

Emmanuelle AURAS et Jean-Paul GÉHIN

Introduction
**LA VAE UNIVERSITAIRE, REGARDS MULTIPLES
SUR UN OBJET UNIQUE**

« Je me connais seulement dans la mesure où je suis
un autre pour moi. »

(Lev Vygotski¹)

Dans la continuité d'une série de mesures annonçant la prise en compte d'éléments construits en dehors de tout acte de formation, la loi du 20 janvier 2002 a instauré un droit individuel à la reconnaissance de la qualification acquise par l'expérience, donnant alors accès au diplôme. L'objectif affiché par les promoteurs de la validation des acquis de l'expérience (VAE) est de réduire les inégalités sociales en matière d'éducation, en permettant un accès plus large aux diplômes, notamment aux personnes les plus en difficulté sur le marché du travail. S'accompagnant d'une campagne nationale de communication et par la mise en place d'un réseau sur l'ensemble du territoire de professionnels du conseil en VAE (Points Relais Conseil pilotés par les conseils régionaux), la loi a rapidement entraîné une forte croissance de la demande de renseignements et de la demande de validations. Cet engouement a été encouragé par la multiplication des offreurs de certification et la mise en place progressive de dispositifs de validation dans les différents ministères concernés : Éducation nationale mais aussi Affaires sociales, Agriculture, Emploi, Jeunesse et Sport...

Reconnue comme lieu de transmission des connaissances mais aussi instance certifiante, l'université est interrogée par la validation des acquis, qui contribue à modifier les pratiques et les représentations de ses acteurs : les enseignants chercheurs d'abord, qui se voient attribuer une fonction nouvelle de reconnaissance des savoirs de l'expérience, mais aussi les personnels des services

1. VYGOTSKI L., *Défectologie et déficience mentale*, Éditions Delachaux et Niestlé, 1994, p. 46, cité par CLOT Y. et PROT B., « Expérience et diplôme : une discordance créative », *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 2003, vol. 32.

de formation continue, les adultes en formation continue et peut-être aussi de manière indirecte, les étudiants en formation initiale. Dans cette logique, la validation des acquis est un vecteur potentiel de changement dans un contexte particulièrement complexe où s'expriment encore les effets de la massification des années 1990² et s'exercent dans un même temps les tensions des réorganisations en cours : LMD, professionnalisation, développement de l'alternance, montée des concurrences, baisse tendancielle des effectifs, Plan réussite en licence, Bureaux d'aide à l'insertion prévus par la loi Liberté Responsabilités des universités (LRU).

Dans ce contexte, cet ouvrage vise à rendre compte de la mise en œuvre de la loi dans une université de taille moyenne, implantée dans une ville de province. Il propose une approche monographique du dispositif développé au jour le jour dans cette université ; il met l'accent sur les interactions entre les acteurs qui inventent ainsi leur propre norme sociale de VAE. Les auteurs reviennent sur les processus qui ont conduit à l'actuel dispositif, dans une posture d'observation participante ; ils ont tenté de remonter le fil de cette courte histoire afin d'entrer au cœur de discours et des pratiques des individus. Cette approche compréhensive se trouve néanmoins mise à distance par la contribution des psychologues s'intéressant aux usagers de la VAE.

Le travail de recherche présenté ici est original à plusieurs titres : il est le fruit d'une rencontre entre la demande sociale (le besoin exprimé d'un service de prendre une distance avec sa pratique) et un laboratoire de recherche (dans une logique d'observation participante) s'intéressant finalement à lui-même : enseignants-chercheurs acteurs du dispositif de VAE, prenant cette même VAE comme objet de recherche. Il est nettement pluridisciplinaire, croisant approches sociologiques, psychologiques, gestionnaires.

Pour construire scientifiquement une connaissance de cette réalité sociale qu'est l'acte de VAE, il est pertinent de penser que les sciences humaines doivent faire appel à une pluralité de méthodes et de disciplines, pour ensuite entrer dans le détail des gestes quotidiens : « Pour saisir cela d'une façon plus claire, il nous faut ici comme en d'innombrables cas analogues, considérer les particularités de processus : regarder de plus près ce qui se passe³. »

Les outils d'analyse du réel permettent de croiser les points de vue et de les orienter vers un unique objet bien délimité : le dispositif de VAE d'une seule université. La démarche est monographique. Elle permet d'appréhender finement les pratiques sociales de validation dans une université particulière qui ne peut pas être considérée comme représentative des universités françaises.

2. Cf. BEAUD S., *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

3. WITTGENSTEIN L., *Investigations philosophiques*, 1986, p. 141, cité par LAHIRE B., *Tableaux de familles*, Paris, Le Seuil, 1995, p. 11.

Néanmoins ce travail nous éclaire sur les politiques volontaristes de validation développées par des universités pluridisciplinaires de province, politiques certes minoritaires au niveau national mais courantes dans le Réseau des universités Ouest Atlantique (RUOA).

DES ENJEUX CONTRADICTOIRES

La loi de modernisation sociale de 2002, qui vise à développer et à promouvoir la VAE, peut s'interpréter comme très volontariste. D'une part, elle affirme « le principe général du droit individuel à la reconnaissance de l'expérience pour l'acquisition d'un diplôme ou titre à finalité professionnelle » (exposé des motifs du projet de loi). D'autre part, elle propose des dispositifs facilitant cette reconnaissance, en rendant possible l'acquisition de l'ensemble du diplôme, en réduisant la durée de l'expérience nécessaire de 5 à 3 ans et enfin en élargissant la validation aux acquis issus d'activités sociales, associatives, bénévoles ou militantes...

Cette loi s'inscrit dans le processus de diffusion de la notion de compétences et de multiplication de ses usages sociaux dans des domaines aussi variés que la formation continue, les politiques d'entreprise, les relations professionnelles ou la programmation de la formation initiale⁴. En effet, depuis deux décennies, on a assisté à la promotion par les milieux patronaux⁵ du modèle de la compétence, qui tend à valoriser l'expérience et les savoirs acquis dans le travail et au sein de l'entreprise... Et symétriquement à délégitimer les savoirs académiques⁶ et le rôle des certifications scolaires dans les recrutements et les carrières professionnelles. Il faut cependant souligner que les données statistiques disponibles ne confirment pas cette remise en cause, le diplôme jouant au contraire un rôle grandissant dans les pratiques de recrutement et de mobilité des entreprises françaises.

On aborde ici un aspect important car il renvoie à la principale limite du modèle de la compétence, la question de sa reconnaissance, qui en toute logique repose sur la qualité du travail fourni, mesurée par le milieu professionnel. La compétence ne peut être reconnue que dans des espaces restreints, alors que le diplôme constitue un indicateur beaucoup plus large et universel, même s'il est considéré par les recruteurs comme fragile et discutable.

4. Cf. ROPÉ F. et TANGUY L. (dir.), *Savoirs et compétence. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

5. Ce qui s'inscrit dans une évolution notable des positions du patronat français en matière d'éducation et de formation, évolution esquissée dans l'ouvrage de CANNAC Y., *La bataille de la compétence*, Paris, Les Éditions de l'organisation, 1985.

6. On utilisera le terme de savoirs académiques pour désigner les savoirs acquis dans les institutions d'enseignement et en particulier l'Éducation nationale (école et université), tout en notant le caractère péjoratif de ce terme, en particulier lorsqu'il est opposé à des savoirs acquis dans le cadre des expériences de la vie professionnelle et sociale.

Cette contradiction forte du modèle de la compétence explique sans doute le développement de la VAE, alors que cette pratique apparaît en décalage avec les modalités dominantes d'articulation éducation/travail en France⁷. Il s'agit en effet de faire reconnaître par les institutions éducatives des savoirs dits « de l'expérience⁸ » acquis en dehors d'elles, et donc de transformer des compétences individuelles, singulières et spécifiques en diplômes... Et ce faisant leur apporter un degré de généralité et de visibilité beaucoup plus large pour les rendre identifiables et monnayables sur des marchés du travail vastes. Notons que ce qui est réellement nouveau, ce n'est pas la reconnaissance de l'expérience dans les carrières⁹ mais les modalités de prise en compte de cette expérience : l'enjeu est de conjuguer certification large et individualisation fine.

De ce fait, la VAE constitue un nouvel outil de gestion des carrières et des parcours professionnels : son objectif affiché est d'élargir la possibilité d'obtention d'un diplôme en cours de vie active, considérée comme étroite en France... Et ceci dans la perspective affirmée par la Communauté européenne de construction de la « société de la connaissance » et de la mise en œuvre du principe de « *Life Long Learning*¹⁰ ». La VAE s'inscrit dans un contexte socio-économique particulier poussant au renforcement des relations entre école et entreprise, ou, pour le moins, des préoccupations réciproques de ces deux institutions considérées en France comme autonomes voire étanches : rôle croissant de la professionnalisation, de l'insertion et de l'alternance dans le système éducatif¹¹; montée de la formation, initiale comme continue, dans les stratégies d'entreprises. Les procédures de VAE mises en place depuis quelques années dans la plupart des institutions éducatives constituent des espaces de mise en relation, de confrontation et finalement de traduction entre savoirs et expériences.

Durant les années 1990, on assiste dans quelques universités à la mise en place des premières structures de validation des acquis et à une réorganisation des services de formation continue pour prendre en charge cette nouvelle mission. Cependant, il faut attendre les années 2000 pour assister à la diffusion de la VAE dans la plupart des universités françaises. Diffusion qui a donné lieu

7. GÉHIN J.-P., « Quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail ? », in NEYRAT F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un droit nouveau*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2007.

8. Expérience, qui est toujours utilisée au singulier, comme le souligne NEYRAT F. (2007), alors que, de fait, les expériences sociales et professionnelles permettant l'acquisition de savoirs sont diversifiées et plurielles.

9. Cf. le rôle traditionnel joué par l'ancienneté dans les salaires et la qualification salariale.

10. Traduit en français tantôt « éducation tout au long de la vie », tantôt « formation professionnelle tout au long de la vie ». Ce qui dans les deux cas pose un problème de traduction, car l'expression anglaise suggère surtout l'idée d'un apprentissage, d'une capacité à apprendre tout au long de la vie.

11. Il faut noter l'importance des évolutions en cours comme le fait VERDIER E., « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, 2002, p. 11-34.

à une production institutionnelle intense : organisation et fonctionnement des jurys, construction progressive de règles de validation, mise en place de procédures et de structures d'accueil et d'accompagnement de ces nouveaux publics que sont les demandeurs de VAE...

Ces évolutions touchent en priorité les services universitaires spécialisés dans la formation continue et l'accueil des adultes ; mais elles tendent à influencer le fonctionnement de l'ensemble de l'université. Ainsi, la mise en œuvre de la VAE tend à infléchir les représentations dominantes dans le champ universitaire de la place respective de l'expérience et de la connaissance... et donc des relations entre l'université et les entreprises. De manière plus directe, le développement au sein des services de formation continue, d'une fonction d'accompagnement individualisé, a induit la professionnalisation de personnels spécialisés.

UNE RAMPE DE LANCEMENT POUR LES SERVICES DE FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE

On a pu noter la position doublement marginalisée des services de formation continue : dans leur université et aussi auprès des instances de régulation de la formation des adultes (conseils régionaux, services déconcentrés de l'État, autres organismes de formation) qui ne les reconnaissent pas toujours comme interlocuteurs légitimes. Ils doivent depuis leur création trouver un équilibre précaire entre les valeurs et les contraintes du service public et leur appartenance au « marché » concurrentiel de la formation.

Les profils professionnels des agents de ces services sont en général atypiques dans un champ dominé par les enseignants-chercheurs : personnels administratifs et techniques, parfois titulaires, souvent contractuels. Ces personnels, en majorité féminins, possèdent couramment une licence ou un master en sciences humaines : on peut les qualifier de personnels périphériques dont les représentations des missions de l'université sont en décalage par rapport à la majorité des enseignants. Comme le rappelle Catherine Agulhon dans l'avant-propos de cet ouvrage, leur position est bien souvent dominée, et la mise en œuvre de la VAE a été pour eux une véritable opportunité pour trouver une place reconnue dans la communauté universitaire.

Les évolutions du secteur de la formation et les réformes touchant l'enseignement supérieur favorisent sans doute l'affirmation de ces services : la diffusion du modèle de la compétence dans le secteur éducatif, le discours sur la professionnalisation des formations, le passage au LMD, les préoccupations croissantes en termes d'insertion des diplômés... sont autant d'arguments mettant en lumière leur rôle de médiateur avec la sphère socio-économique. Les praticiens ont ainsi acquis une nouvelle légitimité, par leur appropriation des textes de loi et par leur capacité à en dégager des interprétations. Ils se retrouvent dans un rôle d'experts auprès des enseignants-chercheurs, acteurs de gré ou de force

de la VAE. Ils se sont quelquefois posés en « gardiens de la loi » face aux jurys et se sont finalement forgés des représentations de la VAE, de ses publics, des jurys, des effets de la validation sur les candidats, qui orientent les politiques des universités en la matière.

Dans ce paysage, l'université de Poitiers appartient à un modèle non majoritaire de validation des acquis, comme en témoignent ses agents et le constatent les observateurs. Au cours d'un travail monographique portant sur ce service entre 2006 et 2008, plusieurs éléments sociohistoriques et idéologiques ont confirmé cette caractéristique : au sein de la communauté restreinte des opérateurs de la VAE, les responsables du service affichent une position critique vis-à-vis du discours dominant empreint de la rhétorique de la réforme, de la prégnance du modèle de la compétence et véhiculant une critique marquée vis-à-vis de la communauté universitaire¹². En opérant un retour sur le processus d'implémentation de la loi dans cette université, il est apparu que ses agents ne s'étaient pas approprié le discours de réification des outils, outils de classement et de lecture du réel de l'activité, souvent présentés comme seule voie possible pour le développement de la VAE (les référentiels, un découpage minutieux des diplômes, des schémas de procédures d'accompagnement). Leur position rejoint dans ce sens la question posée ainsi : « Les activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel¹³ ? »

Le discours de justification du dispositif de VAE des praticiens de Poitiers se construit autour de l'idée partagée avec Ropé citant Bruner que « dans la plupart des relations humaines, les réalités ne sont rien d'autres que le produit de longs processus de constructions et de négociations profondément insérés dans la culture¹⁴ ». Pour décrire le processus de VAE, ils ne font pas appel à des outils de traduction automatique des savoirs abstraits et génériques en compétences attendues au travail, mais s'appuient plutôt sur un modèle de socialisation progressive des membres de jury et de construction d'une norme sociale de validation générant ce qu'on peut qualifier de culture de la VAE.

Les justifications de la formation continue, construites sur la base d'une critique forte du système éducatif de formation initiale¹⁵, n'apparaissent qu'à la marge dans ce service, dont les membres se sont forgés par socialisation progressive un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, utilisant comme levier une affiliation à sa culture et à son histoire : ils mettent en avant au cours des entretiens l'importance de l'éducation permanente, des savoirs universitaires, de la référence à la démarche scientifique.

12. On le vérifie à travers les articles des revues *Éducation permanente* et *Actualité de la formation permanente* de 1971 à 2000.

13. LUCAS J.-M. et RETIÈRE J.-F., titre de l'article dans *Éducation permanente*, n° 146, 2001, p. 151.

14. BRUNER J., *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1990, cité par F. Ropé.

15. FORQUIN J.-C., *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*, Paris, L'Harmattan, 2002.

En remontant les processus historiques, il apparaît que la construction des dispositifs de validation s'est réalisée au cours de rapprochements progressifs entre les deux cultures, celle de la formation des adultes (métier de formateur, notion d'accompagnement individuel) et celle de la communauté universitaire chargée de la formation des étudiants : l'adhésion d'une partie des enseignants-chercheurs à l'idée de VAE semble avoir été obtenue par un lent processus de socialisation réciproque. Les personnels du service n'ont pas formulé le sentiment d'une rupture culturelle ou d'une résistance des enseignants-chercheurs face à cette nouvelle manière d'obtenir les diplômes. Ils ont présenté *a contrario* la VAE comme une continuité avec des activités familières : entretiens de sélection pour l'entrée en deuxième année de Master, évaluation des compétences transversales chez l'étudiant pour les évaluations, confrontation avec les intervenants professionnels des formations.

Le résultat de cette mise en œuvre est un développement significatif de la VAE dans cet établissement, comme on le verra dans le premier chapitre de cet ouvrage. Aujourd'hui, la VAE est intériorisée dans la culture de cette université au point que les jurys s'enroprient même les règles du jeu¹⁶. C'est en cela que la recherche-action menée entre 2006 et 2008 et cet ouvrage analysent des processus de moyens et longs termes et donc les effets de la diffusion de la VAE sur l'institution universitaire.

UNE APPROCHE NOVATRICE DU QUESTIONNEMENT SUR LA VAE

L'alchimie particulière qui a permis la production de cet ouvrage est liée à ce contexte local : un service de formation suffisamment intégré à la communauté universitaire pour rendre possible ce travail croisé entre les praticiens de la VAE et des chercheurs dans une logique transdisciplinaire. L'université de Poitiers, cas « singulier » sans être « exemplaire », donne à voir un aspect de la réalité, morcelée et disparate, de la VAE universitaire, mais permet une analyse fine des jurys car elle est une des rares à admettre pendant les séances de jurys les personnels accompagnateurs : la mise en place consensuelle de ce dispositif a favorisé la démarche d'observation participante, le témoignage facilité, un terrain ouvert à l'analyse, dans un aller et retour entre recherche et pratique.

Les responsables du service de formation continue universitaire ont fait appel au laboratoire GRESCO¹⁷ en exprimant le besoin d'opérer une mise à distance avec le dispositif de VAE. C'est donc une démarche de réflexivité qui a été à

16. AURAS E., in NEYRAT F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un droit*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2007.

17. Groupe de recherches et d'études du Centre Ouest, EA 3815; universités de Poitiers et de Limoges, accueillant trente-trois enseignants-chercheurs et trente doctorants. Les thématiques portent sur trois axes : processus d'apprentissage et inégalités sociales, connaissance du social; catégories de pensées, catégories de l'action; cultures, territoire, solidarités collectives.

l'origine du croisement des regards entre disciplines : sociologie, science de la gestion, psychologie sociale pouvaient les aider à porter un regard distancié sur leur pratique, pour raviver un sentiment d'étrangeté face à un objet devenu trop familier. En opérant un parallèle entre la démarche de ce service et l'acte de VAE, il apparaît que ce service s'applique à lui-même ce qu'il attend des candidats : une posture réflexive, un effort d'auto-analyse...

Comme pour d'autres services universitaires de formation continue, l'exercice est familier : dès le milieu des années 1990, une étude avait déjà interrogé les différents maillons du dispositif, aboutissant à un suivi statistique portant sur les caractéristiques sociodémographiques du public et son insertion professionnelle. *A posteriori*, il est sans doute possible de décrypter dans cette démarche de recherche-action une stratégie pour le service de s'affilier un peu plus à la communauté universitaire, en instaurant de nouvelles interactions dirigées vers un objet commun, et de croiser les enseignants dans une autre sphère que l'accompagnement quotidien des personnes.

La demande initiale portait sur des questions de sens commun développées autour de la VAE : un « dispositif complexe », le « parcours du combattant », « la résistance des enseignants-chercheurs », leur « incapacité à évaluer les compétences », la différence « allant de soi » des étudiants en formation initiale et les personnes en VAE ou formation continue. Ces éléments de discours rhétoriques sur « les freins à l'application du droit à la VAE » ont été interrogés par les chercheurs présentant des conclusions parfois inattendues : représentations sociales entre les deux publics finalement assez proches, personnes présentant une estime de soi plutôt bonne, jurys qui, par des arrangements certes quelque peu bricolés, trouvent la voie d'une évaluation qui satisfait tout le monde.

La tâche s'annonçait pourtant complexe pour les scientifiques : confrontation de disciplines et d'angles d'attaque, nécessité de clarifier les concepts et les méthodologies entre des psychologues et des sociologues (discussion autour du concept de représentation, autour de la représentativité d'un échantillon par exemple...) et dans un même temps, découverte des pratiques langagières et des codes professionnels de la formation continue. L'analyse collective des textes législatifs et la recherche d'une définition partagée des catégories de public ont été révélatrices de cette configuration plurielle.

Un socle commun de connaissances a ainsi été posé et chacun a pu ensuite extraire de sa propre discipline et de son approche méthodologique une entrée dans le sujet, propulsant de ce fait l'équipe du SAFIRE dans des voies de réflexions inhabituelles, et les chercheurs vers le maniement de codes et outils indigènes, catégories de pensée et d'actions professionnelles. Comme le préconise Laplantine¹⁸, les regards croisés sont devenus des regards partagés, dans un quotidien au sein duquel chacun trouve sa place. Praticiens de la VAE

18. LAPLANTINE F., *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université, coll. « Sciences sociales 128 », 1996.

et chercheurs ont été encouragés à travailler ensemble au cours de comités de pilotage, pour se répartir ensuite les travaux : scientifiques pour les uns, adossés à la *praxis* pour les autres.

Trois grandes interrogations essentiellement empiriques ont influencé le point de départ de cette recherche-action :

- la première renvoie à un sentiment partagé de satisfaction face à un dispositif de VAE, considéré généralement comme efficace et bien intégré au fonctionnement universitaire. Cependant pour améliorer le dispositif, et en particulier les chances de réussite des candidats, s'est imposée l'idée d'un travail ciblé sur les procédures et les dispositifs utilisés : le fonctionnement des jurys, les modalités de suivi et d'accompagnement des candidats, le contenu des dossiers individuels présentés pour la validation et donc la manière dont les personnes mettent en scène leur expérience ;
- la deuxième reflète l'expression d'un doute quant à l'égalité d'accès à la VAE. Il semble que seuls les publics plutôt privilégiés, déjà armés scolairement, s'adressent à l'université et, en tout cas, réussissent le parcours ; les cibles visées par le législateur, accédant par la VAE à une seconde chance, semblent peu présentes ou montrent des fragilités au cours de l'accompagnement. L'université toucherait peu les publics prioritaires, ou tout au moins ceux désignés comme tels par les instances nationales et régionales, les instances paritaires et les déclarations politiques environnant la publication de la loi de 2002 ;
- la dernière interrogation s'appuie sur le constat d'une difficulté pour nombre de candidats à aller jusqu'à la certification, la démarche en elle-même de VAE, aussi riche soit-elle, n'étant pas un but en soi. Nombreux sont ceux qui s'arrêtent en cours de démarche ou qui n'obtiennent pas l'ensemble de la reconnaissance et de la validation recherchées. Il s'agit de comprendre pourquoi une partie des démarches de VAE ne débouche pas sur l'obtention du diplôme visé.

Ces constats, croisés avec les préoccupations des chercheurs ont conduit à structurer la recherche-action autour de trois axes centraux, qui constituent également les trois grandes parties de cet ouvrage.

Le premier axe contribue à une meilleure connaissance des publics et notamment des publics dits « fragiles », pour mieux les accompagner. Dans cette optique, Jean-Paul Géhin, en analysant les données quantitatives locales comparées aux statistiques nationales, décrit une différence entre l'université et les autres organismes valideurs : une population plutôt masculine, avec une faible proportion de chômeurs, et pour Poitiers, une augmentation des décisions positives. Les travaux menés par Marie-Amélie Martinie et Laurent Milland remettent en question un certain nombre de présupposés comme celui d'une

différence forte entre les étudiants en formation initiale et les personnes en validation d'acquis. Une recherche sur leurs représentations des études, du travail et du chômage montre plutôt des proximités, même s'il semble que les étudiants portent des attentes plus utilitaristes des études que les actifs en validation des acquis. Martine Roques, pour sa part, s'est penchée sur la qualité de l'estime de soi des candidats à la VAE : à la recherche d'évolutions de ces dimensions psychologiques tout au long du processus de VAE, ses résultats suggèrent que les candidats à la VAE ont une estime de soi en moyenne plus élevée, en particulier pour les femmes et ceux ayant le niveau d'études le plus bas. Il semble que cette estime de soi plus élevée existe dès le début de la démarche de VAE et qu'elle ne se modifie pas significativement durant le processus d'accompagnement.

Le deuxième axe permet de comprendre le fonctionnement des jurys et le processus de prise de décisions : le discours dominant portait sur la difficulté pour des enseignants-chercheurs à soupeser des savoirs informels acquis par l'expérience au regard de diplômes dont les contenus restaient opaques pour les non universitaires. Les dirigeants du service devaient à cette époque répondre à des critiques sur l'absence de référentiel de formation. Un universitaire, Stéphane Bellini, membre permanent d'un jury, apporte des éléments de réponse, en cherchant à repérer la création de règles informelles chez les membres du jury et l'émergence progressive d'une norme de validation. Cette question est traitée sous trois angles, celle de l'identification de l'objet acquis de l'expérience, celle de l'exercice de mise en correspondance de savoirs présentés comme incomparables, et le dernier étant celui du processus d'évaluation d'un objet si complexe. Emmanuelle Auras, à travers une seconde démarche d'enquête en situation d'observation participante, cherche à montrer que la décision ne se trouve pas tout entière dans des éléments objectivables : en faisant appel aux travaux d'Erving Goffman, la décision est analysée sous l'angle du « temps du jury », en appréhendant son fonctionnement comme un travail de « définition de la situation ».

Le troisième axe a pour ambition de porter une analyse critique des dispositifs : les personnels du service s'interrogeaient sur l'effet objectivable des procédures, des outils et des processus d'accompagnement sur les parcours des candidats. Une crainte légitime en termes de blessure de l'estime de soi ou de découragement des candidats était alors exprimée. Jean-Paul Géhin étudie pour cela un des symboles de la VAE, le dossier élaboré par les candidats, en mettant en évidence la pluralité des logiques développées par les candidats pour présenter et mettre en scène leurs savoirs professionnels, et en particulier ceux acquis dans le cadre de l'engagement. Pluralité qui témoigne de la diversité des expériences sociales et des itinéraires de vie des candidats, mais aussi de la diversité des rapports aux savoirs acquis et aux institutions éducatives. Marie-Hélène Jacques s'intéresse aux effets du dispo-

stif sur les candidats, en croisant les objectifs des individus et les décisions des jurys. Elle montre que les effets constatés de la VAE sur les trajectoires individuelles s'avèrent mineurs : lorsqu'ils existent, ils profitent plus aux candidats qui souhaitent entériner une position qu'à ceux qui recherchent un réel changement de position (du chômage à l'emploi par exemple). Dolorès Laope, en disséquant le dispositif de gestion de l'activité VAE, met en lumière la tension entre rationalisation et individualisation, visible pendant la phase d'accueil et d'accompagnement des candidats, et s'intéresse à la production des outils influençant les représentations et les comportements des acteurs. L'analyse sociohistorique des choix organisationnels adoptés permet de souligner des éléments qui orientent les logiques de travail des agents de la formation continue universitaire, entraînant la professionnalité des agents, et produisant des compétences transférables à d'autres fonctions de l'université.

Toute une partie de ce travail a été conçue dans une posture ethnographique : les auteurs défendent l'idée qu'un cas particulier, observé à la loupe, interrogé par un croisement d'approches peut apporter un éclairage plus général sur le fait social étudié. L'observation longue d'un dispositif de VAE particulier, permet d'apporter un regard nouveau sur la validation des acquis et ce qu'en font les acteurs. Autour d'un objet déjà largement débattu, l'approche monographique apporte un angle de vue pertinent, une investigation en profondeur capable d'élucider les processus, d'entrevoir les mécanismes de construction. Le croisement de cette approche avec des méthodologies issues de la psychologie sociale et de sociologie garantit aussi la mise à distance d'un objet familier, et aide à l'objectivation des données disponibles.

UNE ÉVOLUTION DES REGARDS SCIENTIFIQUES

Cet ouvrage et son approche monographique s'articulent bien avec les autres travaux, nombreux, portant sur l'objet VAE. La littérature portant sur la formation des adultes, conduit à opérer un parallèle avec l'histoire des idées en sociologie de l'éducation : dépassant après les années 1970 la nécessaire approche objectiviste et macro-sociale qui a permis de dénoncer les phénomènes de reproduction sociale, elle a donné naissance à des travaux sociologiques inspirés des courants anglo-saxons, s'intéressant à la vie de la classe, aux pratiques des familles, aux stratégies de l'élève. Les sociologues, en observant les interactions entre les élèves et l'enseignant, se sont concentrés sur le singulier, sur le discours local et les comportements indigènes et ont pu par exemple mettre en lumière des phénomènes méconnus comme celui des *curricula* cachés, des « effets genre », des routines d'organisation.

La sociologie de la formation continue (et par là même de la VAE) trouvera sans doute un réel bénéfice à emprunter cette même voie, après une période

d'analyses plutôt globalisantes, d'enquêtes statistiques et comparatives, de discours programmatiques. Elle tend à changer d'angle de vue pour s'immiscer dans le quotidien de la VAE, sa construction au jour le jour, sans laisser de côté le point de vue de l'instance de validation¹⁹ et des enseignants-chercheurs.

À travers des articles nombreux dans des revues spécialisées comme *Éducation permanente*, *Actualité de la formation permanente* ou *Formation Emploi*, nous pouvons parcourir le panorama des publications portant sur l'objet VAE pour retenir trois périodes se distinguant par l'objet des investigations. La plupart des chercheurs et praticiens connaissent bien cette bibliographie spécifique : riche, vivante, publiée en revanche par un nombre restreint d'auteurs.

La période 1990-2001 : les publications posent les principes fondateurs de la validation de l'expérience, commentant les textes de 1985 (VAP, pour une validation de niveau), et ceux de 1992 et 1993 (permettant déjà de valider une partie d'un diplôme). Les auteurs spécialisés dans l'explicitation des notions de reconnaissance ou d'expérience, et l'approche par le récit de vie abordent les définitions, discutent la sémantique pour dégager les grandes règles d'application modélisant la plupart des pratiques actuelles : transaction *versus* traduction des savoirs, apprentissages formels/informels, scolaires/non scolaires. (Aubret J. et Gilbert G. 1994²⁰ ; Le Boterf G., 1998²¹). Ils s'inspirent de courants des sciences de l'éducation importés du Québec, développant les démarches nées aux États-Unis dans la période d'après-guerre : bilans de compétences, portfolio d'expériences. Ces approches mettent au centre de leur discours l'individu dans une perspective andragogique.

Dans cette même période des praticiens militants et des acteurs institutionnels se penchent plutôt sur les enjeux sociopolitiques de ces nouvelles démarches. (Charraud A.-M., Personnaz E. et Veneau P., 1999²²). Ils annoncent les évolutions que la validation des acquis de l'expérience entraînera sur les pratiques éducatives, les institutions d'enseignement et la place respective de la formation et du diplôme.

La période 2002-2006 : à l'avènement de la Loi de modernisation sociale, apparaissent les premiers travaux liés à l'institutionnalisation du dispositif décrivant les résistances, les obstacles et proposant des préconisations pour un déploiement du dispositif. Trois approches se dégagent : d'une part, nombre de

19. En effet, les études qualitatives se situent plus volontiers du point de vue du « stagiaire » ou de l'utilisateur : récits de vie, analyse des projets, etc.

20. AUBRET J. et GILBERT P., *La reconnaissance et validation des acquis*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1994.

21. LE BOTERF G., « Évaluer les compétences, quels jugements, quels critères, quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, 1998.

22. CHARRAUD A.-M., PERSONNAZ E. et VENEAU P., « Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ? », *Formation Emploi*, n° 65, janvier-mars 1999.

travaux mettent l'accent sur une rupture dans les pratiques éducatives, opposant l'évaluation en formation à celle en jury de VAE avec l'hypothèse que la VAE va produire une transformation profonde du système scolaire (Feutrie M., 2004²³). Ils en dégagent un discours normatif de mise en garde pour garantir l'esprit originel du texte. D'autres chercheurs comme ceux du Laboratoire de clinique de l'activité entreprennent des travaux visant à montrer de quelle manière se « fabrique » l'acte de validation. Accompagnés dans ce travail par des didacticiens ou des ergonomes²⁴ (Clot Y. et Prot B., 2003²⁵), ils décrivent les tours de main et la mise en œuvre concrète de l'exercice de validation. Ils portent aussi une analyse critique de la pertinence d'outils de mesure du réel de l'activité, comme les référentiels de formation et d'emploi. Ils se démarquent du discours portant sur la rupture des pratiques et sur la « révolution culturelle » annoncée. Les troisièmes se concentrent sur les effets du dispositif sur l'individu, l'entreprise et la gestion des ressources humaines (Labruyère C., 2006²⁶; Leplâtre F., 2005²⁷; Liaroutzos O.²⁸, 2001). Plusieurs approches s'articulent : le récit de vie et la réflexion autour des finalités pour un individu qui s'engage dans une démarche de validation montrant l'impact de la décision sur la reconnaissance de sa valeur et l'estime de soi ; les retombées sur les évolutions professionnelles, face à une entreprise présentant un jugement ambivalent sur le dispositif (gestion des compétences, mais risque de mobilité et crainte de revendications salariales).

Parallèlement, la période voit fleurir bilans et rapports d'évaluations, dénonçant les résultats décevants de la VAE au regard des objectifs annoncés par le législateur de promotion sociale (rapport du haut comité éducation économie emploi, 2004²⁹; Maggi-Germain N., 2004³⁰). Ils sont commandités par le ministère du Travail et de l'Emploi pour la plupart d'entre eux.

La période 2006-2010 : des travaux résolument critiques se développent sur le mode d'une dénonciation de la rhétorique de la réforme. Ils construisent leur argumentaire en rappelant l'origine de la notion de compétence ; ils mettent en évidence une reproduction des mêmes inégalités que celles produites par l'école

23. FEUTRIE M., « Une autre évaluation, une autre validation des acquis pour l'expérience », *Éducation permanente*, n° 158, Paris, 2004.

24. Les numéros 158 et 159 d'*Éducation permanente* sont un florilège de ce type d'approches.

25. CLOT Y. et PROT B., « Expérience et diplôme. Une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 2, 2003.

26. LABRUYÈRE C., *VAE : une nouvelle voie d'accès aux diplômes en cours de vie professionnelle*, Données sociales : la société française, 2006.

27. LEPLÂTRE F., « VAE et entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 195, mars-avril 2005.

28. LIAROUTZOS O., SULZER E., BESUCCO N. et LOZIER F., « La validation des qualifications. Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ? », *Bref*, Cereq, n° 177, juillet-août 2001.

29. Rapport du haut comité éducation économie emploi, *La validation des acquis de l'expérience*, Paris, La Documentation française, 2004.

30. MAGGI-GERMAIN N., « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés », *Les évolutions de la formation professionnelle continue*, Colloque DARES du 28 septembre 2004, Paris.

et soulignent le danger d'une marchandisation du service public de l'enseignement supérieur. Ils font appel travaux de Bourdieu ou à ceux de Fritsch et de Montlibert sur la formation continue (Neyrat F., 2007³¹; Ropé F., 2005³²).

À partir de 2009, une multiplication de guides et de vade-mecum témoigne de l'appropriation de l'accompagnement de la VAE par le secteur privé, mais aussi l'intégration sociale du dispositif par les individus en quête de mobilité. Les institutions publiques diffusent elles aussi des guides en direction du public (Adjas S., 2006³³; Ansart S.³⁴, Sandeau P.-Y. et Lefort P., 2010).

Notre ouvrage se démarque de ces travaux et s'en nourrit, comme autant de points de vue et de références, pour tenter de les transcender. Il les réconcilie également en reliant pratique professionnelle et approche scientifique, et en cherchant à articuler grands enjeux socio-économiques et écoute des interactions. Ce travail collectif permet d'entrevoir comment les professionnels des services universitaires se sont approprié cette littérature, pour installer un dispositif assez intégré à l'université, et pas aussi révolutionnaire que les premiers auteurs voulaient bien le penser. Dans cet esprit, cette recherche tente de concilier sociologie critique et approche anthropologique dans une logique de rupture avec les stéréotypes de la VAE, permettant un appui sur les significations construites par les acteurs de terrain.

Par ailleurs, peu de travaux s'intéressent à la VAE du point de vue des universitaires, se centrant plutôt sur le point de vue des demandeurs, parfois des accompagnateurs. En dehors des travaux de clinique de l'activité et de didactique, peu de chercheurs ont pu accéder aux lieux même où s'opère la validation : les temps de délibération des jurys, les choix décisionnels des directions des services de VAE. La posture d'observation participante, liée à la présence des chercheurs dans l'institution observée, rend possible cette entrée sur un terrain souvent fermé.

Des contradicteurs se poseront tout de même la question de la légitimité d'un tel travail : professionnels administratifs, conseillers VAE observant et analysant leur propre pratique; scientifiques partageant leurs angles de vue avec ces acteurs de terrain, devenant observateurs et observés à tour de rôle. L'environnement de cette recherche est bien sûr inhabituel, mais la question n'est-elle pas de même nature pour des travaux au sein desquels l'observateur pose comme condition de départ une distance prudente avec l'objet? Le chercheur en sciences humaines

31. NEYRAT F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un droit*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2007.

32. ROPÉ F., « La VAE à l'université française : entre savoirs et "expérience" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, 2005.

33. ADJAS S., *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*, Paris, Démos, coll. « Les pratiques », 2006.

34. ANSART S., SANDEAU P.-Y. et LEFORT P., *La VAE : un outil de développement des compétences*, Paris, Dunod, coll. « Fonctions de l'entreprise », 2010.

est-il toujours un témoin objectif observant des objets qui lui sont extérieurs ? *A contrario*, le sociologue et le psychologue ne sont-ils pas sujets observant d'autres sujets dans une situation sociale donnée ?

On peut retrouver dans cette recherche la trace des postulats de l'anthropologie : les acteurs de ce service ont cherché un décentrement radical, une « révolution du regard » au sens ethnographique³⁵. Par l'analyse de leur pratique, par la description précise des procédures et des outils, ils ont pu mettre en mots les significations qu'eux-mêmes attribuent à leurs objets quotidiens. Deux articles en particulier symbolisent bien la démarche contenue dans ce travail : deux observations participantes, deux regards portés sur un même objet, l'un du point de vue du jury, l'autre du point de vue de l'accompagnateur. Observation et écoute compréhensives de la parole de l'acteur social en situation de VAE : les articles qui en découlent prennent alors la forme d'un tableau descriptif, de récits, de portraits, modalités issues de la tradition ethnographique.

L'honnêteté scientifique ne dépend pas de la distance mesurée entre l'observateur et l'observé, mais bien de la capacité à prendre en compte les biais possibles, les éléments subjectifs dans une logique d'auto-socio-analyse. Comme le souligne l'un des chercheurs (cf. chapitre IV), la méthode d'observation participante nécessite un effort constant de réflexivité, de retour aux notes, de confrontation pour ne pas rester campé sur ses propres représentations. Quelques précautions permettent de trouver la bonne posture, celle qui vise à garder un regard distancié sur une situation pourtant familière et à ne pas superposer ses propres présupposés à la réalité qui s'offre à soi. En conclusion nous pouvons dire que la présence permanente d'une vigilance réflexive (condition *sine qua non* de cette approche participante) entre tout à fait en résonance avec l'exercice de validation des acquis de l'expérience, comme un effet miroir de ce qui est demandé au candidat.

35. LAPLANTINE F., *op. cit.*