



HAL
open science

Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université

Isabelle Houot

► **To cite this version:**

Isabelle Houot. Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université. Recherches & éducations, 2014, 10, pp.161-175. hal-01426372

HAL Id: hal-01426372

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01426372>

Submitted on 6 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université

Isabelle Houot



Édition électronique

URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1990>
ISSN : 1760-7760

Éditeur

Société Binet Simon

Édition imprimée

Date de publication : 25 mars 2014
Pagination : 161-175
ISSN : 1969-0622

Ce document vous est offert par Université de Lorraine



Référence électronique

Isabelle Houot, « Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université », *Recherches & éducatons* [En ligne], 10 | mars 2014, document 10, mis en ligne le 31 mai 2014, consulté le 06 janvier 2017. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1990>

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2017.

Propriété intellectuelle

Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université

Isabelle Houot

10

- 1 L'instauration en 2002 de la VAE, en dissociant voies d'accès à la certification et voies d'accès à la formation a introduit une rupture dans le paysage français de la formation et plus particulièrement encore dans celui des universités. Cette note propose de revisiter la manière dont cette mesure de certification nouvelle a retenti et agi sur la conception qu'ont les acteurs universitaires de leur environnement et de leurs missions d'enseignement et de recherche. Elle explore la manière dont ces dispositions sont actées et prennent sens dans le quotidien des pratiques universitaires. Elle met en évidence les problématiques particulières qu'ouvre dans le champ de la recherche en éducation et formation la considération de l'expérience comme source d'apprentissage et de ses acquis comme objets d'évaluation.

De dispositions dérogatoires à la formation propres aux facultés à des dispositions d'évaluation unifiées au sein des établissements

- 2 L'observation des différents dispositifs de reconnaissance et de valorisation des acquis qui se sont succédé au sein des universités françaises fait apparaître le lent cheminement opéré en matière de considération des acquis de l'expérience depuis les dispositions dérogatoires consenties par quelques facultés pour l'accès aux enseignements universitaires des adultes en quête de formation permanente, aux dispositions réglementaires établies par la loi de 2002, s'imposant à tous les établissements universitaires et constituant un droit pour toute personne disposant d'une expérience constituée.

- 3 La loi de 1984, (dite « loi Savary ») qui réaffirmait en tant que "mission fondamentale" de l'université, la mission de formation continue au même titre que l'enseignement et la recherche, avait déjà introduit l'idée qu'un adulte puisse accéder à une formation universitaire par validation de ses acquis professionnels et personnels (VAPP).
- 4 Fiedberg et Musselin (1992, 2001) ont montré comment la volonté politique initiée dès la loi « Faure » de 1968 de rassembler les facultés, jusqu'alors séparées, au sein de mêmes établissements tout en dotant ces derniers de droits autonomes en matière de gestion, trouve son renforcement avec la loi Savary notamment au travers de l'unification des procédures de décision. Le décret d'application de 1985 concernant la Validation des Acquis Professionnels et Personnels (toujours en vigueur) s'inscrit dans cette volonté d'harmoniser nationalement des procédures d'accès à l'université qui, jusqu'alors, fonctionnaient par attribution d'équivalences accordées par les facultés. Il abroge ainsi une longue série de dispositions cumulées depuis 1966 par certaines facultés, et rapporte sur le plan de l'établissement (et non plus des dispositions facultaires) la question de l'accès des adultes à l'université.
- 5 La loi de 1992 était une loi de réforme portant sur la formation professionnelle en France. Elle concernait tous les ministères au nom desquels des diplômes étaient délivrés. Le décret du 25 mars 1993 applicable à l'enseignement supérieur visait à favoriser la reprise d'études à l'université, en ouvrant la perspective de parcours de formation universitaires davantage en lien avec le monde du travail. Il s'agissait de développer les formes d'alternance et de professionnaliser les formations. Souvent présenté à l'université comme un simple aménagement du décret de 1985, le décret de 1993 instaurant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) introduisait cependant une première rupture avec les dispositions précédentes. Le décret d'application correspondant prévoyait en effet la possibilité de dispenser d'une partie des épreuves de contrôle, sur la base de leurs acquis professionnels, les adultes qui suivaient une formation. Autrement dit, une partie de la certification devenait accessible par une voie dérogatoire à la formation instituée.
- 6 La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) qui abroge et remplace les dispositions de 1992 est issue de la loi de modernisation sociale de 2002 et consacre un droit nouveau, inscrit au code du travail¹, pour les personnes engagées dans la vie active : celui d'accéder directement à un diplôme ou une certification sur la base de leur expérience. Elle constitue le premier volet d'un droit à la formation, « individuel, transférable et garanti collectivement » qui fera l'objet de l'accord interprofessionnel voté en septembre 2003 par l'ensemble des partenaires sociaux.
- 7 La loi de modernisation sociale accompagne l'ambition de rendre le système de certification français "plus lisible et plus cohérent". Une commission nationale de certification, instance à caractère interprofessionnel et interministériel, est créée et placée sous l'autorité du Premier Ministre. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles², recense et regroupe en grands domaines l'ensemble des certifications existantes. La VAE instaure une nouvelle voie de certification, après la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage : la voie de l'Expérience dont il s'agit de garantir la même légitimité sociale que celle consentie aux autres voies. Si les décrets précédents restaient centrés sur les missions de formation à l'université, développer et favoriser l'accès des adultes dans la tradition de l'éducation permanente pour le premier, développer la formation professionnelle continue pour le second, le troisième introduit une donnée radicalement nouvelle dans le monde universitaire : l'instauration d'une mission de certification d'acquis développés en dehors de l'espace de la formation

instituée. À côté de ses missions traditionnelles d'élaboration et de transmission de savoirs, l'université intègre alors une mission d'une tout autre nature : reconnaître, valider et certifier des savoirs qui sont élaborés hors de son champ d'intervention direct. Une nouvelle forme d'évaluation et par conséquent de délibération s'invite dans les pratiques universitaires, qui consiste à fixer la valeur d'acquis d'apprentissage développés essentiellement de manière informelle.

- 8 **Encadré 1 : Les mots des dispositifs : trois dispositifs de validation, trois objets, trois fonctions**
- 9 En 1985, Ce sont les **pré-requis** du candidat qui constituent l'objet de l'évaluation. La fonction de l'évaluation est prédictive. « La procédure permet d'**apprécier** les connaissances, les méthodes et le savoir-faire [Ces deux derniers termes de méthodes et de savoir-faire disparaîtront des textes qui suivront] du candidat en fonction de la formation qu'il souhaite suivre ». Le choix du terme « **apprécier** » renvoie ici à une conception de l'évaluation centrée sur la valorisation et la reconnaissance : « Apprécier », c'est à la fois « déterminer le prix, la valeur de (quelque chose), déterminer approximativement l'importance de (quelque chose) » et « porter un jugement favorable sur, aimer, goûter » (Petit Robert, 2000).
- 10 En 1992 : Ce sont les **pré-acquis** du candidat qui constituent l'objet de l'évaluation. La fonction de l'évaluation est sommative. Sont **vérifiées** les « connaissances et les aptitudes » qui font partie des attendus à l'issue d'un dispositif de formation et dont la personne manifeste la maîtrise avant son entrée en formation. : « Vérifier » c'est : « examiner la valeur de (quelque chose), par une confrontation avec les faits ou par un contrôle de la cohérence interne ; examiner (une chose) de manière à pouvoir établir si elle est conforme à ce qu'elle doit être, si elle fonctionne correctement ; constituer le signe non récusable de la vérité de quelque chose » (Petit Robert, 2000). L'évaluation engagée ici se rapproche du contrôle (Ardoino, 1979), elle a pour fonction de mesurer une conformité (entre acquis professionnels et acquis de la formation instituée) qui ne puisse pas être contestée.
- 11 En 2002 : Ce sont les **acquis** du candidat qui sont considérés. L'article 134 du chapitre II de la loi de modernisation précise : « Peuvent être prises en compte au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre ». L'évaluation comporte une large part d'incertitude quant à son résultat : il s'agit de "déterminer" par "délibération" au travers du dossier fourni les « connaissances et aptitudes » que l'on va « déclarer » acquises en référence au diplôme postulé. L'opération d'évaluation, ainsi que l'indique le choix du terme « déterminer », consiste autant à circonscrire les contours des acquis, objets de l'évaluation, qu'à leur assigner une valeur. « Déterminer » signifie : « Indiquer, délimiter avec précision, au terme d'une réflexion, d'une recherche ; fixer par un choix ; être la cause de, être à l'origine de (un phénomène, un effet) ». (Petit Robert, 2000).
- 12 Ce qu'introduit également la loi de modernisation sociale ce sont de nouvelles règles du jeu en matière d'organisation des jurys de validation, d'une commission pédagogique interne aux dispositifs de formation préparant au diplôme, on passe à un jury de validation ad hoc, intégrant nécessairement des professionnels et placé sous l'autorité du président d'université. Si, dans les faits, les jurys de validation seront souvent constitués d'une extension des jurys de diplômes dans lesquels il n'est pas rare que siègent des professionnels externes (souvent les intervenants chargés de cours), il reste que cette organisation particulière à la VAE attribue une place plus conséquente à ces acteurs externes et consacre leur légitimité à exercer leur jugement à partir de leurs qualification professionnelles, et non plus seulement à partir de leur parcours universitaire.

Encadré 2 : Les acteurs des dispositifs : vers un jury de validation indépendant du jury de diplôme

- 13 En 1985 c'est une **commission pédagogique** qui examine le dossier fourni par le candidat. Présidée par un professeur des universités, elle doit comprendre au moins deux enseignants-chercheurs de la formation concernée et un enseignant-chercheur ayant des activités de formation continue. Elle **peut** comprendre des professionnels extérieurs à l'établissement. Cette dernière disposition devient obligatoire pour des formations où au moins 30% des enseignements sont assurés par des professionnels.
- En 1992 c'est un **jury de validation spécifique** nommé par le Président d'université et composé **obligatoirement** d'universitaires (majoritaires) et de professionnels, qui statue sur la demande de validation, transmet un avis motivé au **jury de diplôme** qui prend la décision. Le texte précise : « Les membres du jury, autres que les enseignants-chercheurs et les enseignants, doivent exercer ou avoir exercé une ou des activités professionnelles dans les domaines concernés par les demandes de validation. Ils doivent, en outre, soit avoir le diplôme postulé par le candidat, soit exercer ou avoir exercé des responsabilités ou une activité correspondant au niveau de ce diplôme, soit avoir participé à l'enseignement conduisant à ce diplôme ». Si le jury de validation intègre des membres externes à la communauté universitaire, les « qualités » requises de ces derniers restent appréciées et contrôlées par le jury de diplôme.
- 14 En 2002 Sont institués des **jurys de validation**, composés d'universitaires, nommés par le chef d'établissement "en considération de leurs compétences, aptitudes et qualifications et en vue d'atteindre l'objectif complémentaire d'assurer une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes (...) Tout jury de validation comprend une majorité d'enseignants-chercheurs ainsi que des personnes ayant une activité principale autre que l'enseignement et compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Le jury de validation est **indépendant** du jury de diplôme. Si les membres du jury externes à la communauté universitaire doivent être, selon le texte, "compétents pour apprécier la nature des acquis", aucun critère d'appréciation portant sur leurs qualités ou qualifications universitaires n'est formulé.

La reconnaissance des acquis de l'expérience : des usages en demi-teinte

- 15 Après dix ans d'existence des dispositifs de validation des acquis de l'expérience dans les universités françaises, que peut-on dire des effets économiques et sociaux engendrés ?

État des lieux et problématiques propres à la VAE à l'université

- 16 Les données statistiques disponibles indiquent un relatif succès des mesures développées en matière de VAE dans les établissements supérieurs français³ dont les résultats ont rapidement progressé depuis 2002 pour atteindre un rythme actuellement stabilisé d'environ 4100 diplômes délivrés /an⁴. Depuis 2002, un peu plus de 16 000 diplômes complets ont été obtenus par cette voie (sur les 230 000⁵ certifications délivrées par VAE sur la même période en France. Labruyère (2007) avait souligné le faible taux de validations totales obtenues dans les universités. Le nombre de diplômes complets obtenus dès la première instance a cependant augmenté sensiblement et de manière continue tout au long de la période 2002-2011. Il représente aujourd'hui 60% des

validations octroyées contre 17% au démarrage du dispositif. On peut voir dans cette progression le signe d'une certaine maturité du dispositif, d'une continuité plus grande entre pratiques d'accompagnement des candidats et pratiques d'évaluation.

- 17 Rapportée au nombre total de certifications délivrées par VAE, la part représentée par l'enseignement supérieur demeure cependant bien modeste (environ 7%). Les résultats d'études ou de recherche dont on peut disposer aujourd'hui (Personnaz, Quintero, Séchaud, 2005 ; Labruyère, 2006 ; DARES, 2012) montrent que l'accès à la certification universitaire par voie de VAE concerne essentiellement des cadres et des actifs, déjà diplômés, et peu éloignés des qualifications universitaires. La mise en place de la VAE dans les universités françaises s'est heurtée et se heurte encore à un phénomène massif d'abandons en amont comme au cours de la démarche. Ainsi que le souligne la note du CEREQ de novembre 2002⁶, les renoncements les plus précoces sont pour partie imputables à la difficulté à s'orienter dans le maquis des certifications délivrées par les établissements universitaires. Sur les 15000 certifications existant en France, les universités, à elles seules, n'en comptent pas moins de 11000. Les démarches d'orientation dans le dispositif restent lourdes, les délais d'attente pour bénéficier d'un accompagnement souvent dissuasifs.
- 18 Les résultats sont donc mitigés. Cependant, la VAE n'est pas passée inaperçue au sein des espaces universitaires : sans doute parce qu'il s'agit là d'une des dispositions les plus emblématiques des recompositions institutionnelles à l'œuvre dans l'enseignement supérieur européen (reconfiguration des modes de gouvernance, professionnalisation des formations) ; sans doute également parce qu'elle constitue l'occasion d'une rencontre, voire d'une confrontation, entre des acteurs différents (enseignants-chercheurs, cadres administratifs et pédagogiques, acteurs économiques locaux, candidats) autour des mêmes questionnements. C'est à partir de deux logiques simultanées, l'une de réaménagement des domaines d'intervention au sein des établissements et sur les territoires locaux, l'autre de modification des perspectives habituelles de l'évaluation que nous avons vu s'organiser les dispositifs de VAE dans le paysage universitaire.

La VAE comme débat

- 19 Voisin (2005) relève qu'il existe très peu de travaux généraux sur l'économie de la formation continue, les études disponibles portent davantage sur des aspects particuliers qui occupent le devant de la scène à un moment particulier (elearning, qualité, VAE bien sûr...). De la même manière, hormis les recherches menées par Vinokur (1995) Lemistre (2003) ou encore celles de Maillard (2007, 2012), on observera une quasi absence de travaux théoriques portant sur l'économie générale des diplômes en France (Agulhon, 2007), alors que les études concernant le devenir des diplômés du supérieur, les phénomènes de déclassement (Glaysman et Grime, 2010 ; Maurin, 2012), les valeurs et usages des diplômes (Thomas, 2003 ; Cadet, 2006 ; Tenret, 2010), sont relativement nombreuses. Rose (2012) note cependant que ces données demeurent peu utilisées par les directions d'établissement lorsqu'il s'agit de définir leurs orientations en matière d'offre de formation. Ainsi que le remarque Casella (2005) dans son analyse des effets de la décentralisation, la formation professionnelle, en particulier lorsqu'elle est diplômante, reste associée à la construction de l'offre éducative des établissements. Il faut noter que l'offre universitaire occupe une très faible part de l'activité de formation professionnelle en France, 6% seulement des diplômes nationaux délivrés dans les universités le sont au

titre de la formation continue (DEPP-MEN, 2008). Dans ce contexte, le premier volet de la loi de modernisation sociale de 2002, alors même qu'il modifie en profondeur le paysage de la certification en France, n'occasionnera pas de débat public majeur (Bonnafous, 2003), et pas davantage dans les établissements universitaires. Abalea (2007) de même que Brochier et al (2008) observent une certaine « unité de principe » face à la VAE des acteurs économiques qui apparaissent se positionner dans une attente bienveillante face à ces nouvelles dispositions. On retrouve le même constat chez Pinte et Le Squere (2007) à propos du marché du travail intérimaire ou encore chez Guerfel-Henda (2007) à propos des gestionnaires des ressources humaines.

- 20 Il reste que les orientations des acteurs concernés sont loin d'être unifiées : La mise en pratique de la VAE dans l'enseignement supérieur français a ainsi suscité de nombreuses controverses quant à ses finalités : devait-elle être comprise, en continuité de la loi de 1984, comme un simple aménagement des procédures liées à l'accueil des adultes ou bien comme l'instauration d'une nouvelle voie de certification en rupture avec les dispositifs préexistants (Kirch et Savoyant, 1999 ; Perry, 2000 ; Charraud, 2004, 2011 ; Kogut-Kubiak et al, 2006) et prendre ainsi le risque de rendre plus tumultueux les « longs fleuves tranquilles de la validation » (Lietard, 2000) ?
- 21 Pour Neyrat (2007), la dissociation entre formation et certification introduite par la VAE accentue fortement le caractère marchand de la formation. Comment comprendre ce nouvel « ordre certificatoire » (Maillard, 2007), organisé autour de l'administration de la preuve (tout au long de la vie) de ses capacités, et non plus autour de l'épreuve instituée (et ritualisée) de performances ponctuelles ? Cheval de Troie de l'économie marchande lancé au cœur de l'espace de formation/certification pour les uns, instrument majeur pour une transparence des compétences et des qualifications en Europe pour les autres, les réponses quant au bien-fondé de la validation des acquis de l'expérience « à la française » divergent. La VAE, en effet, se lit sur toile de fond d'autres grands mouvements à l'œuvre dans l'ensemble des systèmes éducatifs européens : transparence des grades et des qualifications, modularisation des parcours, implantation de formations ouvertes et à distance, industrialisation des biens éducatifs (Colardyn, 2000 ; Belloubet-Frier, 2005). Au travers des orientations européennes circulent et s'élaborent des pratiques et des modèles de conduites à tenir - ainsi en est-il des « bonnes pratiques - dont on peut penser qu'elles constituent les instruments des transformations à venir (Cherqui-Houot, 2005). Pour Vinokur (2003), c'est en particulier au travers de ces coopérations que se conduit dans les universités françaises un « changement sans réforme », occultant le débat de nature politique que posent les rapports entre enseignement supérieur et économie de marché. Pour autant, c'est bien ce débat autour des valeurs à partir desquelles construire l'université de demain qui anime la communauté universitaire. Pour Breton : « [...] les universités telles que définies et valorisées par Humbolt et Newman et mises en place au XIXème siècle ne sont probablement plus le modèle qui convient en ce début du XXIème siècle. Par contre, la perte des grandes valeurs humanistes et universalistes sur lesquelles ont été construites serait un appauvrissement inacceptable tant pour l'éducation supérieure que pour nos sociétés » (2003, p32).
- 22 Dans une « économie globale » des savoirs, le champ éducatif n'est plus le seul maître du jeu en matière de formation comme en matière de certification des savoirs et des connaissances, de nouveaux acteurs apparaissent (Breton et Lambert, 2003), des idées s'imposent, des instruments se diffusent (Lascoumes et Simard, 2011). C'est ainsi que de

nouvelles formes de régulation « par la norme » (Grandgérard, 2007) s'instaurent, remettant en cause les équilibres antérieurs ainsi que les justifications sociales sur lesquels ils reposaient.

- 23 Comme ce débat retentit-il dans les établissements, au plus près des acteurs ? C'est ce que cette note se propose d'explorer.

Des reconfigurations propices à la professionnalisation des acteurs

- 24 Dans les universités, le développement et le maintien de dispositions permettant la formation et la certification des publics en provenance du monde du travail, dépendent étroitement des politiques des établissements en matière d'accueil des « adultes » ainsi le plus souvent que de l'histoire locale des relations entre les composantes universitaires (UFR, départements) et les services de formation continue universitaire (Ardoino, 2002). La formation des adultes dans les universités a donné lieu à nombre d'expériences pédagogiques novatrices¹⁷, mais ces dernières sont longtemps restées circonscrites à quelques services communs où l'implication universitaire se résumait à la tutelle administrative et à la délivrance d'heures complémentaires par quelques enseignants convaincus. C'est dans ce contexte particulier que survient la loi de 2002, qui, parce qu'elle concerne au premier chef la certification, donc par voie de conséquence l'emblème même de l'institution universitaire (le diplôme), va contribuer à redessiner de manière différente les attributions des acteurs.
- 25 Car, si l'activité de formation continue fait partie des missions fondamentales de l'Université, elle ne constitue pas une mission fondamentale assignée aux enseignants qui ne peuvent assurer leur déroulement de carrière que sur leur activité de recherche. L'implication dans les dispositifs de formation continue repose sur les volontés et les choix individuels et limite de fait la participation effective des enseignants-chercheurs (Denantes, 2006). Au-delà de ces considérations, les services de formation continue universitaire apparaissent fondamentalement et structurellement écartelés entre deux types de logiques : des logiques d'adéquation au champ du travail par la légitimation universitaire des qualifications, et des logiques de distinction par rapport aux autres prestataires de formation continue, sur lesquelles repose la certification universitaire. On retrouve cette tension entre le champ des activités d'enseignement et de recherche sur les campus et le champ des activités pédagogiques des services de formation continue. C'est à cette même jonction que Foudriat (1986) analysait les stratégies de développement des diplômes d'université par les services de formation continue. Plus récemment, Manifet analyse comment la manière dont à l'échelon des établissements s'opèrent les compromis opératoires de l'articulation public-privé et observe les principes qui les sous-tendent. Pour cet auteur, les universités qui ont à répondre à des exigences nouvelles sont préoccupées de préserver leur différence universitaire « à la fois source ultime de leur légitimité à subsister et leur unique plus-value sur le marché (...) Diversification et valorisation constituent alors de nouveaux remparts au passage à la sphère marchande » (Manifet, 2012, p197). Le rapport Besson (2007) apparaît s'inscrire entièrement dans cette perspective de valoriser au sens économique du terme les services de formation continue. Le rapport Merle (2008) insistera également sur la nécessité de « mieux réguler les diplômes de l'enseignement supérieur » et de mobiliser à cet effet les acteurs de la VAE.
- 26 « L'histoire de la formation continue universitaire (FCU) est peut être, c'est notre hypothèse, celle d'un rendez-vous difficile, voire manqué, entre deux cultures et deux

réalités encore aujourd'hui en partie étrangère » estime Hugues Lenoir (2009, p54). Toute l'histoire des services de formation continue dans les universités porte en effet les stigmates de cette difficulté de positionnement, de ce « complexe » (Laot, 1999) entre culture propre au monde du travail et culture universitaire (Lenoir, 2002, 2009 ; Pinte, 2002). La VAE n'échappe pas à cette « destinée ». Lorsqu'on se penche sur l'implantation des procédures de VAE dans les universités, on s'aperçoit du rôle essentiel joué alors par la conférence des directeurs de service de formations continue⁸ (Feutrie, 2002, 2004). Dès 1993, un groupe de travail permanent, issu de cette conférence et dédié à la validation des acquis « professionnels » (puis plus tard « de l'expérience »), a vu le jour. Regroupant ingénieurs d'études et de recherche et enseignants-chercheurs en provenance des différents établissements, organisé en réseau, particulièrement investi par les accompagnateurs, il a initié les premières « formations-informations » inter établissements, et constitue aujourd'hui encore un espace de référence et d'échange pour les acteurs de la VAE dans les universités. « Aubaine » (Aughulon, 2007) ou contradiction nouvelle ? Pour les services de formation continue universitaire auxquels incombera le plus souvent la mission de développer et mettre en place l'accueil des candidats, la VAE constituera à la fois l'occasion de développer de nouveaux services en direction des populations adultes et celle de conquérir (voire reconquérir) un espace légitime pour intervenir auprès de ces mêmes populations. L'ouvrage coordonné par Ben Moussi (2007) témoigne de cette volonté des « professionnels de la VAE et de la formation tout au long de la vie » de faire connaître et mutualiser les premières expériences de VAE menées à l'université. Ainsi, les accompagnateurs conseillers VAE trouveront dans l'activité d'accompagnement les ressorts d'une nouvelle professionnalité, de nouveaux territoires à explorer et dans lesquels exister, au-delà des périmètres administratifs dans lesquels ils se disent être de plus en plus cantonnés par l'institution. (Pirroton, et Reman, 2008, Pirot, 2008, Sarradin, 2008). C'est aussi l'occasion pour ces personnels d'investir le champ pédagogique dans lequel ils revendiquent une légitimité à participer et dont ils sont de plus en plus exclus au fur et à mesure de la recentralisation des actions de formation continue dans les établissements. Ainsi se comprend leur souci d'être reconnus par l'institution et par les enseignants-chercheurs constaté de manière récurrente dans les différents travaux menés par les chercheurs (Cherqui-Houot et Pagnani, 2005; Cherqui-Houot, 2007, Ropé, 2005 ; Auras, 2007). Lors de l'instauration des procédures, le débat portera souvent sur le rôle des accompagnateurs, leur participation ou non au jury. Notre observation des séances de jurys montrera également leur fonctionnement sur un mode de redistribution *en situation* des rôles des uns et des autres (Cherqui-Houot, 2007), constante que l'on peut interpréter comme le signe d'autant de tentatives pour définir et stabiliser les *domaines de compétences* respectifs des enseignants et non-enseignants, des chercheurs et des professionnels, autant pour l'aide à l'élaboration du dossier apportée au candidat, que pour la prise de décision. Le déploiement de la VAE dans les établissements apparaît avant tout comme un réaménagement du territoire d'accueil des adultes qui procède de la redéfinition des frontières entre espace d'apprentissage et espace de formation, entre espace de formation et espace d'évaluation. Ce faisant, le développement des activités propres à la VAE (accueil, accompagnement, validation) constitue autant d'occasions inédites de rencontres entre des acteurs aux perspectives différentes et c'est sur ce fond de partage de points de vue et quelquefois aussi de controverses que vont se développer les pratiques de VAE et se professionnaliser les différents acteurs, sur ce même fond également que va s'ouvrir un espace privilégié pour développer la recherche portant sur les questions de formation et de validation des

acquis. L'approche monographique menée par Gehin et Auras (2011) fournit une illustration particulièrement représentative de ces mouvements. Avec Mayen, nous retenons l'hypothèse « que c'est uniquement parce que la VAE et la RVAE ont été mises sous observation par des groupes de praticiens et de chercheurs encouragés par quelques institutions que la mise en évidence de ces phénomènes a été possible et que des initiatives intelligentes ont pu se mettre en place pour « professionnaliser les dispositifs » , c'est-à-dire pour définir et faire reconnaître une forme spécifique de travail, un périmètre d'action des compétences spécifiques et des modalités de formation » (Mayen, 2013, p.184).

Un espace privilégié pour la recherche sur les processus de formation et de validation

- 27 L'instauration de la VAE a provoqué le développement d'une littérature abondante en sciences humaines, particulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation et plus marginalement dans celui des sciences de gestion.
- 28 L'expérience universitaire en la matière y occupe le devant la scène largement devant les autres secteurs certificateurs concernés : Agriculture supérieur (voir en particulier les travaux de Mayen et Metral, 2003, 2008), Jeunesse et sport (Lainé, 2004, 2005 ; Prot 2001, 2003), travail et emploi (Rivoire, 2004 ; Santelmann, 2005 ; Langelier, 2005 ; Gourmelin et Santelmann, 2006), travail social (Merle, 2006 ; Crognier, 2010 ; De Rozario, 2013). Sur 775 références sur Cairn⁹ comprenant l'acronyme VAE dans le texte, pas moins de 539 concernent la VAE à l'université. On recense une dizaine de thèses soutenues. On peut d'ailleurs s'interroger sur « l'effet loupe » provoqué par ces investigations largement centrées sur l'espace universitaire. Cependant cette centration ne doit pas étonner si l'on considère le positionnement spécifique des universités, en pleine ré-interrogation de leurs finalités, à l'heure des multiples injonctions à la professionnalisation des formations dont elles font l'objet. (Renault, 2002, 2007 ; Darreon et Filatre, 2003, Bachelet, 2003). S'invitent alors de nouveaux questionnements qui portent sur la nature et la portée des apprentissages réalisés en milieu de travail et en milieu universitaire, leurs modes d'élaboration et de formalisation respectifs.
- 29 L'interrogation portant sur les processus d'apprentissage au travail n'est pas nouvelle. Elle prend naissance dans une double exigence : celle, dans le monde productif, de connaître le travail pour en développer l'organisation, celle, dans le monde de la formation de connaître les processus d'apprentissage pour concevoir les dispositifs de formation (Durand et Bourgeois, 2013). Mais reconsidérer les apprentissages au travail conduit aussi, de fait, à réinterroger ce « dispositif de jugement et de promesse » (Perisse, 1998) qu'est le diplôme. La VAE parce qu'elle est avant tout un dispositif de certification recèle une équivoque : celle d'une situation dans laquelle on octroie le même titre à des acquis issus d'une expérience de formation qui prépare à l'exercice du travail qu'à des acquis issus de l'exercice de ce même travail. Car si l'expérience du travail peut être valorisée directement par un diplôme Quelle plus-value accorder alors à la formation universitaire censée en légitimer l'accès?
- 30 Tels sont les enjeux relevés par de nombreux auteurs (Madoui, 2002 ; Cherqui-Houot et Champy-Remoussenard, 2009 ; Gauttier, 2012). Ainsi que le notent Labruyère et Rose (2004, p.34) : au-delà des questions pratiques et politiques majeures que pose l'organisation du dispositif, la VAE soulève des questions théoriques essentielles qui

concernent « à la fois la production et la reconnaissance des qualités des personnes, la gestion des mobilités professionnelles et la régulation du dispositif lui-même ». Nous ajouterons qu'elle pose aussi et dans le même temps la question des modes de production des savoirs communs et académiques et de leur investissement dans les activités de la vie professionnelle et plus largement de la vie sociale.

De l'état des lieux aux questions vives : petite radioscopie non exhaustive

- 31 Si les premiers travaux de recherche publiés sur la question, consistaient principalement, dans la lignée des publications de Paris VIII rapportant les expériences de validation outre-Atlantique (Berger et Meyer, 1998), à dresser un état des lieux dans l'hexagone des pratiques de VAE (Aubret et Gilbert, 1994 ; Menard, 1995 ; Leroux, 1999 ; Farzad et Paivandi, 2000), ou encore d'en décrire les procédures (Gagnon, 2000), très vite les recherches vont faire état des problématiques propres à la conception comme à l'usage des dispositions de validation et de certification soulevées par la VAE.
- 32 Au court de la décennie 2002-2012, quelques ouvrages spécifiquement consacrés à la VAE vont voir le jour (Cherqui-Houot, 2001 ; Aubret et Gilbert, 2003 ; Pinte, 2011 ; Géhin et Auras, 2011), mais ce sont surtout des ouvrages issus de travaux collectifs ou résultant de rencontres scientifiques organisées autour du thème de la reconnaissance et de la validation des acquis ou plus largement de l'expérience qui vont concentrer l'actualité de la recherche à ce sujet menée en France mais aussi dans les autres pays européens : Un ouvrage issu du colloque bi-annuel de l'ADMEE¹⁰ en 2006 (Figari et al, 2006), trois ouvrages collectifs en 2007, (Fretigné et Dardy, 2007 ; Rope et Schlemmer, 2007 ; Neyrat, 2007), deux en 2009 (Belisle et Boutinet, 2009 ; Boutinet, 2009). Parallèlement sont régulièrement publiés les travaux du CEREQ menés sur la validation (Labruyère et Rose, 2004 ; Mayen et Savoyant, 2009) ainsi que les différents rapports commandités par les différents ministères concernés (Benhamou, 2005 ; Buisson, 2008 ; Merle, 2008). Tout au long de cette période de nombreux articles émaillent les revues spécialisées du champ de la formation des adultes, de l'analyse du travail ou de la gestion, deux numéros thématiques de la revue *éducation permanente*, sont consacrés en 2004 à la validation des acquis, une note de synthèse sur expérience et formation paraît en 2003 dans *Savoirs* (Mayen et Mayeux, 2003 ; Aubret et al 2003), la revue *Pratiques de formation* édite en 2007 un numéro sur la professionnalisation des acteurs de la VAE (Krichewsky et Vial, 2007), la revue *Transformations* publie également un numéro spécial sur ce même thème en 2010 (Figari et Presse, 2010), le numéro 122 de la revue *Formation emploi* revient sur les dix ans d'existence de la VAE (Vidal-Gomel, 2013).
- 33 Largement alimentée à son démarrage par des fonds européens, la recherche portant sur la VAE a occasionné des rencontres scientifiques très fécondes avec les chercheurs travaillant sur les dispositions comparables développées en Europe. On citera par exemple : les travaux réalisés en Suisse par Rywaski (2004) ou encore Cortessis (2011 ; 2013), ceux menés par Dejean et Santy (2012) ou encore ceux de Caramelo (2013) au Portugal.
- 34 Parce que qu'elle instaure des dispositifs inédits, la VAE se prête à expérimentation et c'est de prime abord sous l'angle de ses dispositions et procédures qu'elle a été étudiée pour, peu à peu, être envisagée sous l'angle des processus engagés lors de son exercice.

Les activités de VAE comme terrain de recherche

- 35 La VAE va donner corps à une nouvelle activité celle de l'*accompagnement* qui, s'il n'est que facultatif dans les textes, apparaîtra rapidement comme une des pierres angulaires de l'édifice VAE. Dans les universités, les conseillers-accompagnateurs VAE (souvent des personnels administratifs non-enseignant, ingénieurs d'étude ou de recherche) vont être à la fois les premiers expérimentateurs et les premiers témoins du dispositif. C'est donc « chemin faisant » qu'ils vont inventer et développer leurs pratiques. Ils seront souvent mis à contribution par les chercheurs soit de manière directe (Auras, Gehin, 2011) parce qu'ils seront associés à des projets de recherche-action, soit de manière indirecte parce qu'ils seront sollicités lors d'enquêtes « de terrain » menés par les chercheurs. C'est dans ses conditions que leur expérience de la VAE va s'élaborer, que leur professionnalité va se construire. Quelquefois, au détour d'un parcours de formation, de l'élaboration d'une thèse, les terrains se rejoignent. C'est souvent aussi par leur intermédiaire que seront conduites les enquêtes auprès des candidats. Les pratiques de VAE leur offriront l'occasion de reprendre ou développer les outils précédemment utilisés dans les activités d'orientation ou de formation (Figari, 2006) : ainsi en est-il du portfolio (Lebert, 2008 ; Jorro, 2006), des histoires de vie (Thibault, 2000, 2006) ou encore des démarches liées à l'auto-formation (Debon, 2006). Dans leur activité, ils vont se retrouver confrontés à de nombreux dilemmes quant à la définition ou à la redéfinition de leurs objets de travail : Comment trouver la bonne posture en manière d'accompagnement (Vial, 2007), en travailler les discordances (Henri, 2008), sur la base de quel positionnement éthique (Veilhan, 2004) ? Autant de signes d'un ethos en construction, soubassement d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011).
- 36 Comment délimiter accompagnement, formation, et enseignement ? Cette question se pose de manière encore plus drastique lorsque les accompagnateurs sont aussi enseignants. Ils peinent alors le plus souvent à interpréter les demandes des candidats autrement qu'en termes d'une attente de transmission. « Qu'en est-il en VAE des unités d'enseignement que l'accompagnateur ne connaît pas ? En effet si le candidat n'a pas suivi d'enseignements comme un étudiant en revanche il cherche à en bénéficier indirectement¹¹ : soit lors des rencontres avec l'accompagnateur soit au moment de la soutenance avec le jury qu'il souhaite également formative » (Munoz, Sylvestre et Soulard, 2013, p 50).
- 37 Parce qu'ils se placent à l'interface entre les candidats, les enseignants et les jurys de validation, les conseillers-accompagnateurs sont les premiers garants de la continuité de la procédure et sont tenus pour tels par les directions de service. À ce titre, ils ressentiront très vite la nécessité de disposer d'un cadre théorique stable et partagé pour articuler leurs activités propres avec celle des autres acteurs de la VAE. Comment notamment penser les démarches de mise en mots et d'écriture de l'expérience ? (Olry 2004 ; Champy-Remoussenard, 2006 ; Morisse, 2009). Plus globalement, comment définir les objets même de la VAE, à savoir les acquis de l'expérience des candidats ? Comment articuler compétences, savoirs, connaissances (Koch, 2002) ? Quelle commensurabilité entre savoirs théoriques et acquis de l'expérience ? Posées dans l'exercice même du travail des accompagnateurs, ces questions qui ne sont pas des questions nouvelles pour les chercheurs trouvent néanmoins sur le terrain de l'accompagnement en VAE l'occasion de nouveaux développements pour l'analyse de l'activité (Forestier, 2000 ; Cuvillier, 2004 ;

Liarotzos, 2004) et ces effets sur les identités (Triby, 2009), que ce soit dans le domaine de recherche de la didactique professionnelle (Astier, 2004 ; Mayen, 2004, 2006, 2009 ; Mayen et Metral, 2009) de la clinique de l'activité (Magnier et Werthe, 2001, Clot et Prot, 2013) ou encore de l'ergologie (Schwartz, 2004).

- 38 Si ces mêmes questions théoriques se posent dans l'activité de validation, elles ne sont pas nécessairement perçues - et encore moins traitées - par les membres des jurys dans leur activité. Sans doute par qu'il ne s'agit pas pour eux d'une activité constante et sans doute aussi parce les membres des jurys dans les universités se montrent peu enclins à entrer pour eux-mêmes dans des démarches de formation ou de professionnalisation. En revanche, ces questions ressurgissent lorsqu'elles sont rapportées à l'évolution globale des pratiques d'enseignement et de formation : lorsqu'il s'agit par exemple de définir les référentiels de compétences pour l'instruction du Répertoire National des Certifications Professionnelles, (Pons-Dessouter, 2005 ; Triby 2009) ou de développer les « approches compétences » à l'université (Chauvigné et Coulet, 2010) ou encore les formations professionnalisantes (Mazereau, 2003). Néanmoins des travaux portant sur l'activité des jurys de validation existent, en particulier celles menées par Prot dans l'enseignement secondaire (Prot, 2001, 2003, 2012) ou Mayen, pour l'enseignement agricole secondaire (Mayen et Mayeux, 2006, 2009). À l'université, les quelques travaux menés sur à propos des jurys à partir de 2006 sont plutôt des travaux monographiques (Cherqui-Houot, 2006, 2007, 2009 ; Auras et Gehin, 2007). Ils mettent l'accent sur le caractère imprévisible des décisions prises, mettront en évidence les effets de « mise en scène » des séances de délibération et d'entretien avec les candidats où chacun à la fois assimile et accommode son rôle en fonction de la situation. Les parcours des candidats sont également objet d'attention pour la recherche (Cherqui-Houot, 2003, 2006 ; Tisserant-Sellic, 2006 ; Fernex, 2006 ; Bellini, 2013). Ils permettent de rendre visible le travail auquel convoque la démarche de VAE, d'en montrer les difficultés et les satisfactions, d'interroger les motifs d'engagement et de maintien dans les diverses activités conduisant à l'élaboration du dossier. À noter les travaux de Semal-Lebleu (2006), menés, réflexivité ultime, à partir de sa propre démarche de VAE pour l'obtention d'un doctorat.
- 39 Ces différents travaux croisent nécessairement les recherches portant sur l'épistémologie des « savoirs d'action » (Barbier, 1998, 2004 ; Barbier et Thievenaz, 2013), des savoirs formels et informels (Christol et Muller, 2013), ou encore sur les processus de professionnalisation (Wittorsky, 2005). Là encore c'est davantage à l'occasion du développement de nouvelles pratiques (accompagnement des stages par exemple, développement de services d'orientation) que l'espace universitaire s'empare de ces recherches.
- 40 L'activité de validation en VAE laisse cependant ouverte de nombreuses questions vives en particulier celles qui ont trait à l'évaluation et, en tout premier lieu, au référentiel à utiliser pour valider les acquis de l'expérience. Clot et Prot (2013), en s'appuyant sur les thèses de Vygotski (1934), estiment que la Validation des acquis de l'expérience n'est possible qu'à la condition de ne pas confondre les acquis issus de la formation et de ceux issus de l'expérience. C'est dans la mise en rapport (accompagnée) entre les concepts quotidiens et les termes du référentiel, que les candidats forment des « concepts potentiels » leur donnant accès à la validation. Cependant, si cette « discordance créatrice » que décrivent ces auteurs trouve tout son intérêt à être travaillée dans la démarche du candidat avec son (ses) accompagnateur(s), au moment du jury, il n'en reste (au mieux) que la trace écrite dans le dossier à partir duquel les jurés délibèrent et

quelques occasions - à saisir - de la faire valoir lors de l'entretien du candidat. Car et c'est bien là le débat, l'activité du jury ne relève pas que de la seule validation. Dans la mesure où elle aboutit à la délivrance d'une certification, elle relève de l'évaluation (Houot et Tribby, 2009). Quels sont alors les objets « déclarés » à prendre en compte, avec quels instruments les mesurer ? Au regard de quelle interprétation des référentiels ? Quels critères et consignes collectives élaborer sans pour autant tomber dans une approche techniciste consistant à croire qu'il suffirait d'énoncer des règles et des critères de mesure pour pratiquer une évaluation « indiscutable » ? Pour Rey (2013, p.30), « Cette technicité [celle liée à l'usage d'outils de mesure] peut conduire à faire passer le jugement pour un constat dont la neutralité apparente fera oublier aux acteurs que des valeurs sont en jeu. (...) la préoccupation éthique oblige à rappeler qu'il n'en est rien et que toute saisie de la réalité procède d'un point de vue lui-même commandé par des choix de valeurs ». Bref, il convient encore et toujours rappeler, comme s'y emploie Vial (2012) que si l'évaluation nécessite la mesure, elle ne s'y réduit pas. L'évaluation implique inévitablement la spécification ainsi que la relativisation des objets évalués : comment alors définir un niveau d'exigence dans l'évaluation des acquis de l'expérience ? Les jurys se contentent souvent d'énoncer des attentes générales en termes de capacité à « analyser », « prendre du recul » souvent présentées de manière unilatérale. L'attente si souvent exprimée en termes de « réflexivité »¹² que l'on croit saisir au détour de quelques énonciations du candidat, est tout à fait représentative de cet état de fait que dénonce notamment Tardif. « Ainsi la réflexion est-elle devenue une sorte de faculté intellectuelle subjective, une disposition vide et universelle d'analyse des pratiques et de mobilisation des connaissances » (Tardif, 2012, p. 61). Enfin, penser l'évaluation dans les jurys ne va pas sans envisager ses effets et les questions qui concernent la *reconnaissance*, si elles ne sont pas absentes des recherches portant sur la VAE (Lenoir, 2002 ; Debon, 2006 ; Tribby, 2007 ; Boutinet et Beslile, 2009 ; Cherqui-Houot, 2009 ; Presse, 2010, Jorro, 2014), s'ouvrent encore sur un vaste champ d'investigations encore à mener.

- 41 Considérer la VAE en tant que pratique d'évaluation conduit à l'analyser et la comprendre comme activité de subjectivation qui porte aussi sur le dispositif qu'elle mobilise, il convient alors de porter le regard sur les points de vue à partir desquels ses acteurs en justifient les principes.

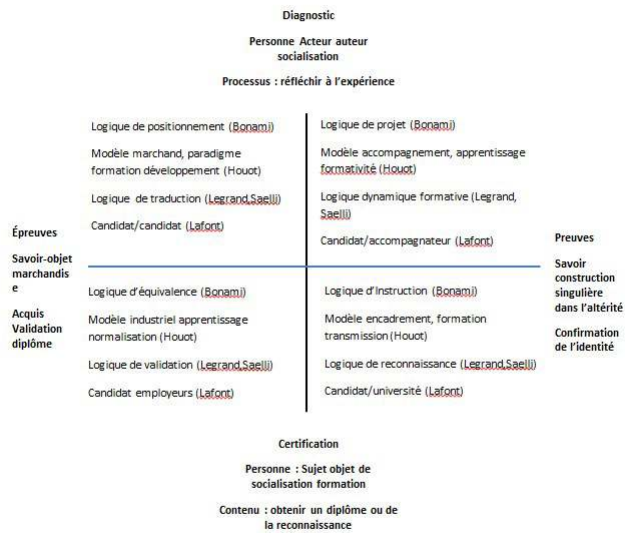
Le dispositif VAE en question : les logiques d'action

- 42 Si la VAE se comprend comme un des maillons de l'entreprise à l'échelle européenne d'instaurer de nouvelles formes de certification standardisées, elle s'affiche et apparaît s'organiser autour du souci, humaniste, de rétablir l'équilibre entre valorisation des investissements individuels consentis dans l'exercice du travail et valorisation de ceux consacrés par le passage en formation. Comment lier par la recherche ces deux perspectives ?
- 43 Pour comprendre les logiques d'action dans la VAE, Presse (2007, p.209) les rapporte à deux « imaginaires sociaux » qu'elle définit comme « la capacité [des acteurs] à créer un lien entre le dispositif de VAE et la finalité sociale visée » : l'imaginaire de la reproduction sociale et celui de la transformation sociale. Sur ce registre de l'imaginaire, il faut néanmoins rappeler qu'« un monde tout en justice n'est pas moins utopique que l'univers tout en violence dont la sociologie offre parfois le tableau » (Boltansky, 1990). En matière d'action, les références sont à la fois collectives et contingentes aux acteurs. Leur

multiplicité, pour définir les politiques publiques, n'est pas nouvelle, constate Derouet. Ce qui est nouveau [depuis la déclaration de Lisbonne], « c'est l'impossibilité de construire des compromis qui opèrent une réduction de la complexité [et non la multiplicité des références convoquées] » (Derouet, 2006, p11). En définitive, « ce dont les gens sont capables » (Boltansky, 1990) est autant fonction d'un imaginaire social constitué que d'une capacité d'imagination en situation.

- 44 Bonami (1998, 2000) appréhende les logiques d'action dans le monde du travail en matière de validation des acquis professionnels comme délimitées par les tensions à l'œuvre dans les processus d'investigation et d'appréciation des apprentissages issus du travail. Nos premiers travaux (Cherqui-Houot, 2001, 2009) concernant la validation des acquis de l'expérience nous ont conduit également à mobiliser pour concept central celui de transaction sociale¹³ susceptible de fournir un référent théorique opératoire approprié à notre objectif : comprendre comment, à partir des prédispositions culturelles (manières idéiques d'appréhender et d'expliquer le monde) présentes à l'université, se construit et se stabilise un référent collectif commun pour mettre en place ces nouvelles dispositions de certification. Deux tensions majeures nous sont apparues circonscrire les prédispositions individuelles et collectives : la première est celle d'un rapport au savoir, entendu comme produit ou marchandise que l'on acquiert et que l'on échange ou compris comme « construction singulière dans l'altérité » c'est-à-dire renvoyé à ses dimensions sociocognitives et interpersonnelles ; la seconde est celle d'un rapport à l'être, vu comme « objet/sujet de socialisation formation » ou comme « acteur/auteur de sa socialisation formation ». Lafont (2009) dans ses travaux reprend cette même entrée de la sociologie de la transaction pour tenter de caractériser l'accompagnement en VAE et les différents espaces de médiation qu'emprunte le candidat. Chez Legrand et Saelli (2013) qui s'intéressent à l'investissement psychique des candidats dans la démarche de VAE, c'est au croisement entre motifs d'engagement et finalités du dispositif que se déclinent le vécu imaginaire dans la démarche de VAE du candidat, ainsi que les fonctions et rôles attendus ou accordés aux acteurs universitaires, dont découlent (en référence aux travaux de Winnicott) différentes formes de « transitionnalité ».

Schéma 1



Ce que révèle de la VAE l'analyse des tensions (Houot, 2014)
D'après Bonami (2000), Cherqui-Houot (2001), Lafont (2009), Legrand et Saelli (2013).

- 45 Reprenant la notion de couplage propre à la didactique professionnelle entre la personne et la situation, Mayen et Pin (2013) étudient les processus l'engagement en VAE et montrent en particulier le caractère très subjectif de cet engagement, étroitement dépendant des conditions du dispositif mais aussi des caractéristiques de la situation et de celles de la personne au moment où elle s'engage. Cet engagement ne se produit, rappellent toutefois les auteurs, que « parce que la promesse d'obtention du diplôme est présente ». Ils battent ainsi en brèche l'idée selon laquelle la démarche VAE pourrait être attendue pour elle-même en dehors du résultat escompté.
- 46 Ces différents travaux se rejoignent sur différents points : outre des aspects méthodologiques communs : observer l'activité sémiotique des acteurs dans les dispositifs, s'intéresser aux processus de subjectivation dans une perspective compréhensive, ils amènent à comprendre les logiques d'action en VAE comme autant de réponses en situation à des tensions à la fois internes et externes. Ils donnent à voir les arrangements, les compromis en situation à partir desquels se structurent les pratiques, ils permettent d'entrevoir les interprétations culturelles en émergence à propos de la VAE à l'université. En d'autres termes, ils montrent le travail de la VAE, tel qu'il s'opère dans l'environnement universitaire, tel qu'il crée du jeu dans les activités des professionnels, tel qu'il en reconfigure les enjeux pour l'ensemble des acteurs. « Les logiques de l'action ne sont pas seulement des systèmes de motifs, elles sont aussi des manières de définir le monde social, des épistémologies « naturelles » construisant la nature des choses et des hommes » (Dubet, 2009).
- 47 Car tel est le problème posé par l'examen de la VAE dans le cadre de la recherche : comment concilier sur le plan méthodologique approche macrosociale de ses origines et attendus et observation microsociale de ses « œuvres » ? Plus largement encore, comment, dans l'approche de praticien-chercheur si souvent revendiquée, comprendre la part de dérégulation apportée par ce dispositif dans « la cité » universitaire et, dans le

même temps, en penser et en justifier l'organisation et les instruments ? Comment, tout en considérant l'action et les acteurs locaux, conserver un regard sur leurs déterminants sociaux et économiques ? Si l'observation de la VAE en tant que dispositif repose la question des rapports entre recherche et politiques publiques, l'observation de la VAE du point de vue du jeu de ses acteurs invite à questionner les principes sur lesquels elle repose et la manière dont ils sont subjectivement justifiés. Diriger la focale sur les manières pragmatiques avec lesquelles les acteurs abordent les dispositifs permet d'en révéler les apories mais c'est peut-être aussi dans la capacité des acteurs à élaborer leur expérience et à la problématiser que ces apories peuvent trouver leur dépassement.

NOTES

1. . Un alinéa est ajouté en ce sens à l'article 900-1 du livre IX sur la formation professionnelle. Il précise : "toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire reconnaître son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle".
2. . <http://www.cncp.gouv.fr>
3. . Incluant le Cnam et les écoles supérieures.
4. . Note de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale n° 13-29, décembre 2013.
5. . Note de la Direction de l'Animation de la Recherche, des études et des statistiques, n° 091, décembre 2012
6. . Bref Cereq n°302 novembre 2012
7. . voir en particulier à les travaux du GEHFA « Groupe d'études – histoire de la formation des adultes (Gehfa) », *Savoirs* 2/ 2005 (n° 8) , p. 141-143 . ou encore l'important développement de la formation des formateurs mis en lumière récemment par le Réseau des Universités Préparant aux Métiers de la Formation, (Lescure, 2012).
8. . Constituée dès 1984 et institutionnalisée en 2004.
9. . <http://www.cairn.info/>
10. . Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation.
11. . C'est nous qui soulignons
12. . Notion tout à fait répandue parmi les acteurs de la formation continue, depuis la diffusion des travaux de Schön (Schön, 1993)
13. . Tout à la fois arrangement, compromis et contrat (Dictionnaire historique de la langue française), la transaction est l'acte par lequel on transige et on échange, elle signifie tout à la fois le processus qui mène à la décision, ses modalités et son produit.

RÉSUMÉS

L'instauration en 2002 d'un droit à validation des acquis de l'expérience, en dissociant voies d'accès à la certification et voies d'accès à la formation a introduit une rupture dans le paysage français de la formation et plus particulièrement encore dans celui des universités.

Cette note propose de revisiter la manière dont cette mesure de certification nouvelle a retenti et agi sur la conception qu'ont les acteurs universitaires de leur environnement et de leurs missions d'enseignement et de recherche. Elle explore la manière dont ces dispositions sont actées et prennent sens dans le quotidien des pratiques universitaires. Elle met en évidence les problématiques particulières qu'ouvre dans le champ de la recherche en éducation et formation la considération de l'expérience comme source d'apprentissage et de ses acquis comme objets d'évaluation.

The new law 2002 for accreditation of prior learning, which dissociate the way to accreditation and the way to training, introduced a split in the French training area and more in universities.

This paper proposes to show how this new means of accreditation acted on academic actors conceptions about their environment and their missions of teaching and research. It explores how it was implemented and understood in everyday academic practices. It highlights specific issues in the field of educational research and training about the account of experience as learning outcome and its achievements as a aim for evaluation.

INDEX

Mots-clés : validation des acquis de l'expérience, acquis, universités françaises

Keywords : accreditation, prior learning, outcome learning, french universities

AUTEUR

ISABELLE HOUOT

Université de lorraineLISEC EA 2310