

TRANSFORMATIONS CONJOINTES ET RÉCIPROQUES D'UN DISPOSITIF ET D'UN MÉTIER

LE CAS DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE) ET DU MÉTIER D'ACCOMPAGNATEUR¹ VAE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

JOINT AND RECIPROCAL TRANSFORMATIONS OF A SYSTEM AND A PROFESSION

THE CASE OF THE ACCREDITATION OF PRIOR LEARNING (APL) AND THE ROLE OF APL FACILITATOR IN HIGHER EDUCATION

Céline HOFFERT

Université Paris Nanterre, UR 1589 - CREF - Centre de Recherches Éducation et Formation, France

RÉSUMÉ

Nous proposons une analyse des transformations conjointes et réciproques de la VAE et du métier d'accompagnateur VAE à l'université. La VAE autorise la certification en considération des acquis d'expérience, notamment professionnels, de l'individu. Elle s'inscrit dans les politiques d'emploi et de formation continuellement réformées. Le métier d'accompagnateur VAE est né de la création du dispositif de VAE. La mobilisation de l'approche trilogique des dispositifs de formation (Albero, 2010, 2011) met en exergue trois âges du métier articulés par le dispositif : le tâtonnement, la professionnalisation et la transmission. Également nous pointons un déséquilibre progressif et croissant des dimensions *idéelle*, *fonctionnelle de référence* et *vécue* de la VAE.

Mots clés : accompagnateur, dispositif, expérience, réforme, VAE.

ABSTRACT

We propose an analysis of the joint and reciprocal transformations of the Accreditation of Prior Learning (APL) and the role of APL facilitator within the university context. The APL facilitates certification based on an individual's experiential learning, particularly professional experience. It is situated within the framework of employment and training policies, continuously reformed. The profession of APL facilitator emerged alongside the establishment of the APL system. The application of the triadic model to training systems (Albero, 2010, 2011) elucidates three developmental stages of the profession as articulated by the system: experimentation, professionalization, and transmission. Additionally, we identify a progressive and increasing imbalance among the *ideel*, *functional*, and *experiential* dimensions of the APL.

Keywords: APL, dispositive, experience, facilitator, reform.

¹ L'utilisation du genre masculin est adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire

INTRODUCTION

La VAE, en tant que troisième voie d'accès au diplôme à côté de la formation initiale et de la formation continue, nous semble trouver sa place dans un numéro thématique consacré à la possibilité pour la formation d'accompagner les transformations des métiers. Si la VAE ne vise pas la formation à proprement parler, la proximité de ce dispositif avec les terrains professionnel et académique peut faire figure de « modèle » pour les apprentissages à venir (Hoffert et al., 2021). En reconnaissant la dimension formative de l'expérience et en autorisant sa certification, la VAE encourage la construction d'un parcours articulant davantage, ou différemment, emploi et formation. Elle permet au candidat qui chemine vers, dans et autour du dispositif d'apprendre et de se développer (Hoffert, 2024). Elle modifie positivement le rapport au travail et au savoir (Lainé, 2006) à l'heure où apprendre « tout au long et tout au large de la vie » (Carré, 2020) devient nécessaire pour affronter les transformations profondes que connaissent l'emploi et les métiers.

Dès sa création en 2002², la VAE a questionné les « mondes » (au sens de Béguin, 2004) académique et professionnel amenés à se rencontrer d'une manière inédite. À l'université en particulier, le dispositif a fait figure de révolution en venant bouger les lignes notamment en ce qui concerne la place du savoir et la relation pédagogique (Houot, 2014). Sur le terrain professionnel aussi, certaines professions en ont été bousculées. Ce fut le cas des psychologues (Jeoffrion et al, 2007), des infirmiers de bloc opératoire (Chauvat-Bouëdec, 2005) et plus largement des professions sanitaires et sociales (de Rozario, 2013). Si la VAE est apparue comme opportunité de reconnaître les nombreux professionnels exerçants comme « faisant fonction », il s'est surtout agi de mettre en conformité les établissements employeurs confrontés à une pénurie de main-d'œuvre, et donc contraints de recruter en deçà de la qualification requise. C'est d'ailleurs sur ce constat de tension dans le secteur social que s'appuie (en partie) la réforme de la VAE actée par une loi en 2022³. Cette réforme entend moderniser le dispositif, sécuriser le parcours du candidat et simplifier la procédure. Mais sachant que le faible niveau de rémunération et le manque de formation sont les principales causes de la non-attractivité du secteur sanitaire et social (Sequeira-Martins, 2022), que peut la VAE ? Divert et Augagneur (2023) ont mis en exergue les réticences des acteurs de la VAE et de la formation dans ce secteur. Aussi peut-on se demander dans quelle mesure la réforme intègre l'expertise des professionnels du dispositif ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous interrogeons l'articulation des transformations de la VAE et celles du métier d'accompagnateur VAE : il s'agit d'éclairer le dialogue qu'entretiennent un dispositif et les professionnels en charge de le mettre en œuvre. Comment l'un transforme-t-il l'autre ? Le terrain de la VAE nous semble particulièrement intéressant à investiguer. D'abord il s'agit d'un dispositif adossé à la fois aux politiques d'emploi et de formation, particulièrement réformées ces dernières décennies. Ensuite le métier d'accompagnateur VAE, si l'on peut lui identifier des métiers-parents, est né de la création même du dispositif de VAE. Le métier est récent, et donc sujet à des ajustements. Également, le dispositif de VAE et le métier d'accompagnateur VAE ont connu des transformations régulières et conjointes. Enfin, à notre connaissance, peu de publications se sont penchées sur la réforme de la VAE du point de vue des accompagnateurs. Nous avons identifié des publications dans le domaine du droit (Caillaud, 2023 ; Cibois, 2023), et quelques

² Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

³ Loi n° 2022-1598 du 21 décembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi.

recherches en cours en sciences de l'éducation et la formation. Notamment, Denouël (2024) explique que la réforme de la VAE procède d'une « déprofessionnalisation du travail et des métiers de la FC à l'université » (p.68)⁴. Notre démarche compréhensive pourrait ouvrir des pistes pour anticiper les transformations à venir du métier d'accompagnateur VAE et du dispositif qu'il accompagne.

CONTEXTE

Des transformations économiques, sociales et sociétales ont conduit à la naissance de la VAE, reconnaissant les savoirs d'expérience, et permettant la certification de compétences développées sur le terrain (principalement) professionnel. Le candidat à l'obtention d'une certification par VAE traverse quatre étapes. Il s'agit d'abord pour lui d'identifier le diplôme à viser, en fonction de ses acquis et de son projet. L'étape suivante de recevabilité-faisabilité permet de vérifier qu'il dispose *a priori* de l'expérience requise pour s'engager dans la démarche. Puis viennent l'étape d'élaboration du dossier, et enfin celle du jury de VAE.

La mise en œuvre de la VAE dans l'enseignement supérieur s'est faite dans un contexte d'évolution des missions de l'université sous l'effet de la conjoncture économique et d'un programme politique cherchant à en intégrer les effets (Duval, 2013). Ainsi les évolutions de la VAE résonnent avec celles des formations universitaires qui se professionnalisent et intègrent davantage les savoirs expérientiels dans leur ingénierie et leur pédagogie. Aussi les publics se diversifient en termes de niveau, de milieu social ou encore d'âge. Également, les logiques de compétitivité et de performance s'instaurent. Un décret d'application spécifique à la VAE dans l'enseignement supérieur⁵ a d'emblée permis de prendre en considération les spécificités (de fonctionnement, de positionnement, de pédagogie) de ce secteur.

Parallèlement, le métier d'accompagnateur VAE est né. Si les individus sont aujourd'hui placés en responsabilité quant à leur devenir professionnel, et qu'une norme d'autonomie s'est instaurée (Ehrenberg, 1995, cité par Paul, 2012), les dispositifs visant l'emploi et la formation prévoient systématiquement un accompagnement. La VAE, qui requiert une grande autonomie (démarche individuelle, contexte semi-formel d'apprentissage) ne fait pas exception. Dans les établissements publics d'enseignement supérieur, l'accompagnement est en général mis en œuvre par des personnels administratifs occupant un poste répertorié dans la branche d'activité professionnelle « Gestion et pilotage », dans la famille d'activité « Formation continue, orientation et insertion professionnelle ». Également, les enseignants-chercheurs peuvent y prendre part. Cette activité figure dans leur référentiel national d'activité⁶.

Durant les premières années du dispositif, le volume de VAE a augmenté (Chastel et al., 2016), progressivement les diplômés se sont « ouverts » à la VAE. Puis le nombre de validations a stagné, sauf la part de validations totales qui s'est développée (Abriac, 2014). La progression du dispositif a donc été davantage qualitative que quantitative. Plusieurs rapports ont alors expliqué que la VAE peinait à trouver son public et sa place dans le champ de la formation d'adulte, notamment de par sa complexité administrative. Le rapport

⁴ Quelques articles de presse sont également parus, *e.g.* Gless (2023).

⁵ Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur.

⁶ Arrêté du 31 juillet 2009 approuvant le référentiel national d'équivalences horaires établi en application du II de l'article 7 du décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

Khecha et al. (2022), commandé par quatre ministères⁷, a initié l'expérimentation ReVa (Reconnaitre et Valider), d'abord centrée sur les métiers du travail social. Il s'est agi, à l'aide d'une plateforme numérique (France VAE), de simplifier et d'accélérer les démarches de VAE. Il s'est aussi agi « de séparer la mission Service Public de la commercialisation de prestation de marché (ingénierie-conseil, accompagnement...) » (Khecha et al., 2022, p.19). La VAE se libéralise, le métier d'Architecte accompagnateur de parcours (AAP) est créé. La loi de 2022 dite Marché du travail s'appuie sur cette expérimentation et généralise ses conclusions à l'ensemble des certifications, y compris celles de l'enseignement supérieur. Les textes relatifs à la VAE dans le code de l'éducation sont abrogés, le dispositif est désormais uniquement organisé par le Code du travail.

Ainsi, en un peu plus de 20 ans d'existence, la VAE s'est transformée : développementale (instrumentée par l'individu), puis apprenante (instrumentalisée par l'individu), elle est aujourd'hui envisagée comme formative et mécaniste (simple outil)⁸. Ces évolutions nous semblent traduire l'emprise des politiques d'emploi sur les politiques de formation, et soulignent la recherche croissante de performance des dispositifs et des professionnels. Conjointement, le métier d'accompagnateur VAE s'est lui aussi transformé : l'accompagnement méthodologique et pédagogique est aujourd'hui davantage envisagé comme une assistance administrative. Les établissements d'enseignement supérieur, en tant que certificateurs, restent en charge des étapes de service public (recevabilité et jury). Consécutivement à la massification attendue de la VAE⁹, ils ne disposent plus des moyens humains pour assurer les prestations d'AAP.

De nombreuses recherches ont étudié la mise en œuvre de la VAE dans l'enseignement supérieur. La révolution induite pour les établissements (Lenoir, 2002) ou encore les crispations en résultant (Houot, 2006) ont été mises en exergue. Également, le nouveau métier d'accompagnateur VAE a été investigué (Ben Moussi Le Gall, 2008 ; Crognier, 2010 ; Dejean et Santy, 2012). Ces recherches révèlent une grande diversité de pratiques entre les établissements, avec néanmoins des problématiques récurrentes (e.g. la posture d'accompagnement, la distance professionnelle). Dans l'ouvrage-dictionnaire de la VAE coordonné par Boutinet (2009), plusieurs entrées font référence aux métiers de l'accompagnement en VAE (accompagnateur, accompagnateur de candidat, conseiller, acteur de la validation) mettant en exergue leur diversité.

CADRE THÉORIQUE

Nous mobilisons l'approche trilogique des dispositifs de formation (Albero, 2010, 2011) pour éclairer notre questionnement. En effet, celle-ci permet l'analyse des dynamiques conjointes et réciproques à l'œuvre entre politiques publiques, choix d'établissements et réalité de terrain pour les acteurs.

Selon l'auteure, trois dimensions du dispositif sont en interaction. Le *dispositif idéal* réfère à la commande sociale à laquelle veut répondre le dispositif. Ainsi la VAE veut faciliter le maintien dans l'emploi, le développement ou l'insertion professionnelle, en améliorant le curriculum par la possibilité pour l'individu de valoriser son expérience par l'obtention d'une certification. Le dispositif idéal réfère aussi aux cadres

⁷ Solidarités et Santé ; Travail ; Éducation Nationale et Jeunesse ; Enseignement Supérieur, Recherche et Innovation.

⁸ Nous mobilisons le vocabulaire conceptuel de Rabardel (1995) pour souligner le renforcement puis le déclin de la genèse instrumentale.

⁹ L'objectif du Gouvernement est de passer de 30 000 à 100 000 VAE par an d'ici 2027, tous certificateurs confondus.

législatifs et réglementaires. C'est ce qui s'impose, comme par exemple les grandes étapes organisant le dispositif¹⁰ (voir *supra*). Ainsi :

« À la fois ensemble de concepts et d'objectifs énonçables et idéal jamais atteint, l'idéal est toujours en filigrane dans les structures, les interactions et les différentes phases de réalisation du dispositif. » (Albero, 2010, p. 56)

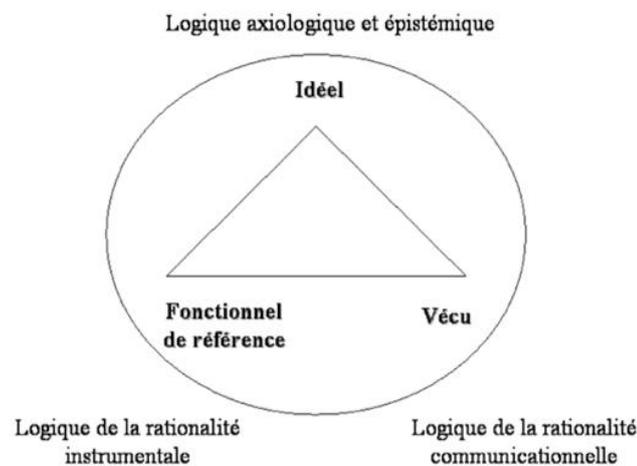
Le *dispositif fonctionnel de référence* réfère à la mise en œuvre du dispositif, à ses modalités d'application. Il permet l'adaptation du dispositif idéal au contexte spécifique dans lequel le dispositif est mis en œuvre. En VAE, ces modalités d'application sont très hétérogènes, en particulier dans l'enseignement supérieur (Houot, 2014). Cette hétérogénéité se traduit à différents niveaux.

- Les acteurs : personnels administratifs et/ou enseignants-chercheurs ; statut de fonctionnaire, contractuel ou vacataire ; composition des jurys...
- Les modalités : format présentiel et/ou distanciel ; format individuel et collectif ; volume horaire.

Enfin, le *dispositif vécu* est le dispositif situé, tel qu'incarné par ses acteurs. En VAE, il met en exergue les problématiques de terrain rencontrées par les candidats (*e.g.* difficulté d'organisation du temps et difficulté d'appropriation des normes académiques) et par les professionnels de la VAE. Ces derniers peuvent rencontrer des difficultés institutionnelles (*e.g.* financements, moyens humains, mobilisation des enseignants-chercheurs) et des difficultés avec les candidats (*e.g.* difficultés pédagogiques ou relationnelles). Selon Albero (2010), le dispositif vécu fait évoluer le dispositif fonctionnel et référence, et par là le dispositif idéal.

Albero (2011) explique que trois logiques orientent la conduite de l'action dans le dispositif (*cf.* Figure 1). La *logique axiologique et épistémique*, liée à l'idéal, donne un sens et un cadre de pensée pour l'action ; la *logique de rationalité instrumentale*, liée au fonctionnel de référence, permet l'ajustement de l'action au contexte ; et enfin la *logique de rationalité communicationnelle* oriente l'action singulière, expérientielle.

Figure 1. *Modèle trilogique du dispositif* (Albero, 2011, p.62)



¹⁰ Ces grandes étapes relèvent selon nous du dispositif idéal car elles sont inscrites dans les textes réglementaires. Elles sont néanmoins déjà une forme d'opérationnalisation du dispositif.

Les interactions entre les dimensions et les logiques du dispositif instaurent une dynamique nécessaire pour que le dispositif perdure, au-delà de la commande sociale qui l'a vu naître. Un équilibre est nécessaire entre ces dimensions et ces logiques :

« Si l'une des dimensions, et donc l'une des logiques, est trop fortement survalorisée ou minorée par rapport aux autres, le déséquilibre qui s'ensuit ne peut qu'entraîner des dysfonctionnements. »
(Albero, 2011, p.62)

Autrement dit, pour qu'un dispositif « vive », le dispositif idéal doit intégrer les évolutions du dispositif fonctionnel de référence, qui lui-même s'inspire du dispositif vécu. Ainsi, les acteurs de terrain, professionnels et bénéficiaires, jouent un rôle essentiel. Également, les transformations au sein du dispositif sont alors des marqueurs de « bonne santé » du dispositif.

MÉTHODOLOGIE

Praticienne-chercheuse, c'est au cours de notre recherche doctorale (Hoffert, 2024) que nous avons enquêté auprès d'accompagnateurs VAE employés par des universités réparties sur l'ensemble du territoire français, et appartenant au réseau national VAE-FCU¹¹. Cette double posture a facilité notre accès au terrain, tout en nous obligeant à une grande vigilance : nous avons veillé à l'objectivité de nos méthodes (*e.g.* utilisation de grilles pour le recueil et l'analyse des données, triangulation) et avons constamment interrogé notre subjectivité.

Une première enquête réalisée en 2021 a consisté en des entretiens semi-directifs. Elle a mis en exergue les parcours académique et professionnel des enquêtés avant leur prise de fonctions en VAE, ainsi que l'évolution de leurs pratiques et de leurs questionnements professionnels en matière d'ingénierie et d'accompagnement. Une analyse catégorielle a été réalisée à partir de verbatims.

Les 6 enquêtés (4 femmes et 2 hommes) sont employés par des universités françaises, pluridisciplinaires, de taille variable. Ces personnels administratifs sont en poste au service de formation continue de leur établissement. Le volume annuel de dossiers de recevabilité traités est de 50 à 200, celui de jurys organisés est de 20 à 125. L'ancienneté des enquêtés sur le poste est de 5 à 19 ans. La majorité des enquêtés (4/6) occupe une fonction de responsable. Les enquêtés sont principalement formés à la psychologie ou à la psychothérapie (4/6), et sont titulaires d'un diplôme de niveau 7. Ils ont précédemment travaillé dans le domaine de l'orientation, de l'insertion professionnelle ou de l'enseignement.

Une seconde enquête réalisée en 2023, suite à la loi Marché du travail, a réuni deux focus groupes. Nous avons choisi cette méthode notamment par souci de triangulation avec la précédente. Le premier groupe (« averti »¹²) a réuni 4 enquêtés de la précédente enquête, et une ex-accompagnatrice VAE. Le second groupe (« novice ») a réuni 7 accompagnateurs VAE non-enquêtés précédemment. Les deux focus groupes ont été organisés successivement. Les participants ont débattu autour de résultats de la première enquête et de

¹¹ Réseau initié par la Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue, désormais réseau Univpro.

¹² Quant à l'objet de la recherche.

dessins satiriques¹³ (cf. Figure 2). Les échanges ont ainsi été initiés par la controverse, approche particulièrement féconde et constructive (Mauger-Parat et Peliz, 2013). Une analyse catégorielle et une analyse littérale ont été réalisées.

Figure 2. Exemple de dessin utilisé lors des focus groupes (Mayen, 2022)



Les 12 enquêtés (8 femmes et 4 hommes) sont employés comme personnels administratifs, en service central dans des universités françaises, pluridisciplinaires, de taille variable. Le volume annuel de dossiers de recevabilité traités est de 30 à 200, celui de jurys organisés est de 8 à 125. L'expérience des enquêtés dans le domaine de l'accompagnement varie de 3 à 13 ans. Cinq enquêtés occupent (ou ont occupé) une fonction de responsable. Les enquêtés sont majoritairement titulaires d'un diplôme de niveau 7 (9/12) dans le domaine de la psychologie, des sciences de l'éducation, des ressources humaines ou du droit. Ils ont précédemment travaillé dans le secteur du recrutement, de l'insertion professionnelle ou de l'enseignement.

RÉSULTATS

TÂTONNEMENT

Dans les premiers temps de la mise en place de la VAE à l'université, les accompagnateurs ont clarifié leurs missions et leur posture. Les enquêtés rapportent un « flou » autour du métier. La VAE étant considérée comme peu rentable par les établissements et peu attrayante pour les enseignants, les enquêtés ont occupé la « place laissée libre ».

« C'était un terrain vierge et c'est ça qui était passionnant. Parce qu'il y avait tout à construire en jouant sur, on va dire euh... la frilosité universitaire. » (un enquêté, extrait d'entretien)

Les enquêtés ont appliqué ce que prescrivait le dispositif idéal, c'est-à-dire reconnaître l'expérience professionnelle, tout en y intégrant les spécificités du contexte universitaire et les besoins des candidats

¹³ Dessins empruntés à Patrick Mayen, Grand témoin d'une journée d'étude consacrée aux espaces de la VAE, organisée par l'Université de Strasbourg et l'Université de Lille (novembre 2022).

à la VAE. Ils ont construit le dispositif fonctionnel de référence en « bricolant » et en « expérimentant », en faisant preuve d'initiative et de créativité. Les accompagnateurs semblent alors chercher une reconnaissance de leur mission par les candidats, davantage en demande d'un accompagnement pédagogique par les enseignants (intervenant sporadiquement dans l'accompagnement). Les accompagnateurs ont dû convaincre les enseignants, souvent méfiants, de s'impliquer dans le dispositif. Ils semblent avoir cherché à se reconnaître eux-mêmes comme compétents, alors qu'ils construisaient un métier nouveau tout autant qu'ils se construisaient professionnellement.

L'accompagnement est envisagé comme un accompagnement « professionnel ». Il s'inscrit dans une logique de parcours de l'individu pouvant rappeler et appeler d'autres dispositifs.

- Orientés « certification » : Validation des acquis professionnels et personnel (VAPP), Validation des études supérieures (VES), reprise d'étude.
- Orientés « projet » : bilan de compétence, Conseil en évolution professionnelle.

Mais l'accompagnement est aussi envisagé comme « académique » par les enquêtés. Il porte sur la méthodologie universitaire, il requiert une connaissance des formations et une proximité avec les enseignants.

Ainsi l'identité et la posture professionnelle des enquêtés se sont construites par comparaison à d'autres métiers d'accompagnement pour lesquels ils étaient formés, notamment dans le champ de l'orientation et de l'insertion professionnelle. C'est aussi en partie sur les métiers de l'enseignement que la pratique s'est construite : les enquêtés endossent aussi une posture de formateur dans l'accompagnement.

PROFESSIONNALISATION

Dans un second temps, les accompagnateurs se sont professionnalisés. Ils se positionnent alors comme experts du dispositif, de son ingénierie et de son accompagnement. Autrement dit, ils se positionnent comme experts vis-à-vis des dispositifs idéal, fonctionnel de référence et vécu.

C'est le temps de l'élaboration : les enquêtés expliquent avoir développé une approche partenariale avec des enseignants et des entreprises. Ils ont ainsi fait se rencontrer davantage de mondes académiques et professionnels. Ils rapportent avoir continué d'expérimenter, notamment en ce qui concerne les modalités d'accompagnement, mais se définissent davantage comme « innovateurs » que « bricoleurs ». Ils ont fait preuve d'adaptabilité et d'agilité face aux évolutions réglementaires de la VAE. Ils ont développé une expertise propre, à mi-chemin entre l'accompagnement professionnel et académique. Ils se sont appuyés sur leurs connaissances des diplômes mais aussi des métiers, connaissances développées par l'activité même d'accompagnement. Les enquêtés cherchent désormais à davantage organiser leur pratique, à la rationaliser et à la qualifier.

« L'accompagnement collectif c'est une économie d'échelle. Le MOOC que j'ai mis en place c'est une économie d'échelle aussi. On a tout simplement... parce qu'en ayant plus à répéter les mêmes trucs en permanence, euh... je pense qu'on a pu gagner. On a pu gagner en qualité d'accompagnement, en qualité de conseils, en qualité rédactionnelle, parce qu'on peut se concentrer sur le niveau au-dessus au lieu d'expliquer en quoi consistent les grandes lignes du dossier de VAE. » (un enquêté, extrait d'entretien)

Les enquêtés valorisent aussi leur expertise en étant critiques quant à l'accompagnement VAE privé qui commence à se développer. Face à cette concurrence nouvelle, ils expriment des craintes néanmoins contenues par leur sentiment de compétence. Ayant fait leurs preuves, les enquêtés semblent désormais rechercher la reconnaissance de leur compétence par l'établissement employeur et une légitimité auprès des enseignants. Ainsi les enquêtés défendent leur expertise face aux menaces externes et internes à leur établissement.

TRANSMISSION

Le troisième temps de l'évolution du métier débute avec les prémisses de la réforme de la VAE. Les enquêtés défendent l'hétérogénéité de leurs pratiques, c'est-à-dire leur liberté d'ingénierie et leur liberté pédagogique. Ils regrettent la volonté d'homogénéisation et de centralisation du dispositif portée par la réforme. Mais les enquêtés font aussi corps : ils s'identifient en référence à leur contexte d'exercice. Ils s'estiment lésés, bien qu'exemplaires, parce que minoritaires dans le paysage de la VAE :

« J'ai pas forcément l'impression que (...) les ingénieurs du dispositif VAE ont été entendus au niveau de l'enseignement supérieur et la spécificité que ça engendre du coup. Tous les certificateurs et tous les accompagnateurs (...) n'auraient peut-être pas été à placer au même niveau sur cette réforme. Raccourcir les délais c'est effectivement nécessaire, on le voit et on le sait pour certains certificateurs où il y a des délais d'attente très longs pour passer en jury. Aujourd'hui je pense que dans les universités, on n'est pas si mauvais que ça sur les délais de passage en jury. » (une enquêtée, extrait de focus groupe)

Les enquêtés se positionnent en défenseurs de la VAE, de l'enseignement supérieur, tout autant que des candidats. Les évolutions réglementaires précédentes ont conduit à des changements dont ils ont tenté de maîtriser les effets qui leur semblaient contre-productifs et contre-constructifs pour les candidats (e.g. la réduction de la durée pré-requise pour s'engager en VAE). Ils regrettent d'être perçus comme « réfractaires » par les porteurs de la réforme (porteurs du dispositif idéal), alors qu'ils s'appuient sur leur réalité de terrain (auteurs du dispositif vécu) en devant considérer les spécificités contextuelles de l'enseignement supérieur (imprégnant le dispositif fonctionnel de référence pour lequel ils sont acteurs - missions d'ingénierie). Les enquêtés sont notamment préoccupés par les risques consécutifs à l'accélération de la démarche. Ils semblent désormais quérir une reconnaissance de leur expertise par les pouvoirs publics.

Les enquêtés se préparent à une approche partenariale avec le secteur privé. Ils souhaitent transmettre leur expertise en formant les AAP (agir sur le dispositif fonctionnel de référence) ou en conseillant les porteurs de la réforme (agir sur le dispositif idéal). Ainsi les enquêtés souhaitent continuer d'expérimenter ; cette approche apparaît caractéristique de leur métier : confrontés à des crises successives (développement d'un marché privé de l'accompagnement VAE, pandémie, réforme de la VAE), la capacité des accompagnateurs à innover (pour le dispositif) et à se réinventer (pour leur métier) a permis jusqu'à lors de faire vivre la VAE en veillant à ce qu'elle reste d'abord au bénéfice des candidats.

DISCUSSION

Nous avons mis en exergue la force heuristique de l'approche trilogique des dispositifs de formation (Albero, 2010, 2011) pour lire l'évolution conjointe et réciproque du dispositif de VAE et du métier d'accompagnateur VAE. Ainsi les évolutions du dispositif ont transformé le métier, et le métier à son tour a transformé le dispositif. Les résultats présentés doivent toutefois être considérés avec prudence eu égard aux biais et limites de notre recherche. Outre notre posture spécifique, nous avons vu que le secteur privé de l'accompagnement VAE se développe (y compris les AAP) dans l'enseignement supérieur. Or ces professionnels n'ont pas été enquêtés. C'est là une piste de recherche essentielle pour continuer d'étudier les transformations de ce dispositif et de ce métier.

TROIS ÂGES

Le premier âge mis en exergue est celui du tâtonnement, qui a permis la déclinaison du dispositif idéal en dispositif fonctionnel de référence, en considérant les spécificités du contexte universitaire. Le deuxième âge est celui de la professionnalisation, qui a permis le réajustement du dispositif fonctionnel de référence en intégrant davantage le dispositif vécu (les besoins des candidats, l'expertise des accompagnateurs), tout en intégrant aussi les évolutions du dispositif idéal (consécutives des réformes des politiques d'emploi et de formation). Le troisième âge est celui de la transmission : les accompagnateurs relaient leur expertise (au dispositif fonctionnel de référence et au dispositif idéal) de manière à ce que perdurent leurs apports. Si la VAE vise d'abord à renforcer le curriculum du candidat en « l'équipant » d'un diplôme qu'il pourra faire valoir sur le marché de l'emploi, les accompagnateurs valorisent le potentiel apprenant et émancipatoire de la VAE (posture réflexive) et du contexte universitaire (posture critique). Ce faisant, leur accompagnement a ouvert une opportunité d'apprendre pour les candidats. Cette nouvelle visée a partiellement diffusé dans le dispositif idéal : *e.g.* les dispositifs de VAE hybride (alliant VAE et suivi de formation) ou de VAE inversée (intégrant la construction de l'expérience donnant lieu à validation) montrent que les concepteurs cherchent à lier davantage VAE et formation. Mais si la dimension de formation est désormais bien présente en VAE, ce sont les logiques d'emploi qui dominent.

Nous n'avons pas explicitement situé ces trois âges, notre intention étant compréhensive et non historique. En effet, la frontière entre tâtonnement et professionnalisation reste floue. C'est à force de « bricoler » que les enquêtés sont devenus experts dans l'expérimentation en VAE. Également, la libéralisation du marché de la VAE a débuté avant la réforme. Aussi le transfert des missions d'accompagnement vers le secteur privé s'est-il fait progressivement : la frontière entre professionnalisation et transmission est donc floue également. Nous avons situé la transmission dans le troisième âge pour signifier qu'elle y devient un enjeu pour le dispositif de VAE et le métier d'accompagnateur.

DÉSÉQUILIBRE ENTRE LES DIMENSIONS DU DISPOSITIF

Nous soulignons une opposition entre logique pédagogique tournée vers l'individu, et logique de performance au service de la société. Les accompagnateurs cherchent à concilier les deux pour que le dispositif soit constructif pour l'individu, en plus d'être productif pour l'établissement et plus globalement pour les politiques d'emploi.

Dans le cadre de la réforme, le dispositif idéal s'appuie sur une analyse du dispositif vécu et du dispositif fonctionnel de référence (les freins identifiés au développement de la VAE sont bien réels), tout en « lissant » les spécificités des certificateurs. Mais un dispositif unique peut-il vraiment permettre de valider près de 5 000 certifications différentes inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ? De plus, pour limiter le fort risque d'abandon, le dispositif idéal prévoit désormais un accompagnement unique conduit par l'AAP. Mais un interlocuteur unique peut-il vraiment posséder toutes les ressources pour accompagner un candidat ? La recherche montre que les opportunités d'errance et d'adressage contribuent au cheminement apprenant du candidat (Hoffert, 2024).

Ainsi, la réforme semble davantage s'appuyer sur l'idéal que sur le vécu pour reconstruire le dispositif fonctionnel de référence. Autrement dit, la VAE se transforme sans que l'expertise de terrain des accompagnateurs ne soit suffisamment considérée. Mais surtout les accompagnateurs voient leurs missions restreintes en ce sens que leur marge de manœuvre quant à l'ingénierie du dispositif se réduit. Aussi l'élargissement des missions d'accompagnement (l'AAP accompagne seul) responsabilise davantage l'accompagnateur quant à la performance du dispositif alors même qu'il a moins de prise sur ce qu'il met en œuvre.

CONCLUSION

Le métier d'accompagnateur VAE à l'université serait-il alors une parenthèse enchantée ? L'âge de la transmission constitue une rupture : les missions du certificateur et celles de l'accompagnateur ne relèvent plus (nécessairement) du même acteur. Les accompagnateurs VAE dans les établissements d'enseignement supérieur, sauf à disposer des moyens humains pour être AAP, ne vont plus à la rencontre des candidats. Ils ne « vivent » plus le dispositif au plus près de ses bénéficiaires. Leur vécu du dispositif est celui du travail partenarial. Il s'agit donc de poursuivre le partenariat avec les enseignants impliqués dans les missions de certificateur : ces derniers pourraient s'estimer dépossédés de leur mission et des diplômes dont ils assurent la construction et la responsabilité. Il s'agit aussi de nouer des partenariats avec les AAP : leur relayer l'expertise, les sensibiliser aux spécificités universitaires, mais aussi les inciter à maintenir les visées apprenantes et émancipatoires de la VAE. Il s'agit enfin de nouer un partenariat avec France VAE pour contribuer à l'évolution du dispositif idéal.

À l'heure où nous écrivons ces lignes, 652 certifications sont inscrites sur France VAE, mais aucune de l'enseignement supérieur (elles ont été retirées). De plus, la pérennité du métier d'AAP a été mise à mal (suspension de rémunération des prestations assurées) dans l'attente de textes réglementaires finalement parus le 3 juillet 2025 et le 18 juillet 2025¹⁴. Si la presse explique que ce retour en arrière résulte d'un manque de moyens financiers disponibles face à un dispositif qui aurait enfin trouvé son public (Franck, 2024), nous y voyons la conséquence d'un dispositif idéal trop hermétique aux apports du dispositif vécu, et trop limitant quant aux adaptations possibles du dispositif fonctionnel de référence. ■

¹⁴ Arrêté du 3 juillet 2025 relatif aux modalités d'accompagnement des personnes engagées dans un parcours de validation de l'expérience et au modèle de dossier permettant au certificateur de se prononcer sur la recevabilité de la demande de validation des acquis de l'expérience. Décret n° 2025-663 du 18 juillet 2025 définissant les conditions d'éligibilité au compte personnel de formation des actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience mentionnées au 3° de l'article L. 6313-1 du Code du travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Dans C. Gaux et I. Vinatier (dir.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (p. 59-63). Actes du Colloque OUFORÉP, 6-7 juin, Nantes, France.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). PUF.
- Béguin, P. (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 45-48.
- Ben Moussi Le Gall, L. (Ed.) (2008). *Validation des acquis de l'expérience. Retours d'expériences à l'université*. L'Harmattan.
- Boutinet, J-P. (éd.) (2009). *L'ABC de la VAE*. Ères.
- Caillaud, P (2023). La réforme de la validation des acquis de l'expérience. *Droit social*, 2, 169-171.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent*. Dunod.
- Chauvat-Bouëdec, C. (2005). La validation des acquis d'expérience, opportunité ou menace pour les professions de santé ? Le cas particulier des infirmier(ère)s de bloc opératoire. *Recherche en soins infirmiers*, 81, 78-121.
- Cibois, V. (2023). Loi Marché du travail : l'universalisation de la VAE, une nouvelle étape pour le droit de la formation professionnelle ? *Revue de droit du travail*, 01-2023, 23-30.
- Crognier, P. (2010). Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance. *Savoirs*, 22, 132-152.
- Dejean, K. et Santy, A. (2012). Chapitre 6. 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 É. Charlier (éds.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 107-123). De Boeck Supérieur.
- Denouël, J. (2024, mai). *La réforme « France VAE »*. *Transformations numériques et transformations professionnelles de la formation continue à l'université*. Colloque RUNED – le travail en éducation et formation, Caen, France.
- de Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche. *Formation emploi*, 122, 87-114.
- Divert, N. et Augagneur, S. (2023). Défendre la formation pour garantir le diplôme : La difficile reconnaissance des faisant-fonctions aides-soignantes par les jurys de VAE. *Savoirs*, 63, 71-87.
- Duval, J. (2013). Retour sur l'évolution universitaire en France. *Questions de communication*, 23, 211-230.
- Hoffert, C. (2024). *Cheminement apprenant de candidats à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur français. Apport heuristique de la notion d'espace*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Strasbourg et Université de Lille]. HAL. <https://hal.science/tel-04416039>

- Hoffert, C., Triby, E. et Pagoni, M. (2021, 17-19 novembre). *La VAE, un dispositif modèle pour les apprentissages à venir ?* [Communication orale]. 5^e colloque international AUPTIC Éducation, Sierre, Suisse.
- Houot, I. (2014). Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université. *Recherches et éducation*, 10, 161-175.
- Houot, I. (2006). VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience. *Savoirs*, 10, 95-112.
- Jeoffrion, C., Clarys, D., Voisin, D., Abrivat, E. et Ernd, A. (2007). La validation des acquis de l'expérience en psychologie : des enjeux aux propositions. *Bulletin de psychologie*, HS, 81-86.
- Lainé, A. (2006). *VAE : quand l'expérience se fait savoir : L'accompagnement en validation des acquis*. Ères.
- Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*, 78, 91-108.
- Mauger-Parat, M. et Peliz, A.-C. (2013). Controverse, polémique, expertise : trois notions pour aborder le débat sur le changement climatique en France. *VertigO*, 13(2).
- Mayen, P. (2022, novembre). *Clôture de la journée d'étude*. Communication présentée à la journée d'étude et de recherche «La VAE et ses espaces. Quel accompagnement pour quelle(s) expérience(s)» du LISEC-CIREL, Strasbourg.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approches cognitives des instruments contemporains*. Armand Colin.

Presse

- Franck, E. (26 juin 2024). Quand la VAE trouve son public et cherche son service public. Centre Inffo [En ligne]. <https://www.centre-inffo.fr/site-centre-inffo/actualites-centre-inffo/le-quotidien-de-la-formation-actualite-formation-professionnelle-apprentissage/articles-2024/quand-la-vae-trouve-son-public-et-cherche-son-service-public>
- Gless, E. (20 janvier 2023). Pour l'université, la massification de la VAE pose problème. *L'Étudiant EducPros* [En ligne]. <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/pour-l-universite-la-massification-de-la-vae-pose-de-nombreux-defis.html>
- Sequeira-Martins, G. (20 janvier 2022). Recrutement : la situation critique du secteur sanitaire et médico-social. *Info social RH* [En ligne]. <https://www.info-socialrh.fr/gestion-de-emploi/recrutement/recrutement-la-situation-critique-du-secteur-sanitaire-et-medico-social-687504.php>

Rapports institutionnels

- Abriac, D. (2014). La validation des acquis de l'expérience : 129 000 diplômes délivrés en 10 ans (Note d'information n° 32). DEEP.
- Chastel, X., Menant, I., Le Pivert, P., Santana, P. et Sultan P. (2016). Évaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience (2016-013R/2016-065). IGAS-AGAENR.
- Khecha, C., Soubien, Y. et Rivoire, D. (2022). De la VAE 2002 à la RVAE 2020, Libérer la VAE, Reconnaître l'expérience tout au long de la vie. Rapport interministériel.