de leur propre parcours professionnel. La VAE est donc considérée avant tout comme une possibilité de mobilité horizontale, par exemple comme une réorientation vers des segments d'activité plus résistants à la crise, et non comme une voie de mobilité verticale ascendante. La VAE est donc bien ancrée dans les mesures de lutte contre le chômage. Lors d'un bilan de compétences, les chômeurs s'assurent de leurs acquis et réfléchissent avec le professionnel à la possibilité d'utiliser ce bilan comme base d'une VAE. Cela peut être le cas par exemple pour des personnes âgées dont le diplôme est aujourd'hui obsolète. Elles peuvent ainsi actualiser leur certificat officiel de qualification et augmenter ainsi leurs chances sur le marché du travail. Il s'agit



ainsi d'éviter le chômage ou les risques de chômage et d'augmenter la mobilité sur le marché du travail. Cette perspective s'inscrit dans la relation entre l'État et les individus, dans laquelle l'État français joue un rôle fort de prévoyance et de soutien. Dans le même temps, la VAE répond en principe avant tout aux intérêts de l'État et des individus, et moins à ceux des entreprises, qui sont avant tout intéressées par les possibilités d'utilisation de la main-d'œuvre. Les moyens financiers mis à la disposition des individus par l'État chaque année pour la formation liée à l'emploi peuvent également être utilisés pour un conseil VAE ciblé, dans lequel de nombreux prestataires indépendants se sont aujourd'hui spécialisés.

- La procédure de VAE a un lien systématique avec les diplômes professionnels, pour lesquels onze commissions au total (avec des acteurs politiques et économiques) définissent des profils de compétences pour différents secteurs économiques, avec une durée de validité de cinq ans. Ceux-ci sont inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Grâce aux blocs de compétences insérés en 2015 dans ces profils de compétences, une VAE peut porter sur l'ensemble du profil de compétences ou sur certains blocs de compétences qui le composent, la validation des blocs de compétences faisant justement l'objet d'un forcing actuellement. Les blocs de compétences sont des ensembles cohérents de compétences qui permettent d'exercer une activité de manière autonome (France compétence 2019). En complément des profils de compétences, il existe un répertoire spécifique (RS). Dans le cadre d'une procédure d'accréditation, des certificats de différents prestataires y sont intégrés, qui se rapportent étroitement à des tâches individuelles concrètes, qui sont nécessaires en tant que licence pour des activités très spécifiques ou qui sont utilisables dans différents champs d'activité. En outre, d'autres points de connexion avec le système éducatif ont été créés, par exemple les universités disposent désormais de leurs propres bureaux de VAE qui conseillent et reçoivent les demandes correspondantes.

En résumé, on peut dire que la VAE s'appuie sur des éléments culturels et sur la tradition française de formation liée à l'emploi. Ainsi, le diplôme de niveau professionnel est généralement considéré comme une preuve d'aptitude à exercer une activité et non comme une preuve de compétence globale dans un domaine d'activité donné. De plus, l'apprentissage n'est traditionnellement considéré que comme une voie possible d'obtention de ces diplômes et comme une étape dans la formation professionnelle en continu. Deuxièmement, conformément à la politique de l'Etat en matière d'employabilité en France, la VAE est non seulement ancrée dans les mesures de prévention du chômage et donc fortement orientée vers la mobilité horizontale et l'actualisation des compétences mais s'inscrit également dans la volonté sous-jacente de l'Etat d'aider les personnes à exploiter leur potentiel de manière ciblée. Dans ce contexte, la VAE est intégrée dans les systèmes de réglementation. Parallèlement, la VAE dispose de points d'ancrage systématiques dans les différents segments du système éducatif, notamment par le biais de blocs de compétences ou d'antennes VAE. Ces trois aspects permettent une intégration relativement aisée des procédures de VAE en tant qu'élément de la formation liée à l'emploi et leur promotion suite aux réformes de 2018. Il n'y a pas de frictions systématiques entre la logique systémique de la formation liée à l'emploi en France et la logique de fonctionnement de la procédure de VAE telle qu'elle est établie en France.



## 5 Le groupe cible des personnes peu qualifiées dans la formation liée à l'emploi en Suisse

Actuellement, les personnes peu qualifiées font l'objet d'une attention accrue de la part de la politique en matière de formation en Suisse. Cela se traduit d'une part, comme jusqu'à présent, par un aspect sociopolitique axé sur l'intégration, qui vise avant tout à assurer les possibilités de subsistance autonome et à réduire les coûts des systèmes de sécurité sociale et, d'autre part, par l'aspect de politique en matière de formation visant l'objectif commun de la Confédération et de la CDIP selon lequel « 95 % de tous les jeunes de 25 ans disposent d'un diplôme du degré secondaire II ». Dans ce contexte, l'indicateur de législature correspondant « Taux de diplômes du degré secondaire II » joue un rôle prépondérant. Par ailleurs, d'un point de vue économique, les personnes peu qualifiées sont considérées comme un potentiel de main-d'œuvre face à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, ce qui renforce les efforts visant à permettre aux adultes d'obtenir un diplôme de formation. Enfin, les personnes peu qualifiées constituent traditionnellement un groupe cible central de *la politique en matière d'égalité des chances*.

Les personnes peu qualifiées peuvent être considérées comme des travailleurs ou des personnes aptes à travailler qui ne possèdent pas de diplôme formel lié à l'emploi, obtenu dans le cadre du système de formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un indicateur statistique désignant les « personnes aptes au travail sans diplôme formel lié à l'emploi » qui ne donne aucune indication sur les compétences réelles de ces personnes ou sur la nature de leur activité (voir notamment Matthes et Severing 2017). On peut néanmoins partir du principe que le groupe des « personnes aptes au travail sans diplôme formel lié à l'emploi » présente une situation problématique complexe dans laquelle plusieurs aspects se cumulent sur le plan biographique et structurel. Il est donc difficile pour ce groupe de personnes d'acquérir ou de rattraper un diplôme de formation correspondant. Les paragraphes suivants présentent brièvement quelques conclusions importantes tirées de la recherche sur cette situation problématique complexe. Nous y ferons à nouveau référence dans la conclusion (section 7).

- « Les adultes peu qualifiés sur le plan formel se trouvent souvent dans des situations d'emploi précaires et présentent un risque accru de pauvreté » (Wüthrich 2022).
- Un faible niveau de formation formelle a une influence très négative sur la participation future à des offres de formation, c'est-à-dire qu'il induit une faible probabilité de profiter d'offres de formation à l'avenir.
- Les personnes peu qualifiées disposent généralement de faibles ressources financières et, en même temps, de ressources personnelles limitées, qui sont généralement acquises par le biais de la socialisation et de la formation formelle (techniques de travail, aptitude à l'autorégulation, compétences transversales, compétences de base, etc.). Cet état de fait complique leur accès aux offres de formation qui présupposent ces ressources et compétences.

La participation à des offres formelles de formation liée à l'emploi représente toujours un investissement subjectif dans de futures opportunités. Pour les personnes ayant un faible niveau de formation formelle, ces investissements subjectifs sont nettement plus élevés.

## 6 Possibilités systématiques de « valorisation » des acquis de l'expérience

La question de la validation des acquis de l'expérience vise à faire reconnaître la valeur des acquis correspondants. Cette valeur peut être attribuée par les instances sociales que sont le marché du travail et le système éducatif. Mais la valeur peut également se situer à un niveau personnel, une personne pouvant apprécier pour elle-même ce qu'elle a appris sous la forme d'un bilan de compétences ou recevoir une reconnaissance pour ces acquis dans son environnement social. Le graphique suivant



(fig. 1) en donne une vue d'ensemble et nomme les différents éléments disponibles pour la reconnaissance des acquis sous la forme de « valorisation ».

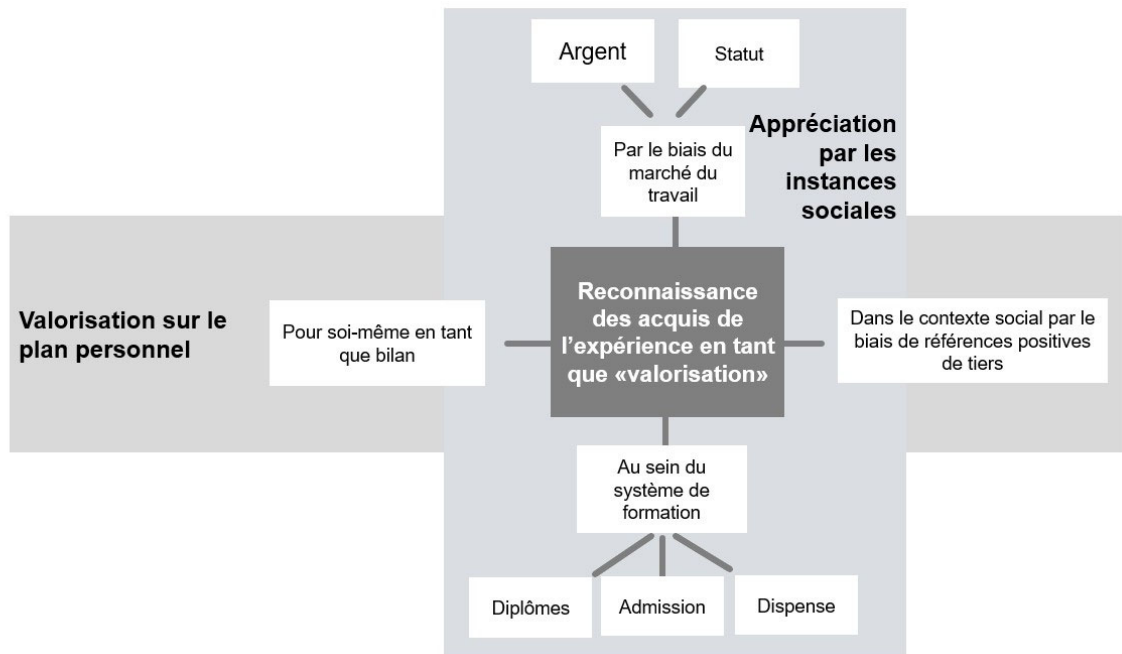


Figure 1 : Reconnaissance des acquis de l'expérience sous la forme de valorisation<sup>6</sup>

Au sein de la « berufliche Ordnung », les acquis de l'expérience sont principalement attestés par des diplômes professionnels formels et donc reconnus. Les diplômes ont une valeur fixe dans le système de formation et sur le marché du travail, en raison du lien entre ces deux domaines de la société par le biais de l'orientation vers la profession. Parallèlement, cet état de fait s'accompagne généralement d'une valorisation correspondante au niveau personnel ; les personnes sont par exemple fières d'avoir obtenu un diplôme et reçoivent pour cela une reconnaissance de leur entourage ou l'ajoutent à leur CV en vue d'une candidature.

Cette référence systématique à la valeur peut aider à trouver d'autres points d'ancrage lors de la validation des acquis de l'expérience. Nous y faisons à nouveau référence dans la conclusion qui suit.

## 7 Conclusion et recommandations

L'introduction de la validation des acquis de l'expérience en tant qu'élément de la formation professionnelle en Suisse est liée à la politique en matière de formation, à la politique sociale et à la politique économique. Dans ce chapitre final, les résultats des analyses de la validation des acquis de l'expérience présentées jusqu'ici sont donc résumés selon ces trois perspectives politiques. Cela permet une évaluation différenciée de la validation des acquis de l'expérience et la formulation de recommandations sur cette base.

### 7.1 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique en matière de formation

Les procédures de validation des acquis de l'expérience constituent en principe une possibilité appropriée de reconnaître les compétences acquises de manière informelle dans le cadre de processus

<sup>6</sup> Graphique inspiré de (Schmid et Kraus 2018, 89).



de travail par le biais de diplômes formels. En tant que mesure relevant de la politique en matière de formation, elles contribuent à garantir une perméabilité élevée du système de formation. La reconnaissance des compétences acquises de manière informelle par le biais de procédures de validation est surtout intéressante pour les groupes cibles présentant des conditions spécifiques. Parmi ces groupes cibles, on compte par exemple les migrants hautement qualifiés dont les diplômes ne sont pas reconnus en Suisse pour des raisons formelles. Les procédures de validation sont également intéressantes pour les personnes qui disposent de diplômes obsolètes et qui souhaitent les actualiser. Ces procédures offrent également de bonnes possibilités d'acquérir les diplômes correspondants dans le nouveau domaine d'activité pour les personnes en reconversion professionnelle qui souhaitent passer à un autre domaine au même niveau de formation. Les personnes qui, en raison d'événements extérieurs, n'ont pas été en mesure à un moment donné de terminer une formation entamée, peuvent également profiter des offres de validation.

Les procédures de validation des acquis de l'expérience sont donc particulièrement adaptées aux groupes cibles qui disposent de bonnes conditions en termes de compétences et qui, pour diverses raisons, souhaitent obtenir un diplôme professionnel actuel reconnu au niveau fédéral afin d'augmenter leurs chances sur le marché du travail. La possibilité de validation représente pour ces groupes cibles une forme appropriée de perméabilité et d'accessibilité au système de formation. La possibilité d'obtenir un diplôme actuel et reconnu par une procédure de validation devrait donc être maintenue dans tous les cas et développée en fonction des groupes cibles.

## **7.2 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique sociale**

L'introduction des procédures de validation des acquis de l'expérience était également liée à l'objectif sociopolitique d'aider les personnes peu qualifiées à obtenir des diplômes reconnus par ce biais, afin d'augmenter leurs chances sur le marché du travail. Or, les procédures de validation ne peuvent pas remplir cet objectif pour plusieurs raisons : la validation est une offre avec sa propre logique de fonctionnement, qui n'est que ponctuellement liée au système de formation professionnelle. Elle doit être abordée de manière ciblée par les personnes intéressées et exige de leur part la compréhension de documents spécialisés sur des thèmes de formation. Elle exige en outre le respect d'une logique d'action propre ainsi que des capacités fortement développées de gestion des processus et d'autorégulation. Ces exigences requièrent un niveau élevé de compétences professionnelles, personnelles et méthodologiques. On peut partir du principe que cela constitue en général une (trop) grande barrière à franchir pour les personnes ayant peu de qualifications formelles et que, dans la procédure elle-même, cela tend aussi à les surcharger. Les personnes formellement bien formées ont en général beaucoup plus de facilité à utiliser de telles offres, car elles disposent plus facilement des compétences techniques, personnelles et méthodologiques nécessaires à l'utilisation des procédures de validation. Les inégalités de formation existantes en fonction du niveau de formation formelle ne peuvent donc guère être compensées par une telle procédure.

L'objectif sociopolitique consistant à permettre aux personnes peu qualifiées d'obtenir des diplômes reconnus ne peut donc pas être atteint par la voie des procédures de validation, lesquelles ne présentent qu'un lien relativement faible avec le système de formation professionnelle, mais posent également des exigences élevées en termes de compétences techniques, personnelles et méthodologiques. Une promotion ciblée de la qualification et une bonne combinaison des possibilités de qualification et de validation seraient une voie plus judicieuse pour ce groupe cible. En ce qui concerne les offres de validation, il faudrait en outre abaisser de manière ciblée les barrières d'utilisation pour ce groupe cible par des mesures d'accompagnement et procéder à un échelonnement des procédures de validation.



- a) Pour la promotion de la qualification et la combinaison des possibilités de qualification et de validation, la « valorisation » des compétences acquises offre un point d'ancrage. En principe, les diplômes fédéraux représentent l'objectif suprême de la formation professionnelle et des procédures de validation, car ils permettent la mobilité sur le marché du travail et de bénéficier des passerelles définies au sein du système de formation. Partant de cet objectif, le chemin pour y parvenir pourrait être davantage structuré en étapes par le biais de différentes formes de qualification, c'est-à-dire l'acquisition de compétences et la validation des compétences déjà acquises. La validation des compétences par des certificats de branche ou par des offres de qualification correspondantes pour obtenir de tels certificats permettrait par exemple d'augmenter la mobilité sur le marché du travail de manière ciblée. D'autres formes de « valorisation » des compétences pourraient être utilisées en complément, par exemple sous la forme de portfolios pour documenter et rendre visibles les compétences et ainsi favoriser la reconnaissance personnelle de ses propres compétences. Le passage de « peu qualifié » vers « un diplôme fédéral » pourrait être sciemment échelonné grâce à ces formes et des « étapes intermédiaires » adéquates et gérables pourraient ainsi être prévues, étapes qui pourraient également être acquises par le biais d'une qualification. Ces étapes intermédiaires devraient à leur tour être reconnues dans le cadre d'une éventuelle procédure de validation en vue de l'obtention d'un diplôme reconnu au niveau fédéral, afin d'éviter les « impasses ». Ce parcours devrait par ailleurs faire l'objet d'une intégration institutionnelle, de sorte qu'il ne dépende pas uniquement de l'initiative des personnes d'aborder l'étape suivante.
- b) Afin de réduire de manière ciblée les obstacles spécifiques à l'utilisation de la formation pour le groupe cible des personnes peu qualifiées, les procédures de validation pourraient être intégralement liées à des institutions avec lesquelles une grande partie de ce groupe cible est en contact régulier, par exemple les services régionaux de placement. On adopterait ainsi un principe de « travail de formation de proximité » qui inverse le sens de mouvement du système de formation : ce ne sont pas les participants ou les personnes en formation qui recherchent une offre, mais l'offre est pour ainsi dire déplacée dans le cadre de vie des groupes cibles. Cette approche augmenterait l'accessibilité, car il y aurait moins de distance à parcourir du côté des participants. Elle ne s'appliquerait pas seulement aux procédures de validation, mais aussi aux offres de qualification axées sur l'emploi. Il faudrait ensuite réfléchir à la question de savoir si et comment les procédures de validation pourraient - au-delà du lien actuel avec l'orientation professionnelle - être mieux intégrées dans les offres existantes et établies dans le domaine de la formation professionnelle ou de l'insertion professionnelle. Pour le groupe cible des personnes peu qualifiées, il faudrait en outre que le pilotage du processus dans une procédure de validation soit pris en charge dans le cadre d'un accompagnement étroit par un spécialiste, qui apporterait également un soutien professionnel pour les étapes de réflexion et de documentation nécessaires. Cela permettrait de gérer les exigences liées à la procédure en matière de compétences professionnelles, sociales et personnelles, de sorte que seules les compétences professionnelles à valider seraient réellement déterminantes pour le succès de la procédure. Tant le « travail de formation de proximité » que l'accompagnement dans le cadre d'une telle procédure exigent un haut niveau de professionnalisme de la part du personnel pédagogique engagé à cet effet. C'est pourquoi une professionnalisation de la validation en tant qu'activité pédagogique spécifique devrait être initiée.



### 7.3 Conclusion et recommandations sous l'angle de la politique économique

La divergence entre l'orientation vers l'input de la formation professionnelle et l'orientation vers l'output de la procédure de validation des acquis de l'expérience représente un défi majeur de la politique économique pour la mise en œuvre des procédures de validation, étant donné qu'au sein de la « berufliche Ordnung », non seulement le système de formation, mais aussi l'économie s'orientent fortement vers le principe axé vers la profession. C'est particulièrement vrai en Suisse, où l'organisation de l'input permet d'assurer dans une large mesure l'intégration des acteurs du monde du travail dans la formation professionnelle. Dans le cas de la validation orientée vers l'output, il en résulte des problèmes de légitimation supplémentaires du côté du marché du travail.

Une autre problématique résulte de l'importance centrale du CFC qui, en Suisse, atteste bien plus que la compétence opérationnelle dans un domaine d'activité donné. Le CFC est axé sur le concept de profession et a donc une plus grande exigence en termes de compétence professionnelle et de personnalité. En outre, les compétences transversales dans les domaines de la pensée interconnectée, de la communication, du droit ou de la culture ont toujours revêtu une grande importance et gagnent encore en signification selon les discussions actuelles dans le cadre de la transformation numérique et de l'internationalisation. Ces compétences sont essentielles pour les employeurs lorsqu'il s'agit d'évaluer le potentiel des collaborateurs lors de recrutements sur le marché du travail. Aux yeux des employeurs, cette dimension spécifique du CFC est moins visible pour les candidats qui ont obtenu leur diplôme par le biais d'une procédure de validation des acquis de l'expérience, car cette dernière se concentre principalement sur les compétences opérationnelles. En Suisse, un CFC obtenu par la voie de la validation des acquis perd donc de sa valeur sur le marché du travail, même s'il est formellement équivalent au CFC obtenu par la voie normale. Cela ne vaut certes pas pour la valeur du CFC du point de vue du système de formation, mais il est probable que pour le groupe cible des personnes peu qualifiées, la valeur liée au marché du travail prime d'abord sur la valeur associée au système de formation. Cette constatation est particulièrement pertinente compte tenu du fait que les personnes qui prennent des décisions en matière de formation évaluent, d'un point de vue subjectif, l'effort qui leur est demandé par rapport à la valeur escomptée. Si la valeur d'un CFC sur le marché du travail diminue, ce bilan subjectif devient encore moins attractif pour la procédure de validation des acquis de l'expérience, qui pose déjà des exigences élevées aux candidats. Les personnes qui, pour diverses raisons, n'ont pas voulu ou pas pu participer à des offres de formation au cours de leur carrière et qui, en outre, évoluent souvent dans un environnement social qui ne soutient ni ne reconnaît les efforts de qualification, ne se décideront donc guère à entamer une procédure de validation des acquis de l'expérience.

Pour les employés qui travaillent déjà dans une entreprise, les employeurs considèrent que ce sont les compétences elles-mêmes qui comptent en premier lieu pour la performance de l'entreprise, et non la certification de ces compétences. Sous cet angle, la validation des compétences sous forme de diplômes reconnus est en principe plus dans l'intérêt de l'État et des individus que dans celui des entreprises. Dans certaines professions ou branches, la validation des acquis représente toutefois aussi une plus-value du point de vue de l'employeur. C'est par exemple le cas lorsque les compétences transversales nécessaires pour réussir une procédure de validation correspondent aux compétences professionnelles dans la branche. C'est typiquement le cas en ce qui concerne les services aux personnes, où la capacité à documenter, justifier et réfléchir sur ses propres actions fait également partie des compétences professionnelles. Dans ces branches, les procédures de validation des acquis de l'expérience devraient avoir moins de mal à s'établir. De même, dans les branches où les entreprises doivent justifier d'un certain nombre de personnes titulaires d'un diplôme fédéral pour obtenir une



autorisation d'exploitation, il est dans l'intérêt des employeurs de rendre possible des procédures de validation des acquis de l'expérience pour leurs employés. Dans les branches pour lesquelles une qualification ultérieure dans le domaine de la formation tertiaire est importante, il peut également être dans l'intérêt des employeurs de soutenir les procédures de validation des acquis de l'expérience. Pour développer davantage la validation, il faudrait donc mettre en place des processus de développement reposant sur plusieurs perspectives et impliquant directement des représentants des branches et des entreprises.

## 8 Conclusion

Les analyses précédentes des chapitres 2 à 6 ont permis de dresser un tableau différencié de la procédure de validation des acquis de l'expérience dans le système suisse de formation professionnelle - notamment en comparaison avec la formation liée à l'emploi en France. Elles ont permis de mettre en évidence les potentiels et les problématiques de la procédure de validation des acquis dans le contexte de la « berufliche Ordnung ». Ces constatations ont été une nouvelle fois synthétisées au chapitre 7 à travers les trois perspectives de la politique de formation, de la politique sociale et de la politique économique, étant donné que ces trois perspectives sont d'une importance capitale pour la question de savoir si les procédures de validation des acquis de l'expérience peuvent être établies dans la formation professionnelle suisse et si ces procédures permettent d'obtenir des améliorations pour le groupe cible des personnes peu qualifiées. Cette mise en perspective illustre la valeur spécifique des procédures de validation des acquis de l'expérience dans la formation professionnelle suisse et la nécessité de développer ces procédures en fonction des groupes cibles, des professions ou des branches. Elle montre en outre que les procédures de validation des acquis de l'expérience doivent être complétées de manière ciblée par d'autres mesures si l'on souhaite promouvoir les personnes peu qualifiées par le biais de la validation des acquis de l'expérience. Le chapitre 7 contient plusieurs recommandations concernant les développements et compléments possibles.

## Littérature

### Littérature citée

- Abriac, Dominique. 2022. « Dispositif académique de validation des acquis de l'expérience : le nombre des diplômes délivrés repart à la hausse en 2021 avec + 6 % ». No 22.40. Note d'information. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/52697/dispositif-academique-de-validation-des-acquis-de-l-experience-le-nombre-des-diplomes-delivres-repar>.
- Burgi, Noëlle. 2007. « Du RMI au RMA. Et l'(in)employabilité des chômeurs ? » *Revue de L'Institut de Recherches Economique et Sociales* 50 (1) : 64–101.
- CEDEFOP. 2022. « Spotlight on VET France ».
- France compétence. 2019. « Note relative aux blocs de compétences ». <https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/12/note-bloc-de-compe%CC%81tences-version-au-24092019-003.pdf>.
- Gazier, Bernard. 2003. « L'employabilité ». Dans *Encyclopédie des ressources humaines*, publiée par José Allouche, 862–70. Paris : Vuibert.
- Greinert, Wolf-Dietrich. 2017. « Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. 2<sup>e</sup> édition remaniée. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 85. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Kraus, Katrin. 2006. « «Funktionslogik»: Überlegungen zu einem Modell für die Weiterbildungsforschung ». In *Empirische Forschung und Theoriebildung in der*



- Erwachsenenbildung.*, publié par Hermann-Josef Forneck et Giesela Wiesner, 183–94. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/209137/>.
- . 2007. «Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration». *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3): 382–98. <https://doi.org/10.25656/01:5029>.
- . 2010. «Understanding Employability in Diverse Contexts». In . Linköping University.
- . 2016. «Berufliche Ordnung». Dans *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*, publié par Jörg-Peter Pahl, 162. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- . 2022a. «Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45 (3): 513–28. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w>.
- . 2022b. «Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse: Zur theoretischen Verortung beruflicher Weiterbildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45 (1): 51–67. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00208-8>.
- Matthes, Britta, et Eckart Severing. 2017. *Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*. Herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung. AGBFN 21. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mayntz, Renate, et Fritz W. Scharpf. 1995. «Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus». In *Gesellschaftliche Selbstregulung und Steuerung*, publié par Renate Mayntz et Fritz W. Scharpf, 39–72. Frankfurt a.M: Campus.
- Oerter, Heinz, et Wolfgang Hörner. 1995. «Frankreich». In *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, publié par Uwe Lauterbach, 1–131. Baden-Baden: Nomos.
- Schmid, Martin, et Katrin Kraus. 2018. «Anerkennung, Validierung, Anrechnung. Möglichkeiten des Umgangs mit vorab erworbenen Kompetenzen in abschlussbezogenen Weiterbildungen. Anerkennung als In-Wert-Setzung.» In *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus*, publié par Tobis Zimmermann, Geri Thomann, et Denise Da Rin, 88–102. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 7. Bern: hep.
- Schriewer, Jürgen, et Klaus Harney. 2000. «Beruflichkeit versus culture technique: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik». In *Arbeit und Nationalstaat: Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive*, publié par Peter Wagner, 128–68. Deutsch-französische Studien zur Industriegesellschaft 23. Frankfurt a.M: Campus.
- Wüthrich, Astrid. 2022. « Avant-propos ». Dans Plateforme nationale contre la pauvreté: Promotion de la qualification des adultes: atteindre les personnes menacées ou touchées par la pauvreté dans leurs lieux de vie. Volume 14, rapport de recherche, Office fédéral des assurances sociales, Berne. <https://www.aramis.admin.ch/Texte/?projectid=47982&Sprache=de-CH%23Table1>.

## Documents concernant la politique en matière de formation

*LFPr, Loi fédérale sur la formation professionnelle, 2002.*

OFFT, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2006. « Formation professionnelle initiale : Plan d'études cadre du 27 avril 2006 pour l'enseignement de la culture générale (PEC ECG), OFFT.

*OFPr, Ordonnance sur la formation professionnelle, 2003.*

ICT Formation professionnelle. 2017. « Réglementation de la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience pour les informaticiens CFC / informaticiennes CFC ». ICT Formation professionnelle.

MBA, Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich. 2020. Manuel sur la validation des acquis de l'expérience (*Handbuch Validierungsverfahren*) 1<sup>ère</sup> partie. MBA.

———. 2022a. *Handbuch Validierungsverfahren, 2<sup>e</sup> partie. Annexes par profession, FaGe EFZ / ASSC CFC, 2017.* MBA.



- . 2022b. *Handbuch Validierungsverfahren 2<sup>e</sup> partie. Annexes par profession INF CFC, 2014.* MBA.
- OdASanté. 2018. « Réglementation de la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience pour l'assistant/e en soins et santé communautaire (ASSC) CFC ». OdASanté.
- SEFRI, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. 2006. *Ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale.*
- . 2017. *Manuel sur la formation professionnelle initiale pour adultes.* SEFRI.
- . 2018. « Modèle de référence sur la réglementation relative à la procédure de qualification avec validation des acquis de l'expérience » (projet)  
. SEFRI.