



La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ?

Béatrice Savarieau

► To cite this version:

Béatrice Savarieau. La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ?. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2013, Le travail en évolution, 30, pp.101-119. 10.4000/dse.256 . hal-04131319

HAL Id: hal-04131319

<https://normandie-univ.hal.science/hal-04131319>

Submitted on 18 Aug 2023

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.

La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ?

Béatrice Verquin Savarieau



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dse/256>

DOI : 10.4000/dse.256

ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2013

Pagination : 101-119

ISBN : 978-2-8107-0277-0

ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par Université de Rouen Normandie – Bibliothèque Universitaire



Référence électronique

Béatrice Verquin Savarieau, « La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 16 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dse/256> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.256>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ?

Béatrice Verquin Savarieau

CIVIIC, Université de Rouen, France

Trois mots clés : « *acquis* », « *reconnaissance* » et « *validation* » manifestent le rapprochement qui s'est opéré progressivement entre le monde du travail et le monde de l'éducation et de la formation. La reconnaissance puis la validation de l'expérience acquise au travail dans le domaine académique s'inscrit dans un long processus de transformation de la conception du travail, devenu maintenant un phénomène social majeur, dans lequel peut se jouer l'identité individuelle et le positionnement social. Ropé (2002, p. 210) affirme même que dans le débat social, « *la politique éducative qui développe la VAP¹ participe, pour les agents qui la mettent en place, à la promotion de la "valeur travail"* ».

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience accompagnent également la montée en puissance de l'exigence de professionnalisation, en tant que processus permettant « *l'ajustement entre des individus, leurs compétences, et les besoins d'emploi dans la société* » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54). Tout cela n'aurait pu se faire sans l'émergence de la notion de « *compétence* » aussi bien dans la sphère professionnelle que celle de l'éducation au tournant des années quatre-vingt-dix. Ainsi, cette notion s'est peu à peu substituée à celle de qualification dans le monde du travail et à celle de savoirs dans les pratiques éducatives. Se pose alors la difficulté de l'appréhension et des modalités de reconnaissance des compétences en application dans le domaine professionnel et dans celui de l'éducation et de la formation. « *C'est donc tout le système de formation, avec la valeur certificative du diplôme, sa valeur prédictive de compétence et sa portée universelle, qui est interrogé* » (Roche, 1999, cité par Pinte, 2004, p. 240).

Nous nous intéresserons dans cet article plus particulièrement à la validation des acquis professionnels (VAP, décret de 1992), en interrogeant ses effets en termes de professionnalisation. Pour cela, nous nous baserons sur une recherche réalisée auprès de quinze diplômés du master 2 professionnel « Métiers de la formation » de l'université de Rouen, qui repose sur une enquête réalisée à partir d'entretiens semi-directifs et structurée en trois parties. La première interroge

1 Validation des acquis professionnels (VAP)

les motivations de la candidature à la VAP et les relations travail/formation vues sous l'angle d'un possible transfert de l'un vers l'autre et vice et versa. La seconde les effets de la validation dans les parcours professionnels à l'issue de la formation. Enfin, la troisième présente les suites et usages de la formation pour des professionnelles expérimentées. Nous privilégions la présentation de nos résultats au travers d'études de cas, illustratifs de divers métiers du domaine de la formation. Notre propos présentera tout d'abord le cadre conceptuel et législatif de la reconnaissance et validation des acquis, puis l'énoncé de la recherche et de sa méthodologie, enfin le développement des principaux résultats mis à jour.

Cadre conceptuel et législatif de la validation des acquis de l'expérience

Le cadre conceptuel de la validation des acquis de l'expérience

« Acquis », « reconnaissance », « validation », trois mots-clés pour observer un rapprochement entre monde du travail et institutions éducatives

Pour Aubret et Meyer (1994, p. 14) *« les acquis peuvent se définir comme les effets durables laissés par des apprentissages (...) sur les modalités de connaître, d'être et d'agir de la personne constituant ainsi son « pouvoir » actuel de connaître, d'être et d'agir. Dans cette optique, la distinction entre les formes d'apprentissage importe moins que la considération du caractère intégré des acquis »*. Ce terme d'origine comptable donne à penser cumul et valorisation, soit un capital gagné par l'expérience personnelle, sociale et professionnelle ou par d'autres acquis plus ou moins anciens, réalisés au contact des institutions éducatives.

Le terme de « *reconnaissance des acquis* » comporte deux aspects possibles : la reconnaissance personnelle ou pour soi et la reconnaissance sociale ou institutionnelle. Si la reconnaissance personnelle est basée sur l'analyse que l'individu a de ses propres compétences ou motivations en fonction d'un but à atteindre ; la reconnaissance sociale sera davantage basée sur une évaluation portée le cas échéant par une institution sur l'individu. Toutefois, bien que s'approchant du domaine de l'évaluation, le thème de la reconnaissance des acquis ne s'y confond pas. Au sens large, la reconnaissance des acquis est une notion qui recouvre l'ensemble des pratiques et procédures contribuant, aux différents moments de la vie d'une personne, à la prise en compte de ses compétences diverses et potentialités. La reconnaissance des acquis suppose le repérage et l'identification des acquis en fonction d'un projet de qualification et/ou d'insertion, comportant dans certain cas, des objectifs précis. La reconnaissance n'a de valeur que par la pratique sociale qu'elle engendre c'est-à-dire que c'est bien l'usage social qui permet la reconnaissance. Enfin l'évaluation qu'elle contient engage le signataire et peut être préalable à une validation dès lors qu'il y a explicitation et mise en forme des acquis, assorties de conditions de mise en œuvre rigoureuse de l'évaluation, avec des critères définis au départ. Le

mot « *reconnaissance* » renvoie plutôt à la procédure et celui de « *validation* » aux aspects juridiques et institutionnels. La reconnaissance constitue alors une phase préalable à la validation.

La « *validation des acquis professionnels* » constitue donc un processus qui s'inscrit dans une reconnaissance institutionnelle. Mais cette validation n'est pas sans questionner la valeur des diplômes, comme l'affirme Pinte (2004, p. 239) : « *la compétence est venue battre en brèche le diplôme comme viatique pour une carrière professionnelle (...). Le diplôme garantit de moins en moins le statut professionnel ou la rémunération. Il est entendu qu'il ne garantit plus la compétence* ». Le terme de « *validation* » est également à associer à de nouvelles pratiques en matière d'emploi et de formation, de plus en plus marquées par des discontinuités. Les besoins identifiés sont clairement de mettre en relation, de manière plus souple, voire d'articuler, les compétences des individus et les pré-requis des postes de travail ou des cursus de formation. Dès lors, on peut considérer la validation des acquis comme étant l'acte officiel qui consiste à certifier au nom de l'autorité compétente qu'un individu a fait la preuve par des moyens codifiés, connus et déterminés à l'avance qu'il maîtrise les savoirs et les savoir-faire correspondant à tel diplôme ou tel titre homologué, pour entrer en formation (VAP) ou attester officiellement tout ou partie d'un diplôme (VAE). Mais il ne s'agit pas toutefois de penser la formation et la certification uniquement dans une vision adéquationniste de leur relation à l'emploi, elles poursuivent également d'autres objectifs que la seule professionnalisation ou développement professionnel en remettant parfois, l'idée de promotion sociale sur le devant de la scène.

La longue histoire française de la validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience s'inscrit donc dans la continuité d'un long processus pédagogique et social qui a donné naissance à diverses formes de validation des acquis issus de l'expérience en France : loi du 10 juillet 1934 (portant sur la délivrance du titre d'ingénieur) ; diverses expérimentations mises en place, notamment celles du CUCES de Nancy qui initient des cursus individualisés de formation destinés à la reconversion des mineurs (Charraud, 1992) ; construction de référentiels de diplômes en termes de compétences et d'activités professionnelles ; 2002, création du répertoire national de certification professionnelle. Cette lente évolution va conduire à la situation que l'on connaît, soit le diplôme professionnel qui est devenu une référence majeure dans notre société (Champy-Remoussenard, 2008, 2012 ; Wittorski, 2012). Elle n'est pas sans interroger le statut des acquis constitués hors du champ institutionnel de la formation et nécessite de s'entendre sur le contenu de cette validation. « *La France apparaît de la sorte comme un pays pionnier en matière de validation des acquis tirés de l'expérience, personnelle comme professionnelle. Il s'agit en effet du premier État européen où la validation des acquis a été élaborée et fonctionne comme un véritable système rectifiant, au fur et à mesure, les lacunes constatées* » (Gauttier, 2012, p. 1114).

**« La validation des études, des expériences professionnelles et des acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux post-baccalauréat »
(VAPP, décret du 23 août 1985)**

Si la validation des acquis de l'expérience est désormais plus connue et valorisée, il ne faut pas oublier que la validation des acquis professionnels perdure au sein des universités. Ce dispositif permet par l'octroi d'une dispense, la poursuite d'études aux différents niveaux post-baccalauréat, pour les candidats qui n'ont pas les titres et diplômes requis, mais qui ont exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle et ont acquis au cours de leur vie, des compétences et connaissances, dans le cadre d'une activité professionnelle, personnelle et/ou d'études précédentes. Ce texte permet également d'accorder des dispenses d'enseignement, mais sans que cela donne lieu à la délivrance d'unités d'enseignement ou de parties de diplôme ; en cas d'échec à l'issue de la formation, l'étudiant ne peut se prévaloir d'aucun résultat. Cette loi qui est un compromis très ouvert, acte le travail comme formateur, en validant le principe d'équivalence entre les savoirs professionnels issus de l'expérience et les acquisitions issues de l'éducation ou de la formation. Ce principe loin d'être admis par tous, alimente le débat. Pour Bertrand (2007, p. 8), par exemple : *« ce qui vient de l'expérience n'est pas commensurable à ce qui vient de la formation, ni dans le processus d'acquisition, ni dans son appropriation et sa maîtrise, ni dans sa signification professionnelle »*. Pour Lenoir (2000) à l'inverse, il ne s'agit pas d'opposer expérience et formation, mais plutôt de les réconcilier : *« la validation des acquis et de l'expérience sociale est (un) élément de bouleversement de la formation permanente à l'université. Elle est sans doute au sens étymologique du terme, une révolution, l'occasion d'une réconciliation entre des arts et des métiers, de la main et de l'esprit, du savoir et de l'action. »*

La VAPP peut alors être présentée comme une variable d'ajustement par une *« valorisation positive » de l'expérience pour une reprise d'études au niveau le plus adapté pour le candidat. Elle n'a cependant pas la valeur d'un diplôme et ne peut être utilisée comme tel* » (Aubret et Meyer, 1994, p. 9). Instaurée dans les années quatre-vingt, elle accompagne de profondes mutations sociales et économiques, dans lesquelles s'engagent une réelle transformation des organisations et de la gestion de leurs personnels ; ce que l'on appellera les *« ressources humaines »*. L'usage du mot « acquis » utilisé ici renvoie aux acquis de l'expérience et tend à se substituer à celui utilisé classiquement dans le domaine de l'éducation, soit *« acquisitions »*. La VAPP consiste bien dans l'idée de faire valoir un capital accumulé, par l'expérience professionnelle, personnelle ou sociale qui viendrait s'ajouter aux acquisitions éducatives déjà existantes.

**« Loi relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale »
(VAP, décret du 20 juillet 1992)**

Cette évolution de la législation donne au terme de *« validation des acquis »* de plus en plus un sens qui s'apparente à la certification, elle véhicule le message selon lequel la formation n'est plus l'unique voie pour acquérir une

reconnaissance professionnelle. Il s'agit ici de plutôt « *faire valider des acquis* », ce qui revient à obtenir des dispenses pour une partie des épreuves validant le diplôme. Cette dispense doit être délivrée par un jury prenant en compte l'expérience professionnelle du candidat, dont la durée doit être d'au moins cinq ans. La volonté de réduire les inégalités sociales dans le domaine de l'éducation et d'assurer un succès plus large à l'obtention des diplômes, débouche peu à peu sur l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE), ainsi la formation n'est plus un passage obligé pour obtenir un diplôme. La VAP diffère donc de la VAE, car cette dernière permet d'obtenir un diplôme, un titre ou une certification sans reprendre d'études, en faisant reconnaître par des instances compétentes, une expérience professionnelle et personnelle. La dispense, dans le cadre de la VAP, est accordée par une commission pédagogique au vu des acquis personnels et professionnels du candidat ; de son parcours de formation ; mais aussi en illustrant en quoi la formation demandée s'insère dans un projet personnel et/ou professionnel. Il s'agit ici d'anticiper les chances de réussite de ce dernier, d'effectuer en fait un pari sur l'avenir, en évaluant son potentiel de réussite pour la formation visée, au regard des éléments fournis et qui permettent de statuer sur une compensation de l'absence du diplôme requis (Labruyère, Paldeu, Savoyant et Tessier, 2002). Ainsi nous pouvons dire que la VAE correspond à une fin liée à la qualification (si obtention complète), alors que la VAP démarre un processus d'apprentissage en vue de la certification.

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) a dix ans (décret du 24 avril 2002)

L'approche historique de la validation des acquis de l'expérience illustre l'évolution des enjeux qu'elle sous-tend. Dix ans après l'introduction de la VAE, il ne s'agit plus uniquement d'une demande sociale de qualification, mais de la recherche d'une reconnaissance de l'expérience qui ouvre à une promotion sociale et à une égalité des chances selon la Loi. Ainsi la VAE intègre la formation tout au long de la vie et s'inscrit pour certains, dans une logique « *de démocratisation des études* » (Gauttier, 2012, p. 1110), pour d'autres comme un moyen de « *resserrer les liens entre le monde universitaire et les entreprises et de renouveler les pratiques pédagogiques* » (Pinte, 2008, p. 150) ou comme « *un espace de travail commun fait de dialogue et de négociation entre deux mondes que l'on estime a priori hétérogènes l'un à l'autre* » (Mayen et Métral, 2008, p. 188).

La VAE en devenant la quatrième voie de certification à côté de la formation initiale, de la formation continue et de l'apprentissage, devient également un levier potentiel de la professionnalisation de l'offre de formation de l'enseignement supérieur (Wittorski, 2008, p. 11, 2012, p. 7), non sans susciter de profondes interrogations sur les liens que l'on peut ou ne pas faire entre référentiels de formation, exploitation et valorisation de ces derniers. Outre les lois portant sur la validation des acquis, l'idée « d'éducation et de formation tout au long de la vie » (EFTLV) introduite par la commission européenne à peu près à la même période (2001) désigne : « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout*

moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. » Ainsi la Commission européenne (21 novembre 2001) met l'accent sur l'apprentissage aussi bien dans sa durée que dans ses formes : « *l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après retraite (« du berceau au tombeau »), et couvre toute forme d'éducation (formelle, informelle ou non formelle)* ». Elle inclut les différentes dimensions de la formation que sont les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Objet, question de recherche et méthodologie

La VAP peut-elle s'apparenter à la dimension socio-économique de la professionnalisation ?

La validation des acquis professionnels est un mode de reconnaissance de la fonction formatrice du travail, dans ce sens où elle octroie la dispense du titre requis pour pouvoir accéder à un diplôme. Elle permet aux commissions pédagogiques universitaires de délivrer une autorisation d'inscription, à partir de l'examen d'un dossier de candidature dans lequel est exprimée l'expérience acquise. Cette analyse s'appuie sur les expériences, capacités et connaissances mises en œuvre et exprimées, que ce soit à titre professionnel (y compris des stages) ou personnel. Dans le cas présent, nous apportons une attention particulière à l'expression d'expériences dans le domaine de la formation ; de la connaissance de situations de formation ou de l'activité d'un service ou organisme de formation. Mais aussi à l'expression d'une approche scientifique ou disciplinaire de la fonction formation (rédaction d'articles, de rapports, participations à un colloque, lectures), dans tous les cas à la manifestation d'une possible rigueur dans une démarche de recherche et rédactionnelle. À l'issue de cette étape, l'université valide ou invalide la proposition de la commission.

La VAP peut-elle alors s'apparenter à la dimension socioéconomique de la professionnalisation ? Cette dimension qui se situe au niveau individuel de la professionnalisation est le renforcement de la professionnalité du praticien dans un processus de socialisation du travail. Processus plus ou moins exigeant, obligatoire, long ou contraignant en fonction de la situation du professionnel, de son passé, de son parcours plus ou moins éloigné de l'emploi et de sa trajectoire. La socialisation résulte des interactions au sein d'un double mouvement : de montée en compétences et en qualification d'une part ; et de la reconnaissance de cette professionnalité par les pairs et l'environnement professionnel d'autre part. Nos hypothèses seront alors que la VAP est un espace de négociation prenant appui sur la fonction formatrice du travail. Qu'elle est également un processus d'accompagnement d'un projet professionnel ou personnel et s'inscrit dans un souhait de reconnaissance par les pairs et l'environnement professionnel.

Si pour Bourdoncle (2000) il existe cinq orientations possibles à l'usage du mot professionnalisation, nous retenons que le fait de travailler des savoirs d'action

et des compétences dans un dispositif de professionnalisation semble avoir des incidences sur les pratiques et conceptions habituelles du travail et/ou de la formation. Que la professionnalisation peut s'inscrire dans un mouvement de conduite de changement ou de régulation, qui interroge les rapports individuels et collectifs de travail (Champy-Remoussenard, 2012, p. 160). De même, Wittorski (2004, p. 54) qui affirme « *la professionnalisation est donc un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, soit un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession, et dans le second de former des individus à une profession existante* », interroge les fondamentaux de la professionnalisation.

Le croisement des discours et des parcours professionnels et de formation de nos interlocuteurs fait que nous nous rendons compte que les statuts d'inscriptions des étudiants jouent sur ce qu'ils disent de la professionnalisation. Ils mettront en avant ce qu'ils sont venus chercher dans le diplôme. Par contre, il est à noter que le fait d'être diplômé à distance ou en présence ne semble pas influencer le point de vue. En grossissant le trait, nous pouvons dire que les notions de « *théorie* », « *recherche/université* », « *vision systémique* », « *méthodologie* » ont une importance accrue dans le discours des étudiants inscrits en formation continue, tandis que celles de : « *terrain/stage* », « *être professionnel* », « *être outillé* » concernent davantage ceux de la formation initiale. D'où la nécessité que nous cherchons à satisfaire tous les ans, de mixer les publics autant que possible, cet élément étant présenté comme un atout par bon nombre de nos interlocuteurs.

Méthodologie de la recherche

Le master « Métiers de la formation », anciennement DESS Ingénierie et conseil en formation, existe depuis plus de 20 ans et a donné lieu à des évolutions institutionnelles (Ardouin, 2008) pédagogiques (Ardouin, 2010) et organisationnelles notamment par la formation à distance (Wallet, 2007). Le public accueilli, les contenus, les travaux et les objectifs de formation font que ce master se positionne sur trois grands types de métiers : responsable en organisme de formation, responsable formation en entreprise et formateur consultant. C'est bien la diversité des métiers de la formation que nous mettons en questionnement, au regard de situations individuelles, éclairant la posture professionnelle des étudiants en reprise d'études, candidats à la VAP 92. De cette approche qualitative résulte dans les discours trois aspects. Le premier la motivation de la candidature, interroge les relations travail/formation vues sous l'angle d'un possible transfert de l'un vers l'autre et vice et versa. Le second porte sur les effets de la validation dans les parcours professionnels à l'issue de la formation, notamment l'expression du processus de professionnalisation. Enfin, le troisième met en avant les suites et usages de la formation pour les professionnels. Notre souhait est de questionner les démarches de professionnalisation et la fonction formatrice du travail, c'est donc ce critère qui nous a guidé dans le

choix des 15 personnes que nous avons interrogées. Nos interviewées utilisent un style d'expression argumentatif, avec une mise en scène ancrée dans le réel. La prise en charge du discours se fait à l'aide du « je » et les propos sont souvent très explicites ou imagés. Si les trois cas retenus présentent différentes facettes des métiers de la formation, il s'agit pour les trois d'une VAP s'inscrivant dans un long parcours mené au sein de ce groupe professionnel.

Notre première interlocutrice est une formatrice consultante indépendante âgée de 43 ans à l'heure de l'entretien, elle exerce cette activité depuis 2007 et intervient dans la région des Pays-de-La-Loire. Elle occupait déjà cette fonction, en 2009, lorsqu'elle s'est inscrite au titre de la formation continue, en formation à distance, en étant en partie subventionnée par le fonds de financement de la formation professionnelle des professions libérales (FIFPL). En tant que « *libérale* », comme elle le revendique, elle réalise sa formation tout en travaillant et inscrit son projet de master dans la continuité d'un vaste et long parcours professionnel (10 ans en tant que formatrice, responsable d'une formation, responsable pédagogique, aussi bien en entreprise ou auprès des demandeurs d'emploi). Pour autant, elle affirme que pour elle, l'expérience acquise sur le tas n'est pas suffisante pour satisfaire les nécessités du métier. Le fait de s'être mise à son compte lui donne conscience de ses propres limites professionnelles : « *je connaissais déjà ce milieu-là, j'avais beaucoup appris au fur et à mesure sur le tas. Je suis venue vers le master, non pas pour découvrir les métiers de la formation, mais parce que j'en avais véritablement besoin pour pouvoir travailler et évoluer. Je me suis donc formée dans le domaine de la formation, d'abord par un titre professionnel au niveau formateur pédagogique pour adultes, mais après les années faisant ce n'était plus suffisant pour répondre à la demande, et à mon sens pas suffisant pour m'installer en tout cas* ».

Notre deuxième interlocutrice est âgée de 37 ans et assume un poste de responsable de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience au sein d'un organisme de formation en travail social (services à la personne) dans le Morbihan. Elle occupait déjà cette fonction en 2008 lorsqu'elle s'est inscrite au titre de la formation continue en master à distance, en étant financée par son employeur. Elle résume son parcours professionnel à partir de sa formation d'origine, ce qui dans ses propos lui procure une identité très enracinée dans le terrain, en tant que professionnelle du travail social : « *j'avais une formation de conseiller en économie sociale et familiale (bac + 3), que j'avais obtenue voilà, une bonne dizaine d'année avant le master et en fait j'avais surtout une expérience de terrain, puisque j'avais été pendant sept ans, responsable et conseiller technique dans une fédération d'aides à domicile, puis chargée de la formation du personnel et d'un service d'action social, et enfin depuis cinq ans, j'étais dans l'organisme où je suis toujours, comme responsable de la formation continue et de la VAE* ».

Enfin, notre troisième interlocutrice est âgée de 50 ans, elle est salariée depuis 26 ans de la même entreprise, soit l'une des filiales de l'une des premières sociétés mondiales de chimie de spécialités, dont nous taïrons le nom afin de pouvoir

conserver son anonymat. Elle est au moment de l'enquête, devenue « *support Europe* » pour des fonctions qui touchent à la formation et aux Ressources Humaines. Après un baccalauréat, elle s'engage très vite dans la vie active en tant que formatrice en informatique, puis comme assistante formation. Son employeur, après dix ans de bons et loyaux services lui propose en 2000 de prendre en charge sa formation dans le cadre d'un congé individuel de formation (CIF). Elle découvre à cette occasion l'université pour la première fois, en s'inscrivant en 2001 dans le master présentiel. Cette découverte de l'université a été préméditée, organisée et espérée, elle insiste sur sa « *soif de savoirs* » qui répond à l'impérieuse nécessité de compenser le temps perdu, afin d'assumer ses obligations familiales. « *J'ai choisi ce master parce que j'étais déjà dans un service formation et je voulais valider mes compétences dans ce domaine-là. Je me sentais bien dans ce service et je voulais progresser dans l'entreprise, j'étais alors assistante formation* ».

Situations individuelles des étudiants inscrits dans le cadre de la VAP 92

L'expression des motivations interroge les relations travail/formation vues sous l'angle d'un possible transfert de l'un vers l'autre et vice et versa

Pour la formatrice consultante indépendante : la VAP pour accéder à un diplôme qui garantit la reconnaissance d'un professionnalisme par les pairs

La formatrice consultante indépendante était désireuse comme elle le dit de « *se reconvertir* », car son parcours ne la prédisposait pas d'après ses propos à travailler dans le domaine de la formation. Toutefois, c'est au cœur même de son activité professionnelle, par des rencontres et des mises en situations dans la fonction formation que lui vient peu à peu l'idée de cette reconversion : « *je m'occupais déjà beaucoup de la formation interne, des personnes qui entraient dans l'entreprise, mais j'ai effectué peu à peu ma reconversion vers la formation. J'ai travaillé pour un organisme de formation (...) et je me aperçue que la formation c'était quelque chose qui m'intéressait vraiment, mais j'avoue que ça s'est fait un peu par hasard. (...) Mais je ne pense pas qu'il y a toujours des hasards, il y avait dans mon parcours ce fil rouge, c'est-à-dire cette volonté, moi de me reconvertir, d'avoir je dirai une utilité sociale et ça s'est fait comme ça par des rencontres et puis au fur et à mesure* ». Elle porte sur son parcours professionnel un regard qui insiste à plusieurs reprises sur la durée et le temps nécessaire à cette trajectoire qui permet les acquis de l'expérience : « *peu à peu* », « *au fur et à mesure* » (cité trois fois). Elle poursuit en affirmant que son parcours n'est pas prémédité, mais plutôt le fruit de rencontres et de découvertes réalisées en travaillant.

Sa motivation pour l'obtention d'un master n'est pas uniquement de faire reconnaître ses acquis professionnels, mais d'atteindre également un degré de crédibilité vis-à-vis de ses pairs, qui lui permette d'être reconnue en tant qu'experte.

Ceci passe autant par la reconnaissance que le renforcement des connaissances, d'où l'emploi de cette expression : *« je recherchais une professionnalisation »* qu'elle argumente dans ces termes : *« je venais de m'installer en tant qu'indépendante et face à, je dirai aux clients tel que la CCI, (...) il y avait beaucoup de communication par rapport à une professionnalisation des consultants (...). Ils recherchaient des équipes de formateurs consultants qui soient bien formées. (...) J'avais vraiment besoin de me professionnaliser et d'avoir une crédibilité par rapport à ça, donc ça passait par l'obtention minimum d'un master »*. Ici c'est la valeur du diplôme en tant qu'outil de reconnaissance, qu'elle met en avant, pour elle il s'agit d'un sésame indispensable pour accéder à l'exercice de certaine fonction, le diplôme devenant dans ce cas la garantie du professionnalisme, soit le fait d'être un bon professionnel.

Pour la responsable de la formation en organisme de formation : la VAP ou la possibilité d'adapter et d'améliorer sa pratique professionnelle par la confrontation avec d'autres

La responsable de formation en organisme précise que c'est le poste qu'elle occupe actuellement qui l'a poussé à candidater au master, notamment pour atteindre au final une sorte de régularisation de sa situation : *« je n'étais pas en conformité avec la convention parce que j'assumais un poste qui n'était pas en lien avec ma formation initiale. Donc, il y avait une première motivation qui était une mise en conformité entre la relation poste et diplôme et deuxièmement, de façon plus personnelle, j'avais envie et besoin de socialiser mes compétences et mes acquis de mon expérience. On va dire que j'avais de façon autodidacte mis en œuvre un certain nombre de compétences, mais euh, que je n'avais jamais mis en lien avec un certains nombre de théories, des concepts sociologiques, donc j'avais un besoin de mettre des mots sur ce que je faisais de façon on va dire plus ou moins au feeling »*.

D'où un discours récurant sur ce qu'elle définit comme étant un processus de socialisation, c'est-à-dire *« d'adaptation et d'amélioration de la pratique professionnelle, par la confrontation avec d'autres »*. *« je suis venue valider des compétences. C'est-à-dire que je n'étais pas complètement favorable pour une démarche de VAE pure, parce que je partais quand même du principe que j'avais aussi besoin de me confronter aux autres et de prendre une bouffée d'air, mais c'est vrai que je ne venais pas dans une dynamique d'apprendre mon métier. Par socialiser, je veux dire que j'avais de façon autodidacte mis en œuvre un certain nombre de compétences, mais que je n'avais jamais mis en lien avec un certains nombre de théories, des concepts sociologiques (...). Ça m'a permis de mettre des mots sur des pratiques et puis de les confronter à des théories plus vastes que mon propre champ d'intervention »*.

Enfin, si elle découvre pour la première fois l'université à la suite de cette VAP, elle insiste sur le contexte bien particulier qui était le sien et qui n'était pas selon elle représentatif des pratiques courantes universitaires. Elle tire pour conséquences *« une prise de hauteur »* qui s'accompagne d'une reconnaissance sociale, dont elle précise le bénéfice : *« la sortir de cette caste « travail social »*,

dans laquelle elle semblait se sentir enfermée: « *pour moi, c'est la première fois, en master que je faisais une formation universitaire, donc c'est vrai que ça ne faisait pas forcément partie de ma culture. (...) Puisque j'avais un parcours du style BTS, diplôme d'Etat, déjà dans un organisme du travail social, donc c'est vrai que le lieu, comme le principe de l'université m'étaient totalement inconnus. Alors c'est vrai que là je l'ai découvert, mais par une porte un peu particulière, celle de la formation continue et de la formation à distance. Pour moi l'université ce que j'en retire, c'est que ça m'a permis de prendre un petit peu de hauteur, un petit peu par rapport à mon poste et de sortir de cette caste « travail social », diplôme d'Etat, métiers protégés* ».

Pour la responsable de la formation en entreprise : la VAP où la possibilité d'un rattrapage ouvrant sur une évolution professionnelle

Pour la responsable de formation en entreprise, l'université en tant qu'institution est « *rêvée* », « *désirée* » « *admiration* » et l'idée même d'apprendre est un enchantement. L'intensité des propos tenus reposent sur l'intention initiale qui est celle du rattrapage, soit pouvoir rattraper le temps perdu, avec tout ce que cela suppose en intensité et en investissement personnel. « *je rêvais de l'université parce que je ne la connaissais pas. Moi j'étais atypique, parce que mon parcours est marqué par la vie active pour différentes raisons, je regrettais de ne pas avoir fait d'études, moi j'étais en admiration vis-à-vis de l'université. Une fois en formation, je travaillais dix à douze heures par jour et je ne faisais que ça. J'étais passionnée. (...) Pour moi, ça a vraiment été indispensable pour consolider ma pratique. J'avais une soif de savoirs (...)* ».

Cette première motivation n'est en fait d'aucune façon exclusive, la recherche d'une évolution professionnelle et d'une valorisation sociale par la reconnaissance du diplôme est également affirmée: « *j'ai choisi ce master là, parce que j'étais déjà dans un service formation, je voulais en fin de compte valider mes compétences dans ce domaine-là, parce que je m'y sentais bien et je voulais progresser dans l'entreprise. J'avais déjà une bonne partie des connaissances pratiques et je voulais la théorie et le diplôme. Je cherchais une situation positive où j'avais de grandes chances de réussir dans la formation car j'avais besoins d'être sécurisée. Je voulais recadrer tout ce que je savais dans la pratique par des auteurs de référence. Prendre du recul et associer tout ça à de la théorie, soit je voulais modéliser* ».

Les effets de la VAP dans un parcours professionnel à l'issue de la formation

Parmi nos interlocutrices, il est notable que la VAP n'a pas été forcément suivie de grandes évolutions (promotion, prises de responsabilités, etc...), seule l'une d'entre elles a été promue, et les deux autres avaient déjà atteint les postes qu'elles convoitaient. Elles analysent les conséquences de la VAP dans leur parcours professionnels en termes de « *reconnaissance* », « *valorisation* », « *légitimation* » assortie de « *sécurisation* », ce que nous pourrions appeler « *l'effet carte de visite* » du diplôme. Parmi les propos tenus, nous observons que

les employeurs n'associent que trop rarement les diplômes aux nécessités des postes de travail, privilégiant l'opportunisme ou le relationnel. Ce facteur serait à vérifier pour d'autres secteurs d'activité, mais pour les agents de la formation, selon de Lescure (2010, p. 69) : « *niveaux de formation, types de diplômes, statut d'emploi, secteurs d'activité, types d'employeurs, tous ces éléments semblent fractionner le groupe professionnel au point de conférer à l'unité de la catégorie un caractère apparemment artificiel* ». D'où le besoin exprimé par certaines, ayant appris leur métier « *sur le tas* », en tant « *qu'autodidacte* », de conforter une position inconfortable, voire instable, par le passage à la formation. Il en résulte une transformation de la situation professionnelle qui s'appuie sur le passage de la valeur d'usage à la valeur d'échange de la force du travail.

De la valeur d'usage à la valeur d'échange de la force du travail : l'effet de la reconnaissance et de la validation des acquis de la formation

Pour la formatrice consultante indépendante, c'est parce qu'il y a eu passage par l'université, qu'il y a eu reconnaissance et valorisation professionnelle. Elle le réaffirme clairement lorsqu'elle aborde les acquis de formation : « *pour moi la valorisation que je retire du master à la suite de la VAP, c'est vraiment la carte de visite. Quand la CCI par exemple me vend à un client, elle précise que j'ai ce master deux. Par ailleurs, ma thématique de mémoire et de stage, fait le lien entre le monde de l'université et le monde de l'entreprise, donc ça parle et ça intéresse et ça valorise les entreprises, de ce fait-là, ça me valorise également* ».

Pour la responsable de formation en organisme, se référant à son parcours, elle fait de la « *connaissance du terrain* », l'un des principaux acquis du travail et un incontournable de la professionnalisation, toutefois on sent bien sa frustration initiale à ne pas détenir la certification nécessaire à une reconnaissance par l'environnement : « *parce qu'avant, je n'étais que celle qui venait du terrain, professionnaliser, typiquement, ça signifie pour moi un lien très fort avec le terrain. Je pense que la formation ça ne sert pas qu'à acquérir des connaissances, ça sert aussi à les mettre en musique avec des éléments concrets, avec de l'adaptation, avec des postures professionnelles et ça aide quand on vient du terrain* ».

La formation n'est donc pas sans provoquer une transformation en profondeur de ses pratiques professionnelles, alors qu'elle déclarait pour motivation à la VAP, le besoin de « *faire valider des compétences* ». Elle insiste beaucoup sur le renouvellement et la transformation de sa pratique de professionnelle à partir des échanges de pratique entre pairs et des connaissances méthodologiques qui en résultent : « *Je pense que la formation elle ne sert pas qu'à remplir une valise, elle sert aussi à l'organiser cette valise et à savoir sortir le bon vêtement au bon moment, en fonction de la saison, en fonction du temps, en fonction de ce que l'on va faire comme activité, donc ça je pense que c'est toute l'analyse de pratique, c'est tous les échanges avec les professionnels de terrain qui interviennent, je pense que c'est important au-delà d'accumuler des outils, d'être capable de les utiliser à bon escient* ».

Cette transformation qui s'est opérée à l'issue de la formation semble avoir des incidences sur son environnement : *« ce qui est claire, c'est que depuis que sur mon CV il est écrit master 2 pro, et bien j'ai plus de crédibilité vis-à-vis de certains acteurs. (...) Parce qu'avant, je n'étais que celle qui venait du terrain, maintenant je suis celle qui vient du terrain et qui en plus l'a socialisé. (...) Tandis que là, aujourd'hui, maintenant, j'affiche, en tous cas on me reconnaît et une compétence et un diplôme. (...) J'ai le sentiment d'avoir des choses à apporter aux autres et que j'ai été légitimée par mon master. J'ai le sentiment que ce master m'aidera à trouver du travail si j'en ai besoin, ou en cas, me servira sur une carte de visite si je m'installe en tant que consultante à mon compte »*.

Quant à la responsable de formation en entreprise, elle est la seule qui a connu une promotion à l'issue de son parcours de formation, chose qu'elle ne semblait pas forcément attendre de la part de son employeur : *« j'étais à une période où je me posais beaucoup de questions et je ne voyais pas forcément d'évolution. Donc la formation m'a fait un break qui était nécessaire, une bouffée d'oxygène. En revenant dans mon entreprise, quasiment au bout de trois mois, on m'a demandé de rentrer dans un projet. Alors qu'à l'entrée en formation, mon idée c'était de partir, de quitter l'entreprise (...). Mais on m'a proposé tout de suite un projet qui m'a passionnée »*. Nous trouvons cela surprenant qu'elle n'effectue pas de relation directe entre sa nouvelle situation et l'obtention du diplôme. Elle préfère porter son argumentation sur un lien qui existerait entre ses différentes expériences professionnelles et une trajectoire marquée par la compétence : *« quand je suis revue, en fin de compte on m'a proposé la mise en œuvre de la partie formation du système. Jamais on ne m'avait proposé un projet. Je ne sais si c'est dû à l'obtention du diplôme, c'était le bon moment, ça a été une occasion, un concours de circonstances. (...) En plus, je pense que j'étais compétente dans mon poste, j'avais quand même dix ans d'expérience et puis j'avais envie de faire autre chose aussi, j'étais demandeuse. J'ai complètement abandonné mon poste d'assistante et j'étais d'abord chargée de mission le temps du projet, puis au bout de trois ans, on m'a demandé de faire du support Europe »*.

De la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience au développement de nouvelles pratiques, postures ou sentiments de compétence

La certification résultante de la formation est parfois appréhendée dans une vision adéquationniste de leur relation à l'emploi, mais c'est assorti d'une transformation de la pratique, posture, ou d'un nouveau sentiment de compétence. Si les connaissances et outils du métier font partie des acquis qui ont été validés, les candidates expriment une très grande attente vis-à-vis de l'apprentissage de pratiques et méthodologies réflexives. Pour cela, l'idée exprimée est la nécessité de prendre *« de la hauteur »*, *« de la distance »* par rapport à une pratique professionnelle, celle du terrain. Pour cela, il est nécessaire d'apprendre à développer d'autres compétences comme : *« modéliser »*, *« réfléchir »*, *« théoriser »* ou *« problématiser »*, en cela il s'agit bien également d'un développement

professionnel. La VAP et son corolaire qui est souvent la formation professionnelle, a pour effet semble-t-il, dans le discours de nos interlocutrices, de modifier la relation au travail ou le regard porté sur le métier occupé depuis longue date, en cela elle amène aussi parfois une transformation identitaire. La posture de praticien réflexif (Schön, 1993), occupée durant le temps de la formation, est conservée et permet d'envisager l'apprentissage de nouvelles compétences ou les outils du praticien.

Comme l'indique Mayen (2008, p. 45): *« pour la didactique professionnelle, le terme savoir-faire signifie qu'il y a du savoir dans le faire. Pas seulement le savoir que constitue le faire en lui-même, mais la part conceptuelle du système organisateur de l'action: concepts, systèmes de concepts et l'ensemble de ce qu'un individu tient pour vrai, ou pour pertinent, efficace, acceptable; autrement dit, son système de connaissances dont une partie reste peu, voire pas consciente »*. C'est cette part conceptuelle du système organisateur qui revient fréquemment dans leurs discours et s'appuie sur l'idée de créer du lien entre la théorie et la pratique. Pour la formatrice consultante indépendante: *« c'est-à-dire que la formation ne reste pas quelque chose de purement théorique, le stage permet vraiment d'en faire une application et d'en voir les difficultés et l'intérêt. (...) mais c'est à nous de faire le lien. La complémentarité, c'est la condition pour être réellement professionnel (...). Ce que l'on a réellement réalisé, c'est une valeur ajoutée, donc voilà, clairement c'est vendeur »*. C'est également le cas de la responsable de formation en entreprise, pour qui l'articulation théorie/pratique est également essentielle. Elle a préféré effectuer son stage dans une autre entreprise que la sienne afin de prendre de la distance et de découvrir autrement son domaine d'activité: *« le stage est essentiel pour être face à une réalité du terrain. Sans le stage, je trouve que ça aurait été incomplet, on ne pas faire que de la théorie. Mais sans la théorie, on ne peut pas progresser. (...) La théorie est une clé de lecture, elle donne une autre dimension au métier »*.

Pour la responsable de formation en organisme de formation: *« il y a eu un avant et un après formation, ne serait-ce pour moi dans ma façon d'être. Par exemple, je me souviens de ma lettre de motivation, je concluais avec mon humour en disant, je pense que ce que je fais, je le fais pas trop mal, mais je ne sais pas pourquoi ça marche. Aujourd'hui, je pense toujours que ce que je fais, je le fais pas trop mal, mais maintenant je sais l'argumenter parce que je sais pourquoi ça marche. En tous cas, je peux l'appuyer par des théories, des concepts »*. Par ailleurs elle indique que son champ d'intervention a été étendu à des activités auxquelles elle n'avait pas accès jadis. *« Dans les cours que je dispense, il y a des contenus que je dispense maintenant sur lesquels je n'intervenais pas à l'époque. Notamment, j'interviens maintenant plus sur un profil de personne en encadrement intermédiaire (...), c'est-à-dire que je ne faisais pas d'apports théoriques sur ces contenus-là, alors que depuis je le fais »*.

Pour la responsable de formation en entreprise: *« je ne suis pas venue apprendre le métier, (...) donc c'était plus la partie théorique qui m'intéressait.*

Mon objectif, recadrer tout ce que je savais dans la pratique par rapport à des auteurs, à des théories, c'est-à-dire prendre du recul, par rapport à ce que je faisais chaque jour (...). Faire le lien entre une théorie et son application. La théorie (...) ce n'est pas que de la culture générale, c'est travailler sur des principes, c'est se faire une opinion, c'est orienter aussi son parcours ». C'est celle pour qui l'écart de diplôme entre l'entrée et la sortie de la formation est le plus important : « ce que m'a apporté le DESS c'est toute la partie projet, je ne faisais pas avant. (...) La partie théories de l'organisation, ça m'a vraiment aidée dans mon travail d'aujourd'hui. (...) Bien évidemment, moi j'ai la chance d'être dans une organisation internationale, j'avais de quoi alimenter tout ça et de mettre des choses en face des mots ».

Enfin, toutes trois posent la relation travail/formation, comme l'un des outils permettant la conscientisation de l'action, un moyen de réduire l'opacité dans les pratiques professionnelles et par là-même de légitimer la reconnaissance. Concepts, théorisation et connaissances engagés dans l'action peuvent être d'origines différentes : issus de l'action, de l'interaction avec d'autres, de l'enseignement. Pour la formatrice consultante : « il y a un moment donné tous ces contenus qui proviennent de l'université, ces savoirs, je les ai intégrés à mon chantier de stage et même encore actuellement, à mon activité professionnelle. C'est vrai que j'ai cette approche-là, c'est aussi mon caractère d'avoir besoin d'outils, c'est-à-dire de tous ces contenus, de les assimiler pour ensuite en faire mes propres outils. Une boîte à outils du praticien dans laquelle on pioche par rapport à son côté pratique, donc il y a quelque part concrétisation ».

Conclusion

Que retenir de la validation des acquis professionnels à l'université interrogée dans le cadre de cette recherche ? Tout d'abord qu'elle oblige à une réflexion sur l'expérience vécue dans un parcours de formation, ce qui constitue déjà pour les personnes interrogées, une expérience d'autoformation par la conscientisation et l'auto-compréhension qu'elle requière. Par ailleurs, c'est aussi analyser un processus de formation qui nécessite non pas une introspection, mais d'interroger l'actualisation de soi par l'interaction avec soi (auto), les autres (socio) et le monde (éco). La prise en compte des motivations qui ont conduit à ces validations nous permettent donc d'affirmer qu'en effet, la validation des acquis peut s'apparenter à la dimension socioéconomique de la professionnalisation, dans le fait qu'elle constitue à la fois un espace de négociation et un moyen de parvenir à la reconnaissance par les pairs et l'environnement professionnel.

Ainsi, notons au travers de ces trois études de cas, tout d'abord un paradoxe nous semble-t-il, qui doit être instructif pour l'université. Ce sont les étudiants les plus expérimentés, ceux pour qui la compétence est déjà reconnue par le monde du travail, qui déclarent vouloir accéder à la connaissance du terrain par les théories et l'approche conceptuelle. Ainsi retenons que si l'action et le développement de compétences sont au cœur des pratiques de professionnalisation, ils s'accompagnent d'une nécessaire prise de distance par rapport au

terrain, apportée par les savoirs théoriques et d'action. C'est cette logique que retiennent les diplômés bien après leur sortie de la formation. De cette façon, les situations formatives préparent, accompagnent et favorisent le développement de l'expérience, tout comme l'expérience peut suivre, précéder et accompagner la formation.

L'analyse de l'effet diplôme exprimé ici permet de donner une autre dimension à une pratique des recruteurs qui nous revient comme étant souvent significative d'une non-conformité entre le poste et la formation du salarié. Se pose alors la question de la spécialité professionnelle exercée, ici les métiers de la formation et nous voyons bien que le marché de l'emploi ne dépend pas uniquement d'un parcours de formation (Lainé, 2005). Apparaissent alors dans les réponses que nous avons obtenues d'autres facteurs, comme l'expérience et le parcours professionnel antérieur, la localisation géographique et sans doute bien d'autres. Le lien que nous pouvons effectuer entre des métiers et des formations et les spécialités qui y conduisent, sont à relativiser en relation avec le produit du cheminement des professionnels sur le marché du travail et les comportements des employeurs, dont les modes de gestion et de recrutement sont parfois déroutants. Ce qui nous conduit à sourire quand nous pensons que le taux d'insertion des diplômés constitue l'un des principaux indicateurs de la qualité des formations universitaires.

Soulignons ensuite, le besoin de reconnaissance d'un parcours déjà réalisé et peut-être facilité par l'obtention d'un diplôme, car le savoir semble rester malgré tout le fondement de la légitimité de la pratique. Le sentiment d'insécurité exprimé par nos interlocutrices avant l'obtention de leur diplôme, n'est pas sans faire oublier la peur du chômage et ses effets sur le nombre des candidatures à la VAP. Il s'agit dans ce cas d'un recours à la VAP, comme filet de protection avant d'être parfois un tremplin pour l'avenir. L'objectif principal est par conséquent de pouvoir conserver son emploi, le second est de s'y perfectionner, voire de pouvoir s'ouvrir à la mobilité interne ou externe. L'expérience est donc à saisir au travers de l'analyse d'une trajectoire, terme qui en sciences sociales désigne la place de l'individu ou du sujet dans son rapport au monde ou à l'environnement social. La trajectoire est en cela compréhension de la rationalité des actions de chacun dans un environnement en constante mutation. S'il présuppose une logique sous-jacente, il laisse sous silence l'importance des événements sur les choix posés, mais reste opérationnel lorsque sont examinés les processus de professionnalisation. Ainsi, les trajectoires peuvent se comprendre en termes de continuité ou de rupture, de linéarité et/ou bifurcation, de transitions et/ou réorientations, dont il est intéressant d'analyser les dimensions structurantes. La formation est ainsi devenue un moyen de diminuer le niveau apparent du chômage et d'en assurer un traitement social, même si l'objectif « *promotion sociale* » peut disparaître au profit d'actions d'adaptation des compétences. La VAP reste alors l'un des rares moyens par lequel la promotion sociale est encore possible, ainsi que le développement de la formation tout au long de la vie. Elle peut également être détournée et devenir un outil facilitant la marchandisation

de la formation. Nos formations à distance et notre pratique de la VAP pourraient donner lieu à des raccourcis un peu hâtifs. Valider un candidat qui ne bénéficie pas réellement d'acquis, est une source de souffrance et difficultés, pour lui, comme pour l'équipe pédagogique qui l'accueille ; nous veillons donc à la qualité de nos validations.

La VAP met donc l'université face à la question de la reconnaissance d'une pluralité de voies d'éducation et de formation et de leur imbrication dans le long terme, ce qui peut constituer une réponse adaptée à la valorisation de tous les âges de la vie. De cette diversité des publics, elle interroge également les apports représentés par ces professionnels dans les cursus universitaires ou se côtoient formation initiale et formation continue. Elle pose également la nécessité d'une approche globale du vécu de l'étudiant, non seulement par le curriculum, mais aussi par le projet professionnel, la motivation et le plaisir que représente pour lui le fait de pouvoir accéder à « *la saveur des savoirs* » (Astolfi, 2008).

Bibliographie

- Ardouin, T. (2010). Du DESS Ingénierie de la formation » au master « Métiers de la formation » de l'université de Rouen. In L. Brémaud ; C. Guillaumin (Eds) *L'archipel de la formation - Transformations, recompositions*. Rennes : PUR.
- Ardouin, T. (2008). Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université : le cas des métiers de la formation à l'université de Rouen. In C. Solar, P. Hébrard (Eds), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*. Paris : L'harmattan.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Aubret, J. et Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et enseignement supérieur. Les enjeux. Université Paris 8, *Pratiques de formation*. Analyses, collection « Thématiques »
- Bertrand, H. (2007). Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? *Revue de l'IRES*, 55 (3), 7-14.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots. « Professionnalisation, Formes et Dispositifs. » *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17 (2), 51-61. Document accessible à l'adresse < <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-51.htm> >, consulté en décembre 2011.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). Professionnalisation et dynamiques sociales de connaissance et reconnaissance de l'activité professionnelle. In: J.-P. Clénet, P. Maubant, D. Poisson (Eds.) *Formations et professionnalisations : A l'épreuve de la complexité*. (pp. 151-166). Paris : L'Harmattan.
- Charraud, A-M. (1992). *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences*. Mémoire de DEA, Ronéo, Paris 1.
- Cherqui-Houot I. (2006). VAE : Les universités à l'épreuve de l'expérience. *Savoirs*, 10 (1), 95-112. Document accessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-1-page-95.htm>, consulté en décembre 2011.
- Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- Commission Européenne (2001). *Espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Communication du 21 décembre 2001. Document accessible à l'adresse < http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11054_fr.htm >, consulté en janvier 2012.
- Gauttier, P. (2012) La validation des acquis de l'expérience à l'université. *Revue française d'administration publique*, 144 (4), 1107-1119.
- Géhin, J-P. et Auras E. (2011). La VAE à l'université. *Une approche monographique*. Rennes : PUR.
- Lainé, F. (2005), De la spécialité de formation au métier. In JF. Giret et al (Eds.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 189-202). Paris : La découverte « Recherches ».
- Labruyère, C., Paldeu J., Savoyant A. Tessier, J. (2002). La validation des acquis professionnels. Bilan des pratiques actuelles, enjeu pour les dispositifs futurs. *Bref*, 185 (avril).
- Lenoir, H. (2000) Usages sociaux de la validation des acquis professionnels, *Actualité de la Formation permanente*, Centre-Inffo, 167, juillet-août.
- Lescure (de) E. (2010). Qui travaille pour qui ? L'univers segmenté et polarisé des agents de la formation. Une analyse textuelle d'entretiens bibliographiques. In E. de Lescure, C. Frégné (Eds). *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : PUR.
- Maurines, B. (1991). La compétence : Enjeux de stratégies d'institutions et d'acteurs. *Travail et Emploi*, 50 (4), 4-14.

Mayen, P. (2007) Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In France Merhan (Eds.), *Alternances en formation*. Bruxelles, de Boeck Université, collection Raisons éducatives. Document accessible à l'adresse

< http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_MERHA_2007_01_0083 & DocId=25271 & Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn & TypeID=226 & HitCount=4 & hits=1e90+1e8f+18+17+0 & fileext=html#hit1 >, consulté en janvier 2012.

Mayen, P., Méttral, J-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 101 (1), 183-197. Document accessible à l'adresse : < <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-1-page-183.htm> >, consulté janvier 2012.

Pinte, G. (2008). VAE et stratégie pour la fonction RH des entreprises: Quelles contribution des services de formation continue des universités? In L. Ben Moussi-Le Gall (Eds.), *Validation des Acquis de l'Expérience. Retour d'expériences à l'université*. (pp. 143-156). Paris: L'Harmattan.

Pinte, G. (2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In M. J. Toussaint, C. Xypas (Eds.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*. (pp. 226-241). Paris: L'Harmattan.

Presse, M. C. (2011). De la validation des acquis à la professionnalisation des formateurs. *Education Permanente*, 188, 37-52.

Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Education permanente*, 140, 35-49.

Ropé, F. (2002). La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes: un nouveau mode d'évaluation. In J. Dolz; E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, de Boeck Supérieur, Raisons éducatives, 203-226. Document accessible à l'adresse : < <http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-p-203.htm> >, consulté en janvier 2013.

Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. [Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon]. Québec: Les éditions Logiques.

Wallet, J. (2007). *Le campus numérique Forse: analyses et témoignages*. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre.

Wittorski, R. (2004). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In J. P. Astolfi (Eds) *Savoirs en action et acteurs de la formation*. (pp. 51-76). Rouen: Publications de l'université de Rouen.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 1-16.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: quelques spécificités. *Revue internationales de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28. Document accessible en ligne à l'adresse < <http://ripes.revues.org/580> >, consulté en janvier 2012.