



HAL
open science

Valider les acquis de l'expérience : processus, enjeux et défis

Nadine Richez-Battesti, Francesca Petrella

► To cite this version:

Nadine Richez-Battesti, Francesca Petrella. Valider les acquis de l'expérience : processus, enjeux et défis. Stoessel-Rits J et Blanc M. (Coord.). Comment former à l'économie sociale et solidaire ?, PUR, pp.233-245, 2020. halshs-03127843

HAL Id: halshs-03127843

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03127843>

Submitted on 4 May 2021

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.

Valider les acquis de l'expérience : Processus, enjeux et défis

Nadine Richez-Battesti et Francesca Petrella

La validation des acquis de l'expérience (VAE), reconnue en France par la Loi de Modernisation Sociale du 19 janvier 2002, permet aux personnes de faire reconnaître leur expérience salariée, d'une durée au moins égale à 3 ans, afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Depuis 2017, une seule année d'expérience professionnelle, en rapport avec la certification visée, est demandée ; « l'expérience » s'étend de l'activité professionnelle aux activités bénévoles, syndicales et/ou politiques. Outre la réduction de la durée de l'expérience, on observe l'élargissement des expériences prises en compte, au-delà de l'activité professionnelle *stricto sensu*.

Cette deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation est particulièrement importante dans le cas français pour l'Économie sociale et solidaire (ESS) : elle permet de reconnaître l'expérience bénévole, mais aussi de répondre au déficit de diplômes reconnus d'une part importante des pionniers du champ de l'ESS. Une part significative des dirigeants (salariés ou bénévoles) et des cadres sont « entrés » en économie sociale sans diplôme, ou à des diplômes de niveau inférieur aux compétences qu'ils développent dans leurs pratiques professionnelles et aux fonctions qu'ils occupent dans leurs organisations.

La mise en œuvre de ce dispositif, en lien avec l'objectif de formation tout au long de la vie, a indirectement relancé, voire facilité, celui de la validation des acquis professionnels (VAP) reconnue en 1985, puis revue en 1992, qui peinait à se développer. Ce dispositif a permis un accès dérogatoire aux différents niveaux de formation de l'enseignement supérieur et il participe de la reconnaissance des compétences acquises en situation professionnelle. Mais, contrairement à la VAE, la VAP passe obligatoirement par un retour en formation.

À partir d'une approche longitudinale sur 15 ans, nous caractérisons la place qu'occupe la validation des acquis au sein d'un master en ESS, en discutant les spécificités et les enjeux en termes de motivation des candidats et en termes organisationnels. Nous présentons la validation des acquis à travers ce qu'en disent les chercheurs : en termes de référentiel de validation, de motivations et d'effets. En nous appuyant sur les entretiens menés lors des recrutements dans ce master ESS, nous présentons dans la section 1 les *effets de la validation* des acquis sur le référentiel de formation (et pas seulement sur le référentiel de validation). La section 2 présente la *diversité des motivations* mises en avant par les candidats et la section 3 leurs modes d'investissement du diplôme. La conclusion aborde la transférabilité de ces dispositifs.

Caractériser la validation des acquis

Au sein de ce dispositif de validation, on distingue la VAP (validation des acquis professionnels), qui permet d'être candidat à une formation diplômante en l'absence des diplômes préalablement requis pour y accéder. La VAP (dite VAP 85, en référence à l'année de sa reconnaissance) s'inscrit généralement dans un projet d'évolution professionnel, voire de réorientation. Quant à la VAE (validation des acquis de l'expérience), elle peut permettre d'obtenir la totalité ou une partie d'un diplôme ou d'un titre sur la base de l'expérience. Elle valide un parcours professionnel et personnel et s'appuie sur des expériences significatives.

Elle reconnaît les apprentissages qui s'opèrent à l'occasion de l'activité professionnelle, donc les apprentissages en situation de travail ; elle valorise ainsi les savoirs de l'action (Vidal-Gomel, 2013), par l'action et dans l'action. On retrouve ici un point central de la recherche-action, sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Un référentiel de validation externe et ajustable

Le référentiel de validation mobilisé lors d'une VAE est externe à un milieu de production spécifique ; il doit être inscrit au répertoire national des certifications professionnelles¹ (RNCP). Il se distingue d'un référentiel défini par les entreprises en termes de compétences fonctionnelles (Moncel, 2012). Cette extériorité du référentiel par rapport à l'entreprise peut avoir comme conséquence une inadéquation entre les compétences acquises en situation de travail et les référentiels de formation, compliquant ainsi le parcours du candidat. L'accompagnement du candidat à la VAE peut être l'un des moyens de faciliter les ajustements et de favoriser cet appariement. Dans un certain nombre de cas, le repérage de cette inadéquation peut amener à revisiter le référentiel de formation, l'ajustement se fait alors du côté de l'offre de formation.

Le référentiel de validation est aussi le fruit des pratiques des jurys qui, au fil de l'eau, contribuent à l'ajustement de ce référentiel. Bellini (2013) parle de « *bricolage d'une norme de validation* ». Une fois l'admission du candidat dans le processus de validation des acquis de l'expérience, le candidat doit faire la preuve que les compétences acquises sont en lien avec le titre, certificat ou diplôme demandé. Lorsque son dossier est rempli et fait la démonstration de l'adéquation, partielle ou totale, de ses compétences à la formation, le candidat est auditionné par un jury composé pour moitié de professionnels et pour moitié d'intervenants du diplôme (certification ou titre), pour évaluer la conformité de l'expérience aux compétences visées par le diplôme. Les discussions entre les membres du jury, à l'occasion de l'audition des candidats, contribuent à ajuster le référentiel de compétences préalablement défini. Ces ajustements, qualifiés de « locaux » car ils sont spécifiques à chaque diplôme, ne sont jamais complètement stabilisés. Ils expriment des compromis relatifs aux évolutions des métiers et de leurs conditions d'exercice, et à la perception des membres du jury.

Motivations et effets de la VAE : ce que les chercheurs en disent

La littérature dans le champ de la VAE distingue les motivations, les processus d'engagement et les effets de la VAE. La motivation des candidats est d'autant plus centrale que la prise de l'initiative d'entrée en formation relève majoritairement de l'individu, et non de l'entreprise (Zarifian, 2001). Les motivations des candidats sont le plus souvent en lien avec une volonté de reconnaissance de leur expérience et de leur parcours professionnel. De façon plus fine, ces motivations s'inscrivent dans une logique de mobilité professionnelle, voire dans un projet personnel (Aballéa *et al.*, 2007). Elles oscillent, ainsi que le mettent en évidence Mayen et Pin (2013), entre « *une perspective utilitaire* » (le diplôme obtenu à travers la VAE est une promesse de changement), « *un choix contraint* » (par la situation de l'individu, par exemple le chômage, ou par les règles de fermeture de certaines professions) et « *une stratégie de complément* » (aux diplômes déjà obtenus). Legrand et Saielli (2013) identifient quatre modalités d'investissement du diplôme : la logique de validation, la logique de reconnaissance, la logique de formation et la logique de dynamique formative. Nous y reviendrons dans la 3^e partie.

¹ Le RNCP est un registre, créé en 2003, qui répertorie toutes les formations à vocation professionnelle reconnues par l'État et classées par niveaux : de V (équivalent au CAP et/ou Brevet) à I (bac+5 et plus).

En termes d'engagement, « *s'engager dans la VAE est un processus qui se construit chemin faisant et qui nécessite un accompagnement* » (Vergnies, 2013). Cet accompagnement n'est pas seulement le moyen d'ajuster les compétences des candidats au référentiel du diplôme, il est souvent le déclencheur de la distanciation du candidat sur ses propres pratiques et du processus de mise en mots, voire de conceptualisation, des compétences accumulées. Le travail d'introspection peine à se faire par lui-même.

En termes d'effets, les dispositifs de la VAE apparaissent comme un moyen pour les acteurs de se réappropriier les bénéfices personnels de leur parcours professionnel (Ballet, 2009) ou militant. Ces dispositifs sont aussi l'occasion de prendre en compte des savoirs cachés (Vial, Mencacci, 2004).

Ces différentes analyses privilégient une entrée par les publics, donc par la demande. Elles n'abordent que marginalement les effets sur les formations dont elles contribuent à faire « bouger les lignes » en termes de pratiques formatives et de contenus. Nous nous intéressons ici à ces dimensions.

Étude de cas : une analyse longitudinale sur un Master 2 professionnalisé

Nos observations concernent un Master 2 centré sur l'Économie sociale et solidaire (ESS), option d'un Master Gestion des Ressources Humaines d'Aix-Marseille Université depuis son origine, en 2001. Ce diplôme accueille en moyenne entre 20 et 25 personnes, un tiers de jeunes étudiants en formation initiale et deux tiers de professionnels en formation continue (entrée directe, VAP et VAE), ces derniers étant en approfondissement ou en reconversion professionnelle. Nous nous appuyons sur les données qualitatives et quantitatives accumulées lors des entretiens d'entrée dans le diplôme (VAP et VAE) et relatives aux compétences et aux motivations des candidats pour entrer dans le diplôme.

Nous montrons d'abord l'importance de ces processus de validation dans les recrutements et leur évolution dans le temps (Tableau 1). Cette part d'un tiers environ chaque année (VAP et VAE conjointement) est bien supérieure à celle observée dans les autres Masters 2 d'Aix-Marseille Université (plus proche de 1/10, voir quasiment nul). Notons qu'au sein de ces validations d'acquis le nombre de VAE est relativement faible.

Un tiers des recrutements en VAP et en VAE

L'importance de la VAP et de la VAE dans le diplôme est pour partie liée au fait que le M2 ESS (qui a remplacé le DESS) a été dès son origine conçu autour de quatre pôles de compétences, pour en faciliter l'obtention par une validation des acquis et pour lui donner une lisibilité professionnelle. Cette construction a été rendue possible par des liens forts avec le service universitaire de la formation continue, son soutien permanent et la volonté conjointe d'expérimenter un dispositif prometteur en termes d'accès au diplôme par la prise en compte des savoirs pour des candidats qui en étaient exclus. Un deuxième facteur joue un rôle non négligeable pour les VAP et réduit sans doute la demande de VAE : l'organisation des enseignements sur deux jours permet aux étudiants-acteurs locaux de continuer une activité professionnelle.

L'importance des VAP et VAE est aussi imputable au champ particulier de l'ESS sur lequel se centre le diplôme. On entend par ESS au sens de la loi française de juillet 2014, l'ensemble des organisations composées d'associations, coopératives, mutuelles et fondations, ainsi que d'entreprises commerciales à finalité sociale. En dépit de leur diversité, ces organisations ont en commun un certain nombre de principes : ce sont des organisations privées qui ont une finalité sociale, une gouvernance participative et un réinvestissement des profits pour l'activité. Au sein du champ de l'Économie sociale et solidaire, le secteur de l'action sociale est dominant ; il représente 41% des effectifs de l'ESS. En son sein, les

professions de niveau 3 (Bac+2) (animateurs et éducateurs) sont sur représentées. *A priori*, plutôt cantonnées par leur formation à des postes d'exécutants ou d'encadrement intermédiaire, ils occupent souvent dans les faits des fonctions d'encadrement plus large. Rozario (2013) analyse la politique régionale construite à l'échelle collective du secteur du travail social et ses effets, notamment en direction des moins qualifiés, mais aussi sur la mobilité verticale (vers les niveaux d'encadrement. S'appuyant sur une étude du CREDOC (2002), elle met l'accent sur la faiblesse des effectifs de cadres et la difficulté à assurer leur renouvellement. La VAE présente donc un intérêt particulièrement fort dans ce secteur d'activité. Cet intérêt est renforcé par l'introduction par le législateur dans les années 2000, en lien avec les professions, de barrières à l'entrée en termes de diplôme sur certaines fonctions qualifiées et d'encadrement du secteur social et médico-social, alors qu'au préalable ces fonctions pouvaient être assumées sans diplôme spécifique. Cela a pour conséquence de renforcer l'enjeu de l'accès aux diplômes de niveau supérieur pour des salariés déjà en poste, souhaitant faire valoir leur reconnaissance professionnelle ou mettre en œuvre une évolution professionnelle.

Tableau 1 : Composition des effectifs du master RH ESS

	Inscrits	Formation Initiale	Formation continue	VAP à l'entrée	VAE obtenue
2001-2002	22	9	13	6	0
2002-2003	21	8	13	6	2 (3 inscrits)
2003-2004	25	8	17	7	1 (2 inscrits)
2004-2005	27	7	20	8	3
2005-2006	24	7	17	7	1 (2 inscrits)
2006-2007	25	6	19	8	2
2007-2008	25	8	17	7	1
2008-2009	22	6	16	6	3
2009-2010	27	6	21	8	1
2010-2011	24	7	17	6	2 (3 inscrits)
2011-2012	25	8	17	5	3
2012-2013	26	7	19	7	2
2013-2014	24	7	17	6	1
2014-2015	23	7	16	7	1 (1 inscrit)
2015-2016	24	8	16	7	1
2016-2017	25	7	18	7	1
Total	389	121 (31% de l'effectif)	273 (70% des inscrits, 40% en VAP)	108 (28% des inscrits)	25 (6,5% des inscrits)

Source : les auteures

*nombre d'inscrits entre parenthèse

Notons la tendance au tassement des demandes de VAE, signalant la résorption de la part des publics explicitement confrontés à la nécessité d'acquisition d'un diplôme dans l'exercice de leur situation professionnelle.

Un programme ajusté, un recherche-action assumée et une professionnalisation renforcée

Quelles sont les conséquences d'un tel recrutement sur le fonctionnement de la formation, les choix formatifs et la professionnalisation ? Face à la forte hétérogénéité des publics accueillis, du fait de leurs compétences et de leur âge, une première conséquence est

la nécessité de renforcer l'accompagnement individuel et collectif tout au long de la formation. Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, cette diversité doit être assumée et gérée.

Mais elle est aussi un vecteur de professionnalisation. On observe le rôle des pairs dans les apprentissages et le renforcement de la mise en réseau par les professionnels en direction des plus jeunes. Les étudiants en formation initiale accompagnent les formations continues, particulièrement les candidats entrés dans le diplôme par la VAP, dans l'arrivée ou le retour dans une formation universitaire à laquelle ils n'ont pas eu accès jusqu'à lors. Ils facilitent leur ajustement à des pratiques normatives qui, pour certaines d'entre elles, peuvent leur être complètement étrangères, notamment en termes de forme que prend l'évaluation des enseignements.

Une deuxième conséquence s'exprime dans le type de recherche mise en œuvre. C'est un des apports les plus significatifs des transformations induites dans le diplôme. La recherche-action y occupe une place importante : elle est à la fois recherche *impliquée* et *impliquante* (Missotte, Mesnier, 2003) :

« [La recherche-action est] un processus de recherche en sciences sociales donnant une large place à la prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'analyse des pratiques concrètes ; à l'implication des acteurs au processus d'objectivation et de formalisation (recherche impliquée) et enfin à la production d'un savoir utile dans l'action (recherche appliquée). C'est aussi une recherche d'explication, ou une recherche sur l'action, une recherche d'application ou recherche pour l'action, une recherche d'implication ou recherche par l'action » (Desroche, 1978, p.8).

On observe le rôle central de l'action dans l'acquisition des compétences, en lien avec les dispositifs de la VAE. Le stagiaire en formation devient un chercheur-acteur : il est un acteur de terrain et il développe une posture réflexive sur ses propres pratiques, voire il débat les pratiques des autres. Il est encore un acteur-auteur : il est acteur de terrain et il est en même temps auteur d'un mémoire (au sens d'un récit professionnel sur ses propres pratiques) mobilisant un processus d'apprentissage croisé entre théorie et pratique. La mobilisation de ce modèle de recherche n'est pas surprenante dès le moment où l'on identifie la filiation avec les collègues coopératifs, dont Henri Desroche fut l'un des fondateurs, et les fortes interactions avec l'ESS, dont Henri Desroche fut aussi l'un des théoriciens français du XX^e siècle. Ce diplôme, dont la thématique est celle de l'Économie sociale et solidaire, s'est construit en lien avec des pratiques d'autobiographie raisonnée et de recherche-action, acquises par des collaborations soutenues avec l'un des collègues coopératifs sur le territoire français. Au delà Parodi (2018, p. 101) souligne qu'Henri Desroche est un précurseur de la loi sur la VAE. Les « biographies raisonnées » qui venaient mettre en perspective et questionner l'activité et l'action des candidats à la formation continue étaient proches des attentes de la VAE aujourd'hui. Il s'agissait bien pour les candidats de montrer les compétences obtenues dans et par l'action ainsi que le requiert la VAE. En ces multiples sens, on entrevoit l'ampleur des interactions entre la pensée d'Henri Desroches, la VAE et tout particulièrement sa mise en œuvre dans un diplôme dans le champ de l'ESS.

La troisième conséquence s'exprime directement en termes de professionnalisation. Le stage et la rédaction du mémoire, comme la plupart des épreuves conçues pour valider le diplôme, notamment le diagnostic organisationnel, sont orientées dans la perspective d'une analyse engagée, visant conjointement une approche critique mais respectueuse des pratiques des organisations et l'identification d'innovations sociales, fruits d'arrangements originaux à forte dimension participative et à visée de transformation sociale. On est en présence d'un savoir ancré dans la réalité, souvent le fruit de partenariats entre l'université et les mouvements d'économie sociale (Draperi, 2014). La légitimité de ce savoir résulte de la mise en débats entre de multiples parties prenantes : acteurs de la formation, stagiaires engagés

dans la formation et autres acteurs sociaux, issus du secteur privé ou du secteur public. Cette mise en débat constitue en elle-même un processus de professionnalisation original : il s'agit à la fois de mobiliser, de rendre compréhensible et de dessiner des voies d'action.

Enfin, la pratique de la VAE et des VAP conduit à ajuster le référentiel de formation, en lien avec des compétences que cette pratique a contribué à révéler. La VAP et la VAE servent d'aiguillon pour prendre en compte les transformations professionnelles en cours, qu'elles concernent les formes de travail ou les modes d'organisation.

Diversité des motivations des candidats et modalités d'investissement du diplôme

Confirmant le constat de Zarifian (2001), selon lequel la motivation d'accès à la VAE relève plus de l'individu que de l'entreprise, nous n'avons eu aucun candidat en VAE pour lequel le rôle de l'entreprise a été significatif. Dans le cas de la VAP, nous n'avons eu que 5 candidats dont l'entrée en formation s'est faite à l'initiative de leur organisation. Dans chacun de ces cas, les dirigeants des organisations concernées avaient déjà réalisé leurs parcours de formation en lien avec ce diplôme et ils souhaitaient engager certains de leurs salariés dans la même voie, afin d'organiser la promotion interne. On relève aussi que, parmi le total des VAP, 15 d'entre eux ont bénéficié du plan de formation de l'entreprise permettant d'éviter la file d'attente d'accès au financement de la formation par les organismes paritaires collecteurs agréés² (OPCA). Dans cette seconde configuration, le soutien de l'entreprise est effectif et le plus souvent en lien avec une stratégie de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Pour la grande majorité des candidats, la demande d'accès au diplôme relève majoritairement d'une décision individuelle.

Une grande diversité des motivations

Caractérisons les motivations et les modalités d'investissements du diplôme, telles que les candidats les présentent. Les trajectoires des individus entrant en formation ne sont pas linéaires. Les entretiens menés avec les candidats à la VAE ou à la VAP montrent la grande diversité des motivations qui conduisent à entrer dans un processus de validation des acquis. Certains en font un levier de gestion de leur carrière individuelle ou de mobilité professionnelle ; d'autres mettent l'accent sur la reconnaissance de leurs compétences professionnelles et sociales ; d'autres encore privilégient une posture réflexive sur les pratiques, en cherchant à relier les pratiques professionnelles à la compréhension de l'action. Les différents entretiens menés croisent les quatre modalités d'investissement du diplôme identifiées par Legrand et Saielli (2013). Nous reprenons certains *verbatim* issus de ces entretiens pour illustrer ces différentes logiques.

- La logique de *validation* : la finalité est l'obtention du diplôme sous forte contrainte d'activité professionnelle. Cette finalité est dominante pour la VAE :

« *Mon objectif, c'est d'avoir un diplôme rapidement pour continuer mon activité. Je ne peux pas libérer du temps en présentiel* » (femme, 40 ans, cadre intermédiaire, secteur médico-social).

« *Je suis loin de Marseille, ce n'est pas réaliste de venir toutes les semaines en formation, ce qui m'intéresse c'est faire reconnaître mes compétences, par le diplôme* » (homme, 52 ans, cadre, coopérative).

² Les OPCA sont en charge du financement de la formation professionnelle. D'abord collecteur des contributions obligatoires des entreprises au titre du plan de formation, ils ont développé une fonction d'accompagnement en RH pour leurs adhérents et ils participent de la régulation de la qualité de l'offre de formation (Moysan-Louazel *et al.*, 2018).

En dépit, d'une mise en garde lors du premier rendez-vous, cette logique de validation s'accompagne généralement d'une sous-estimation du travail personnel nécessaire et de la difficulté à prendre du recul sur ses pratiques. Elle a pour effet des taux d'échecs importants, même lorsque la VAE est accompagnée.

- La logique de *reconnaissance* : il s'agit ici, par le diplôme, de confirmer un niveau de professionnalisme, pour soi-même et pour l'institution. Cette modalité d'investissement du diplôme est prédominante pour les candidats à la VAP. Titulaire d'un bac+3 obtenu quinze ans auparavant, la candidate souligne :

« *Tous ceux avec lesquels je travaille ont un bac+5. Ce diplôme me permettrait d'être mieux reconnue dans mon travail, et faciliterait mon évolution professionnelle* » (femme, 38 ans, encadrement intermédiaire, secteur de l'action sociale).

« *J'ai besoin de me prouver ce que je sais faire, et d'avoir un diplôme, après 20 ans de pratiques professionnelles ; mon employeur m'accompagne dans cette démarche* » (femme, 45 ans, cadre administrative, secteur de la culture)

- La logique de *traduction* : l'expérience professionnelle est présentée comme source d'apprentissage et de progression professionnelle, mais qui suppose de prendre une distance critique par rapport aux pratiques. Si cette troisième logique est affirmée dans la VAP, elle se révèle un processus difficile pour les candidats à la VAE. Ainsi l'un des candidats à la VAP, titulaire d'un diplôme reconnu de niveau bac+2 : « *Je sens bien que j'ai des compétences, mais, j'ai besoin de les objectiver et de prendre de la distance* » (homme, 45 ans, encadrement intermédiaire, sport et loisir). Un autre candidat de même niveau pose d'entrée de jeu la recherche de prise de recul « *j'ai besoin de prendre du recul sur mes pratiques professionnelles* » (femme, 48 ans, cadre, secteur culture). Un candidat à la VAE dit aussi « *je souhaite prendre du recul, je sais qu'il faut que je prenne de la distance pour observer mes pratiques, mais je n'ai pas le temps de faire une pause* » (homme, 50 ans, directeur, secteur sanitaire et social).

- La logique de *dynamique formative* : c'est une dynamique d'ouverture à l'apprentissage, marquée par un processus de questionnement sur les acquis et sur ce que le candidat souhaite apprendre. Cette dernière dynamique est plus présente pour les candidats à la VAP.

« *Je sens que j'ai besoin de me former, de mettre à jour mes compétences. [...] Je sens qu'à certains moments il me manque des choses, j'ai besoin de m'emplir de nouvelles choses. Là, c'est le moment* » (femme, 45 ans, cadre, secteur action sociale).

« *Je ne me sens plus aussi motivée, j'ai fait le tour de mon travail, il faut que j'ouvre de nouvelles portes, que je rencontre d'autres personnes, en bref, j'ai besoin de faire un point, d'apprendre de nouvelles choses* » (femme, 38 ans, cadre, secteur culture, demande d'entrée en VAP).

Cette logique semble plus toucher les femmes que les hommes ; elle est en général portée par un désir de mobilité professionnelle qui, le plus souvent, s'objective dans les deux ans qui suivent l'obtention du diplôme.

Des trajectoires de mobilité plus fortes pour les candidats en VAP

Plus généralement, on constate que la logique de promotion professionnelle est présente pour la plupart des candidats, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leurs fonctions ou de leur secteur d'activité. Toutefois, l'entrée en formation par la VAP a généralement plus d'effets sur la mobilité (inter-organisationnelle) à terme que la VAE. Ceci signifie que la plupart des candidats entrés en formation par la VAP vont être mobiles dans les deux ans qui suivent l'obtention de leur diplôme. Cette mobilité s'explique sans doute par la confrontation à l'occasion de la formation à la diversité des expériences, des profils et des

fonctions occupées par d'autres, ouvrant des perspectives professionnelles qui n'avaient pas été envisagées avant l'entrée en formation.

Par contre, notre analyse n'a pas permis de révéler de différences de comportements selon les secteurs d'activité, ou selon le statut de la personne à l'intérieur de l'organisation. Cependant, la diversité des motivations a des conséquences sur l'engagement dans le diplôme pour les différents candidats. Entre engagement utilitariste, intégration pédagogique ou intégration manquée (Redjimi, 2016), les candidats ne s'inscrivent pas dans la même trajectoire de formation. Incontestablement, le parcours de VAE se révèle souvent difficile, ne serait-ce que du fait de l'insuffisante disponibilité en temps des candidats et de leur relatif isolement, même lorsque le parcours du candidat fait l'objet d'un accompagnement spécifique. À l'opposé, dans le cadre de la VAP, l'existence d'un collectif de personnes en formation constitue une remarquable manière d'affronter ensemble les inquiétudes et le stress que génère la formation.

Conclusion

Bien que le nombre de candidatures en VAE semble se tasser du point de vue quantitatif, elle a durablement marqué celles et ceux qui s'en sont saisis. Plus largement, les dispositifs de validation de l'expérience ont eu des effets habilitants sur la reconnaissance des savoirs, souvent tacites et expérientiels, de l'action tout au long de la vie. Ils ont contribué à l'évolution des référentiels de formation, et favorisé l'introduction de pratiques formatives plus interactives. Ils ont ainsi facilité le tournant de la compétence. Si les motivations des individus pour entrer dans ces dispositifs sont hétérogènes, on relève l'importance de la reconnaissance des savoirs expérientiels comme élément de valorisation de l'investissement et de l'engagement des individus dans leur activité professionnelle. Mais ce travail d'identification des savoir-faire et d'objectivation des compétences s'élabore difficilement, en l'absence d'un accompagnement. Il s'agit d'équiper les individus pour formaliser et mettre à distance leurs pratiques professionnelles.

On identifie clairement l'intérêt de ces dispositifs, tant du point de vue des individus que de celui des organisations diplômantes. Pour l'entreprise, peu prise en compte dans nos analyses, la réflexivité acquise par les candidats à l'occasion de la validation des acquis pourrait être considérée comme une des modalités de formalisation et de transmission des savoirs et savoir-faire dans les organisations. L'enjeu est d'autant plus important que le renouvellement générationnel dans le champ de l'ESS est particulièrement aigu. Il y a là sans doute une piste d'approfondissement.

Au-delà, la question de la transférabilité dans d'autres pays de ces dispositifs de validation d'acquis professionnels mérite d'être posée. Bien qu'ils aient été pensés autour de la figure centrale du diplôme dans la promotion sociale ou professionnelle des individus, que l'on peut qualifier de modèle « français », ces dispositifs restent adaptables à d'autres contextes. Facilitant la formation tout au long de la vie, réduisant pour des adultes le nombre d'année à passer en formation, ces dispositifs sont à la fois source de reconnaissance sociale pour les individus au travail, mais aussi signe d'une reconnaissance des apprentissages dans l'action, par l'action et pour l'action. Une incitation donc à la recherche-action ! Et une piste pour promouvoir les savoirs acquis dans l'action. Toutefois une telle dynamique ne peut être introduite sans accompagnement. Les collèges coopératifs pourraient jouer un rôle significatif dans ces processus. M. Parodi (2018) montre en effet l'importance des stratégies formatives issues du modèle coopératif et éducatif développé par Henri Desroches sur lequel s'appuient les collèges coopératifs. Ces stratégies, parce qu'elles entretiennent une proximité forte avec la VAE, pourraient venir soutenir le processus de diffusion de la VAE à l'échelle internationale.

Bibliographie

- ABBALEA F. *et al.* (2007). « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concernées », *Humanisme et entreprise*, n°285, p.1–20.
- BALLET V. (2009). « La VAE : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières », *Revue Multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, vol.4, n°1, p.62–83.
- BELLINI S. (2013). « Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation », *Formation emploi*, n°122, p.69–86.
- CREDOC, LERFASS et GREFOSS (2002). *Contrat d'études prospectives social et médico-social de la branche professionnelle des établissements à but non lucratif*. Paris : Credoc.
- DRAPERI J-F. (2014). « Henri Desroche aurait 100 ans », *RECMA*, n°334, p. 99–110.
- LEGRAND M.O. et SAILLI P. (2013). « La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes », *Formation Emploi*, p.31–50.
- DESROCHE H. (1978). « Le livre blanc d'une utopie, le projet d'une Université coopérative internationale », *Revue trimestrielle du Centre de recherches et d'échanges universitaires techniques Freinet*, n°6, **je ne l'ai pas**
- MAYEN P. et PIN J-P. (2013). « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation emploi*, n°122, p.13–29.
- MESNIER P-M. et MISSOTTE P. (dir.) (2003). *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan.
- MOYSAN-LOIZEL A. *et al.* (2018). « Dès 2014, une profonde mutation de l'offre de services des OPCA », *Bref CEREQ*, n°362, p.1-4.
- MONCEL N. (2012). « Enjeux de l'articulation entre conception des diplômes et valorisation sur le marché du travail. L'exemple anglais », in Maillard, F., *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR, p. 111–129.
- MERLE V. (2007). « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience », *Revue de l'Ires*, 55, p.43–78.
- PARODI M. (2018). « De l'héritage d'Henri Desroche au savoir-faire des collègues coopératifs », *Recma*, n°348, p. 98-111.
- REDJIMI G. (2016). « Parcours de formation et production identitaire : des animateurs socio-culturels engagés en VAE », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 49, n°1, p.37–61.
- ROZARIO (De) 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*, n°122, p.87–114.
- VERGNIES J-F. (2013). « Valider ses acquis, une pratique à accompagner (éditorial) », *Formation emploi*, n°122, p.3–4.
- VIAL M. et MENCACCI N. (2004). « La VAE à l'université : une occasion de prendre en compte les savoirs informels », *Éducation permanente*, n°159, p.67–78.
- VIDAL-GOMEL C. (2013). « Introduction », *Formation-Emploi*, p.7–11.
- ZARIFIAN P. (2001). *La logique compétence*, Paris, Ed. Liaisons.

Nadine Richez-Battesti et Francesca Petrella sont Maîtres de Conférences en économie et co-responsables du Master 2 RH ESS AMU, Chaire Euro-méditerranéenne de l'ESS, Aix-Marseille Université et LEST-CNRS, UMR 7317

nadine.richez-battesti@univ-amu.fr

Francesca.petrella@univ-amu.fr