



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Penser les parcours adultes à l'université : La VAE comme révélateur

## **Auteure**

Isabelle Houot, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lorraine, France

[isabelle.houot@univ-lorraine.fr](mailto:isabelle.houot@univ-lorraine.fr)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résumé

Les universités françaises mettent en œuvre, depuis 2002, une validation des acquis de l'expérience (VAE) *certifiante*, c'est-à-dire qui vise à délivrer intégralement un diplôme sur une base de reconnaissance des acquis expérientiels. Dans un contexte où les établissements universitaires sont largement incités à développer des *parcours* diplômants dits *hybrides* (combinant validation des acquis expérientiels et de formation), les débats propres à la manière de considérer les savoirs expérientiels au regard des finalités de l'université (produire et transmettre des savoirs, accompagner la professionnalisation des étudiants, etc.) ressurgissent. À partir d'une observation participante réalisée au sein d'un établissement engagé dans une recomposition de ses services dédiés à l'accueil des adultes en formation, cette contribution propose une lecture des différentes configurations dans lesquelles les agents professionnels transigent à la fois sur l'objet et la finalité de leurs activités communes pour produire et modéliser les dispositions propres à la VAE.

**Mots-clés** : formation des adultes ; universités ; VAE ; évaluation des acquis



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Les établissements de formation français mettent en œuvre, depuis 2002, une validation des acquis de l'expérience (VAE) *certifiante*, c'est-à-dire qui vise à délivrer intégralement un diplôme sur une base de reconnaissance des acquis expérientiels. Cette modalité certifiante est réaffirmée par les dispositions législatives et réglementaires visant la réforme de la formation professionnelle qui ont été prises en 2018<sup>1</sup> et qui ont notamment introduit la déclinaison de tous les diplômes du système de certification en « blocs de compétences ». Ces derniers sont désormais ainsi définis : « ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

En 2020, le ministère du Travail a lancé une première phase expérimentale en vue de simplifier, de moderniser et de sécuriser les parcours de la validation des acquis de l'expérience. Un dispositif intitulé REVA (reconnaitre et valider les acquis) a été déployé à titre de test pour certains diplômes, notamment ceux du travail social, dans l'esprit de faciliter l'accès à la VAE en simplifiant les procédures et en organisant le suivi des parcours des personnes candidates sous la houlette d'un référent unique : « l'architecte de parcours ». Une seconde expérimentation a été lancée en 2021 avec, en particulier, le concours de l'Association professionnelle pour la formation des adultes (AFPA). Les conclusions formulées à l'issue de ces expérimentations ont permis de poser les bases d'une réforme législative et réglementaire du dispositif VAE, désormais étendu à tous les diplômes, y compris ceux de l'enseignement supérieur. Cette loi relative au fonctionnement du marché du travail a été votée le 21 décembre 2022<sup>2</sup>. Elle vient ouvrir un accès universel à la VAE qui était jusqu'alors réservée aux seules personnes engagées dans la vie active. Elle ouvre la possibilité de suivre un parcours de validation « tout au long de la vie » au fur et à mesure du développement de ses acquis expérientiels et de formation.

---

<sup>1</sup> LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel consultable sur le site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660>.

<sup>2</sup> LOI n° 2022-1598 du 21 décembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi consultable sur le site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000046771781>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans l'enseignement supérieur français, du démarrage du dispositif à 2005, la VAE s'est rapidement développée pour atteindre 4000 bénéficiaires par an en 2007. À partir de 2013<sup>3</sup>, les effectifs amorcent cependant une baisse sensible qui se poursuit aujourd'hui. Actuellement, environ 3600 candidats par an obtiennent un diplôme par cette voie. Dans ce contexte où la VAE est désormais pensée comme un outil de reconnaissance par le diplôme de toute expérience à caractère professionnel et/ou social, les universités sont largement incitées à ouvrir leurs portes à tous les adultes et à développer l'usage des parcours de VAE ainsi que des *parcours* diplômants dits *hybrides* (combinant validation d'acquis issus de l'expérience non formelle et validation d'acquis issus de la formation). Cependant, dans les établissements, et ce, bien que plus de vingt ans nous séparent des premiers décrets, le propos de valider des acquis issus *de l'expérience* au regard d'un diplôme est souvent resté générateur de tensions, tant dans les dispositifs d'accompagnement des personnes candidates à la validation que dans les dispositifs d'évaluation des acquis. Dans ce nouveau cadre de « reconnaissance tout au long de la vie » qu'instaurent les lois récentes, les débats propres à la manière de considérer les savoirs expérientiels (Dejean et Santy, 2012 ; Houot, 2014) au regard des finalités universitaires (produire et transmettre des savoirs, former des professionnels et des citoyens éclairés, etc.) resurgissent à nouveaux frais. Par ailleurs, les pratiques d'accompagnement et d'évaluation propres à la VAE restent disparates et mobilisent des acteurs et des statuts différents selon les établissements. Ceci rend d'autant plus difficile l'émergence de conceptions communes et engendre de nombreuses tensions dans les équipes pédagogiques. Ce sont les configurations que dessinent ces tensions de nature à la fois axiologiques et praxéologiques que cette contribution propose d'explorer.

### **Problématisation : les référents de la VAE**

*La VAE : un principe reconnaissance de l'expérience à (re)discuter*

Le principe de faire appel à l'expérience scolaire ou professionnelle vécue pour soutenir les apprentissages et construire les parcours de formation est largement décrit et valorisé dans la littérature en sciences de l'éducation et de la formation (Dardy et Frégné, 2007 ; Barbier et Thievenaz, 2013 ; Carré et Mayen, 2019). Il l'est plus encore lorsqu'il s'agit

---

<sup>3</sup> Létroublon, C. (2023). La validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur. État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France. 15-29. Editions du SIES.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de documenter et de remettre en question les dispositifs de reconnaissance, de valorisation et/ou de validation des acquis expérientiels (Boutinet et al., 2007 ; Mayen et Savoyant, 2009 ; Géhin et Auras, 2011 ; Houot, 2020). Pour autant, dans le quotidien des pratiques universitaires, la notion d'expérience renvoie à des acceptions bien différentes selon qu'elle est mobilisée par des enseignants, le personnel d'accompagnement des parcours de formation ou encore le personnel administratif. Pour le dire autrement, quand on parle d'expérience scolaire, professionnelle ou sociale dans le contexte universitaire, il n'est pas certain que chacun entende de la même manière ce à quoi cette expression fait référence.

La notion d'*expérience* est le plus souvent associée à celle d'*adulte* que Boutinet (2005, 2021) rapporte à trois éléments constitutifs : est considéré comme adulte un homme ou une femme dont on peut relater l'histoire de vie singulière et le parcours vécu dans la vie familiale, scolaire, professionnelle, sociale ; un homme ou une femme qui dispose d'acquis que l'on peut reconnaître et dont on peut mesurer la valeur et l'utilité sociale ; un homme ou une femme, enfin, qui a développé le sentiment d'être adulte. Ainsi, l'expérience adulte apparaît profondément liée à l'histoire de la personne dans sa matérialité, sa socialité et sa subjectivité. Élaborer des stratégies de reconnaissance des acquis expérientiels suppose de considérer le parcours personnel et professionnel de l'adulte selon ces trois dimensions.

Nous partons de l'hypothèse que l'association « spontanée » qui est produite entre expérience et statut d'adulte est de nature à rendre compte de la pluralité des référents qui fondent les pratiques articulées autour de la reconnaissance de l'expérience à l'université. Nous proposons de mettre en évidence la multiplicité des références convoquées autour de l'expression *formation des adultes*, ainsi que de celles utilisées pour justifier des formes de validation des acquis expérientiels.

### *Qualifier la formation des adultes : trois entrées distinctes*

Dans la littérature consacrée à la formation des adultes, on peut repérer trois entrées qui elles-mêmes renvoient à trois champs d'activité distincts :

- En premier lieu, beaucoup de travaux concernent la formation des adultes comme champ d'activités professionnelles dans lequel se régulent *les rapports entre formation, travail et emploi*. La formation des adultes est ici assimilée à la formation des professionnels. On pense notamment ici aux travaux du Centre d'études et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

recherches sur les qualifications (CEREQ)<sup>4</sup> mais aussi à ceux menés en sciences de l'éducation et de la formation que ce soit à propos des modes de professionnalisation (Wittorski, 2005 ; Jorro et al., 2017) pour n'en citer que quelques-uns, ou encore ceux portant sur les certifications (Bedin et Talbot, 2003 ; Maillard, 2015).

- En deuxième lieu, la formation des adultes constitue aussi un champ d'investigation et de recherche concernant *les modes d'apprentissage propres aux adultes* (Mezirov, 2001 ; Bourgeois et Durand, 2012 ; Carré, 2020) : il s'agit ici de repérer la spécificité de la formation à l'âge adulte, de constituer des savoirs sur les processus d'apprentissage et sur les usages de ces savoirs dans l'espace social. Un grand pan de ces recherches est articulé autour des concepts d'expérience et d'activité (Durrive, 2016 ; Lainé et Mayen, 2019).
- Enfin, la formation des adultes constitue également un *champ institutionnel d'accueil des publics en reprise d'études et/ou en demande de formation continue*. Dans ce champ se constitue l'ingénierie des formations (Ardouin, 2017) et se joue la rencontre entre le monde de l'enseignement et celui de la formation des professionnels en activité, deux mondes qui, en France, restent souvent ignorants l'un de l'autre. Le modèle organisationnel universitaire français distingue en effet le public inscrit en formation initiale (c'est-à-dire suivant un cursus ininterrompu) du public inscrit en formation continue (c'est-à-dire ayant interrompu un cursus depuis plus de deux ans). Le développement de l'alternance et de la VAE a pu contribuer à ouvrir quelques brèches dans ces frontières établies, mais l'intégration dans les politiques des établissements de véritables stratégies pour l'accueil des adultes actifs reste marginale (Borras et Bosse, 2017).

---

<sup>4</sup> Lefresne, F et Verdier, E (Coord.) (2024). Le temps des mobilités et des reconversions professionnelles - Que nous enseignent les travaux du CEREQ ? Céreq Essentiels, 5. Editions du CEREQ.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Les trois référentiels de la VAE*

Dès lors, la problématique devient la suivante : comment les référents liés à ces trois champs sont-ils discutés, arbitrés, partagés lorsqu'il s'agit notamment de concevoir des dispositifs d'évaluation des acquis expérimentiels ? Quelle attention est portée à la dimension productive et à la dimension constructive de l'activité passée et présente de la personne candidate (Rabardel et Samurcay, 2004) ? Aux formes « auto, hétéro et éco » des apprentissages (Pineau, 1998 ; 2012 ; Breton, 2016)<sup>5</sup> ? Au parcours professionnel et au parcours de vie (Cavalli, 2003 ; Honoré, 2000 ; Bezille et Courtois, 2006) ? En matière d'évaluation des acquis (Figari et Remaud, 2014 ; Poumay et al., 2017), à partir de quelle conception de la valeur académique du diplôme, le jugement de validation est-il exercé ? Comment le rapport entre savoirs académiques et savoirs expérimentiels est-il pensé et traduit dans les pratiques d'accompagnement et de validation ?

Au moment où la structure des diplômes, par le biais de la définition de blocs de compétences, se redessine autour des attendus d'un exercice professionnel « autonome, évaluable et validable »<sup>6</sup> ces questions, qui ne sont pas nouvelles, réapparaissent avec acuité pour le personnel universitaire aux prises avec la VAE. En matière de procédures et de pratiques, ce sont en effet trois référentiels qui se trouvent directement réinterrogés :

- Le référentiel de certification<sup>7</sup>, qui définit les compétences attendues d'un détenteur du diplôme dans un domaine d'activité, invite les acteurs de la VAE à considérer la *valeur d'usage* des acquis tels qu'ils se donnent à voir dans le parcours de la personne candidate en matière de position personnelle et professionnelle occupée et tels qu'ils se monnayent sur le marché de l'emploi ;
- Le référentiel de formation, qui présente les ressources à développer (tant en matière de connaissances que d'aptitudes ou d'habiletés) pour être en mesure d'exercer ces compétences

---

<sup>5</sup> Pour ces auteurs les apprentissages réalisés tout au long de la vie comportent trois dimensions : la dimension autoformation (apprendre par soi), la dimension hétéroformation (apprendre des autres) et la dimension écoformation (apprendre dans un environnement).

<sup>6</sup> Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, article 2-1.

<sup>7</sup> Matérialisé sous forme de fiche inscrite au Répertoire National des certifications (RNCP) : [https://www.francecompetences.fr/recherche\\_certificationprofessionnelle/](https://www.francecompetences.fr/recherche_certificationprofessionnelle/).



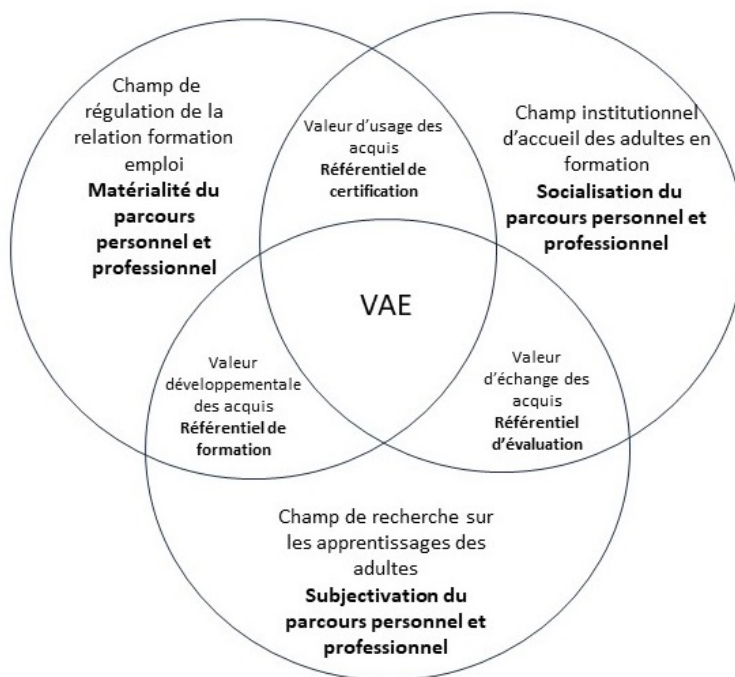
## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

attendues, conduit de son côté à porter l'observation sur les apprentissages réalisés tout au long du parcours et leurs effets sur le *développement* de la personne candidate ;

- L'élaboration du référentiel d'évaluation, enfin, qui sert de guide au jury pour prendre sa décision de validation, les met au défi d'estimer à la même aune la *valeur d'échange* des acquis d'apprentissage à la croisée de l'estimation sociale qui leur est accordée dans l'espace universitaire et dans celui de l'exercice du travail.

Le diagramme de Venn ci-dessous montre les relations entre les trois dimensions des parcours à l'âge adulte évoquées plus haut, les champs d'activité dans lesquels elles sont mises en discussion et l'usage des référentiels en VAE.

**Figure 1. Objets et référents d'évaluation en VAE**



Comment les acteurs universitaires qui ont à gérer les dispositions propres à la VAE s'emparent-ils de ces questions ? Les résultats issus d'une recherche-action commanditée (RA) menée dans un établissement universitaire permettent d'apporter quelques éclairages.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Méthodologie : une recherche-action comme euristique**

Dans cet établissement, la commande qui m'était confiée émanait de la direction des services supports d'un établissement universitaire. Il s'agissait de contribuer par la recherche-action à redéfinir et à réorganiser les services d'accueil des adultes au sein d'un même projet global. Tous les services dits d'appui à la formation continue étaient concernés, mais la focale sera mise ici sur la partie de cette intervention concernant le service VAE. Une dizaine de personnes conseillères en VAE ont été impliquées.

Au départ de la démarche de recherche-action, l'activité de VAE dans l'établissement semble partagée entre deux mondes professionnels relativement séparés : celui des équipes du personnel enseignant qui évaluent les acquis lors des jurys et celui du service de VAE qui assure l'accueil et l'accompagnement des personnes candidates. Des activités d'accompagnement réunissant certaines personnes enseignantes et certaines personnes conseillères en VAE existent, mais en général, les interactions sont limitées et restent cantonnées sur le registre de la régulation administrative des conventions qui organisent les parcours des personnes candidates.

La démarche proposée aux personnes conseillères en VAE impliquées dans la RA consistait à mener des entretiens sous forme de discussion avec le personnel enseignant avec lequel elles étaient amenées à interagir en matière de VAE, à l'aide d'un guide suffisamment ouvert pour leur permettre d'entrer dans les perspectives propres à leurs interlocuteurs ainsi que de faire part des leurs. La consigne était que tous et toutes puissent, au cours de l'échange, exprimer sa manière de poser le problème de l'évaluation des acquis issus de l'expérience, ainsi que sa manière propre de lire et/ou d'accompagner la production réalisée par la personne candidate, à savoir son dossier de validation. Cette méthode spécifique de recueil d'informations par les participants impliqués dans la RA visait à provoquer des confrontations de points de vue entre membres d'une même institution à propos d'une activité commune afin d'en saisir les différents motifs pris dans le vif d'une discussion entre professionnel.le.s et non tels qu'ils pourraient être relatés lors d'un interview classique mené par une personne chercheure.

Ces discussions (10) ont été menées sans la présence du pilote de la RA et enregistrées avec l'accord des parties : il s'agissait par ce procédé de mettre au jour ce que l'on pourrait appeler des *transactions sociales* (Blanc, 2009) autour des attentes portées sur les formes de mise en mots et de mise en écrits opérées par les personnes candidates à la validation de leurs acquis. Ce choix méthodologique de provoquer une discussion



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

entre le personnel d'une même institution s'inscrit dans la perspective de donner à lire la manière dont un acteur ou une actrice professionnel.le considère sa propre pratique et est amené à la revisiter lorsque celle-ci croise les considérations d'autrui. Il vise à approcher l'activité au plus près du quotidien vécu et à accéder ainsi à l'intelligibilité spontanée que les acteurs et les actrices produisent de leur action.

En l'occurrence, il s'agissait d'observer, dans les conversations enregistrées, les points de discussion entre des personnes enseignantes et des conseillères en VAE :

- qui, dans un même dispositif et pour une même personne candidate, occupent des fonctions différentes : évaluer pour les uns, accompagner jusqu'à l'évaluation pour les autres ;
- qui, à priori, disposent de cultures professionnelles assez différentes, organisées autour des contenus à enseigner pour les uns, autour de processus d'apprentissage des adultes pour les autres ;
- pour qui, enfin, l'attente institutionnelle portant sur l'activité n'est pas la même : garantir la valeur des acquis de l'expérience au regard d'un diplôme pour les uns, garantir la qualité du processus de VAE dans son ensemble pour les autres.

Dans la perspective d'appuyer les incidences transformatrices de l'activité de recherche sur les personnes participantes (Guérin, 2022), les retranscriptions ont fait l'objet d'une analyse collective coélaborée avec les conseillères en VAE lors de séances dédiées. Les propos retranscrits ont été codifiés, catégorisés, mis en relation et collectivement « théorisés » selon les principes de la théorisation ancrée décrite par Paillé (2017). Nous présentons ci-dessous les résultats de l'analyse ainsi réalisée.

### **Résultats de la recherche-action : des configurations d'action et de valorisations de l'expérience différenciées**

L'analyse des retranscriptions a pris en considération et mis en relation trois éléments caractéristiques : le cadre habituel de l'accompagnement en VAE dans lequel les deux personnes interlocutrices sont amenés à coopérer, les récurrences dans les propos tenus à propos des enjeux perçus du processus de VAE, et les attentes portées sur l'activité de la personne candidate et sur le contenu de son dossier de validation.

Il en ressort trois configurations sensiblement différentes, tant dans la manière de considérer l'expérience que dans la manière de reconnaître



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et de donner sens aux écrits produits par les personnes candidates à son propos. Non exclusives les unes des autres, elles ne sont pas à comprendre comme des catégories d'actions ou de discours, mais comme des constructions euristiques permettant de refléter la manière dont les acteurs impliqués conduisent leur activité et ce à quoi ils se réfèrent pour la conduire.

*Configuration 1 : des procédures de VAE collectives et une attente d'acquis professionnels*

Dans une première configuration, qui correspond au cas particulier de VAE dites collectives, c'est-à-dire menées à la demande d'entreprises pour plusieurs de leurs salariés, deux modalités d'accompagnement cohabitent : d'une part, un accompagnement en collectif mené par les personnes conseillères en VAE portant sur une méthodologie générale d'élaboration du dossier de validation et d'autre part un accompagnement individualisé portant davantage sur l'analyse de l'expérience, conduit par une personne enseignante membre de l'équipe pédagogique du diplôme visé par les personnes candidates. De fait, il y a peu d'interactions entre personnes enseignantes et personnes conseillères pendant la phase de réalisation du dossier par la personne candidate.

On s'aperçoit ici, au travers des échanges, que l'accent est mis d'emblée, autant du côté des personnes conseillères que du côté des personnes enseignantes, sur la preuve à apporter des compétences développées dans le travail. La référence majeure convoquée semble être celle de la conformité de l'activité antérieure menée par les personnes candidates aux attendus du monde professionnel renvoyant au diplôme et aux formes d'exercice de l'activité qui y sont requises. « Le candidat doit exercer un métier en lien avec les débouchés du diplôme — il est important de voir son expertise métier » [un enseignant membre de jury, extrait d'entretien].

Les attentes portées sur le dossier par les personnes enseignantes membres de jury concernent moins un récit circonstancié portant sur une expérience vécue qu'une description précise des réalisations de la personne candidate et des manières de travailler qui ont été les siennes. Ces dernières vont être mises en perspective avec le référentiel de certification exprimé en termes de compétences, le dossier de VAE normalisé proposé par l'établissement prend ici toute sa place. « Dans le dossier je regarde l'expérience du candidat, mais surtout les questions qu'il a eu à traiter au sein de l'organisation » [un enseignant membre de jury, extrait d'entretien].



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les personnes enseignantes s'attachent alors à décliner la manière dont ils tentent d'entrer dans l'évaluation du dossier avec souvent une certaine tendance à diriger leur lecture vers les éléments qu'ils peuvent directement rapporter au référentiel de certification (les attendus du diplôme) en laissant dans l'ombre les motifs de la personne candidate.

Tout ce qui a été important dans la vie professionnelle n'est pas forcément important dans la démarche de VAE... (...), une volonté de gravir les échelons, une volonté d'être plus reconnu... cela sera dans le dossier et c'est évident que ça explique un petit peu les objectifs du candidat ce n'est pas là-dessus que le jury va faire un zoom : il va chercher si les compétences, le niveau, les connaissances sont là ou pas et ça s'est compliqué (...) si vous avez changé de salaire ou de responsabilité... le jury il s'en fiche un peu [extrait d'entretien entre un conseiller VAE et un enseignant participant à l'accompagnement individualisé].

### *Configuration 2 : l'accompagnement partagé et l'attente d'une réflexion ancrée*

Dans une seconde configuration, qui se met en place le plus souvent quand l'accompagnement est partagé entre une personne enseignante et une personne conseillère en VAE, l'accent est davantage mis sur les apprentissages réalisés par la personne candidate à l'occasion de l'exercice de ses activités professionnelles antérieures, comme au moment de son accompagnement.

Il semble se jouer là, du monde de l'accompagnement à celui de l'évaluation, des migrations de conceptions, voire des concepts propres à définir l'expérience et les effets que l'on peut attendre d'un regard rétrospectif porté sur une expérience vécue. Les pratiques partagées apparaissent comme autant d'occasions de renégociation de sens et d'élucidation des termes que chacun emploie pour qualifier son accompagnement et/ou ses manières de porter un jugement en jury. Ce qui est alors attendu au moment de la lecture du dossier est notamment la trace d'une certaine réflexivité de la personne candidate, une capacité à rendre compte de ses apprentissages et beaucoup moins la preuve d'un comportement professionnel qui se serait révélé toujours adéquat.

je pense que c'est comme un chef-d'œuvre, nous [comprendre les enseignants] on donne un cadre, l'ingénieur [comprendre ici le conseiller VAE] donne un cadre, il donne des couleurs, puis on verra le tableau (...)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

alors on est quelquefois un peu admiratif sur certaines présentations un peu créatives et puis sur le fait surtout en master d'être capable de s'extraire de « ma vie mon œuvre » en lien avec le diplôme, mais aussi donc de pouvoir intégrer des choses comme « et maintenant ? » ou alors « qu'est-ce qui m'a étonné surpris ? qu'est-ce que je ferais différemment » et « maintenant je me prépare à quoi comment mon métier va évoluer »... Mettre un peu de richesse dans la pensée quand on est capable de s'extraire du seul « je prouve mes compétences en lien avec le diplôme et j'en reste là » [extrait d'entretien : réponse d'un membre de jury à une question du conseiller : as-tu des attentes spécifiques concernant le dossier quand tu es membre de jury ?].

L'accent est mis ici avant tout sur la formalisation de l'expérience au travers d'un récit qui, en quelque sorte, met en scène la personne candidate dans son parcours et son activité. C'est ici que l'on voit se dessiner l'attente d'un schéma narratif, voire un synopsis, qui, de fait, déborde du cadre normalisé du dossier de validation qui sera remis au jury.

*Configuration 3 : La délivrance du diplôme et une attente d'acquis de formation*

Dans une troisième configuration, dans laquelle les personnes enseignantes ont à se prononcer en jury sur les demandes individuelles de VAE sans pour autant mener d'accompagnement des personnes candidates, l'univers de référence qui apparaît déterminer le processus d'évaluation est celui du diplôme et de ses enjeux, c'est-à-dire la valeur de la formation associée au diplôme.

Ici semble se jouer des formes de transactions entre ce qui constitue aux yeux des personnes enseignantes la valeur d'une certification décernée, en l'occurrence la capacité à mobiliser des savoirs académiquement constitués et ce qui représente aux yeux des personnes conseillères en VAE la valeur du processus de VAE, à savoir la capacité à exprimer et à formaliser des savoirs quotidiens. « Je me souviens d'avoir évalué hautement un directeur d'une structure associative, il avait fait des études de philo donc lui il réfléchissait au-delà des auteurs de gestion avec aussi des auteurs philo (...), il avait la culture » [un enseignant à propos de son expérience de jury, extrait d'entretien].

Les attentes portées sur le dossier ne concernent plus seulement le retour réflexif, mais aussi la trace d'une capacité à mettre en discussion



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les savoirs issus de l'expérience et les savoirs académiques constitués. Les membres de jury s'attachent à situer l'exercice de rédaction demandé à la personne candidate au regard de ceux qu'ils pratiquent avec leurs étudiants : le mémoire universitaire ou le rapport de stage. Il est alors attendu un écrit plutôt analytique, reflet d'une culture liée au diplôme, ce qui les conduit à proposer de dépasser les formes d'accompagnement proposées dans l'établissement et à sortir en particulier des procédures normalisées dans l'établissement : par exemple, introduire dans la démarche d'accompagnement des pratiques de lecture de textes théoriques. « Ce n'est pas réellement un mémoire, mais plutôt un rapport de stage avec des références théoriques. La pratique est mise en perspective avec de la théorie » [un membre de jury, extrait d'entretien].

Le fait d'avoir vécu l'expérience de la rencontre avec des personnes candidates lors des jurys, habilite, voire réhabilite, aux yeux des personnes enseignantes le caractère formatif et instructif de la démarche qui apparaît à leurs yeux comme un moyen de compenser l'impossibilité pour les personnes candidates de se rendre à leurs cours.

C'est souvent des personnes qui ne peuvent pas venir sur les cours, c'est pour ça qu'ils font ça (...), c'est souvent un peu par défaut, c'est parce qu'ils n'ont pas la possibilité en termes de temps, en termes de lieux, de déploiement géographique, de formation à distance... [un membre de jury, extrait d'entretien]

La lecture des dossiers les rassure quant à la qualité du travail d'écriture réalisé par les personnes candidates lors de l'accompagnement.

Je trouve que ça marche bien, [l'accompagnement] pour eux c'est très intéressant. A chaque fois ils le disent, ils ont beaucoup appris en écrivant cette VAE, ça leur a permis d'articuler théorie et pratique, c'est très bien.... À chaque fois les dossiers arrivent dans nos mains [après l'accompagnement] finis de manière assez fine et c'est bien en fait [un membre de jury, extrait entretien].

Dans ces trois configurations que dessinent à la fois les conditions particulières de la démarche de VAE (candidature à la demande d'un employeur ou candidature individuelle) et les modes d'accompagnement (partagé ou non entre conseillers VAE et enseignants) se lisent les attentes des personnes enseignantes qui in fine évalueront les dossiers produits par les personnes candidates.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous retrouvons ici les trois univers de références (non exclusifs) convoqués plus haut pour la définition de la formation de adultes, qui apparaissent, dans ces résultats, de nature à colorer de manière assez sensible les modes de considération des processus de VAE à l'université. Ils semblent en effet générer des *attentes* sensiblement différentes quant à la nature et à la forme du dossier à réaliser ainsi qu'au rôle que doit jouer le jury. En fonction des référents mobilisés pour justifier la démarche de VAE, les *représentations* portées sur les enjeux de la démarche diffèrent.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 1 : Trois configurations d'attentes et de représentations portées sur la mise en mots de l'expérience**

Configuration de la démarche	Univers de référence	Référentiel principalement convoqué	Attentes/dossier du candidat	Forme de dossier attendue	Attentes/rôle du jury	Référent mobilisé/VAE	Représentation des enjeux
Procédure à la demande d'un employeur  Accompagnement non partagé	La formation des adultes comme espace de régulation entre formation, travail et emploi	Le référentiel de certification (les objectifs de compétences)	Description précise de l'activité	Normalisé par items liés à l'exercice du travail	Repérer des acquis professionnels	La régulation du statut professionnel dans le parcours du candidat. Socialisation professionnelle	Confirmer les preuves d'un savoir-faire de qualité
Procédure individuelle d'un candidat  Accompagnement partagé	La formation des adultes comme champs de recherche	Le référentiel d'évaluation (les objectifs d'apprentissage)	Récit du vécu de l'activité	Organisé sur un fil narratif dépassant le cadre normalisé	Repérer des acquis d'apprentissages	La mise en visibilité des processus de développement et de subjectivation du candidat dans son parcours	Reconnaître une capacité réflexive sur l'action
Procédure individuelle d'un candidat  Accompagnement non partagé	La formation des adultes comme champ institutionnel de certification universitaire	Le référentiel de formation (les objectifs de formation)	Récit analytique	Intégrant la confrontation entre concepts quotidiens et concepts scientifiques	Repérer des capacités à étudier	La mise en visibilité d'un processus d'acculturation universitaire. Socialisation universitaire	Confirmer les preuves d'une capacité à théoriser l'action





### **Restitutions des résultats : des effets transactionnels**

L'analyse des retranscriptions produite dans le cadre de la RA par les personnes conseillères en VAE a été restituée au cours d'un séminaire qui rassemblait le personnel enseignant, des personnes ingénieures d'études assurant des missions d'appui (dont les personnes conseillères en VAE) et les responsables de service de l'établissement. Cette rencontre a montré tout l'intérêt qu'il y a à problématiser entre personnes professionnelles d'une même organisation à partir d'objets communs et à l'occasion d'une activité conjointe (Marty et Wittorski, 2019).

Elle a notamment permis de revenir sur les apprentissages réciproques qui ont pu se produire à l'occasion des accompagnements partagés et qui avaient été largement évoqués lors des entretiens.

Je le dis en toute prétention on a pu apporter des choses aux ingénieurs [les conseillers VAE] : ce que l'on faisait bien et pas bien pour qu'eux-mêmes se questionnent et aillent chercher l'info (...). Et puis nous, on a vraiment appris de de leur part, aujourd'hui quelqu'un [un enseignant] qui démarre la VAE il va apprendre avec les collègues en se fondant dans le moule et puis il va aussi apprendre avec les ingénieurs [les conseillers VAE] qui auront aussi un devoir un peu d'éducation de l'enseignant [parole d'un enseignant, extrait d'entretien].

Elle a mis en évidence des formes de déplacement des préoccupations des personnes enseignantes liées au maintien de la qualité de leur offre de formation vers une attention nouvelle à l'offre pédagogique d'accompagnement de l'expérience pour l'obtention d'un diplôme. « Les collègues sont dans la méconnaissance de la VAE, nous, on est toujours sur le débat de la valeur du diplôme » [extrait d'une prise de parole d'un enseignant]. « C'est une richesse et pour la personne et pour l'échange avec les autres étudiants et les enseignants. Cela entraîne un nivèlement vers le haut des autres étudiants » [extrait d'une prise de parole à propos d'une formation hybride incluant la VAE].

Les échanges ont par ailleurs ouvert des perspectives vers de nouvelles organisations pédagogiques de la démarche d'accompagnement de la VAE. « Il faudrait un premier niveau d'information. Ensuite, aller vers les conseillers pour la construction du parcours individualisé de formation ou le service VAE. Il n'est pas nécessaire de cloisonner les choses » [extrait d'une prise de parole d'un responsable de parcours].



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Enfin, la démarche de RA a montré que les pratiques d'échange et de coopération entre les différentes personnes actrices d'un même établissement sont de nature à poser les bases pour la construction de parcours au service du développement de la personne.

Nous on se repose beaucoup sur vous, les conseillères VAE, je trouve que vous êtes hyper efficaces, vous comprenez bien les demandes de chaque diplôme (...) à chaque fois je trouve que vous arrivez bien à les conduire [les candidats] vers quelque chose qui ressemble à ce qu'on attend d'un diplômé de telle ou telle formation [extrait d'un échange entre un enseignant et une conseillère].

### **Discussion : perspectives pour l'accueil et l'accompagnement des parcours des adultes à l'université**

C'est sans doute sur ce dernier point qu'il convient d'insister à l'issue de cette RA : c'est en étayant les pratiques sur des conceptions pédagogiques collectives partagées, ou tout au moins, débattues entre les différents professionnels universitaires que l'on peut se diriger vers un accueil élargi aux actifs dans les universités. Les collaborations entre personnes enseignantes-chercheuses et personnes conseillères contribuent à la cohérence de l'offre d'accompagnement en VAE et participent de ce point de vue à cet « ethos » (Jorro et de Ketele, 2011) d'une communauté universitaire, soucieuse de répondre aux attentes de ses étudiants et de ses étudiantes. Que ces derniers et ces dernières relèvent de la formation initiale ou de la formation continue, voire de la VAE, tous et toutes sont inscrits et inscrites dans des trajectoires scolaires ou professionnelles qui simultanément induisent et délimitent les acquis qu'ils et elles sont susceptibles d'y développer.

De nombreux travaux l'ont déjà montré (Ménard et al., 2017 ; Houot, 2020), les pratiques et la culture de l'enseignement dans le supérieur restent fortement marquées par un modèle de « transmission des savoirs ». S'investir dans une pratique d'accompagnement et/ou d'évaluation des acquis de l'expérience suppose le passage d'une conception ontologique des savoirs (qui se transmettraient telles des choses) à une conception plus constructiviste des connaissances (qui s'élaborent dans l'activité) ce qui ne va pas de soi lorsque l'on est rompu à l'exercice quotidien de l'enseignement ainsi qu'à l'idée que la connaissance précède inévitablement l'action.

Dans cet exercice d'accompagnement des adultes à l'université et de soutien à leur projet de développement professionnel et de formation, il



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

apparaît nécessaire de dépasser l'opposition persistante entre exercice compétent et exercice savant et de développer une offre pédagogique qui assure la fluidité entre l'analyse de l'expérience vécue en formation comme au travail, les connaissances qui en découlent pour la personne dans sa singularité et la mise en discussion de ces dernières avec les savoirs communs ontologiquement et socialement constitués.

Car ce sont bien les conceptions des relations entre logique de l'agir et logique de la connaissance qui se trouvent requestionnées lorsqu'il s'agit d'accompagner la démarche de la personne candidate à la VAE et plus encore lorsqu'il s'agit de certifier ses acquis expérimentiels. C'est ici qu'il se révèle utile de revenir à la notion de praxis reprise par Lenoir (2019) : « la praxis de l'homme n'est pas activité pratique par opposition à la théorie, mais est détermination de l'existence humaine comme élaboration de la réalité » (p. 70). Le travail d'élaboration de son expérience que mène la personne candidate lors de son accompagnement est une praxis. Elle révèle autant les représentations empiriques qu'elle tire de l'exercice de ses activités que les choix d'action qui ont été les siens et les valeurs qui les ont guidés, autant la manière dont elle rend compte de ses actes et les justifie que la façon dont elle les a conceptualisés ou théorisés.

Cette triple préoccupation de développer dans l'analyse de l'expérience, de la contextualisation, du positionnement axiologique et de la conceptualisation, se décline dans la réalisation du dossier de validation des acquis de l'expérience. Maintenir cette exigence dans les pratiques d'accompagnement comme de validation est essentiel pour un accueil des adultes en demande de diplôme à l'université réellement formatif et émancipateur.

### **Conclusion**

Les trajectoires et les temporalités de la vie adulte, dans un monde mobile et incertain, sont extrêmement variables. Les universités sont directement concernées par cette évolution de la vie adulte : elles ont à répondre à la demande sociale de valorisation des apprentissages non formels que la vie sociale et professionnelle permet de développer et qui se fait de plus en plus pressante. Elles ont aussi la responsabilité de penser et d'aménager les espaces-temps et les formes d'accueil (Guichard et Huteau, 2022 ; de Viron, 2022)<sup>8</sup> nécessaires à l'accompagnement, par la

---

<sup>8</sup> De Viron (2022) développe en particulier la notion d'espace-temps « refuge » ou « oasis » dans une réflexion portée sur la responsabilité des universités.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

formation et la culture, des transitions dans les parcours de vie. Dans cette perspective, les formes d'exercice de la VAE qui y sont développées font office de révélateur des conceptions développées autour de la formation des adultes dans l'enseignement supérieur.

Notre hypothèse est que c'est aussi à partir d'expériences individuelles et collectives constituées simultanément d'expérimentation et « d'expérientiation » (Dewey, 1959)<sup>9</sup> que s'élaborent et se structurent les pratiques d'enseignement et d'accompagnement des apprentissages à l'université et qu'ouvrir un espace où ces expériences peuvent se dire et se mettre en débat est une des voies possibles pour explorer les ponts entre les spécialistes disciplinaires et le personnel expert professionnel.

Nous avons tenté de montrer que l'accompagnement à la mise en mots de l'expérience vécue, à l'instar de toute pédagogie universitaire, est d'abord et avant tout une manière d'accompagner les apprentissages humains au travers desquels les connaissances singulières et les savoirs collectifs se constituent et prennent sens. Cela invite la personne enseignante comme la personne conseillère en VAE à une posture de disponibilité et de responsabilité quant aux multiples formes de développement et de circulation des savoirs dans les sociétés humaines.

Construire une pédagogie de la VAE à l'université, c'est réfléchir à la manière d'accueillir à l'université les adultes déjà professionnellement expérimentés dans un esprit de reconnaissance et de légitimation des apprentissages qu'apporte la vie sociale et professionnelle, c'est aussi ouvrir des espaces où peuvent se rencontrer et être mis en perspective les savoirs académiques et les savoirs du quotidien, c'est enfin poser les bases d'une formation tout au long de la vie qui visent la reconnaissance des qualifications de tous les adultes, quel que soit leur âge, dans des démarches choisies à plusieurs moments de la vie.

### Références

Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.

---

<sup>9</sup> Par ce concept, Dewey met en particulier l'accent sur le caractère simultanément itératif et cumulatif entre expérience vécue et développement des individus et des sociétés.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.
- Bedin, V. et Talbot, L. (2003). *Les points aveugles dans l'évaluation*. Peter Lang.
- Bezille, H. et Courtois, B. (dir.) (2006). *Penser la relation expérience formation*. Chronique sociale
- Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 20, 25-36.
- Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE, *Recherches et éducations*, 16, 51-63.
- Borras, I. et Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation emploi*, 138, 117-138.
- Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Psychologie de la vie adulte*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2021). *Analyse de concept – Adulte*. Dictionnaire de l'Académie française
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Presses Universitaires de France.
- Cavalli S. (2003). Le parcours de vie : entre institutionnalisation et individualisation. Dans S. Cavalli, J.-P. Fragnière (éd.), *L'avenir. Attentes, projets, (des)illusions, ouvertures*. Lausanne : Réalités sociales.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Carré, P. et Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Danvers, F. (2022). Orientation professionnelle. Dans A. Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 291-294). De Boeck Supérieur.
- Dardy, C. et Frégné, C. (2007). *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*. L'Harmattan.
- Dejean, K. et Santy, F. (2012). Accompagner un processus de changement dans le cadre du développement de la VAE au sein de deux universités : analyse des stratégies d'accompagnement du changement, du rôle des accompagnateurs. Dans K. Dejean et F. Santy, *Accompagner : un agir professionnel* (p.107-123). De Boeck Supérieur.
- De Viron, F. (2022). Les dispositifs de formation continue universitaires : des espaces-temps refuge ou oasis dans un monde mobile. Dans O. Collard-Bovy, A. Jezegou, et F. de Viron, *Adultes et formation : Penser et agir autrement* (p. 121-139). Presses universitaires de Louvain.
- Dewey, J. (1959). *Experience and Education*, Macmillan.
- Durrive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*. L'Harmattan.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2022). Adulte (âge) (Adulthood). Dans J. Guichard (éd.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 21-29). Dunod.
- Guérin, J. (2002). Intérêt de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : apports, apprentissages, transformations. Dans B. Albero et J. Thievenaz (éd.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traiter de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p.120-136). Editions Raison et Passions.
- Géhin, JP., Auras E. (dir.) (2011). [La VAE à l'université : une approche monographique](#). Presses Universitaires de Rennes.
- Honoré, B. (2000) *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. L'Harmattan



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Houot, I. (2014). Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université. Dans Houot, I. (dir). *Expression et certification des acquis de l'expérience : questionnements et perspectives* (n°10, p. 161-19710). Recherches et éducations.
- Houot, I. (2020). Activer la qualité de la formation à l'université. *Éducation permanente*, 223, 121-133.
- Jorro, A. et de Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., de Ketele, J.-M. et Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck Supérieur.
- Lainé, A. et Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles : Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Educagri éditions.
- Lefresne, F. et Verdier, E. (dir.) (2024). *Le temps des mobilités et des reconversions professionnelles - Que nous enseignent les travaux du Céreq ?* Éditions du CERECQ.
- Lenoir, Y. (2019). Praxis et pragmatisme utilitariste dans les rapports entre action et connaissance en éducation : Dualisme ou tension féconde ? Dans V. Bedin, S. Franc et D. Guy, *Les sciences de l'éducation : pour quoi faire ?* (p. 229-251). L'Harmattan.
- Létroublon, C. (2023). *La validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur. État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*. Éditions du SIES .
- Maillard, F. (2015). *La fabrique des diplômés*. Le bord de l'eau.
- Marty O. et Wittorski, R. (2019). Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe. *Savoirs*, 51, 97-112.
- Mayen, P. et Savoyant, A. (2009). *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*. Relief, CERECQ



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ménard L., Hoffmann C. et Lameul, G. (2017). Effet de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 84, 125-140.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale.
- Paillé, P. (2017). Chapitre 3. L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago Delefosse (éd.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (61-83) Dunod.
- Pineau G. (1998), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan
- Pineau G. (2012), *Produire sa vie Autoformation et autobiographie*. Téraèdre.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Deboeck
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (éd.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). De Boeck Supérieur.
- Rabardel, P. et Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay, et P. Pastre, (dir.) *Recherches en didactique professionnelle* (p.163-180) Octarès.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan.