

L'ABC de la VAE

Ont collaboré à cet ouvrage :

Cécile Albert
Pierrot Amoureux
Jacques Aubret
Bertrand Bergier
Houria Bouchafa
Philippe Carré
Pierre Caspar
Vincent Chaudet
Isabelle Cherqui-Houot
Laurence Cocandeau-Bellanger
Noël Denoyel
Angel Edigo
Jean-Pierre Gaté
Jean-Marie Gaudin
Philippe-Didier Gauthier
Véronique Guinaudeau
Christian Guitton
Christian Heslon
Christine Julien
Jennifer Kerzil
Alex Lainé
Michel Lebelle
Thierry Marot
Patrick Mayen
Jean-François Ménard
Luc Pasquier
Maela Paul
Dominique Perrier
Gaston Pineau
Gilles Pinte
François Prouteau
Benoît Raveleau
Mohand Renai
Jean-Yves Robin
Emmanuel Triby

Ont collaboré à cet ouvrage :

Cécile Albert
Pierrot Amoureux
Jacques Aubret
Bertrand Bergier
Houria Bouchafa
Philippe Carré
Pierre Caspar
Vincent Chaudet
Isabelle Cherqui-Houot
Laurence Cocandeau-Bellanger
Noël Denoyel
Angel Edigo
Jean-Pierre Gaté
Jean-Marie Gaudin
Philippe-Didier Gauthier
Véronique Guinaudeau
Christian Guitton
Christian Heslon
Christine Julien
Jennifer Kerzil
Alex Lainé
Michel Lebelle
Thierry Marot
Patrick Mayen
Jean-François Ménard
Luc Pasquier
Maela Paul
Dominique Perrier
Gaston Pineau
Gilles Pinte
François Prouteau
Benoît Raveleau
Mohand Renai
Jean-Yves Robin
Emmanuel Triby

Ont collaboré à cet ouvrage :

Cécile Albert
Pierrot Amoureux
Jacques Aubret
Bertrand Bergier
Houria Bouchafa
Philippe Carré
Pierre Caspar
Vincent Chaudet
Isabelle Cherqui-Houot
Laurence Cocandeau-Bellanger
Noël Denoyel
Angel Edigo
Jean-Pierre Gaté
Jean-Marie Gaudin
Philippe-Didier Gauthier
Véronique Guinaudeau
Christian Guitton
Christian Heslon
Christine Julien
Jennifer Kerzil
Alex Lainé
Michel Lebelle
Thierry Marot
Patrick Mayen
Jean-François Ménard
Luc Pasquier
Maela Paul
Dominique Perrier
Gaston Pineau
Gilles Pinte
François Prouteau
Benoît Raveleau
Mohand Renai
Jean-Yves Robin
Emmanuel Triby

Ont collaboré à cet ouvrage :

Cécile Albert
Pierrot Amoureux
Jacques Aubret
Bertrand Bergier
Houria Bouchafa
Philippe Carré
Pierre Caspar
Vincent Chaudet
Isabelle Cherqui-Houot
Laurence Cocandeau-Bellanger
Noël Denoyel
Angel Edigo
Jean-Pierre Gaté
Jean-Marie Gaudin
Philippe-Didier Gauthier
Véronique Guinaudeau
Christian Guitton
Christian Heslon
Christine Julien
Jennifer Kerzil
Alex Lainé
Michel Lebelle
Thierry Marot
Patrick Mayen
Jean-François Ménard
Luc Pasquier
Maela Paul
Dominique Perrier
Gaston Pineau
Gilles Pinte
François Prouteau
Benoît Raveleau
Mohand Renai
Jean-Yves Robin
Emmanuel Triby

Sous la direction de
Jean-Pierre Boutinet

L'ABC de la VAE



Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean-Pierre Boutinet

L'ABC de la VAE



Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean-Pierre Boutinet

L'ABC de la VAE



Extrait de la publication

Sous la direction de
Jean-Pierre Boutinet

L'ABC de la VAE



Extrait de la publication

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3273-7
Première édition © Éditions érès 2009
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3273-7
Première édition © Éditions érès 2009
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3273-7
Première édition © Éditions érès 2009
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3273-7
Première édition © Éditions érès 2009
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

Liminaire, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	7
--	---

LE DISPOSITIF VAE ET SA CONTEXTUALISATION

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples, <i>Luc Pasquier</i>	13
La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet, Gilles Pinte</i>	26
La VAE, sa portée et ses limites à l'université, <i>Pierre Caspar</i>	34

LE CHAMP LEXICAL DE LA VAE

Accessibilité à la VAE, <i>Christian Guitton, Pierrot Amoureux</i>	45
Accompagnateur/trice, <i>Maela Paul</i>	48
Accompagnateur/trice de candidat(e), <i>Jean-Marie Gaudin, Véronique Guinaudeau</i>	50
Accompagnement, <i>Maela Paul</i>	53
Acquis provisoires, <i>Jacques Aubret</i>	55
Acquis de l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	57
Acteur(s) de la validation, <i>Jacques Aubret</i>	59
Action dans le processus de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	61
Activités prescrites/réalisées en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet, Jennifer Kerzil</i>	64
Activités professionnelles et bénévoles, <i>Christine Julien</i>	66
Adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	69
Adulte handicapé et VAE, <i>Jean-François Ménard</i>	71
Alternance, <i>Noël Denoyel</i>	73
Apprenance, <i>Philippe Carré, Michel Lebelle</i>	75
Apprenant, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	77
Apprentissage, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	79

Table des matières

Liminaire, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	7
--	---

LE DISPOSITIF VAE ET SA CONTEXTUALISATION

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples, <i>Luc Pasquier</i>	13
La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet, Gilles Pinte</i>	26
La VAE, sa portée et ses limites à l'université, <i>Pierre Caspar</i>	34

LE CHAMP LEXICAL DE LA VAE

Accessibilité à la VAE, <i>Christian Guitton, Pierrot Amoureux</i>	45
Accompagnateur/trice, <i>Maela Paul</i>	48
Accompagnateur/trice de candidat(e), <i>Jean-Marie Gaudin, Véronique Guinaudeau</i>	50
Accompagnement, <i>Maela Paul</i>	53
Acquis provisoires, <i>Jacques Aubret</i>	55
Acquis de l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	57
Acteur(s) de la validation, <i>Jacques Aubret</i>	59
Action dans le processus de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	61
Activités prescrites/réalisées en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet, Jennifer Kerzil</i>	64
Activités professionnelles et bénévoles, <i>Christine Julien</i>	66
Adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	69
Adulte handicapé et VAE, <i>Jean-François Ménard</i>	71
Alternance, <i>Noël Denoyel</i>	73
Apprenance, <i>Philippe Carré, Michel Lebelle</i>	75
Apprenant, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	77
Apprentissage, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	79

Table des matières

Liminaire, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	7
--	---

LE DISPOSITIF VAE ET SA CONTEXTUALISATION

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples, <i>Luc Pasquier</i>	13
La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet, Gilles Pinte</i>	26
La VAE, sa portée et ses limites à l'université, <i>Pierre Caspar</i>	34

LE CHAMP LEXICAL DE LA VAE

Accessibilité à la VAE, <i>Christian Guitton, Pierrot Amoureux</i>	45
Accompagnateur/trice, <i>Maela Paul</i>	48
Accompagnateur/trice de candidat(e), <i>Jean-Marie Gaudin, Véronique Guinaudeau</i>	50
Accompagnement, <i>Maela Paul</i>	53
Acquis provisoires, <i>Jacques Aubret</i>	55
Acquis de l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	57
Acteur(s) de la validation, <i>Jacques Aubret</i>	59
Action dans le processus de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	61
Activités prescrites/réalisées en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet, Jennifer Kerzil</i>	64
Activités professionnelles et bénévoles, <i>Christine Julien</i>	66
Adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	69
Adulte handicapé et VAE, <i>Jean-François Ménard</i>	71
Alternance, <i>Noël Denoyel</i>	73
Apprenance, <i>Philippe Carré, Michel Lebelle</i>	75
Apprenant, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	77
Apprentissage, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	79

Table des matières

Liminaire, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	7
--	---

LE DISPOSITIF VAE ET SA CONTEXTUALISATION

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples, <i>Luc Pasquier</i>	13
La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet, Gilles Pinte</i>	26
La VAE, sa portée et ses limites à l'université, <i>Pierre Caspar</i>	34

LE CHAMP LEXICAL DE LA VAE

Accessibilité à la VAE, <i>Christian Guitton, Pierrot Amoureux</i>	45
Accompagnateur/trice, <i>Maela Paul</i>	48
Accompagnateur/trice de candidat(e), <i>Jean-Marie Gaudin, Véronique Guinaudeau</i>	50
Accompagnement, <i>Maela Paul</i>	53
Acquis provisoires, <i>Jacques Aubret</i>	55
Acquis de l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	57
Acteur(s) de la validation, <i>Jacques Aubret</i>	59
Action dans le processus de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	61
Activités prescrites/réalisées en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet, Jennifer Kerzil</i>	64
Activités professionnelles et bénévoles, <i>Christine Julien</i>	66
Adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	69
Adulte handicapé et VAE, <i>Jean-François Ménard</i>	71
Alternance, <i>Noël Denoyel</i>	73
Apprenance, <i>Philippe Carré, Michel Lebelle</i>	75
Apprenant, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	77
Apprentissage, <i>Jean-Pierre Gaté</i>	79

Aptitudes issues de l'expérience, <i>Benoît Raveleau</i>	81
Autoformation, <i>Gaston Pineau</i>	84
Bilan de compétences, <i>Mohand Renai</i>	87
Candidat(s) à la VAE, <i>Parick Mayen</i>	90
Capacités, <i>Benoît Raveleau</i>	92
Carrière adulte, <i>Laurence Cocandeau-Bellanger</i>	95
Certification, <i>Emmanuel Triby</i>	98
Chaos, <i>Vincent Chaudet</i>	100
Compétence(s), <i>Jacques Aubret</i>	103
Conceptualisation et mise en mots, <i>Vincent Chaudet</i>	105
Connaissance(s), <i>Jacques Aubret</i>	107
Conseiller en VAE, <i>Gilles Pinte</i>	109
Constructivisme, <i>Jennifer Kerzil</i>	112
Contrat d'accompagnement, <i>Alex Lainé</i>	114
Développement par l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	117
Diplôme, <i>Emmanuel Triby</i>	119
Dispositif, <i>Vincent Chaudet</i>	122
Dossier de validation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	125
Éducation tout au long de la vie, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	127
Empiricité, <i>Alex Lainé</i>	129
Enjeux cognitifs, <i>Alex Lainé</i>	131
Entretien de validation, <i>Patrick Mayen</i>	134
Évaluation, <i>Gilles Pinte</i>	137
Expérience, <i>Patrick Mayen</i>	139
Expérience personnelle et professionnelle, <i>Jean-Yves Robin</i>	142
Fatigue comme surcharge, <i>Angel Egido</i>	144
Formation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	147
Habilités, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	150
Habilitation par la VAE, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	152
Histoire de vie, <i>Alex Lainé</i>	154
Identité au regard de la vulnérabilité adulte, <i>Christian Heslon</i>	156
Illusion et désillusion : des idéautés aux empiricités, <i>Jennifer Kerzil</i>	158
Jurys de VAE, <i>Patrick Mayen</i>	161
Médiation, <i>Cécile Albert, Jean-Pierre Boutinet</i>	163
Motivation, un concept polymorphe, <i>Angel Egido</i>	165
Parcours biographique de l'adulte, <i>Jean-Yves Robin</i>	168
Performance, <i>Jennifer Kerzil</i>	170
Point-relais-conseil, <i>Patrick Mayen, Dominique Perrier</i>	172
Portfolio, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	174
Pratique professionnelle, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	176

Aptitudes issues de l'expérience, <i>Benoît Raveleau</i>	81
Autoformation, <i>Gaston Pineau</i>	84
Bilan de compétences, <i>Mohand Renai</i>	87
Candidat(s) à la VAE, <i>Parick Mayen</i>	90
Capacités, <i>Benoît Raveleau</i>	92
Carrière adulte, <i>Laurence Cocandeau-Bellanger</i>	95
Certification, <i>Emmanuel Triby</i>	98
Chaos, <i>Vincent Chaudet</i>	100
Compétence(s), <i>Jacques Aubret</i>	103
Conceptualisation et mise en mots, <i>Vincent Chaudet</i>	105
Connaissance(s), <i>Jacques Aubret</i>	107
Conseiller en VAE, <i>Gilles Pinte</i>	109
Constructivisme, <i>Jennifer Kerzil</i>	112
Contrat d'accompagnement, <i>Alex Lainé</i>	114
Développement par l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	117
Diplôme, <i>Emmanuel Triby</i>	119
Dispositif, <i>Vincent Chaudet</i>	122
Dossier de validation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	125
Éducation tout au long de la vie, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	127
Empiricité, <i>Alex Lainé</i>	129
Enjeux cognitifs, <i>Alex Lainé</i>	131
Entretien de validation, <i>Patrick Mayen</i>	134
Évaluation, <i>Gilles Pinte</i>	137
Expérience, <i>Patrick Mayen</i>	139
Expérience personnelle et professionnelle, <i>Jean-Yves Robin</i>	142
Fatigue comme surcharge, <i>Angel Egido</i>	144
Formation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	147
Habilités, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	150
Habilitation par la VAE, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	152
Histoire de vie, <i>Alex Lainé</i>	154
Identité au regard de la vulnérabilité adulte, <i>Christian Heslon</i>	156
Illusion et désillusion : des idéautés aux empiricités, <i>Jennifer Kerzil</i>	158
Jurys de VAE, <i>Patrick Mayen</i>	161
Médiation, <i>Cécile Albert, Jean-Pierre Boutinet</i>	163
Motivation, un concept polymorphe, <i>Angel Egido</i>	165
Parcours biographique de l'adulte, <i>Jean-Yves Robin</i>	168
Performance, <i>Jennifer Kerzil</i>	170
Point-relais-conseil, <i>Patrick Mayen, Dominique Perrier</i>	172
Portfolio, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	174
Pratique professionnelle, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	176

Aptitudes issues de l'expérience, <i>Benoît Raveleau</i>	81
Autoformation, <i>Gaston Pineau</i>	84
Bilan de compétences, <i>Mohand Renai</i>	87
Candidat(s) à la VAE, <i>Parick Mayen</i>	90
Capacités, <i>Benoît Raveleau</i>	92
Carrière adulte, <i>Laurence Cocandeau-Bellanger</i>	95
Certification, <i>Emmanuel Triby</i>	98
Chaos, <i>Vincent Chaudet</i>	100
Compétence(s), <i>Jacques Aubret</i>	103
Conceptualisation et mise en mots, <i>Vincent Chaudet</i>	105
Connaissance(s), <i>Jacques Aubret</i>	107
Conseiller en VAE, <i>Gilles Pinte</i>	109
Constructivisme, <i>Jennifer Kerzil</i>	112
Contrat d'accompagnement, <i>Alex Lainé</i>	114
Développement par l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	117
Diplôme, <i>Emmanuel Triby</i>	119
Dispositif, <i>Vincent Chaudet</i>	122
Dossier de validation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	125
Éducation tout au long de la vie, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	127
Empiricité, <i>Alex Lainé</i>	129
Enjeux cognitifs, <i>Alex Lainé</i>	131
Entretien de validation, <i>Patrick Mayen</i>	134
Évaluation, <i>Gilles Pinte</i>	137
Expérience, <i>Patrick Mayen</i>	139
Expérience personnelle et professionnelle, <i>Jean-Yves Robin</i>	142
Fatigue comme surcharge, <i>Angel Egido</i>	144
Formation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	147
Habilités, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	150
Habilitation par la VAE, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	152
Histoire de vie, <i>Alex Lainé</i>	154
Identité au regard de la vulnérabilité adulte, <i>Christian Heslon</i>	156
Illusion et désillusion : des idéautés aux empiricités, <i>Jennifer Kerzil</i>	158
Jurys de VAE, <i>Patrick Mayen</i>	161
Médiation, <i>Cécile Albert, Jean-Pierre Boutinet</i>	163
Motivation, un concept polymorphe, <i>Angel Egido</i>	165
Parcours biographique de l'adulte, <i>Jean-Yves Robin</i>	168
Performance, <i>Jennifer Kerzil</i>	170
Point-relais-conseil, <i>Patrick Mayen, Dominique Perrier</i>	172
Portfolio, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	174
Pratique professionnelle, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	176

Aptitudes issues de l'expérience, <i>Benoît Raveleau</i>	81
Autoformation, <i>Gaston Pineau</i>	84
Bilan de compétences, <i>Mohand Renai</i>	87
Candidat(s) à la VAE, <i>Parick Mayen</i>	90
Capacités, <i>Benoît Raveleau</i>	92
Carrière adulte, <i>Laurence Cocandeau-Bellanger</i>	95
Certification, <i>Emmanuel Triby</i>	98
Chaos, <i>Vincent Chaudet</i>	100
Compétence(s), <i>Jacques Aubret</i>	103
Conceptualisation et mise en mots, <i>Vincent Chaudet</i>	105
Connaissance(s), <i>Jacques Aubret</i>	107
Conseiller en VAE, <i>Gilles Pinte</i>	109
Constructivisme, <i>Jennifer Kerzil</i>	112
Contrat d'accompagnement, <i>Alex Lainé</i>	114
Développement par l'expérience, <i>Patrick Mayen</i>	117
Diplôme, <i>Emmanuel Triby</i>	119
Dispositif, <i>Vincent Chaudet</i>	122
Dossier de validation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	125
Éducation tout au long de la vie, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	127
Empiricité, <i>Alex Lainé</i>	129
Enjeux cognitifs, <i>Alex Lainé</i>	131
Entretien de validation, <i>Patrick Mayen</i>	134
Évaluation, <i>Gilles Pinte</i>	137
Expérience, <i>Patrick Mayen</i>	139
Expérience personnelle et professionnelle, <i>Jean-Yves Robin</i>	142
Fatigue comme surcharge, <i>Angel Egido</i>	144
Formation, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	147
Habilités, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	150
Habilitation par la VAE, <i>Christian Heslon, Gilles Pinte</i>	152
Histoire de vie, <i>Alex Lainé</i>	154
Identité au regard de la vulnérabilité adulte, <i>Christian Heslon</i>	156
Illusion et désillusion : des idéautés aux empiricités, <i>Jennifer Kerzil</i>	158
Jurys de VAE, <i>Patrick Mayen</i>	161
Médiation, <i>Cécile Albert, Jean-Pierre Boutinet</i>	163
Motivation, un concept polymorphe, <i>Angel Egido</i>	165
Parcours biographique de l'adulte, <i>Jean-Yves Robin</i>	168
Performance, <i>Jennifer Kerzil</i>	170
Point-relais-conseil, <i>Patrick Mayen, Dominique Perrier</i>	172
Portfolio, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	174
Pratique professionnelle, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	176

Preuves et épreuves, <i>Emmanuel Triby</i>	179
Projet, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	181
Promotion professionnelle, <i>Gilles Pinte</i>	183
Qualification, <i>Jacques Aubret</i>	185
Qualité, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	187
Reconnaissance(s) par la VAE, <i>Bertrand Bergier</i>	190
Référentiel propre à la VAE, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	192
Référentiel d'activités, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	194
Référentiel d'activités professionnelles, <i>Jacques Aubret</i>	196
Référentiel de certification, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	198
Référentiel de compétences, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	200
Remédiation comme posture conseil en VAE, <i>Thierry Marot</i>	202
Reprise de son expérience, <i>Christian Heslon</i>	204
Retour réflexif, <i>Jennifer Kerzil</i>	206
Réussite et échec en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	208
Savoirs et rapports aux savoirs, <i>Gaston Pineau</i>	210
Savoirs pratiques et VAE, <i>Noël Denoyel</i>	212
Sens dans la relecture de son expérience, <i>François Prouteau</i>	215
Styles cognitifs dans le traitement de l'expérience, <i>Houria Bouchafa</i>	217
Sujet, <i>Jean-Yves Robin</i>	219
Temporalités de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	221
Titres professionnels et VAE, <i>Christian Heslon</i>	224
Transition adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	226
Université et enseignement supérieur, <i>Jean-Pierre Boutinet, Vincent Chaudet</i>	228
VAE à l'Université, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	231
Validation des acquis, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	233
Annexe	235
Bibliographie	237
Glossaire	251
Index	253
Présentation des auteurs	259

Preuves et épreuves, <i>Emmanuel Triby</i>	179
Projet, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	181
Promotion professionnelle, <i>Gilles Pinte</i>	183
Qualification, <i>Jacques Aubret</i>	185
Qualité, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	187
Reconnaissance(s) par la VAE, <i>Bertrand Bergier</i>	190
Référentiel propre à la VAE, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	192
Référentiel d'activités, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	194
Référentiel d'activités professionnelles, <i>Jacques Aubret</i>	196
Référentiel de certification, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	198
Référentiel de compétences, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	200
Remédiation comme posture conseil en VAE, <i>Thierry Marot</i>	202
Reprise de son expérience, <i>Christian Heslon</i>	204
Retour réflexif, <i>Jennifer Kerzil</i>	206
Réussite et échec en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	208
Savoirs et rapports aux savoirs, <i>Gaston Pineau</i>	210
Savoirs pratiques et VAE, <i>Noël Denoyel</i>	212
Sens dans la relecture de son expérience, <i>François Prouteau</i>	215
Styles cognitifs dans le traitement de l'expérience, <i>Houria Bouchafa</i>	217
Sujet, <i>Jean-Yves Robin</i>	219
Temporalités de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	221
Titres professionnels et VAE, <i>Christian Heslon</i>	224
Transition adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	226
Université et enseignement supérieur, <i>Jean-Pierre Boutinet, Vincent Chaudet</i>	228
VAE à l'Université, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	231
Validation des acquis, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	233
Annexe.....	235
Bibliographie.....	237
Glossaire.....	251
Index.....	253
Présentation des auteurs.....	259

Preuves et épreuves, <i>Emmanuel Triby</i>	179
Projet, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	181
Promotion professionnelle, <i>Gilles Pinte</i>	183
Qualification, <i>Jacques Aubret</i>	185
Qualité, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	187
Reconnaissance(s) par la VAE, <i>Bertrand Bergier</i>	190
Référentiel propre à la VAE, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	192
Référentiel d'activités, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	194
Référentiel d'activités professionnelles, <i>Jacques Aubret</i>	196
Référentiel de certification, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	198
Référentiel de compétences, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	200
Remédiation comme posture conseil en VAE, <i>Thierry Marot</i>	202
Reprise de son expérience, <i>Christian Heslon</i>	204
Retour réflexif, <i>Jennifer Kerzil</i>	206
Réussite et échec en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	208
Savoirs et rapports aux savoirs, <i>Gaston Pineau</i>	210
Savoirs pratiques et VAE, <i>Noël Denoyel</i>	212
Sens dans la relecture de son expérience, <i>François Prouteau</i>	215
Styles cognitifs dans le traitement de l'expérience, <i>Houria Bouchafa</i>	217
Sujet, <i>Jean-Yves Robin</i>	219
Temporalités de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	221
Titres professionnels et VAE, <i>Christian Heslon</i>	224
Transition adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	226
Université et enseignement supérieur, <i>Jean-Pierre Boutinet, Vincent Chaudet</i>	228
VAE à l'Université, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	231
Validation des acquis, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	233
Annexe	235
Bibliographie	237
Glossaire	251
Index	253
Présentation des auteurs	259

Preuves et épreuves, <i>Emmanuel Triby</i>	179
Projet, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	181
Promotion professionnelle, <i>Gilles Pinte</i>	183
Qualification, <i>Jacques Aubret</i>	185
Qualité, <i>Philippe-Didier Gauthier</i>	187
Reconnaissance(s) par la VAE, <i>Bertrand Bergier</i>	190
Référentiel propre à la VAE, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	192
Référentiel d'activités, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	194
Référentiel d'activités professionnelles, <i>Jacques Aubret</i>	196
Référentiel de certification, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	198
Référentiel de compétences, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	200
Remédiation comme posture conseil en VAE, <i>Thierry Marot</i>	202
Reprise de son expérience, <i>Christian Heslon</i>	204
Retour réflexif, <i>Jennifer Kerzil</i>	206
Réussite et échec en VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	208
Savoirs et rapports aux savoirs, <i>Gaston Pineau</i>	210
Savoirs pratiques et VAE, <i>Noël Denoyel</i>	212
Sens dans la relecture de son expérience, <i>François Prouteau</i>	215
Styles cognitifs dans le traitement de l'expérience, <i>Houria Bouchafa</i>	217
Sujet, <i>Jean-Yves Robin</i>	219
Temporalités de la VAE, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	221
Titres professionnels et VAE, <i>Christian Heslon</i>	224
Transition adulte, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	226
Université et enseignement supérieur, <i>Jean-Pierre Boutinet, Vincent Chaudet</i>	228
VAE à l'Université, <i>Isabelle Cherqui-Houot</i>	231
Validation des acquis, <i>Jean-Pierre Boutinet</i>	233
Annexe	235
Bibliographie	237
Glossaire	251
Index	253
Présentation des auteurs	259

Jean-Pierre Boutinet

Liminaire

Le dispositif de *La validation des acquis de l'expérience* ouvre depuis quelques années un nouveau champ d'expertise professionnelle de recherche et de formation. Ce nouveau champ dans la configuration qu'il prendra sera tributaire de l'habileté par laquelle un tel dispositif va être mis en œuvre. Le présent lexique a l'ambition d'explorer à l'aube de cette innovation formative un tel champ, encore très mouvant, afin d'en identifier les premiers repères et d'en favoriser l'accès. Nous sommes en effet en déficit sémantique. Nous n'avons pas encore les concepts appropriés à notre disposition pour décrire et mettre à distance nos pratiques ; nous manquons de mots pour désigner une nouvelle réalité qui se déploie sous nos yeux et recourt alors plus ou moins maladroitement pour se nommer à des périphrases du type *validation des acquis de l'expérience, référentiel de compétences ou de certification, candidat à la validation des acquis de l'expérience...* De telles périphrases au contour flottant visent à désigner des réalités pourtant bien simples hier inexistantes, aujourd'hui en émergence, tel le processus de reconnaissance par la certification d'un parcours de vie adulte, quadruple reconnaissance : professionnelle, intellectuelle, personnelle et sociale. La grande nouveauté réside dans le fait que cette reconnaissance pourvoyeuse de qualification n'est plus obtenue a priori par un diplôme terminant un cursus scolaire ou universitaire qui la garantit à tout jamais mais, *a posteriori*, par une expérience déjà constituée qu'il s'agit de valider. Comment donc apprendre à nommer cette nouveauté, quel sens précis mettre sous des périphrases aux contours flous ?

Notre équipe de recherche CAFORE (carrières, formations et ressources humaines), en débutant son travail courant 2005, a donc opéré un premier inventaire des termes qui lui sont apparus comme les plus révélateurs des pratiques de la VAE. Nous en avons retenu d'abord une cinquantaine auxquels, en cours de route dans la phase de rédaction, s'en sont ajoutés trente autres, au gré des séminaires et échanges. C'est donc un ensemble de quatre-vingt-deux entrées conceptuelles significatives que recense ci-après notre lexique, ensemble

Jean-Pierre Boutinet

Liminaire

Le dispositif de *La validation des acquis de l'expérience* ouvre depuis quelques années un nouveau champ d'expertise professionnelle de recherche et de formation. Ce nouveau champ dans la configuration qu'il prendra sera tributaire de l'habileté par laquelle un tel dispositif va être mis en œuvre. Le présent lexique a l'ambition d'explorer à l'aube de cette innovation formative un tel champ, encore très mouvant, afin d'en identifier les premiers repères et d'en favoriser l'accès. Nous sommes en effet en déficit sémantique. Nous n'avons pas encore les concepts appropriés à notre disposition pour décrire et mettre à distance nos pratiques ; nous manquons de mots pour désigner une nouvelle réalité qui se déploie sous nos yeux et recourt alors plus ou moins maladroitement pour se nommer à des périphrases du type *validation des acquis de l'expérience, référentiel de compétences ou de certification, candidat à la validation des acquis de l'expérience...* De telles périphrases au contour flottant visent à désigner des réalités pourtant bien simples hier inexistantes, aujourd'hui en émergence, tel le processus de reconnaissance par la certification d'un parcours de vie adulte, quadruple reconnaissance : professionnelle, intellectuelle, personnelle et sociale. La grande nouveauté réside dans le fait que cette reconnaissance pourvoyeuse de qualification n'est plus obtenue a priori par un diplôme terminant un cursus scolaire ou universitaire qui la garantit à tout jamais mais, *a posteriori*, par une expérience déjà constituée qu'il s'agit de valider. Comment donc apprendre à nommer cette nouveauté, quel sens précis mettre sous des périphrases aux contours flous ?

Notre équipe de recherche CAFORE (carrières, formations et ressources humaines), en débutant son travail courant 2005, a donc opéré un premier inventaire des termes qui lui sont apparus comme les plus révélateurs des pratiques de la VAE. Nous en avons retenu d'abord une cinquantaine auxquels, en cours de route dans la phase de rédaction, s'en sont ajoutés trente autres, au gré des séminaires et échanges. C'est donc un ensemble de quatre-vingt-deux entrées conceptuelles significatives que recense ci-après notre lexique, ensemble

Jean-Pierre Boutinet

Liminaire

Le dispositif de *La validation des acquis de l'expérience* ouvre depuis quelques années un nouveau champ d'expertise professionnelle de recherche et de formation. Ce nouveau champ dans la configuration qu'il prendra sera tributaire de l'habileté par laquelle un tel dispositif va être mis en œuvre. Le présent lexique a l'ambition d'explorer à l'aube de cette innovation formative un tel champ, encore très mouvant, afin d'en identifier les premiers repères et d'en favoriser l'accès. Nous sommes en effet en déficit sémantique. Nous n'avons pas encore les concepts appropriés à notre disposition pour décrire et mettre à distance nos pratiques ; nous manquons de mots pour désigner une nouvelle réalité qui se déploie sous nos yeux et recourt alors plus ou moins maladroitement pour se nommer à des périphrases du type *validation des acquis de l'expérience, référentiel de compétences ou de certification, candidat à la validation des acquis de l'expérience...* De telles périphrases au contour flottant visent à désigner des réalités pourtant bien simples hier inexistantes, aujourd'hui en émergence, tel le processus de reconnaissance par la certification d'un parcours de vie adulte, quadruple reconnaissance : professionnelle, intellectuelle, personnelle et sociale. La grande nouveauté réside dans le fait que cette reconnaissance pourvoyeuse de qualification n'est plus obtenue a priori par un diplôme terminant un cursus scolaire ou universitaire qui la garantit à tout jamais mais, *a posteriori*, par une expérience déjà constituée qu'il s'agit de valider. Comment donc apprendre à nommer cette nouveauté, quel sens précis mettre sous des périphrases aux contours flous ?

Notre équipe de recherche CAFORE (carrières, formations et ressources humaines), en débutant son travail courant 2005, a donc opéré un premier inventaire des termes qui lui sont apparus comme les plus révélateurs des pratiques de la VAE. Nous en avons retenu d'abord une cinquantaine auxquels, en cours de route dans la phase de rédaction, s'en sont ajoutés trente autres, au gré des séminaires et échanges. C'est donc un ensemble de quatre-vingt-deux entrées conceptuelles significatives que recense ci-après notre lexique, ensemble

Jean-Pierre Boutinet

Liminaire

Le dispositif de *La validation des acquis de l'expérience* ouvre depuis quelques années un nouveau champ d'expertise professionnelle de recherche et de formation. Ce nouveau champ dans la configuration qu'il prendra sera tributaire de l'habileté par laquelle un tel dispositif va être mis en œuvre. Le présent lexique a l'ambition d'explorer à l'aube de cette innovation formative un tel champ, encore très mouvant, afin d'en identifier les premiers repères et d'en favoriser l'accès. Nous sommes en effet en déficit sémantique. Nous n'avons pas encore les concepts appropriés à notre disposition pour décrire et mettre à distance nos pratiques ; nous manquons de mots pour désigner une nouvelle réalité qui se déploie sous nos yeux et recourt alors plus ou moins maladroitement pour se nommer à des périphrases du type *validation des acquis de l'expérience, référentiel de compétences ou de certification, candidat à la validation des acquis de l'expérience...* De telles périphrases au contour flottant visent à désigner des réalités pourtant bien simples hier inexistantes, aujourd'hui en émergence, tel le processus de reconnaissance par la certification d'un parcours de vie adulte, quadruple reconnaissance : professionnelle, intellectuelle, personnelle et sociale. La grande nouveauté réside dans le fait que cette reconnaissance pourvoyeuse de qualification n'est plus obtenue a priori par un diplôme terminant un cursus scolaire ou universitaire qui la garantit à tout jamais mais, *a posteriori*, par une expérience déjà constituée qu'il s'agit de valider. Comment donc apprendre à nommer cette nouveauté, quel sens précis mettre sous des périphrases aux contours flous ?

Notre équipe de recherche CAFORE (carrières, formations et ressources humaines), en débutant son travail courant 2005, a donc opéré un premier inventaire des termes qui lui sont apparus comme les plus révélateurs des pratiques de la VAE. Nous en avons retenu d'abord une cinquantaine auxquels, en cours de route dans la phase de rédaction, s'en sont ajoutés trente autres, au gré des séminaires et échanges. C'est donc un ensemble de quatre-vingt-deux entrées conceptuelles significatives que recense ci-après notre lexique, ensemble

précédé par trois contributions visant à resituer le dispositif VAE dans son contexte historique et culturel, pour lui donner tout son sens et esquisser aussi des perspectives à l'égard de son devenir.

Les auteurs sollicités ont été pris dans un réseau large de praticiens et chercheurs connus au niveau français pour leurs préoccupations ou leurs expertises professionnelles ou scientifiques autour de la VAE. Il a été demandé à chaque auteur se chargeant d'une entrée conceptuelle, d'une part de donner du concept retenu une définition courte pour délimiter le champ sémantique visé par le concept et, d'autre part, d'explicitier de manière synthétique la compréhension dudit concept et de ses usages au regard de la VAE. Au texte ainsi constitué pour chacune des entrées, s'ajoutent cinq références bibliographiques jugées essentielles ainsi que trois à cinq renvois aux entrées jugées les plus proches du lexique. En éclairant un aspect particulier de la VAE, chacune des entrées entend constituer une grille d'analyse propre à son point de vue concernant la validation des acquis. L'ensemble des entrées fournit une approche multifacettes de la VAE. Enfin dernière précision éditoriale, nous avons convenu pour les quatre-vingt-deux entrées d'utiliser toujours l'acronyme VAE en majuscules et non l'expression en toutes lettres minuscules, et ce pour rendre visibles dans le texte les évocations concernant la VAE en vue de servir d'accroche pour le lecteur et spécialement l'adepte de la lecture rapide. C'est donc autour de ces normes éditoriales, ou mieux de ce *référentiel* formalisé pour le présent lexique que chacun des auteurs a organisé son propre ABC textuel, tout en se donnant la liberté d'user le cas échéant de variations qui lui sont propres.

Toutefois, pour montrer l'ampleur du champ conceptuel touché ici par la VAE, nous avons dressé en fin d'ouvrage à partir des différentes contributions, un index thématique qui recense autour de la VAE, telle qu'elle est traitée de l'introduction à la postface, en passant par les différentes entrées conceptuelles, plus de quatre cents termes jugés significatifs ; ces termes constituent justement l'index conceptuel figurant en fin de travail, qui renvoie aux pages correspondantes où ils se trouvent utilisés. Un tel index, véritable champ sémantique exhaustif de la VAE, peut être considéré comme ce vaste espace sémantique à l'intérieur duquel se déploient les langages utilisés pour parler de la VAE. Une bonne et stimulante utilisation de ce lexique pourra donc consister à ménager un va-et-vient entre les entrées conceptuelles et les entrées thématiques présentes dans l'index ; cette double lecture, verticale par entrée conceptuelle et transversale par entrée thématique, sera éclairante et pourra s'appuyer sur des consultations complémentaires suggestives, celles entre autres recensées en fin d'ouvrage en bibliographie générale, reprenant les références citées dans chacune des entrées conceptuelles. Loin d'être exhaustive, cette bibliographie permet cependant de consigner deux cents références instructives.

Que les auteurs sollicités soient chaleureusement remerciés pour la collaboration qu'ils ont apportée au présent travail, très souvent avec spontanéité et grand enthousiasme. La pertinence de la présente contribution tient d'abord à la qualité de leur prestation. Ces remerciements vont aussi à la patiente mise en œuvre éditoriale de Katia Scieux, assistante de recherche de l'équipe CAFORE,

précédé par trois contributions visant à resituer le dispositif VAE dans son contexte historique et culturel, pour lui donner tout son sens et esquisser aussi des perspectives à l'égard de son devenir.

Les auteurs sollicités ont été pris dans un réseau large de praticiens et chercheurs connus au niveau français pour leurs préoccupations ou leurs expertises professionnelles ou scientifiques autour de la VAE. Il a été demandé à chaque auteur se chargeant d'une entrée conceptuelle, d'une part de donner du concept retenu une définition courte pour délimiter le champ sémantique visé par le concept et, d'autre part, d'explicitier de manière synthétique la compréhension dudit concept et de ses usages au regard de la VAE. Au texte ainsi constitué pour chacune des entrées, s'ajoutent cinq références bibliographiques jugées essentielles ainsi que trois à cinq renvois aux entrées jugées les plus proches du lexique. En éclairant un aspect particulier de la VAE, chacune des entrées entend constituer une grille d'analyse propre à son point de vue concernant la validation des acquis. L'ensemble des entrées fournit une approche multifacettes de la VAE. Enfin dernière précision éditoriale, nous avons convenu pour les quatre-vingt-deux entrées d'utiliser toujours l'acronyme VAE en majuscules et non l'expression en toutes lettres minuscules, et ce pour rendre visibles dans le texte les évocations concernant la VAE en vue de servir d'accroche pour le lecteur et spécialement l'adepte de la lecture rapide. C'est donc autour de ces normes éditoriales, ou mieux de ce *référentiel* formalisé pour le présent lexique que chacun des auteurs a organisé son propre ABC textuel, tout en se donnant la liberté d'user le cas échéant de variations qui lui sont propres.

Toutefois, pour montrer l'ampleur du champ conceptuel touché ici par la VAE, nous avons dressé en fin d'ouvrage à partir des différentes contributions, un index thématique qui recense autour de la VAE, telle qu'elle est traitée de l'introduction à la postface, en passant par les différentes entrées conceptuelles, plus de quatre cents termes jugés significatifs ; ces termes constituent justement l'index conceptuel figurant en fin de travail, qui renvoie aux pages correspondantes où ils se trouvent utilisés. Un tel index, véritable champ sémantique exhaustif de la VAE, peut être considéré comme ce vaste espace sémantique à l'intérieur duquel se déploient les langages utilisés pour parler de la VAE. Une bonne et stimulante utilisation de ce lexique pourra donc consister à ménager un va-et-vient entre les entrées conceptuelles et les entrées thématiques présentes dans l'index ; cette double lecture, verticale par entrée conceptuelle et transversale par entrée thématique, sera éclairante et pourra s'appuyer sur des consultations complémentaires suggestives, celles entre autres recensées en fin d'ouvrage en bibliographie générale, reprenant les références citées dans chacune des entrées conceptuelles. Loin d'être exhaustive, cette bibliographie permet cependant de consigner deux cents références instructives.

Que les auteurs sollicités soient chaleureusement remerciés pour la collaboration qu'ils ont apportée au présent travail, très souvent avec spontanéité et grand enthousiasme. La pertinence de la présente contribution tient d'abord à la qualité de leur prestation. Ces remerciements vont aussi à la patiente mise en œuvre éditoriale de Katia Scieux, assistante de recherche de l'équipe CAFORE,

précédé par trois contributions visant à resituer le dispositif VAE dans son contexte historique et culturel, pour lui donner tout son sens et esquisser aussi des perspectives à l'égard de son devenir.

Les auteurs sollicités ont été pris dans un réseau large de praticiens et chercheurs connus au niveau français pour leurs préoccupations ou leurs expertises professionnelles ou scientifiques autour de la VAE. Il a été demandé à chaque auteur se chargeant d'une entrée conceptuelle, d'une part de donner du concept retenu une définition courte pour délimiter le champ sémantique visé par le concept et, d'autre part, d'explicitier de manière synthétique la compréhension dudit concept et de ses usages au regard de la VAE. Au texte ainsi constitué pour chacune des entrées, s'ajoutent cinq références bibliographiques jugées essentielles ainsi que trois à cinq renvois aux entrées jugées les plus proches du lexique. En éclairant un aspect particulier de la VAE, chacune des entrées entend constituer une grille d'analyse propre à son point de vue concernant la validation des acquis. L'ensemble des entrées fournit une approche multifacettes de la VAE. Enfin dernière précision éditoriale, nous avons convenu pour les quatre-vingt-deux entrées d'utiliser toujours l'acronyme VAE en majuscules et non l'expression en toutes lettres minuscules, et ce pour rendre visibles dans le texte les évocations concernant la VAE en vue de servir d'accroche pour le lecteur et spécialement l'adepte de la lecture rapide. C'est donc autour de ces normes éditoriales, ou mieux de ce *référentiel* formalisé pour le présent lexique que chacun des auteurs a organisé son propre ABC textuel, tout en se donnant la liberté d'user le cas échéant de variations qui lui sont propres.

Toutefois, pour montrer l'ampleur du champ conceptuel touché ici par la VAE, nous avons dressé en fin d'ouvrage à partir des différentes contributions, un index thématique qui recense autour de la VAE, telle qu'elle est traitée de l'introduction à la postface, en passant par les différentes entrées conceptuelles, plus de quatre cents termes jugés significatifs ; ces termes constituent justement l'index conceptuel figurant en fin de travail, qui renvoie aux pages correspondantes où ils se trouvent utilisés. Un tel index, véritable champ sémantique exhaustif de la VAE, peut être considéré comme ce vaste espace sémantique à l'intérieur duquel se déploient les langages utilisés pour parler de la VAE. Une bonne et stimulante utilisation de ce lexique pourra donc consister à ménager un va-et-vient entre les entrées conceptuelles et les entrées thématiques présentes dans l'index ; cette double lecture, verticale par entrée conceptuelle et transversale par entrée thématique, sera éclairante et pourra s'appuyer sur des consultations complémentaires suggestives, celles entre autres recensées en fin d'ouvrage en bibliographie générale, reprenant les références citées dans chacune des entrées conceptuelles. Loin d'être exhaustive, cette bibliographie permet cependant de consigner deux cents références instructives.

Que les auteurs sollicités soient chaleureusement remerciés pour la collaboration qu'ils ont apportée au présent travail, très souvent avec spontanéité et grand enthousiasme. La pertinence de la présente contribution tient d'abord à la qualité de leur prestation. Ces remerciements vont aussi à la patiente mise en œuvre éditoriale de Katia Scieux, assistante de recherche de l'équipe CAFORE,

précédé par trois contributions visant à resituer le dispositif VAE dans son contexte historique et culturel, pour lui donner tout son sens et esquisser aussi des perspectives à l'égard de son devenir.

Les auteurs sollicités ont été pris dans un réseau large de praticiens et chercheurs connus au niveau français pour leurs préoccupations ou leurs expertises professionnelles ou scientifiques autour de la VAE. Il a été demandé à chaque auteur se chargeant d'une entrée conceptuelle, d'une part de donner du concept retenu une définition courte pour délimiter le champ sémantique visé par le concept et, d'autre part, d'explicitier de manière synthétique la compréhension dudit concept et de ses usages au regard de la VAE. Au texte ainsi constitué pour chacune des entrées, s'ajoutent cinq références bibliographiques jugées essentielles ainsi que trois à cinq renvois aux entrées jugées les plus proches du lexique. En éclairant un aspect particulier de la VAE, chacune des entrées entend constituer une grille d'analyse propre à son point de vue concernant la validation des acquis. L'ensemble des entrées fournit une approche multifacettes de la VAE. Enfin dernière précision éditoriale, nous avons convenu pour les quatre-vingt-deux entrées d'utiliser toujours l'acronyme VAE en majuscules et non l'expression en toutes lettres minuscules, et ce pour rendre visibles dans le texte les évocations concernant la VAE en vue de servir d'accroche pour le lecteur et spécialement l'adepte de la lecture rapide. C'est donc autour de ces normes éditoriales, ou mieux de ce *référentiel* formalisé pour le présent lexique que chacun des auteurs a organisé son propre ABC textuel, tout en se donnant la liberté d'user le cas échéant de variations qui lui sont propres.

Toutefois, pour montrer l'ampleur du champ conceptuel touché ici par la VAE, nous avons dressé en fin d'ouvrage à partir des différentes contributions, un index thématique qui recense autour de la VAE, telle qu'elle est traitée de l'introduction à la postface, en passant par les différentes entrées conceptuelles, plus de quatre cents termes jugés significatifs ; ces termes constituent justement l'index conceptuel figurant en fin de travail, qui renvoie aux pages correspondantes où ils se trouvent utilisés. Un tel index, véritable champ sémantique exhaustif de la VAE, peut être considéré comme ce vaste espace sémantique à l'intérieur duquel se déploient les langages utilisés pour parler de la VAE. Une bonne et stimulante utilisation de ce lexique pourra donc consister à ménager un va-et-vient entre les entrées conceptuelles et les entrées thématiques présentes dans l'index ; cette double lecture, verticale par entrée conceptuelle et transversale par entrée thématique, sera éclairante et pourra s'appuyer sur des consultations complémentaires suggestives, celles entre autres recensées en fin d'ouvrage en bibliographie générale, reprenant les références citées dans chacune des entrées conceptuelles. Loin d'être exhaustive, cette bibliographie permet cependant de consigner deux cents références instructives.

Que les auteurs sollicités soient chaleureusement remerciés pour la collaboration qu'ils ont apportée au présent travail, très souvent avec spontanéité et grand enthousiasme. La pertinence de la présente contribution tient d'abord à la qualité de leur prestation. Ces remerciements vont aussi à la patiente mise en œuvre éditoriale de Katia Scieux, assistante de recherche de l'équipe CAFORE,

soucieuse de favoriser une lecture agréable du présent document. Enfin, signalons que ce travail n'aurait pu avoir lieu sans la médiation de Luc Pasquier, délégué général de l'UDESCA¹ qui, dans les années 2003-2005, s'est vu confié par la Direction générale des enseignements supérieurs et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale une mission d'expertise visant à étudier les conditions d'implantation du dispositif VAE au sein des universités.

Bonne lecture et bonne élucidation des mystères de la VAE.

1. Union des établissements d'enseignement supérieur catholique regroupant en France les cinq instituts catholiques et les écoles qui leur sont associées.

soucieuse de favoriser une lecture agréable du présent document. Enfin, signalons que ce travail n'aurait pu avoir lieu sans la médiation de Luc Pasquier, délégué général de l'UDESCA¹ qui, dans les années 2003-2005, s'est vu confié par la Direction générale des enseignements supérieurs et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale une mission d'expertise visant à étudier les conditions d'implantation du dispositif VAE au sein des universités.

Bonne lecture et bonne élucidation des mystères de la VAE.

1. Union des établissements d'enseignement supérieur catholique regroupant en France les cinq instituts catholiques et les écoles qui leur sont associées.

soucieuse de favoriser une lecture agréable du présent document. Enfin, signalons que ce travail n'aurait pu avoir lieu sans la médiation de Luc Pasquier, délégué général de l'UDESCA¹ qui, dans les années 2003-2005, s'est vu confié par la Direction générale des enseignements supérieurs et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale une mission d'expertise visant à étudier les conditions d'implantation du dispositif VAE au sein des universités.

Bonne lecture et bonne élucidation des mystères de la VAE.

1. Union des établissements d'enseignement supérieur catholique regroupant en France les cinq instituts catholiques et les écoles qui leur sont associées.

soucieuse de favoriser une lecture agréable du présent document. Enfin, signalons que ce travail n'aurait pu avoir lieu sans la médiation de Luc Pasquier, délégué général de l'UDESCA¹ qui, dans les années 2003-2005, s'est vu confié par la Direction générale des enseignements supérieurs et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale une mission d'expertise visant à étudier les conditions d'implantation du dispositif VAE au sein des universités.

Bonne lecture et bonne élucidation des mystères de la VAE.

1. Union des établissements d'enseignement supérieur catholique regroupant en France les cinq instituts catholiques et les écoles qui leur sont associées.

LE DISPOSITIF VAE
ET SA CONTEXTUALISATION

Luc Pasquier

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples

Le lexique qui suit, cet *ABC de la VAE* (Validation des acquis de l'expérience), est issu d'une recherche-action conduite durant deux années universitaires (2003-2004 et 2004-2005). Cette recherche portait sur la mise en œuvre à grande échelle de la démarche dite « de la VAE » dans l'enseignement supérieur privé, en l'occurrence dans plusieurs institutions regroupées au sein de l'Union des établissements de l'enseignement supérieur catholique (UESCA). Développé à la demande de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale, et en collaboration avec le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) ainsi qu'avec Pierre Caspar du CNAM, ce travail a été pensé à la fois dans sa logique propre, comme dans sa valeur d'exemple pour tous les établissements impliqués dans le champ de la VAE. Très vite au cours de l'avancement du travail et des leçons qui pouvaient en être retirées, il est apparu que le champ sémantique de la VAE devait être approfondi et conceptualisé, d'où l'idée de ce lexique. Parallèlement, le nécessaire questionnement sur les enjeux humains et sociétaux qu'implique ce nouveau dispositif a été omniprésent, ce qui a amené un certain nombre d'interrogations dont la suivante : la VAE appartient-elle en définitive à un phénomène de mode dans le monde de la formation, de l'enseignement et de l'entreprise ? Depuis que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 reconnaît à toute personne le droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition, en totalité ou en partie, d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle, cette deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation, s'est plus ou moins amplifiée suivant les secteurs d'activités ; mais elle a suscité ici et là tantôt enthousiasme, tantôt résistance ou pour le moins une très grande méfiance. Notre propos étant de faire part ici de réflexions tant sur la question de la certification que sur celle des enjeux de ces nouvelles dispositions, après un bref retour historique sur le système de validation des acquis,

Luc Pasquier

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples

Le lexique qui suit, cet *ABC de la VAE* (Validation des acquis de l'expérience), est issu d'une recherche-action conduite durant deux années universitaires (2003-2004 et 2004-2005). Cette recherche portait sur la mise en œuvre à grande échelle de la démarche dite « de la VAE » dans l'enseignement supérieur privé, en l'occurrence dans plusieurs institutions regroupées au sein de l'Union des établissements de l'enseignement supérieur catholique (UESCA). Développé à la demande de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale, et en collaboration avec le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) ainsi qu'avec Pierre Caspar du CNAM, ce travail a été pensé à la fois dans sa logique propre, comme dans sa valeur d'exemple pour tous les établissements impliqués dans le champ de la VAE. Très vite au cours de l'avancement du travail et des leçons qui pouvaient en être retirées, il est apparu que le champ sémantique de la VAE devait être approfondi et conceptualisé, d'où l'idée de ce lexique. Parallèlement, le nécessaire questionnement sur les enjeux humains et sociétaux qu'implique ce nouveau dispositif a été omniprésent, ce qui a amené un certain nombre d'interrogations dont la suivante : la VAE appartient-elle en définitive à un phénomène de mode dans le monde de la formation, de l'enseignement et de l'entreprise ? Depuis que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 reconnaît à toute personne le droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition, en totalité ou en partie, d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle, cette deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation, s'est plus ou moins amplifiée suivant les secteurs d'activités ; mais elle a suscité ici et là tantôt enthousiasme, tantôt résistance ou pour le moins une très grande méfiance. Notre propos étant de faire part ici de réflexions tant sur la question de la certification que sur celle des enjeux de ces nouvelles dispositions, après un bref retour historique sur le système de validation des acquis,

Luc Pasquier

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples

Le lexique qui suit, cet *ABC de la VAE* (Validation des acquis de l'expérience), est issu d'une recherche-action conduite durant deux années universitaires (2003-2004 et 2004-2005). Cette recherche portait sur la mise en œuvre à grande échelle de la démarche dite « de la VAE » dans l'enseignement supérieur privé, en l'occurrence dans plusieurs institutions regroupées au sein de l'Union des établissements de l'enseignement supérieur catholique (UESCA). Développé à la demande de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale, et en collaboration avec le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) ainsi qu'avec Pierre Caspar du CNAM, ce travail a été pensé à la fois dans sa logique propre, comme dans sa valeur d'exemple pour tous les établissements impliqués dans le champ de la VAE. Très vite au cours de l'avancement du travail et des leçons qui pouvaient en être retirées, il est apparu que le champ sémantique de la VAE devait être approfondi et conceptualisé, d'où l'idée de ce lexique. Parallèlement, le nécessaire questionnement sur les enjeux humains et sociétaux qu'implique ce nouveau dispositif a été omniprésent, ce qui a amené un certain nombre d'interrogations dont la suivante : la VAE appartient-elle en définitive à un phénomène de mode dans le monde de la formation, de l'enseignement et de l'entreprise ? Depuis que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 reconnaît à toute personne le droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition, en totalité ou en partie, d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle, cette deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation, s'est plus ou moins amplifiée suivant les secteurs d'activités ; mais elle a suscité ici et là tantôt enthousiasme, tantôt résistance ou pour le moins une très grande méfiance. Notre propos étant de faire part ici de réflexions tant sur la question de la certification que sur celle des enjeux de ces nouvelles dispositions, après un bref retour historique sur le système de validation des acquis,

Luc Pasquier

La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples

Le lexique qui suit, cet *ABC de la VAE* (Validation des acquis de l'expérience), est issu d'une recherche-action conduite durant deux années universitaires (2003-2004 et 2004-2005). Cette recherche portait sur la mise en œuvre à grande échelle de la démarche dite « de la VAE » dans l'enseignement supérieur privé, en l'occurrence dans plusieurs institutions regroupées au sein de l'Union des établissements de l'enseignement supérieur catholique (UESCA). Développé à la demande de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche du ministère de l'Éducation nationale, et en collaboration avec le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) ainsi qu'avec Pierre Caspar du CNAM, ce travail a été pensé à la fois dans sa logique propre, comme dans sa valeur d'exemple pour tous les établissements impliqués dans le champ de la VAE. Très vite au cours de l'avancement du travail et des leçons qui pouvaient en être retirées, il est apparu que le champ sémantique de la VAE devait être approfondi et conceptualisé, d'où l'idée de ce lexique. Parallèlement, le nécessaire questionnement sur les enjeux humains et sociétaux qu'implique ce nouveau dispositif a été omniprésent, ce qui a amené un certain nombre d'interrogations dont la suivante : la VAE appartient-elle en définitive à un phénomène de mode dans le monde de la formation, de l'enseignement et de l'entreprise ? Depuis que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 reconnaît à toute personne le droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition, en totalité ou en partie, d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle, cette deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation, s'est plus ou moins amplifiée suivant les secteurs d'activités ; mais elle a suscité ici et là tantôt enthousiasme, tantôt résistance ou pour le moins une très grande méfiance. Notre propos étant de faire part ici de réflexions tant sur la question de la certification que sur celle des enjeux de ces nouvelles dispositions, après un bref retour historique sur le système de validation des acquis,

nous nous interrogerons sur la question de ce qui est attesté et comment cela est attesté dans le dispositif VAE. En recourant à la métaphore de la monnaie utilisée dans un pays, nous rappellerons et développerons les trois fonctions de toute monnaie, ici donc de toute certification mise à la disposition des acteurs : le candidat, l'organisme de formation qui est souvent l'organisme certificateur, et l'employeur. Nous retiendrons alors un triple enjeu fonctionnel attaché à cette *monnaie certification*, celui de la *capitalisation* des compétences pour le candidat, celui de l'*utilité sociale* de l'activité de validation pour un organisme de formation ou certificateur, et enfin, celui de la *confiance* en la qualification de ses salariés pour le gestionnaire des ressources humaines dans l'entreprise.

La question de la certification et sa lente émergence

Même si les préoccupations de formation des adultes apparaissent dès le XVII^e siècle avec la formation des artisans et l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle (vers 1709), ce n'est qu'en 1934 que les « ingénieurs maison » purent faire reconnaître leur expérience professionnelle en vue de préparer le diplôme d'ingénieur. Suivront en particulier l'arrêté du 15 avril 1948 sur les cours de « promotion », les lois Debré de juillet et décembre 1959 sur la Promotion sociale et de décembre 1966 sur la Formation professionnelle et la Promotion sociale, les lois de 1971 sur la formation continue, 1984 et 1992 sur la VAP (valorisation des acquis professionnels). Jusqu'en 2002, la validation des acquis était, en effet, régie par deux lois : la loi n° 84-52 du 27 janvier 1984 et la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels.

La *loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002 n°2002-73* réforme le dispositif de validation des acquis, substitue la « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) à la « Validation des acquis professionnels » (VAP) et permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle figurant sur une liste validée par la Commission nationale des certifications professionnelles, le Répertoire national des certifications professionnelles. La voie d'accès à un diplôme ou à un titre professionnel par la VAE s'ajoute donc aux voies scolaire et universitaire, à la formation professionnelle continue, à l'apprentissage et acquiert la même valeur. Le *décret de portée générale n°2002-615 du 26 avril 2002* (cf. aussi le Décret du 24 avril sur la VAE dans l'enseignement supérieur) relatif à la VAE pour la délivrance d'une certification professionnelle précise : « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole [...] en rapport avec le contenu du diplôme ou titre. » Ainsi, la VAE peut s'appliquer à la diversité des expériences et viser à l'ensemble des diplômes et des titres ; le jury de validation peut accorder tout ou partie d'une certification, les compétences professionnelles acquises au travers d'activités bénévoles peuvent être aussi prises en compte et la durée minimale de l'expérience exigée est abaissée de cinq à trois ans.

nous nous interrogerons sur la question de ce qui est attesté et comment cela est attesté dans le dispositif VAE. En recourant à la métaphore de la monnaie utilisée dans un pays, nous rappellerons et développerons les trois fonctions de toute monnaie, ici donc de toute certification mise à la disposition des acteurs : le candidat, l'organisme de formation qui est souvent l'organisme certificateur, et l'employeur. Nous retiendrons alors un triple enjeu fonctionnel attaché à cette *monnaie certification*, celui de la *capitalisation* des compétences pour le candidat, celui de l'*utilité sociale* de l'activité de validation pour un organisme de formation ou certificateur, et enfin, celui de la *confiance* en la qualification de ses salariés pour le gestionnaire des ressources humaines dans l'entreprise.

La question de la certification et sa lente émergence

Même si les préoccupations de formation des adultes apparaissent dès le XVII^e siècle avec la formation des artisans et l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle (vers 1709), ce n'est qu'en 1934 que les « ingénieurs maison » purent faire reconnaître leur expérience professionnelle en vue de préparer le diplôme d'ingénieur. Suivront en particulier l'arrêté du 15 avril 1948 sur les cours de « promotion », les lois Debré de juillet et décembre 1959 sur la Promotion sociale et de décembre 1966 sur la Formation professionnelle et la Promotion sociale, les lois de 1971 sur la formation continue, 1984 et 1992 sur la VAP (valorisation des acquis professionnels). Jusqu'en 2002, la validation des acquis était, en effet, régie par deux lois : la loi n° 84-52 du 27 janvier 1984 et la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels.

La *loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002 n°2002-73* réforme le dispositif de validation des acquis, substitue la « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) à la « Validation des acquis professionnels » (VAP) et permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle figurant sur une liste validée par la Commission nationale des certifications professionnelles, le Répertoire national des certifications professionnelles. La voie d'accès à un diplôme ou à un titre professionnel par la VAE s'ajoute donc aux voies scolaire et universitaire, à la formation professionnelle continue, à l'apprentissage et acquiert la même valeur. Le *décret de portée générale n°2002-615 du 26 avril 2002* (cf. aussi le Décret du 24 avril sur la VAE dans l'enseignement supérieur) relatif à la VAE pour la délivrance d'une certification professionnelle précise : « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole [...] en rapport avec le contenu du diplôme ou titre. » Ainsi, la VAE peut s'appliquer à la diversité des expériences et viser à l'ensemble des diplômes et des titres ; le jury de validation peut accorder tout ou partie d'une certification, les compétences professionnelles acquises au travers d'activités bénévoles peuvent être aussi prises en compte et la durée minimale de l'expérience exigée est abaissée de cinq à trois ans.

nous nous interrogerons sur la question de ce qui est attesté et comment cela est attesté dans le dispositif VAE. En recourant à la métaphore de la monnaie utilisée dans un pays, nous rappellerons et développerons les trois fonctions de toute monnaie, ici donc de toute certification mise à la disposition des acteurs : le candidat, l'organisme de formation qui est souvent l'organisme certificateur, et l'employeur. Nous retiendrons alors un triple enjeu fonctionnel attaché à cette *monnaie certification*, celui de la *capitalisation* des compétences pour le candidat, celui de l'*utilité sociale* de l'activité de validation pour un organisme de formation ou certificateur, et enfin, celui de la *confiance* en la qualification de ses salariés pour le gestionnaire des ressources humaines dans l'entreprise.

La question de la certification et sa lente émergence

Même si les préoccupations de formation des adultes apparaissent dès le XVII^e siècle avec la formation des artisans et l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle (vers 1709), ce n'est qu'en 1934 que les « ingénieurs maison » purent faire reconnaître leur expérience professionnelle en vue de préparer le diplôme d'ingénieur. Suivront en particulier l'arrêté du 15 avril 1948 sur les cours de « promotion », les lois Debré de juillet et décembre 1959 sur la Promotion sociale et de décembre 1966 sur la Formation professionnelle et la Promotion sociale, les lois de 1971 sur la formation continue, 1984 et 1992 sur la VAP (valorisation des acquis professionnels). Jusqu'en 2002, la validation des acquis était, en effet, régie par deux lois : la loi n° 84-52 du 27 janvier 1984 et la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels.

La loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002 n°2002-73 réforme le dispositif de validation des acquis, substitue la « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) à la « Validation des acquis professionnels » (VAP) et permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle figurant sur une liste validée par la Commission nationale des certifications professionnelles, le Répertoire national des certifications professionnelles. La voie d'accès à un diplôme ou à un titre professionnel par la VAE s'ajoute donc aux voies scolaire et universitaire, à la formation professionnelle continue, à l'apprentissage et acquiert la même valeur. Le décret de portée générale n°2002-615 du 26 avril 2002 (cf. aussi le Décret du 24 avril sur la VAE dans l'enseignement supérieur) relatif à la VAE pour la délivrance d'une certification professionnelle précise : « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole [...] en rapport avec le contenu du diplôme ou titre. » Ainsi, la VAE peut s'appliquer à la diversité des expériences et viser à l'ensemble des diplômes et des titres ; le jury de validation peut accorder tout ou partie d'une certification, les compétences professionnelles acquises au travers d'activités bénévoles peuvent être aussi prises en compte et la durée minimale de l'expérience exigée est abaissée de cinq à trois ans.

nous nous interrogerons sur la question de ce qui est attesté et comment cela est attesté dans le dispositif VAE. En recourant à la métaphore de la monnaie utilisée dans un pays, nous rappellerons et développerons les trois fonctions de toute monnaie, ici donc de toute certification mise à la disposition des acteurs : le candidat, l'organisme de formation qui est souvent l'organisme certificateur, et l'employeur. Nous retiendrons alors un triple enjeu fonctionnel attaché à cette *monnaie certification*, celui de la *capitalisation* des compétences pour le candidat, celui de l'*utilité sociale* de l'activité de validation pour un organisme de formation ou certificateur, et enfin, celui de la *confiance* en la qualification de ses salariés pour le gestionnaire des ressources humaines dans l'entreprise.

La question de la certification et sa lente émergence

Même si les préoccupations de formation des adultes apparaissent dès le XVII^e siècle avec la formation des artisans et l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle (vers 1709), ce n'est qu'en 1934 que les « ingénieurs maison » purent faire reconnaître leur expérience professionnelle en vue de préparer le diplôme d'ingénieur. Suivront en particulier l'arrêté du 15 avril 1948 sur les cours de « promotion », les lois Debré de juillet et décembre 1959 sur la Promotion sociale et de décembre 1966 sur la Formation professionnelle et la Promotion sociale, les lois de 1971 sur la formation continue, 1984 et 1992 sur la VAP (valorisation des acquis professionnels). Jusqu'en 2002, la validation des acquis était, en effet, régie par deux lois : la loi n° 84-52 du 27 janvier 1984 et la loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels.

La *loi de Modernisation sociale du 17 janvier 2002 n°2002-73* réforme le dispositif de validation des acquis, substitue la « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) à la « Validation des acquis professionnels » (VAP) et permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle figurant sur une liste validée par la Commission nationale des certifications professionnelles, le Répertoire national des certifications professionnelles. La voie d'accès à un diplôme ou à un titre professionnel par la VAE s'ajoute donc aux voies scolaire et universitaire, à la formation professionnelle continue, à l'apprentissage et acquiert la même valeur. Le *décret de portée générale n°2002-615 du 26 avril 2002* (cf. aussi le Décret du 24 avril sur la VAE dans l'enseignement supérieur) relatif à la VAE pour la délivrance d'une certification professionnelle précise : « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole [...] en rapport avec le contenu du diplôme ou titre. » Ainsi, la VAE peut s'appliquer à la diversité des expériences et viser à l'ensemble des diplômes et des titres ; le jury de validation peut accorder tout ou partie d'une certification, les compétences professionnelles acquises au travers d'activités bénévoles peuvent être aussi prises en compte et la durée minimale de l'expérience exigée est abaissée de cinq à trois ans.

Dans le dispositif VAE, qu'atteste-t-on et comment l'atteste-t-on ?

D'emblée, l'on comprend mieux pourquoi la mise en place de ce dispositif VAE se fait au prix de multiples tensions, négociations, montages complexes, entre les nombreux acteurs concernés. Du point de vue du candidat à la certification, la VAE constitue donc la possibilité de faire reconnaître des acquis, de devenir visible dans une société qui a besoin de signes. Cette certification va donner à voir au professionnel candidat sa position sociale, comme autrefois le blason désignait la famille. Elle lui permettra, peut-être, d'anticiper des mutations à venir. Cela lui est rendu nécessaire soit par l'organisation professionnelle dans laquelle il évolue (par exemple dans telle branche professionnelle, il est nécessaire d'obtenir tel ou tel diplôme pour avoir accès à tel ou tel poste), soit par le souci personnel de réparer quelque fracture de son histoire, car comme nous pouvons le constater, un adulte se remet en formation souvent suite à une rupture dans sa vie professionnelle ou personnelle, rupture voulue ou subie.

Les organismes de formation sont confrontés quant à eux à une injonction paradoxale. D'un côté se développe un mouvement de résistance académique car, en effet, le monde académique reste construit essentiellement sur un paradigme privilégiant le rapport à un certain type de savoir, organisé dans un cadre temporel, celui du cursus de formation : un diplôme, une certification ne sont pas crédibles s'il n'y a pas formation. D'un autre côté s'impose la nécessité de la demande d'une certification, car dans le dispositif VAE, les enjeux résident, d'une part, dans la certification proprement dite comme indicateur de qualification, et d'autre part, dans le parcours qui mène à cette certification, à commencer par le repérage d'activités apprenantes jalonnant l'histoire du candidat. La mise en œuvre de la VAE oblige les enseignants et formateurs à revoir leur approche puisque la clé du système n'est plus dans la formation mais dans l'évaluation de l'objet expérientiel que l'on atteste et dans la façon par laquelle on l'atteste. C'est véritablement un changement de paradigme pour les enseignants et formateurs. Ce déplacement rappelle celui qui a été opéré par Bertrand Schwartz dans les années 1980-1990 avec les actions « Nouvelles qualifications », dans lesquelles la formation était construite au fur et à mesure des besoins, le référentiel de formation étant un « process », non une donnée préétablie.

Pour la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, en dissociant certification (validation) et formation, en voulant favoriser la mobilité interne et externe par une meilleure lisibilité et transférabilité des compétences, la VAE dans sa finalité est à la croisée des politiques de formation professionnelle et des politiques de l'emploi. Car n'oublions pas que le volet VAE de la loi de 2002 est parti du constat d'une faiblesse du taux de diplômés dans le monde du travail en France par rapport aux autres pays industrialisés, alors que de nombreux salariés, faisant preuve quotidiennement de leur capacité à tenir un emploi, ne voyaient pas leur qualification socialement reconnue pour évoluer professionnellement. Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans un vaste mouvement de réforme de la politique de la formation professionnelle, concrétisé dans la légis-

Dans le dispositif VAE, qu'atteste-t-on et comment l'atteste-t-on ?

D'emblée, l'on comprend mieux pourquoi la mise en place de ce dispositif VAE se fait au prix de multiples tensions, négociations, montages complexes, entre les nombreux acteurs concernés. Du point de vue du candidat à la certification, la VAE constitue donc la possibilité de faire reconnaître des acquis, de devenir visible dans une société qui a besoin de signes. Cette certification va donner à voir au professionnel candidat sa position sociale, comme autrefois le blason désignait la famille. Elle lui permettra, peut-être, d'anticiper des mutations à venir. Cela lui est rendu nécessaire soit par l'organisation professionnelle dans laquelle il évolue (par exemple dans telle branche professionnelle, il est nécessaire d'obtenir tel ou tel diplôme pour avoir accès à tel ou tel poste), soit par le souci personnel de réparer quelque fracture de son histoire, car comme nous pouvons le constater, un adulte se remet en formation souvent suite à une rupture dans sa vie professionnelle ou personnelle, rupture voulue ou subie.

Les organismes de formation sont confrontés quant à eux à une injonction paradoxale. D'un côté se développe un mouvement de résistance académique car, en effet, le monde académique reste construit essentiellement sur un paradigme privilégiant le rapport à un certain type de savoir, organisé dans un cadre temporel, celui du cursus de formation : un diplôme, une certification ne sont pas crédibles s'il n'y a pas formation. D'un autre côté s'impose la nécessité de la demande d'une certification, car dans le dispositif VAE, les enjeux résident, d'une part, dans la certification proprement dite comme indicateur de qualification, et d'autre part, dans le parcours qui mène à cette certification, à commencer par le repérage d'activités apprenantes jalonnant l'histoire du candidat. La mise en œuvre de la VAE oblige les enseignants et formateurs à revoir leur approche puisque la clé du système n'est plus dans la formation mais dans l'évaluation de l'objet expérientiel que l'on atteste et dans la façon par laquelle on l'atteste. C'est véritablement un changement de paradigme pour les enseignants et formateurs. Ce déplacement rappelle celui qui a été opéré par Bertrand Schwartz dans les années 1980-1990 avec les actions « Nouvelles qualifications », dans lesquelles la formation était construite au fur et à mesure des besoins, le référentiel de formation étant un « process », non une donnée préétablie.

Pour la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, en dissociant certification (validation) et formation, en voulant favoriser la mobilité interne et externe par une meilleure lisibilité et transférabilité des compétences, la VAE dans sa finalité est à la croisée des politiques de formation professionnelle et des politiques de l'emploi. Car n'oublions pas que le volet VAE de la loi de 2002 est parti du constat d'une faiblesse du taux de diplômés dans le monde du travail en France par rapport aux autres pays industrialisés, alors que de nombreux salariés, faisant preuve quotidiennement de leur capacité à tenir un emploi, ne voyaient pas leur qualification socialement reconnue pour évoluer professionnellement. Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans un vaste mouvement de réforme de la politique de la formation professionnelle, concrétisé dans la légis-

Dans le dispositif VAE, qu'atteste-t-on et comment l'atteste-t-on ?

D'emblée, l'on comprend mieux pourquoi la mise en place de ce dispositif VAE se fait au prix de multiples tensions, négociations, montages complexes, entre les nombreux acteurs concernés. Du point de vue du candidat à la certification, la VAE constitue donc la possibilité de faire reconnaître des acquis, de devenir visible dans une société qui a besoin de signes. Cette certification va donner à voir au professionnel candidat sa position sociale, comme autrefois le blason désignait la famille. Elle lui permettra, peut-être, d'anticiper des mutations à venir. Cela lui est rendu nécessaire soit par l'organisation professionnelle dans laquelle il évolue (par exemple dans telle branche professionnelle, il est nécessaire d'obtenir tel ou tel diplôme pour avoir accès à tel ou tel poste), soit par le souci personnel de réparer quelque fracture de son histoire, car comme nous pouvons le constater, un adulte se remet en formation souvent suite à une rupture dans sa vie professionnelle ou personnelle, rupture voulue ou subie.

Les organismes de formation sont confrontés quant à eux à une injonction paradoxale. D'un côté se développe un mouvement de résistance académique car, en effet, le monde académique reste construit essentiellement sur un paradigme privilégiant le rapport à un certain type de savoir, organisé dans un cadre temporel, celui du cursus de formation : un diplôme, une certification ne sont pas crédibles s'il n'y a pas formation. D'un autre côté s'impose la nécessité de la demande d'une certification, car dans le dispositif VAE, les enjeux résident, d'une part, dans la certification proprement dite comme indicateur de qualification, et d'autre part, dans le parcours qui mène à cette certification, à commencer par le repérage d'activités apprenantes jalonnant l'histoire du candidat. La mise en œuvre de la VAE oblige les enseignants et formateurs à revoir leur approche puisque la clé du système n'est plus dans la formation mais dans l'évaluation de l'objet expérientiel que l'on atteste et dans la façon par laquelle on l'atteste. C'est véritablement un changement de paradigme pour les enseignants et formateurs. Ce déplacement rappelle celui qui a été opéré par Bertrand Schwartz dans les années 1980-1990 avec les actions « Nouvelles qualifications », dans lesquelles la formation était construite au fur et à mesure des besoins, le référentiel de formation étant un « process », non une donnée préétablie.

Pour la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, en dissociant certification (validation) et formation, en voulant favoriser la mobilité interne et externe par une meilleure lisibilité et transférabilité des compétences, la VAE dans sa finalité est à la croisée des politiques de formation professionnelle et des politiques de l'emploi. Car n'oublions pas que le volet VAE de la loi de 2002 est parti du constat d'une faiblesse du taux de diplômés dans le monde du travail en France par rapport aux autres pays industrialisés, alors que de nombreux salariés, faisant preuve quotidiennement de leur capacité à tenir un emploi, ne voyaient pas leur qualification socialement reconnue pour évoluer professionnellement. Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans un vaste mouvement de réforme de la politique de la formation professionnelle, concrétisé dans la légis-

Dans le dispositif VAE, qu'atteste-t-on et comment l'atteste-t-on ?

D'emblée, l'on comprend mieux pourquoi la mise en place de ce dispositif VAE se fait au prix de multiples tensions, négociations, montages complexes, entre les nombreux acteurs concernés. Du point de vue du candidat à la certification, la VAE constitue donc la possibilité de faire reconnaître des acquis, de devenir visible dans une société qui a besoin de signes. Cette certification va donner à voir au professionnel candidat sa position sociale, comme autrefois le blason désignait la famille. Elle lui permettra, peut-être, d'anticiper des mutations à venir. Cela lui est rendu nécessaire soit par l'organisation professionnelle dans laquelle il évolue (par exemple dans telle branche professionnelle, il est nécessaire d'obtenir tel ou tel diplôme pour avoir accès à tel ou tel poste), soit par le souci personnel de réparer quelque fracture de son histoire, car comme nous pouvons le constater, un adulte se remet en formation souvent suite à une rupture dans sa vie professionnelle ou personnelle, rupture voulue ou subie.

Les organismes de formation sont confrontés quant à eux à une injonction paradoxale. D'un côté se développe un mouvement de résistance académique car, en effet, le monde académique reste construit essentiellement sur un paradigme privilégiant le rapport à un certain type de savoir, organisé dans un cadre temporel, celui du cursus de formation : un diplôme, une certification ne sont pas crédibles s'il n'y a pas formation. D'un autre côté s'impose la nécessité de la demande d'une certification, car dans le dispositif VAE, les enjeux résident, d'une part, dans la certification proprement dite comme indicateur de qualification, et d'autre part, dans le parcours qui mène à cette certification, à commencer par le repérage d'activités apprenantes jalonnant l'histoire du candidat. La mise en œuvre de la VAE oblige les enseignants et formateurs à revoir leur approche puisque la clé du système n'est plus dans la formation mais dans l'évaluation de l'objet expérientiel que l'on atteste et dans la façon par laquelle on l'atteste. C'est véritablement un changement de paradigme pour les enseignants et formateurs. Ce déplacement rappelle celui qui a été opéré par Bertrand Schwartz dans les années 1980-1990 avec les actions « Nouvelles qualifications », dans lesquelles la formation était construite au fur et à mesure des besoins, le référentiel de formation étant un « process », non une donnée préétablie.

Pour la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, en dissociant certification (validation) et formation, en voulant favoriser la mobilité interne et externe par une meilleure lisibilité et transférabilité des compétences, la VAE dans sa finalité est à la croisée des politiques de formation professionnelle et des politiques de l'emploi. Car n'oublions pas que le volet VAE de la loi de 2002 est parti du constat d'une faiblesse du taux de diplômés dans le monde du travail en France par rapport aux autres pays industrialisés, alors que de nombreux salariés, faisant preuve quotidiennement de leur capacité à tenir un emploi, ne voyaient pas leur qualification socialement reconnue pour évoluer professionnellement. Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans un vaste mouvement de réforme de la politique de la formation professionnelle, concrétisé dans la légis-

lation de mai 2004 (DIF ou Droit individuel à la formation, alternance, bilan de compétence, passeport formation).

Les trois fonctions de la certification

À ce jour, le nombre de candidats obtenant une certification par ce mode d'accès reste modeste et le restera sans doute, comme le fut l'accès à une certification par la promotion sociale. Toutefois, la réflexion sur la VAE nous amène à reconnaître l'importance de la dimension temporelle de cette démarche vers la certification, ainsi que l'articulation de celle-ci à son environnement institutionnel plus large, que ce soit celui de la formation ou celui de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Ceci nous conduit à proposer une métaphore : la certification en tant qu'objet social peut être comparée à la monnaie en vigueur dans tel ou tel pays. Comme la monnaie, la certification concentre trois fonctions :

- c'est un étalon qui fixe une valeur dans un environnement donné. La certification, comme la monnaie, constitue une forme de dépendance qui nous vient des institutions ; souvent le diplôme est délivré par l'État et nous y arrime ; mais une certification est en même temps une production singulière, nous lui donnons toujours un contenu singulier ;

- c'est un moyen de capitalisation ; le titre ou le diplôme nous permet d'augmenter nos savoirs, savoir-faire ; il est l'indicateur social de cette accumulation. Mais cette accumulation est elle-même soumise aux lois de la monnaie ; l'augmentation de sa masse peut en diminuer la valeur. C'est ce qu'Arnaud du Crest appelle « la fuite des niveaux », fuite à de multiples sens du terme : fuite vers le haut (il « faut » acquérir le plus haut niveau possible) ; fuite de valeur car les masters n'ouvrent plus aujourd'hui aux mêmes avenir prestigieux que les DEA d'antan ; fuite enfin de ceux qui échouent dans cette course vers le sommet et retombent dans un anonymat glacial ;

- c'est un moyen d'échange. La reconnaissance d'un diplôme peut être académique, permettant la poursuite d'études. Cette reconnaissance peut être aussi professionnelle, permettant l'accès à une nouvelle situation professionnelle. La reconnaissance peut être enfin sociale, « comme un signe, voire un label auquel on fait référence pour se situer par rapport à une hiérarchie d'études et qui contribue à construire un rang social ». On est là dans la théorie du signal, indépendamment de la valeur. Mais ce qui change entre le signal donné par un niveau de formation initiale classique, mesuré par le nombre d'années pendant lesquelles le formé est resté sur les bancs de l'école et le niveau reconnu par celui qui a suivi un cursus de VAE, c'est que pour ce dernier le niveau correspond à une accumulation de temps et d'expériences, pas seulement de temps de présence aux cours et aux examens (qu'il doit néanmoins réussir).

Certes, la validation est un acte à caractère juridique alors que la reconnaissance du diplôme, de sa notoriété relève d'accords contractuels entre des personnes morales et physiques (employeurs-salariés, organisme de formation-stagiaires). C'est un signe social auquel est attaché un certain degré de confiance. C'est bien cette confiance qui donne sens à toute qualification

lation de mai 2004 (DIF ou Droit individuel à la formation, alternance, bilan de compétence, passeport formation).

Les trois fonctions de la certification

À ce jour, le nombre de candidats obtenant une certification par ce mode d'accès reste modeste et le restera sans doute, comme le fut l'accès à une certification par la promotion sociale. Toutefois, la réflexion sur la VAE nous amène à reconnaître l'importance de la dimension temporelle de cette démarche vers la certification, ainsi que l'articulation de celle-ci à son environnement institutionnel plus large, que ce soit celui de la formation ou celui de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Ceci nous conduit à proposer une métaphore : la certification en tant qu'objet social peut être comparée à la monnaie en vigueur dans tel ou tel pays. Comme la monnaie, la certification concentre trois fonctions :

- c'est un étalon qui fixe une valeur dans un environnement donné. La certification, comme la monnaie, constitue une forme de dépendance qui nous vient des institutions ; souvent le diplôme est délivré par l'État et nous y arrime ; mais une certification est en même temps une production singulière, nous lui donnons toujours un contenu singulier ;

- c'est un moyen de capitalisation ; le titre ou le diplôme nous permet d'augmenter nos savoirs, savoir-faire ; il est l'indicateur social de cette accumulation. Mais cette accumulation est elle-même soumise aux lois de la monnaie ; l'augmentation de sa masse peut en diminuer la valeur. C'est ce qu'Arnaud du Crest appelle « la fuite des niveaux », fuite à de multiples sens du terme : fuite vers le haut (il « faut » acquérir le plus haut niveau possible) ; fuite de valeur car les masters n'ouvrent plus aujourd'hui aux mêmes avenir prestigieux que les DEA d'antan ; fuite enfin de ceux qui échouent dans cette course vers le sommet et retombent dans un anonymat glacial ;

- c'est un moyen d'échange. La reconnaissance d'un diplôme peut être académique, permettant la poursuite d'études. Cette reconnaissance peut être aussi professionnelle, permettant l'accès à une nouvelle situation professionnelle. La reconnaissance peut être enfin sociale, « comme un signe, voire un label auquel on fait référence pour se situer par rapport à une hiérarchie d'études et qui contribue à construire un rang social ». On est là dans la théorie du signal, indépendamment de la valeur. Mais ce qui change entre le signal donné par un niveau de formation initiale classique, mesuré par le nombre d'années pendant lesquelles le formé est resté sur les bancs de l'école et le niveau reconnu par celui qui a suivi un cursus de VAE, c'est que pour ce dernier le niveau correspond à une accumulation de temps et d'expériences, pas seulement de temps de présence aux cours et aux examens (qu'il doit néanmoins réussir).

Certes, la validation est un acte à caractère juridique alors que la reconnaissance du diplôme, de sa notoriété relève d'accords contractuels entre des personnes morales et physiques (employeurs-salariés, organisme de formation-stagiaires). C'est un signe social auquel est attaché un certain degré de confiance. C'est bien cette confiance qui donne sens à toute qualification

lation de mai 2004 (DIF ou Droit individuel à la formation, alternance, bilan de compétence, passeport formation).

Les trois fonctions de la certification

À ce jour, le nombre de candidats obtenant une certification par ce mode d'accès reste modeste et le restera sans doute, comme le fut l'accès à une certification par la promotion sociale. Toutefois, la réflexion sur la VAE nous amène à reconnaître l'importance de la dimension temporelle de cette démarche vers la certification, ainsi que l'articulation de celle-ci à son environnement institutionnel plus large, que ce soit celui de la formation ou celui de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Ceci nous conduit à proposer une métaphore : la certification en tant qu'objet social peut être comparée à la monnaie en vigueur dans tel ou tel pays. Comme la monnaie, la certification concentre trois fonctions :

- c'est un étalon qui fixe une valeur dans un environnement donné. La certification, comme la monnaie, constitue une forme de dépendance qui nous vient des institutions ; souvent le diplôme est délivré par l'État et nous y arrime ; mais une certification est en même temps une production singulière, nous lui donnons toujours un contenu singulier ;

- c'est un moyen de capitalisation ; le titre ou le diplôme nous permet d'augmenter nos savoirs, savoir-faire ; il est l'indicateur social de cette accumulation. Mais cette accumulation est elle-même soumise aux lois de la monnaie ; l'augmentation de sa masse peut en diminuer la valeur. C'est ce qu'Arnaud du Crest appelle « la fuite des niveaux », fuite à de multiples sens du terme : fuite vers le haut (il « faut » acquérir le plus haut niveau possible) ; fuite de valeur car les masters n'ouvrent plus aujourd'hui aux mêmes avenir prestigieux que les DEA d'antan ; fuite enfin de ceux qui échouent dans cette course vers le sommet et retombent dans un anonymat glacial ;

- c'est un moyen d'échange. La reconnaissance d'un diplôme peut être académique, permettant la poursuite d'études. Cette reconnaissance peut être aussi professionnelle, permettant l'accès à une nouvelle situation professionnelle. La reconnaissance peut être enfin sociale, « comme un signe, voire un label auquel on fait référence pour se situer par rapport à une hiérarchie d'études et qui contribue à construire un rang social ». On est là dans la théorie du signal, indépendamment de la valeur. Mais ce qui change entre le signal donné par un niveau de formation initiale classique, mesuré par le nombre d'années pendant lesquelles le formé est resté sur les bancs de l'école et le niveau reconnu par celui qui a suivi un cursus de VAE, c'est que pour ce dernier le niveau correspond à une accumulation de temps et d'expériences, pas seulement de temps de présence aux cours et aux examens (qu'il doit néanmoins réussir).

Certes, la validation est un acte à caractère juridique alors que la reconnaissance du diplôme, de sa notoriété relève d'accords contractuels entre des personnes morales et physiques (employeurs-salariés, organisme de formation-stagiaires). C'est un signe social auquel est attaché un certain degré de confiance. C'est bien cette confiance qui donne sens à toute qualification

lation de mai 2004 (DIF ou Droit individuel à la formation, alternance, bilan de compétence, passeport formation).

Les trois fonctions de la certification

À ce jour, le nombre de candidats obtenant une certification par ce mode d'accès reste modeste et le restera sans doute, comme le fut l'accès à une certification par la promotion sociale. Toutefois, la réflexion sur la VAE nous amène à reconnaître l'importance de la dimension temporelle de cette démarche vers la certification, ainsi que l'articulation de celle-ci à son environnement institutionnel plus large, que ce soit celui de la formation ou celui de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Ceci nous conduit à proposer une métaphore : la certification en tant qu'objet social peut être comparée à la monnaie en vigueur dans tel ou tel pays. Comme la monnaie, la certification concentre trois fonctions :

- c'est un étalon qui fixe une valeur dans un environnement donné. La certification, comme la monnaie, constitue une forme de dépendance qui nous vient des institutions ; souvent le diplôme est délivré par l'État et nous y arrime ; mais une certification est en même temps une production singulière, nous lui donnons toujours un contenu singulier ;

- c'est un moyen de capitalisation ; le titre ou le diplôme nous permet d'augmenter nos savoirs, savoir-faire ; il est l'indicateur social de cette accumulation. Mais cette accumulation est elle-même soumise aux lois de la monnaie ; l'augmentation de sa masse peut en diminuer la valeur. C'est ce qu'Arnaud du Crest appelle « la fuite des niveaux », fuite à de multiples sens du terme : fuite vers le haut (il « faut » acquérir le plus haut niveau possible) ; fuite de valeur car les masters n'ouvrent plus aujourd'hui aux mêmes avenir prestigieux que les DEA d'antan ; fuite enfin de ceux qui échouent dans cette course vers le sommet et retombent dans un anonymat glacial ;

- c'est un moyen d'échange. La reconnaissance d'un diplôme peut être académique, permettant la poursuite d'études. Cette reconnaissance peut être aussi professionnelle, permettant l'accès à une nouvelle situation professionnelle. La reconnaissance peut être enfin sociale, « comme un signe, voire un label auquel on fait référence pour se situer par rapport à une hiérarchie d'études et qui contribue à construire un rang social ». On est là dans la théorie du signal, indépendamment de la valeur. Mais ce qui change entre le signal donné par un niveau de formation initiale classique, mesuré par le nombre d'années pendant lesquelles le formé est resté sur les bancs de l'école et le niveau reconnu par celui qui a suivi un cursus de VAE, c'est que pour ce dernier le niveau correspond à une accumulation de temps et d'expériences, pas seulement de temps de présence aux cours et aux examens (qu'il doit néanmoins réussir).

Certes, la validation est un acte à caractère juridique alors que la reconnaissance du diplôme, de sa notoriété relève d'accords contractuels entre des personnes morales et physiques (employeurs-salariés, organisme de formation-stagiaires). C'est un signe social auquel est attaché un certain degré de confiance. C'est bien cette confiance qui donne sens à toute qualification

dans l'entreprise et constitue le facteur déterminant dans la gestion des ressources humaines.

La question des enjeux pour les trois acteurs emblématiques de la VAE

Dans une perspective anthropologique, il nous est possible de repérer pour chacun des trois acteurs institutionnels que sont le candidat, l'organisme certificateur et l'entreprise, trois types d'enjeux liés aux trois fonctions identifiées pour la certification (valeur, capitalisation et échange).

Les fonctions de la certification par rapport à des enjeux pour :	Valeur	Capitalisation	Échange
Le candidat	<i>Mesurer son expérience en termes de savoir et savoir-faire</i>	<i>Repérer ses compétences individuelles/compétences collectives ou partagées</i>	<i>Activer sa mémoire</i>
L'organisme certificateur	<i>Situer son niveau d'expertise</i>	<i>Développer son ingénierie pédagogique</i>	<i>Faire valider l'utilité sociale de ses activités</i>
L'entreprise	<i>Avoir confiance dans la qualification de son salarié</i>	<i>Favoriser la mobilité professionnelle de son collaborateur</i>	<i>Savoir négocier</i>

Tableau 1 : Les enjeux de la VAE pour les acteurs concernés.

Dans ce qui suit, nous tracerons quelques pistes de réponses pour trois questions relatives à des enjeux pour l'un ou l'autre des acteurs :

- la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire pour le candidat ;
- l'utilité sociale de la formation, de l'évaluation pour l'organisme certificateur qui est souvent l'organisme de formation ;
- la confiance dans la qualification de ses salariés et donc la valeur d'une certification pour l'employeur.

Un enjeu pour le candidat : la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire

Dans la recherche d'une certification par la VAE, nous avons affaire à un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige à la fois de mobiliser sa mémoire, de repérer ce qui, dans sa

dans l'entreprise et constitue le facteur déterminant dans la gestion des ressources humaines.

La question des enjeux pour les trois acteurs emblématiques de la VAE

Dans une perspective anthropologique, il nous est possible de repérer pour chacun des trois acteurs institutionnels que sont le candidat, l'organisme certificateur et l'entreprise, trois types d'enjeux liés aux trois fonctions identifiées pour la certification (valeur, capitalisation et échange).

Les fonctions de la certification par rapport à des enjeux pour :	Valeur	Capitalisation	Échange
Le candidat	<i>Mesurer son expérience en termes de savoir et savoir-faire</i>	<i>Repérer ses compétences individuelles/compétences collectives ou partagées</i>	<i>Activer sa mémoire</i>
L'organisme certificateur	<i>Situer son niveau d'expertise</i>	<i>Développer son ingénierie pédagogique</i>	<i>Faire valider l'utilité sociale de ses activités</i>
L'entreprise	<i>Avoir confiance dans la qualification de son salarié</i>	<i>Favoriser la mobilité professionnelle de son collaborateur</i>	<i>Savoir négocier</i>

Tableau 1 : Les enjeux de la VAE pour les acteurs concernés.

Dans ce qui suit, nous tracerons quelques pistes de réponses pour trois questions relatives à des enjeux pour l'un ou l'autre des acteurs :

- la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire pour le candidat ;
- l'utilité sociale de la formation, de l'évaluation pour l'organisme certificateur qui est souvent l'organisme de formation ;
- la confiance dans la qualification de ses salariés et donc la valeur d'une certification pour l'employeur.

Un enjeu pour le candidat : la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire

Dans la recherche d'une certification par la VAE, nous avons affaire à un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige à la fois de mobiliser sa mémoire, de repérer ce qui, dans sa

dans l'entreprise et constitue le facteur déterminant dans la gestion des ressources humaines.

La question des enjeux pour les trois acteurs emblématiques de la VAE

Dans une perspective anthropologique, il nous est possible de repérer pour chacun des trois acteurs institutionnels que sont le candidat, l'organisme certificateur et l'entreprise, trois types d'enjeux liés aux trois fonctions identifiées pour la certification (valeur, capitalisation et échange).

Les fonctions de la certification par rapport à des enjeux pour :	Valeur	Capitalisation	Échange
Le candidat	<i>Mesurer son expérience en termes de savoir et savoir-faire</i>	<i>Repérer ses compétences individuelles/compétences collectives ou partagées</i>	<i>Activer sa mémoire</i>
L'organisme certificateur	<i>Situer son niveau d'expertise</i>	<i>Développer son ingénierie pédagogique</i>	<i>Faire valider l'utilité sociale de ses activités</i>
L'entreprise	<i>Avoir confiance dans la qualification de son salarié</i>	<i>Favoriser la mobilité professionnelle de son collaborateur</i>	<i>Savoir négocier</i>

Tableau 1 : Les enjeux de la VAE pour les acteurs concernés.

Dans ce qui suit, nous tracerons quelques pistes de réponses pour trois questions relatives à des enjeux pour l'un ou l'autre des acteurs :

- la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire pour le candidat ;
- l'utilité sociale de la formation, de l'évaluation pour l'organisme certificateur qui est souvent l'organisme de formation ;
- la confiance dans la qualification de ses salariés et donc la valeur d'une certification pour l'employeur.

Un enjeu pour le candidat : la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire

Dans la recherche d'une certification par la VAE, nous avons affaire à un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige à la fois de mobiliser sa mémoire, de repérer ce qui, dans sa

dans l'entreprise et constitue le facteur déterminant dans la gestion des ressources humaines.

La question des enjeux pour les trois acteurs emblématiques de la VAE

Dans une perspective anthropologique, il nous est possible de repérer pour chacun des trois acteurs institutionnels que sont le candidat, l'organisme certificateur et l'entreprise, trois types d'enjeux liés aux trois fonctions identifiées pour la certification (valeur, capitalisation et échange).

Les fonctions de la certification par rapport à des enjeux pour :	Valeur	Capitalisation	Échange
Le candidat	<i>Mesurer son expérience en termes de savoir et savoir-faire</i>	<i>Repérer ses compétences individuelles/compétences collectives ou partagées</i>	<i>Activer sa mémoire</i>
L'organisme certificateur	<i>Situer son niveau d'expertise</i>	<i>Développer son ingénierie pédagogique</i>	<i>Faire valider l'utilité sociale de ses activités</i>
L'entreprise	<i>Avoir confiance dans la qualification de son salarié</i>	<i>Favoriser la mobilité professionnelle de son collaborateur</i>	<i>Savoir négocier</i>

Tableau 1 : Les enjeux de la VAE pour les acteurs concernés.

Dans ce qui suit, nous tracerons quelques pistes de réponses pour trois questions relatives à des enjeux pour l'un ou l'autre des acteurs :

- la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire pour le candidat ;
- l'utilité sociale de la formation, de l'évaluation pour l'organisme certificateur qui est souvent l'organisme de formation ;
- la confiance dans la qualification de ses salariés et donc la valeur d'une certification pour l'employeur.

Un enjeu pour le candidat : la capitalisation des compétences, le repérage de celles-ci et la manière de le faire

Dans la recherche d'une certification par la VAE, nous avons affaire à un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige à la fois de mobiliser sa mémoire, de repérer ce qui, dans sa

pratique, fut activité d'apprentissage en rapport avec le référentiel de certification visé. En ce sens, ce changement est l'objet de négociations, de transactions dont l'histoire, nous rappelle Jean Remy, « n'est pas écrite à l'avance, elle dépend en partie de notre action, même si n'importe quoi n'est pas possible n'importe quand. L'être intentionnel est un être de projet ». De ce fait, nous sommes sur un marché où les négociateurs sont connus – le candidat, les membres du jury. Le point final est indéterminé. La négociation se déroule dans un espace, un cadre institutionnel donné, dans un temps donné. Il s'agit bien de repérer quelles sont les situations d'activité qui ont été formatrices ou apprenantes. Mais la question est de savoir si les compétences révélées par ces situations sont inhérentes au candidat en tant qu'individu ou le produit d'un travail collectif ou partagé.

Les compétences sont-elles individuelles ?

« C'est au pied du mur que l'on voit si le maçon est compétent. » Certes, mais il a fallu d'abord apporter les pierres, le ciment, l'eau..., c'est un travail d'équipe. Je ne me lancerai pas dans une énième définition de la compétence. Il en existerait trois cent vingt ! Mais l'évaluation de situations formatrices ou apprenantes nous oblige à interroger cette notion. Pour reprendre une définition souvent utilisée, la mobilisation de compétences serait la mise en œuvre des aptitudes, capacités (l'écoute par exemple) et des connaissances dans un contexte. Nous nous attacherons dans cette définition à la dimension du contexte, car souvent il est oublié. Certes, il est constitué d'un environnement technique, mais aussi (surtout) de personnes. D'ailleurs, il est important pour le jury de VAE d'avoir suffisamment d'informations fournies par le candidat sur ce contexte pour l'aider dans son évaluation.

Dans l'entreprise, la compétence est de plus en plus collective, le travail en groupe, en équipe, est indispensable. C'est vrai de l'équipe d'ouvriers, de l'équipe d'aides-soignantes, des chercheurs qui travaillent et trouvent en équipe. D'ailleurs, les prix Nobel scientifiques sont souvent décernés à deux ou trois chercheurs sur un même sujet. Par ailleurs, une situation d'activité est particulièrement formatrice lorsque l'on transmet son savoir ou savoir-faire. On n'apprend jamais autant que lorsque l'on explique à d'autres, mais il faut pour cela un auditoire, un contexte, qui participe activement à l'acquisition de connaissances, de compétences, de celui qui transmet.

La compétence individuelle est un élément constitutif de la compétence collective, mais inversement la compétence collective donne forme à la compétence individuelle. L'espace-temps de la compétence est collectif. Chaque compétence est basée sur des savoirs accumulés au cours des siècles, qu'il s'agisse du savoir-faire du vin ou de l'art d'agencer une montre. Chaque compétence ne prend sens que par rapport aux autres, dans un espace collectif, vécu en commun. À quoi sert de savoir faire du vin si ce n'est pour le boire avec d'autres ? Bien sûr, il y a le cas de celui qui boit seul, dans son coin. Mais là, nous abordons des problèmes pathologiques. Pourquoi mesurer le temps si ce n'est pour le partager avec d'autres ? La compétence n'est pas un objet tech-

pratique, fut activité d'apprentissage en rapport avec le référentiel de certification visé. En ce sens, ce changement est l'objet de négociations, de transactions dont l'histoire, nous rappelle Jean Remy, « n'est pas écrite à l'avance, elle dépend en partie de notre action, même si n'importe quoi n'est pas possible n'importe quand. L'être intentionnel est un être de projet ». De ce fait, nous sommes sur un marché où les négociateurs sont connus – le candidat, les membres du jury. Le point final est indéterminé. La négociation se déroule dans un espace, un cadre institutionnel donné, dans un temps donné. Il s'agit bien de repérer quelles sont les situations d'activité qui ont été formatrices ou apprenantes. Mais la question est de savoir si les compétences révélées par ces situations sont inhérentes au candidat en tant qu'individu ou le produit d'un travail collectif ou partagé.

Les compétences sont-elles individuelles ?

« C'est au pied du mur que l'on voit si le maçon est compétent. » Certes, mais il a fallu d'abord apporter les pierres, le ciment, l'eau..., c'est un travail d'équipe. Je ne me lancerai pas dans une énième définition de la compétence. Il en existerait trois cent vingt ! Mais l'évaluation de situations formatrices ou apprenantes nous oblige à interroger cette notion. Pour reprendre une définition souvent utilisée, la mobilisation de compétences serait la mise en œuvre des aptitudes, capacités (l'écoute par exemple) et des connaissances dans un contexte. Nous nous attacherons dans cette définition à la dimension du contexte, car souvent il est oublié. Certes, il est constitué d'un environnement technique, mais aussi (surtout) de personnes. D'ailleurs, il est important pour le jury de VAE d'avoir suffisamment d'informations fournies par le candidat sur ce contexte pour l'aider dans son évaluation.

Dans l'entreprise, la compétence est de plus en plus collective, le travail en groupe, en équipe, est indispensable. C'est vrai de l'équipe d'ouvriers, de l'équipe d'aides-soignantes, des chercheurs qui travaillent et trouvent en équipe. D'ailleurs, les prix Nobel scientifiques sont souvent décernés à deux ou trois chercheurs sur un même sujet. Par ailleurs, une situation d'activité est particulièrement formatrice lorsque l'on transmet son savoir ou savoir-faire. On n'apprend jamais autant que lorsque l'on explique à d'autres, mais il faut pour cela un auditoire, un contexte, qui participe activement à l'acquisition de connaissances, de compétences, de celui qui transmet.

La compétence individuelle est un élément constitutif de la compétence collective, mais inversement la compétence collective donne forme à la compétence individuelle. L'espace-temps de la compétence est collectif. Chaque compétence est basée sur des savoirs accumulés au cours des siècles, qu'il s'agisse du savoir-faire du vin ou de l'art d'agencer une montre. Chaque compétence ne prend sens que par rapport aux autres, dans un espace collectif, vécu en commun. À quoi sert de savoir faire du vin si ce n'est pour le boire avec d'autres ? Bien sûr, il y a le cas de celui qui boit seul, dans son coin. Mais là, nous abordons des problèmes pathologiques. Pourquoi mesurer le temps si ce n'est pour le partager avec d'autres ? La compétence n'est pas un objet tech-

pratique, fut activité d'apprentissage en rapport avec le référentiel de certification visé. En ce sens, ce changement est l'objet de négociations, de transactions dont l'histoire, nous rappelle Jean Remy, « n'est pas écrite à l'avance, elle dépend en partie de notre action, même si n'importe quoi n'est pas possible n'importe quand. L'être intentionnel est un être de projet ». De ce fait, nous sommes sur un marché où les négociateurs sont connus – le candidat, les membres du jury. Le point final est indéterminé. La négociation se déroule dans un espace, un cadre institutionnel donné, dans un temps donné. Il s'agit bien de repérer quelles sont les situations d'activité qui ont été formatrices ou apprenantes. Mais la question est de savoir si les compétences révélées par ces situations sont inhérentes au candidat en tant qu'individu ou le produit d'un travail collectif ou partagé.

Les compétences sont-elles individuelles ?

« C'est au pied du mur que l'on voit si le maçon est compétent. » Certes, mais il a fallu d'abord apporter les pierres, le ciment, l'eau..., c'est un travail d'équipe. Je ne me lancerai pas dans une énième définition de la compétence. Il en existerait trois cent vingt ! Mais l'évaluation de situations formatrices ou apprenantes nous oblige à interroger cette notion. Pour reprendre une définition souvent utilisée, la mobilisation de compétences serait la mise en œuvre des aptitudes, capacités (l'écoute par exemple) et des connaissances dans un contexte. Nous nous attacherons dans cette définition à la dimension du contexte, car souvent il est oublié. Certes, il est constitué d'un environnement technique, mais aussi (surtout) de personnes. D'ailleurs, il est important pour le jury de VAE d'avoir suffisamment d'informations fournies par le candidat sur ce contexte pour l'aider dans son évaluation.

Dans l'entreprise, la compétence est de plus en plus collective, le travail en groupe, en équipe, est indispensable. C'est vrai de l'équipe d'ouvriers, de l'équipe d'aides-soignantes, des chercheurs qui travaillent et trouvent en équipe. D'ailleurs, les prix Nobel scientifiques sont souvent décernés à deux ou trois chercheurs sur un même sujet. Par ailleurs, une situation d'activité est particulièrement formatrice lorsque l'on transmet son savoir ou savoir-faire. On n'apprend jamais autant que lorsque l'on explique à d'autres, mais il faut pour cela un auditoire, un contexte, qui participe activement à l'acquisition de connaissances, de compétences, de celui qui transmet.

La compétence individuelle est un élément constitutif de la compétence collective, mais inversement la compétence collective donne forme à la compétence individuelle. L'espace-temps de la compétence est collectif. Chaque compétence est basée sur des savoirs accumulés au cours des siècles, qu'il s'agisse du savoir-faire du vin ou de l'art d'agencer une montre. Chaque compétence ne prend sens que par rapport aux autres, dans un espace collectif, vécu en commun. À quoi sert de savoir faire du vin si ce n'est pour le boire avec d'autres ? Bien sûr, il y a le cas de celui qui boit seul, dans son coin. Mais là, nous abordons des problèmes pathologiques. Pourquoi mesurer le temps si ce n'est pour le partager avec d'autres ? La compétence n'est pas un objet tech-

pratique, fut activité d'apprentissage en rapport avec le référentiel de certification visé. En ce sens, ce changement est l'objet de négociations, de transactions dont l'histoire, nous rappelle Jean Remy, « n'est pas écrite à l'avance, elle dépend en partie de notre action, même si n'importe quoi n'est pas possible n'importe quand. L'être intentionnel est un être de projet ». De ce fait, nous sommes sur un marché où les négociateurs sont connus – le candidat, les membres du jury. Le point final est indéterminé. La négociation se déroule dans un espace, un cadre institutionnel donné, dans un temps donné. Il s'agit bien de repérer quelles sont les situations d'activité qui ont été formatrices ou apprenantes. Mais la question est de savoir si les compétences révélées par ces situations sont inhérentes au candidat en tant qu'individu ou le produit d'un travail collectif ou partagé.

Les compétences sont-elles individuelles ?

« C'est au pied du mur que l'on voit si le maçon est compétent. » Certes, mais il a fallu d'abord apporter les pierres, le ciment, l'eau..., c'est un travail d'équipe. Je ne me lancerai pas dans une énième définition de la compétence. Il en existerait trois cent vingt ! Mais l'évaluation de situations formatrices ou apprenantes nous oblige à interroger cette notion. Pour reprendre une définition souvent utilisée, la mobilisation de compétences serait la mise en œuvre des aptitudes, capacités (l'écoute par exemple) et des connaissances dans un contexte. Nous nous attacherons dans cette définition à la dimension du contexte, car souvent il est oublié. Certes, il est constitué d'un environnement technique, mais aussi (surtout) de personnes. D'ailleurs, il est important pour le jury de VAE d'avoir suffisamment d'informations fournies par le candidat sur ce contexte pour l'aider dans son évaluation.

Dans l'entreprise, la compétence est de plus en plus collective, le travail en groupe, en équipe, est indispensable. C'est vrai de l'équipe d'ouvriers, de l'équipe d'aides-soignantes, des chercheurs qui travaillent et trouvent en équipe. D'ailleurs, les prix Nobel scientifiques sont souvent décernés à deux ou trois chercheurs sur un même sujet. Par ailleurs, une situation d'activité est particulièrement formatrice lorsque l'on transmet son savoir ou savoir-faire. On n'apprend jamais autant que lorsque l'on explique à d'autres, mais il faut pour cela un auditoire, un contexte, qui participe activement à l'acquisition de connaissances, de compétences, de celui qui transmet.

La compétence individuelle est un élément constitutif de la compétence collective, mais inversement la compétence collective donne forme à la compétence individuelle. L'espace-temps de la compétence est collectif. Chaque compétence est basée sur des savoirs accumulés au cours des siècles, qu'il s'agisse du savoir-faire du vin ou de l'art d'agencer une montre. Chaque compétence ne prend sens que par rapport aux autres, dans un espace collectif, vécu en commun. À quoi sert de savoir faire du vin si ce n'est pour le boire avec d'autres ? Bien sûr, il y a le cas de celui qui boit seul, dans son coin. Mais là, nous abordons des problèmes pathologiques. Pourquoi mesurer le temps si ce n'est pour le partager avec d'autres ? La compétence n'est pas un objet tech-

nique, la simple transformation d'un savoir en action. La compétence partage avec le savoir son histoire, et avec l'action son sens. Le plus souvent, il est vrai qu'un écrivain exceptionnel fait preuve de son talent seul, qu'un footballeur exceptionnel sera bon dans n'importe quelle équipe. Mais pour ces quelques exceptions, combien de sportifs ne donnent leur mesure que lorsqu'ils ont trouvé leur place dans une équipe, combien de musiciens ne s'expriment qu'au sein d'un groupe avec lequel ils sont « en phase », combien d'enseignants ne sont capables du meilleur que s'ils ont une classe qui « répond » ?

La compétence collective est une compétence qui se construit à partir de et autour d'une ou plusieurs compétences individuelles. Le meilleur ingénieur, le meilleur mécanicien, la meilleure infirmière, le meilleur enseignant constitueront davantage des obstacles que des vecteurs de réussite s'ils ne s'intègrent pas dans leur équipe de travail. On connaît ainsi nombre de cadres, compétents, partis voler de leurs propres ailes comme consultants. S'ils n'y prennent garde, et ne mettent pas en place des moyens pour régulièrement actualiser leurs compétences, celles-ci dépériront progressivement et leurs marchés avec.

Compétences collectives ou partagées ?

Nous parlons bien ici de compétences collectives, et non de compétences partagées, celles qui consistent à répartir une mission, une tâche, entre plusieurs personnes, ce qui se développe par exemple avec la réduction du temps de travail pour assurer la continuité des missions.

La compétence collective s'apparente à celle de l'orchestre classique : chaque musicien joue de son instrument sur sa partition et le résultat dépend, non de la simple juxtaposition (addition) des instrumentistes, mais de leur attention au tempo, au niveau, à la façon de jouer des autres. Il y a là non addition mais multiplication, le résultat dépendant des attentions croisées entre les instrumentistes et le chef d'orchestre.

La compétence partagée, au contraire, c'est celle des musiciens de jazz d'improvisation. Ils peuvent tous intervenir au même niveau, à un moment décidé par tous, mais non prévu à l'avance. On n'est plus dans une logique procédurale, mais dans une logique de processus. L'instrument est en général différent pour chacun, mais sa place dans le jeu peut être de même niveau. L'évaluation est celle du groupe, alors que dans l'orchestre classique, on évalue le groupe bien sûr, mais aussi chaque instrumentiste, pour son jeu, au sein de celui du groupe.

La compétence collective est portée par des individus, formée de l'addition des compétences individuelles, selon une logique de procédure souvent écrite (la partition ou la gamme en langage industriel) ; on évalue chaque individu et le produit collectif. La compétence partagée, quant à elle, est portée par le groupe, dont les individus ne sont pas interchangeables, dans une logique de processus, de construction dans l'action – c'est l'action qui construit, pas la procédure – et l'on ne peut pas évaluer l'un des membres indépendamment du groupe, qui pourtant dépérit s'il est amputé de l'un de ses membres.

nique, la simple transformation d'un savoir en action. La compétence partage avec le savoir son histoire, et avec l'action son sens. Le plus souvent, il est vrai qu'un écrivain exceptionnel fait preuve de son talent seul, qu'un footballeur exceptionnel sera bon dans n'importe quelle équipe. Mais pour ces quelques exceptions, combien de sportifs ne donnent leur mesure que lorsqu'ils ont trouvé leur place dans une équipe, combien de musiciens ne s'expriment qu'au sein d'un groupe avec lequel ils sont « en phase », combien d'enseignants ne sont capables du meilleur que s'ils ont une classe qui « répond » ?

La compétence collective est une compétence qui se construit à partir de et autour d'une ou plusieurs compétences individuelles. Le meilleur ingénieur, le meilleur mécanicien, la meilleure infirmière, le meilleur enseignant constitueront davantage des obstacles que des vecteurs de réussite s'ils ne s'intègrent pas dans leur équipe de travail. On connaît ainsi nombre de cadres, compétents, partis voler de leurs propres ailes comme consultants. S'ils n'y prennent garde, et ne mettent pas en place des moyens pour régulièrement actualiser leurs compétences, celles-ci dépériront progressivement et leurs marchés avec.

Compétences collectives ou partagées ?

Nous parlons bien ici de compétences collectives, et non de compétences partagées, celles qui consistent à répartir une mission, une tâche, entre plusieurs personnes, ce qui se développe par exemple avec la réduction du temps de travail pour assurer la continuité des missions.

La compétence collective s'apparente à celle de l'orchestre classique : chaque musicien joue de son instrument sur sa partition et le résultat dépend, non de la simple juxtaposition (addition) des instrumentistes, mais de leur attention au tempo, au niveau, à la façon de jouer des autres. Il y a là non addition mais multiplication, le résultat dépendant des attentions croisées entre les instrumentistes et le chef d'orchestre.

La compétence partagée, au contraire, c'est celle des musiciens de jazz d'improvisation. Ils peuvent tous intervenir au même niveau, à un moment décidé par tous, mais non prévu à l'avance. On n'est plus dans une logique procédurale, mais dans une logique de processus. L'instrument est en général différent pour chacun, mais sa place dans le jeu peut être de même niveau. L'évaluation est celle du groupe, alors que dans l'orchestre classique, on évalue le groupe bien sûr, mais aussi chaque instrumentiste, pour son jeu, au sein de celui du groupe.

La compétence collective est portée par des individus, formée de l'addition des compétences individuelles, selon une logique de procédure souvent écrite (la partition ou la gamme en langage industriel) ; on évalue chaque individu et le produit collectif. La compétence partagée, quant à elle, est portée par le groupe, dont les individus ne sont pas interchangeables, dans une logique de processus, de construction dans l'action – c'est l'action qui construit, pas la procédure – et l'on ne peut pas évaluer l'un des membres indépendamment du groupe, qui pourtant dépérit s'il est amputé de l'un de ses membres.

nique, la simple transformation d'un savoir en action. La compétence partage avec le savoir son histoire, et avec l'action son sens. Le plus souvent, il est vrai qu'un écrivain exceptionnel fait preuve de son talent seul, qu'un footballeur exceptionnel sera bon dans n'importe quelle équipe. Mais pour ces quelques exceptions, combien de sportifs ne donnent leur mesure que lorsqu'ils ont trouvé leur place dans une équipe, combien de musiciens ne s'expriment qu'au sein d'un groupe avec lequel ils sont « en phase », combien d'enseignants ne sont capables du meilleur que s'ils ont une classe qui « répond » ?

La compétence collective est une compétence qui se construit à partir de et autour d'une ou plusieurs compétences individuelles. Le meilleur ingénieur, le meilleur mécanicien, la meilleure infirmière, le meilleur enseignant constitueront davantage des obstacles que des vecteurs de réussite s'ils ne s'intègrent pas dans leur équipe de travail. On connaît ainsi nombre de cadres, compétents, partis voler de leurs propres ailes comme consultants. S'ils n'y prennent garde, et ne mettent pas en place des moyens pour régulièrement actualiser leurs compétences, celles-ci dépériront progressivement et leurs marchés avec.

Compétences collectives ou partagées ?

Nous parlons bien ici de compétences collectives, et non de compétences partagées, celles qui consistent à répartir une mission, une tâche, entre plusieurs personnes, ce qui se développe par exemple avec la réduction du temps de travail pour assurer la continuité des missions.

La compétence collective s'apparente à celle de l'orchestre classique : chaque musicien joue de son instrument sur sa partition et le résultat dépend, non de la simple juxtaposition (addition) des instrumentistes, mais de leur attention au tempo, au niveau, à la façon de jouer des autres. Il y a là non addition mais multiplication, le résultat dépendant des attentions croisées entre les instrumentistes et le chef d'orchestre.

La compétence partagée, au contraire, c'est celle des musiciens de jazz d'improvisation. Ils peuvent tous intervenir au même niveau, à un moment décidé par tous, mais non prévu à l'avance. On n'est plus dans une logique procédurale, mais dans une logique de processus. L'instrument est en général différent pour chacun, mais sa place dans le jeu peut être de même niveau. L'évaluation est celle du groupe, alors que dans l'orchestre classique, on évalue le groupe bien sûr, mais aussi chaque instrumentiste, pour son jeu, au sein de celui du groupe.

La compétence collective est portée par des individus, formée de l'addition des compétences individuelles, selon une logique de procédure souvent écrite (la partition ou la gamme en langage industriel) ; on évalue chaque individu et le produit collectif. La compétence partagée, quant à elle, est portée par le groupe, dont les individus ne sont pas interchangeables, dans une logique de processus, de construction dans l'action – c'est l'action qui construit, pas la procédure – et l'on ne peut pas évaluer l'un des membres indépendamment du groupe, qui pourtant dépérit s'il est amputé de l'un de ses membres.

nique, la simple transformation d'un savoir en action. La compétence partage avec le savoir son histoire, et avec l'action son sens. Le plus souvent, il est vrai qu'un écrivain exceptionnel fait preuve de son talent seul, qu'un footballeur exceptionnel sera bon dans n'importe quelle équipe. Mais pour ces quelques exceptions, combien de sportifs ne donnent leur mesure que lorsqu'ils ont trouvé leur place dans une équipe, combien de musiciens ne s'expriment qu'au sein d'un groupe avec lequel ils sont « en phase », combien d'enseignants ne sont capables du meilleur que s'ils ont une classe qui « répond » ?

La compétence collective est une compétence qui se construit à partir de et autour d'une ou plusieurs compétences individuelles. Le meilleur ingénieur, le meilleur mécanicien, la meilleure infirmière, le meilleur enseignant constitueront davantage des obstacles que des vecteurs de réussite s'ils ne s'intègrent pas dans leur équipe de travail. On connaît ainsi nombre de cadres, compétents, partis voler de leurs propres ailes comme consultants. S'ils n'y prennent garde, et ne mettent pas en place des moyens pour régulièrement actualiser leurs compétences, celles-ci dépériront progressivement et leurs marchés avec.

Compétences collectives ou partagées ?

Nous parlons bien ici de compétences collectives, et non de compétences partagées, celles qui consistent à répartir une mission, une tâche, entre plusieurs personnes, ce qui se développe par exemple avec la réduction du temps de travail pour assurer la continuité des missions.

La compétence collective s'apparente à celle de l'orchestre classique : chaque musicien joue de son instrument sur sa partition et le résultat dépend, non de la simple juxtaposition (addition) des instrumentistes, mais de leur attention au tempo, au niveau, à la façon de jouer des autres. Il y a là non addition mais multiplication, le résultat dépendant des attentions croisées entre les instrumentistes et le chef d'orchestre.

La compétence partagée, au contraire, c'est celle des musiciens de jazz d'improvisation. Ils peuvent tous intervenir au même niveau, à un moment décidé par tous, mais non prévu à l'avance. On n'est plus dans une logique procédurale, mais dans une logique de processus. L'instrument est en général différent pour chacun, mais sa place dans le jeu peut être de même niveau. L'évaluation est celle du groupe, alors que dans l'orchestre classique, on évalue le groupe bien sûr, mais aussi chaque instrumentiste, pour son jeu, au sein de celui du groupe.

La compétence collective est portée par des individus, formée de l'addition des compétences individuelles, selon une logique de procédure souvent écrite (la partition ou la gamme en langage industriel) ; on évalue chaque individu et le produit collectif. La compétence partagée, quant à elle, est portée par le groupe, dont les individus ne sont pas interchangeables, dans une logique de processus, de construction dans l'action – c'est l'action qui construit, pas la procédure – et l'on ne peut pas évaluer l'un des membres indépendamment du groupe, qui pourtant dépérit s'il est amputé de l'un de ses membres.

La question de l'évaluation des compétences individuelles et partagées

Nous avons parlé de compétence supposée collective, en effet, il est difficile de déterminer si un travail de groupe est le résultat d'une compétence partagée (intégration de compétences de même nature), d'une compétence collective (multiplication de compétences du même domaine) ou d'une compétence individuelle qui a tiré le groupe. Quand on évalue le groupe, on suppose a priori qu'il s'agit d'une compétence partagée ; quand on note chaque individu – mais encore faut-il que l'apport de chacun soit individualisable –, on considère la compétence comme collective. Il n'est pas question bien sûr de supprimer toute évaluation individuelle, mais de rappeler qu'une compétence individuelle n'a de sens que si elle peut s'inscrire dans un collectif. Cette dimension est donc en partie prise en compte dans les modes d'évaluation, mais l'avènement de la VAE repose la question. La démarche prévue est strictement individuelle, comme si tout ce qu'une personne avait accumulé au cours des ans, elle ne le devait qu'à elle-même.

Plutôt que de continuer ainsi à opposer collectif et individuel, peut-être faut-il s'orienter vers la personnalisation du processus, du parcours, comme le font les compagnons du tour de France. Personnaliser, c'est définir son chemin dans un cadre collectif. Un compagnon va de ville en ville, d'entreprise en entreprise, avec un encadrement précis, dans des lieux repérés. Il est appelé à consigner régulièrement son expérience, pas tellement pour en garder la trace (il n'est pas archiviste) mais pour en garder la conscience. Au bout d'un moment, quand il aura l'envie, le désir ou le besoin de faire reconnaître ses compétences, il s'orientera vers la certification la plus appropriée. Il sera d'abord reconnu par ses pairs à travers la réalisation d'œuvres. Validé par ses employeurs, il n'aura plus qu'à faire reconnaître par les certificateurs (en l'occurrence l'Éducation nationale ou le ministère du Travail) le corpus de preuves accumulées. Dans ce cas, l'important n'est pas l'étape finale (la certification), mais la façon dont le chemin a été parcouru, la conscience du chemin parcouru. Ce processus remet le dispositif à l'endroit, le travail en premier. C'est de la « tenue de carnet d'expériences tout au long de la vie » plutôt que de la formation tout au long de la vie qu'il est question ici.

Depuis plus d'une dizaine d'années, les pédagogues cherchent à adapter le portfolio québécois en France, sans succès. L'avènement de la VAE, fortement institutionnalisée, peut permettre de donner à ce portefeuille de compétences tout son sens, à condition qu'il soit rempli, construit au fur et à mesure de la vie, et non reconstruit *a posteriori*, qu'il ait pour fonction d'être un point d'appui au repérage des besoins et des orientations de formation au fur et à mesure des activités exercées, plutôt que de servir de preuve *a posteriori*. C'est ainsi que chaque démarche est singulière. La particularité de la procédure VAE est de présenter maintes configurations. Il est possible d'obtenir partiellement ou entièrement une certification. Suivant la certification visée, les acquis mobilisés seront ou pourront être différents. Ainsi, en donnant l'habitude de garder les traces de ses acquis, on entre dans un processus permettant de gérer le processus de l'évaluation. Mais c'est aussi faire du candidat un coconstructeur de son évaluation.

La question de l'évaluation des compétences individuelles et partagées

Nous avons parlé de compétence supposée collective, en effet, il est difficile de déterminer si un travail de groupe est le résultat d'une compétence partagée (intégration de compétences de même nature), d'une compétence collective (multiplication de compétences du même domaine) ou d'une compétence individuelle qui a tiré le groupe. Quand on évalue le groupe, on suppose a priori qu'il s'agit d'une compétence partagée ; quand on note chaque individu – mais encore faut-il que l'apport de chacun soit individualisable –, on considère la compétence comme collective. Il n'est pas question bien sûr de supprimer toute évaluation individuelle, mais de rappeler qu'une compétence individuelle n'a de sens que si elle peut s'inscrire dans un collectif. Cette dimension est donc en partie prise en compte dans les modes d'évaluation, mais l'avènement de la VAE repose la question. La démarche prévue est strictement individuelle, comme si tout ce qu'une personne avait accumulé au cours des ans, elle ne le devait qu'à elle-même.

Plutôt que de continuer ainsi à opposer collectif et individuel, peut-être faut-il s'orienter vers la personnalisation du processus, du parcours, comme le font les compagnons du tour de France. Personnaliser, c'est définir son chemin dans un cadre collectif. Un compagnon va de ville en ville, d'entreprise en entreprise, avec un encadrement précis, dans des lieux repérés. Il est appelé à consigner régulièrement son expérience, pas tellement pour en garder la trace (il n'est pas archiviste) mais pour en garder la conscience. Au bout d'un moment, quand il aura l'envie, le désir ou le besoin de faire reconnaître ses compétences, il s'orientera vers la certification la plus appropriée. Il sera d'abord reconnu par ses pairs à travers la réalisation d'œuvres. Validé par ses employeurs, il n'aura plus qu'à faire reconnaître par les certificateurs (en l'occurrence l'Éducation nationale ou le ministère du Travail) le corpus de preuves accumulées. Dans ce cas, l'important n'est pas l'étape finale (la certification), mais la façon dont le chemin a été parcouru, la conscience du chemin parcouru. Ce processus remet le dispositif à l'endroit, le travail en premier. C'est de la « tenue de carnet d'expériences tout au long de la vie » plutôt que de la formation tout au long de la vie qu'il est question ici.

Depuis plus d'une dizaine d'années, les pédagogues cherchent à adapter le portfolio québécois en France, sans succès. L'avènement de la VAE, fortement institutionnalisée, peut permettre de donner à ce portefeuille de compétences tout son sens, à condition qu'il soit rempli, construit au fur et à mesure de la vie, et non reconstruit *a posteriori*, qu'il ait pour fonction d'être un point d'appui au repérage des besoins et des orientations de formation au fur et à mesure des activités exercées, plutôt que de servir de preuve *a posteriori*. C'est ainsi que chaque démarche est singulière. La particularité de la procédure VAE est de présenter maintes configurations. Il est possible d'obtenir partiellement ou entièrement une certification. Suivant la certification visée, les acquis mobilisés seront ou pourront être différents. Ainsi, en donnant l'habitude de garder les traces de ses acquis, on entre dans un processus permettant de gérer le processus de l'évaluation. Mais c'est aussi faire du candidat un coconstructeur de son évaluation.

La question de l'évaluation des compétences individuelles et partagées

Nous avons parlé de compétence supposée collective, en effet, il est difficile de déterminer si un travail de groupe est le résultat d'une compétence partagée (intégration de compétences de même nature), d'une compétence collective (multiplication de compétences du même domaine) ou d'une compétence individuelle qui a tiré le groupe. Quand on évalue le groupe, on suppose a priori qu'il s'agit d'une compétence partagée ; quand on note chaque individu – mais encore faut-il que l'apport de chacun soit individualisable –, on considère la compétence comme collective. Il n'est pas question bien sûr de supprimer toute évaluation individuelle, mais de rappeler qu'une compétence individuelle n'a de sens que si elle peut s'inscrire dans un collectif. Cette dimension est donc en partie prise en compte dans les modes d'évaluation, mais l'avènement de la VAE repose la question. La démarche prévue est strictement individuelle, comme si tout ce qu'une personne avait accumulé au cours des ans, elle ne le devait qu'à elle-même.

Plutôt que de continuer ainsi à opposer collectif et individuel, peut-être faut-il s'orienter vers la personnalisation du processus, du parcours, comme le font les compagnons du tour de France. Personnaliser, c'est définir son chemin dans un cadre collectif. Un compagnon va de ville en ville, d'entreprise en entreprise, avec un encadrement précis, dans des lieux repérés. Il est appelé à consigner régulièrement son expérience, pas tellement pour en garder la trace (il n'est pas archiviste) mais pour en garder la conscience. Au bout d'un moment, quand il aura l'envie, le désir ou le besoin de faire reconnaître ses compétences, il s'orientera vers la certification la plus appropriée. Il sera d'abord reconnu par ses pairs à travers la réalisation d'œuvres. Validé par ses employeurs, il n'aura plus qu'à faire reconnaître par les certificateurs (en l'occurrence l'Éducation nationale ou le ministère du Travail) le corpus de preuves accumulées. Dans ce cas, l'important n'est pas l'étape finale (la certification), mais la façon dont le chemin a été parcouru, la conscience du chemin parcouru. Ce processus remet le dispositif à l'endroit, le travail en premier. C'est de la « tenue de carnet d'expériences tout au long de la vie » plutôt que de la formation tout au long de la vie qu'il est question ici.

Depuis plus d'une dizaine d'années, les pédagogues cherchent à adapter le portfolio québécois en France, sans succès. L'avènement de la VAE, fortement institutionnalisée, peut permettre de donner à ce portefeuille de compétences tout son sens, à condition qu'il soit rempli, construit au fur et à mesure de la vie, et non reconstruit *a posteriori*, qu'il ait pour fonction d'être un point d'appui au repérage des besoins et des orientations de formation au fur et à mesure des activités exercées, plutôt que de servir de preuve *a posteriori*. C'est ainsi que chaque démarche est singulière. La particularité de la procédure VAE est de présenter maintes configurations. Il est possible d'obtenir partiellement ou entièrement une certification. Suivant la certification visée, les acquis mobilisés seront ou pourront être différents. Ainsi, en donnant l'habitude de garder les traces de ses acquis, on entre dans un processus permettant de gérer le processus de l'évaluation. Mais c'est aussi faire du candidat un coconstructeur de son évaluation.

La question de l'évaluation des compétences individuelles et partagées

Nous avons parlé de compétence supposée collective, en effet, il est difficile de déterminer si un travail de groupe est le résultat d'une compétence partagée (intégration de compétences de même nature), d'une compétence collective (multiplication de compétences du même domaine) ou d'une compétence individuelle qui a tiré le groupe. Quand on évalue le groupe, on suppose a priori qu'il s'agit d'une compétence partagée ; quand on note chaque individu – mais encore faut-il que l'apport de chacun soit individualisable –, on considère la compétence comme collective. Il n'est pas question bien sûr de supprimer toute évaluation individuelle, mais de rappeler qu'une compétence individuelle n'a de sens que si elle peut s'inscrire dans un collectif. Cette dimension est donc en partie prise en compte dans les modes d'évaluation, mais l'avènement de la VAE repose la question. La démarche prévue est strictement individuelle, comme si tout ce qu'une personne avait accumulé au cours des ans, elle ne le devait qu'à elle-même.

Plutôt que de continuer ainsi à opposer collectif et individuel, peut-être faut-il s'orienter vers la personnalisation du processus, du parcours, comme le font les compagnons du tour de France. Personnaliser, c'est définir son chemin dans un cadre collectif. Un compagnon va de ville en ville, d'entreprise en entreprise, avec un encadrement précis, dans des lieux repérés. Il est appelé à consigner régulièrement son expérience, pas tellement pour en garder la trace (il n'est pas archiviste) mais pour en garder la conscience. Au bout d'un moment, quand il aura l'envie, le désir ou le besoin de faire reconnaître ses compétences, il s'orientera vers la certification la plus appropriée. Il sera d'abord reconnu par ses pairs à travers la réalisation d'œuvres. Validé par ses employeurs, il n'aura plus qu'à faire reconnaître par les certificateurs (en l'occurrence l'Éducation nationale ou le ministère du Travail) le corpus de preuves accumulées. Dans ce cas, l'important n'est pas l'étape finale (la certification), mais la façon dont le chemin a été parcouru, la conscience du chemin parcouru. Ce processus remet le dispositif à l'endroit, le travail en premier. C'est de la « tenue de carnet d'expériences tout au long de la vie » plutôt que de la formation tout au long de la vie qu'il est question ici.

Depuis plus d'une dizaine d'années, les pédagogues cherchent à adapter le portfolio québécois en France, sans succès. L'avènement de la VAE, fortement institutionnalisée, peut permettre de donner à ce portefeuille de compétences tout son sens, à condition qu'il soit rempli, construit au fur et à mesure de la vie, et non reconstruit *a posteriori*, qu'il ait pour fonction d'être un point d'appui au repérage des besoins et des orientations de formation au fur et à mesure des activités exercées, plutôt que de servir de preuve *a posteriori*. C'est ainsi que chaque démarche est singulière. La particularité de la procédure VAE est de présenter maintes configurations. Il est possible d'obtenir partiellement ou entièrement une certification. Suivant la certification visée, les acquis mobilisés seront ou pourront être différents. Ainsi, en donnant l'habitude de garder les traces de ses acquis, on entre dans un processus permettant de gérer le processus de l'évaluation. Mais c'est aussi faire du candidat un coconstructeur de son évaluation.