

---

## Utiliser ou contourner les référentiels en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université : une pratique incertaine

*Using or bypassing the frames of reference in Validation des Acquis de  
l'Expérience at the university : an uncertain practice*

*Die Verwendung oder Umgehung von Referenzsystemen bei der Anerkennung  
der Erfahrungen an der Universität : eine unsichere Methode*

*Utilizar o eludir los referenciales en Validación de Experiencia Adquirida en la  
universidad : una práctica incierta*

**Julie Deville**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/12153>

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 8 décembre 2023

Pagination : 65-84

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Julie Deville, « Utiliser ou contourner les référentiels en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université : une pratique incertaine », *Formation emploi* [En ligne], 164 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 11 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/12153> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.12153>

---

# Utiliser ou contourner les référentiels en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université : une pratique incertaine

JULIE DEVILLE

*Maitresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Lille, membre du CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation de Lille)*

---

## Résumé

### ■ Utiliser ou contourner les référentiels en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université : une pratique incertaine

Cet article propose une exploration des pratiques de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) à l'université, en France, sous l'angle des usages ou non des référentiels dans l'accompagnement et les pratiques des jurys. Il s'appuie principalement sur une enquête par entretiens auprès de conseillères VAE et d'enseignants-chercheurs. Les données convergent avec la littérature quant à la nécessaire interprétation des référentiels, dont une lecture normative n'est guère adaptée aux trajectoires singulières des candidats. Mais elles révèlent aussi qu'une partie de la difficulté des conseillers et enseignants réside dans une perception biaisée de ces outils.

**Mots clés :** validation des acquis, université, référentiel formation, accompagnement en formation

---

## Abstract

### ■ Using or bypassing the frames of reference in Validation des Acquis de l'Expérience at the university: an uncertain practice

This paper, based upon a study using mainly interviews, aims to explore practices in Validation des Acquis de l'Expérience (VAE, a mean of graduation close to Recognition of Prior Learning) in French University. We are interested in the use (or non-use) of frames of reference in guiding and jury. Our data come together with scientific literature in the perspective of a necessary interpretation of the frames of reference, of which a reading is hardly appropriate to the candidates' singular careers. However, they also reveal that the counselors and teachers' difficulties also lies in a biased perception of these tools.

**Keywords:** validation of acquired skills, university, training benchmark description, coaching in training

*Journal of Economic Literature*: I 21, I 23

Traduction : autrice.

---

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) à l'université pose avec intensité la question de la définition, par le biais d'outils tels que les référentiels, des compétences jugées nécessaires à la validation d'un diplôme. À l'université, la dimension académique est plus prononcée, y compris dans les diplômes universitaires à visée professionnelle, que dans les autres branches de certification. Dès lors, on observe une tension particulièrement forte entre reconnaissance d'acquis issus de l'expérience et recherche de conformité par rapport à un référentiel de diplôme.

Cet article analyse donc la place paradoxale qu'occupent les référentiels dans les pratiques de Validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université (définie dans l'**encadré 1**). En effet, la possibilité de valider un diplôme par voie de VAE implique *a priori* l'existence d'un cadre normatif définissant les compétences attendues, et apparaît à ce titre comme un facteur de développement des référentiels de diplôme à l'université, dans le contexte plus global de la modularisation et de l'approche par compétences (Ropé, 2005 ; Maillard, 2015).

Cependant, s'agissant du rôle des référentiels en formation, les auteurs pointent leur caractère normatif, leur éloignement tant des attendus académiques que de la réalité des expériences professionnelles ; néanmoins, ils sont un outil dans la construction de systèmes de référence propres aux jurys de diplôme, notamment en VAE.

Les entretiens sur lesquels s'appuie la partie empirique de cet article témoignent d'usages différenciés des référentiels, avec une réticence marquée de la part de certains acteurs. Pour autant, l'usage limité de ces outils témoigne-t-il de leur réelle inadaptation aux enjeux de la VAE, en particulier de l'attente de reconnaissance de la singularité des trajectoires des candidats, ou d'une perception biaisée de la part d'une partie des conseillères en VAE et des enseignants-chercheurs quant à leur nature et leur utilité potentielle ?

Nous faisons l'hypothèse d'une posture défensive d'une partie de la communauté universitaire vis-à-vis des référentiels, du fait d'une faible appréhension collective de ces outils ; l'appropriation, notamment, qui permet de construire des usages adaptés aux différentes situations, n'est pas toujours distinguée de la mise en conformité avec un document perçu comme avant tout normatif. De cette difficulté naissent des pratiques parfois spontanées, parfois réfléchies, constituant une configuration que nous commençons à explorer.

### Encadré 1. La VAE, définition et chiffres

Instaurée par la loi de modernisation sociale de janvier 2002, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) permet de valider une certification sans suivre la formation qui y conduit, sur la seule base de l'expérience professionnelle et personnelle. La démarche repose sur la constitution d'un dossier et sur un entretien avec un jury, qui peut délivrer tout ou partie du diplôme, mais également refuser la validation.

Cette innovation, lors de sa mise en place, a volontiers été présentée comme révolutionnaire, et comme proposant une réponse aux problèmes posés par le poids des diplômes dans les carrières professionnelles en France (difficultés accrues d'insertion pour les moins diplômés, évolutions professionnelles difficiles).

Pourtant, dès 2008, le rapport Besson pointe le retard pris par rapport aux objectifs initiaux, et le fait que la VAE touche peu les populations initialement visées (Besson, 2008). Malgré diverses mesures visant à le rendre plus accessible, le dispositif subit depuis des années une stagnation, voire un relatif déclin (DARES, 2017 ; Prost-Dambélé, 2017 ; Annexe au projet de loi de finances pour 2021, sur la Formation professionnelle, pp. 132-135). De plus, il a failli dans la mission qui lui avait été initialement confiée de lutte contre les inégalités ; à tel point que le développement incomplet de cette nouvelle voie de certification est parfois qualifié d'échec (Maillard, 2020, p. 102).

Cependant, il apparaît que le nombre de VAE dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur se stabilise autour de 3500 validations annuelles dont 2500 validations totales, soit selon les années entre 7 et 11,5 % des VAE au niveau national, dans un contexte d'érosion globale du volume des demandes. En outre, les évolutions législatives récentes, facilitant le financement de la démarche par le Compte Personnel de Formation (CPF) et visant à développer la VAE hybride (une part du diplôme est obtenue par validation d'acquis, une part en suivant des enseignements et en se mesurant aux épreuves de certification) semblent de nature à permettre l'augmentation du flux de candidats dans les prochaines années (Havet, Bayart, Lenne, 2021).

Après une mise en évidence des apports et limites des référentiels identifiés par la littérature scientifique, notre propos s'articulera autour de l'analyse d'entretiens (voir **encadré 2**) réalisés auprès de conseillères VAE (agents administratifs chargés de l'accompagnement des candidats en VAE) et d'enseignants-chercheurs ayant tenu les rôles de responsable de diplôme, de référent pédagogique<sup>1</sup>, de membre ou de président de jury (les différents rôles et la procédure seront expliqués ci-après), qui nous permettront de mieux saisir les usages et non-usages des référentiels et leurs justifications.

1. Le rôle des référents pédagogiques est précisé dans l'**encadré 3**.

## Encadré 2. Contexte de l'enquête et méthodologie

Notre enquête se déroule au sein d'une université issue d'une fusion d'établissements qui disposaient antérieurement chacun de services dédiés à la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

Nous avons mené des entretiens avec l'ensemble des conseillères VAE en activité dans cette université au moment de l'enquête (sept personnes), avec une ancienne conseillère (ces interlocutrices sont identifiées dans l'article par les codes C1 à C8) et avec cinq enseignants-chercheurs (identifiés par les codes E1 à E5). Les entretiens avec les conseillères ont eu lieu entre mars et mai 2021, les entretiens avec les enseignants entre juin et septembre 2021 (cf. **Tableaux 1** et **2** qui présentent certaines des caractéristiques des personnes interrogées).

Notre expérience personnelle de la VAE nous a fait suivre certaines pistes<sup>(\*)</sup>, mais ne peut être exploitée directement dans une production scientifique, à la fois pour des raisons relatives à son caractère potentiellement subjectif et en raison de la confidentialité des échanges en jury. L'enquête apporte donc des arguments permettant de remettre en perspective la vision au départ inductive qui était la nôtre et l'objectiver. Nous avons toutefois recouru à un réseau d'interconnaissance constitué à partir de quelques contacts initiaux, et au sein d'un seul établissement, ce qui limite la diversité des pratiques décrites. Nous pensons cependant que, sans prétendre à une forme de représentativité, notre enquête permet d'identifier de premiers éléments significatifs quant aux difficultés d'appropriation des référentiels.

(\*) : Nous avons abordé la VAE d'abord en tant que référente pédagogique, membre de jury, puis de façon régulière comme présidente de jury pour les VAE du secteur Arts, Lettres, Langues et Sciences Sociales (ALLSHS) dans notre établissement, avant d'en faire une de nos thématiques de recherche. Cela nous a permis de développer une familiarité avec les usages en matière d'accompagnement des candidats et de jury à l'université, mais il était nécessaire de confronter ce qui relève d'une impression globale à l'expérience d'autres acteurs de la VAE (personnels administratifs, enseignants-chercheurs). Notre expérience personnelle nous permettait de formuler l'hypothèse d'un rôle faible des référentiels de diplôme par rapport à la connaissance fine qu'avaient les membres des jurys des diplômes et du contexte professionnel dans lequel évoluent les candidats.

## 1 | Les référentiels de diplôme, des outils mis en discussion

La VAE suscite, dès les premières années de sa mise en œuvre, plusieurs études portant sur les pratiques d'accompagnement et de jury. C'est notamment la manière dont peut se réaliser la mise en correspondance des compétences professionnelles et des attendus d'un diplôme qui y est questionnée. Il ne s'agit pas seulement d'identifier des critères, mais également de prendre en compte les dynamiques à l'œuvre dans l'ensemble de la démarche. C'est dans ce cadre que différents auteurs interrogent l'usage des référentiels. S'ils se retrouvent dans le constat d'une impossible correspondance de ces documents tant avec les compétences acquises en formation qu'avec celles issues de l'expérience, ils apprécient différemment la marge d'inventivité des acteurs de terrain.

## 1.1 Un document normatif ou une convention sujette à interprétation ?

Alexandre Lainé formule ainsi ce qui est à l'œuvre dans le processus de VAE : « *Le processus de validation des acquis s'attache à des connaissances expérientielles pour les relier aux informations pertinentes contenues dans les référentiels et les faire ainsi accéder au rang de savoir* » (Lainé, 2005, p. 255). Cette mise en correspondance doit donc prendre appui en premier lieu sur ces « *connaissances expérientielles* », les référentiels favorisant leur transformation en savoirs.

Un référentiel de diplôme, depuis la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, doit explicitement se composer d'un référentiel d'activité, « *qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés* », d'un référentiel de compétences, « *qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent* », et d'un référentiel d'évaluation, « *qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis* » (Article L. 6113-1).

Cros et Raisky (2010, p. 105) rappellent que le mot « référentiel » émane du champ administratif, et y voient un révélateur d'une inflation normative. Plus largement, la notion de référentiel provient des mathématiques et de la physique. Le référentiel est un ensemble de points fixes entre eux par rapport auxquels on peut repérer une position ou un mouvement. On choisit le référentiel selon le type de mouvement que l'on souhaite étudier. Le référentiel, dans toutes les disciplines où ce terme est utilisé, renvoie à un moyen de situer les objets traités par ces disciplines. Cros et Raisky le qualifient de « *construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux* », et précisent qu'il « *n'a nullement la prétention de correspondre à du réel ou à une réalité* » (Cros et Raisky, *Ibid.*, p. 107). Il s'agit d'un repère notamment pour la prise de décisions. Ils lient le développement des référentiels à la loi de modernisation sociale de 2002 et à la VAE (Cros et Raisky, *Ibid.*, p. 108).

Presse (2004, p. 150) estime que l'usage du référentiel légitime le « *présupposé selon lequel les savoirs du monde du travail seraient les mêmes que les savoirs développés en formation* ». Pourtant, les écrits portant ultérieurement sur la place des référentiels en VAE se concentrent plutôt sur l'analyse de leur utilisation concrète dans des situations où l'écart entre ces deux types de savoirs est précisément au cœur du travail des accompagnateurs et des membres de jurys. Les universitaires ayant écrit sur la VAE en étant pour la plupart eux-mêmes des praticiens, nous pouvons identifier dans cette posture théorique l'une des formes de réticence retrouvées sur le terrain.

Le référentiel est par définition un document éloigné du caractère unique de l'expérience individuelle : « *Il faut enfin souligner que les manières d'être, de penser et d'agir se sont construites selon des dynamiques et des principes qui ne sont pas ceux de la production, de l'organisation et de l'enseignement professionnel tels que les reflètent les référentiels et les pratiques des jurys* » (Mayen, 2009, p. 106). Mais par ailleurs, Neyrat souligne que l'élaboration des référentiels de compétences offre peu de place aux savoirs théoriques, qui ne

---

s'expriment pas dans les mêmes termes que les compétences professionnelles (Neyrat, 2007, p. 144). Chacun des éléments constitutifs des référentiels de diplôme contribue donc à leurs limites.

L'injonction institutionnelle à élaborer et à utiliser des référentiels a pu susciter des contestations dans le domaine de l'enseignement supérieur, certains acteurs pointant le risque de « normalisation des pratiques » résultant d'une pression externe, effaçant la singularité de diplômes portés par des équipes pédagogiques inscrites dans des contextes variés, avec parfois des publics spécifiques. Par ailleurs, les référentiels valorisent les normes dominantes ; or l'adoption de la norme dominante n'est qu'une des modalités possibles de constitution des normes (Chauvigné, 2010, p. 80). Il en résulte des tensions : « *Les référentiels n'intègrent pas des normes mais des conventions, c'est-à-dire des accords formalisés sur des normes à respecter pour accéder à la reconnaissance d'une appartenance. Ces conventions sont plus ou moins en phase avec les normes effectivement existantes dans les sous-groupes ou organisations auxquels elles s'appliquent, d'où les tensions pour arriver aux accords, dans le cadre de la production des référentiels, et les mises en cause postérieures à leur production, portant sur leur pertinence. Mais les tensions sont aussi liées aux usages de ces instruments selon qu'ils sont mobilisés comme des moyens de conformation et de contrôle ou comme des ensembles de repères partagés* » (Chauvigné, *Ibid*, pp. 81-82).

Chauvigné note également que dans un contexte de stabilité, où les normes sont homogènes et appropriées au sein d'un groupe, les référentiels n'ont guère de raison d'être, ils se développent dans un contexte de mutations sociales et économiques marqué par des restructurations. Cela peut expliquer l'effacement relatif des référentiels constaté dans notre pratique et notre enquête. Plus largement, en dépassant l'approche normative pour introduire la notion de convention, Chauvigné ouvre une voie de compréhension de la position des acteurs de terrain. Notre enquête montre que le caractère conventionnel des référentiels, et ce qu'il implique (la convention laissant davantage de marge de négociations que la norme), n'est pas totalement perçu par une partie de ces acteurs.

## 1.2 Un outil de positionnement au sein d'un système de références

La littérature pointe que les référentiels ne peuvent être utiles que s'ils font l'objet d'une appropriation par les acteurs, qui l'utilisent comme un outil pour construire un système de référence plus large et adapté à la situation de VAE.

Ughetto souligne que la construction de référentiels conduit à lever des implicites : « *Cela laisse voir que, au fond, l'activité effectuée dans l'élaboration d'un référentiel est, pour une part, d'explicitier ce qui était implicite et de s'interroger sur des notions ou des réalités (par exemple la coordination) qu'on pensait stabilisées et qui, à l'épreuve de l'instrumentation, se révèlent ne pas l'être. L'instrument contraint à formaliser, une fois pour*

*toute, là où on agissait en composant avec la complexité, le non-dit, l'ambiguïté et en se réservant le droit d'inventer un nouveau cadre* » (Ughetto, 2014, p. 46).

Cependant, pour Clot et Prot (2013), les référentiels sont, dans le cas de la VAE, un outil de positionnement qui ne s'applique pas de manière mécanique et « *adéquationniste* », mais appelle à la mise en œuvre d'une approche dialogique, dans le parcours du candidat comme dans l'élaboration de la décision du jury : « *Cette approche dialogique de la validation des acquis permet aussi de penser que l'activité du jury consiste à produire une décision juste lorsque les divergences de points de vue des évaluateurs leur permettent de s'affranchir de leurs préjugés sur le candidat et sur le travail* » (Clot, Prot, 2013, p. 145).

Clot et Prot (*ibid.*), plutôt qu'une correspondance parfaite des compétences du candidat au référentiel, avancent l'idée d'une élaboration référencée de l'expérience.

Mayen et Savoyant et différents autres contributeurs, dans leur analyse de l'activité des jurys de validation dans le cadre du Brevet de technicien supérieur (BTS) « *Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise agricole (ACSE)* », montrent comment les membres de jurys construisent un système de référence sur la base du référentiel, qui ne constitue qu'une proposition (Savoyant, Mayen, 2009) faisant l'objet d'une nécessaire interprétation (Mayeux, Mayen, 2009), parfois complétée par la recherche d'autres référents. Une partie du travail des jurys consiste donc à opérationnaliser ce document. Le système de référence mobilisé, parfois de manière implicite, est plus large que le référentiel (Métral, Mayen, 2009).

Aussi bien Clot et Prot que Mayen et ses co-auteurs mettent donc en évidence des possibilités d'invention, de détachement de l'approche normative des référentiels, lesquels n'aplanissent pas totalement les ambiguïtés inhérentes à l'exercice de la VAE, contrairement à ce que formule Ughetto.

Auras, dans son analyse du fonctionnement des jurys de VAE à l'université, reprend la notion de « *définition collective de la situation* » durant laquelle le jury doit trouver un équilibre entre la formalisation, basée sur le référentiel, et un processus empirique de construction de la décision finale (Auras, 2011). Elle analyse notamment « *le non formel de la décision* » (Auras, 2013, p. 56). Le processus n'est pas fondamentalement différent du fonctionnement des jurys en formation initiale, qui eux aussi se basent sur des facteurs non strictement académiques (Auras, 2011).

Cortessis, pour sa part, montre comment, dans les jurys qu'elle a observés dans le cadre de VAE d'enseignants professionnels en exercice en Suisse romande, se mettent en place des pratiques de délibération cherchant « *à conférer la rationalité manquante aux jugements intuitifs et subjectifs du duo de jurés* » qui statue sur l'attribution de la certification dans ce dispositif (Cortessis, 2014, p. 98). Elle identifie un « *référentiel caché* » dans l'ombre du référentiel officiel, et montre l'importance d'explicitier ce second référentiel pour améliorer la qualité des décisions rendues (Cortessis, *Ibid.*, pp. 100-101).



---

Bellini (2013) parle pour sa part du « *bricolage de normes* » nécessaire pour mettre en correspondance des savoirs incommensurables, renvoyant à des références différentes (académiques, professionnelles). Les jurys sont alors amenés à reconstituer, dans l'examen des candidats, des points de référence dont ils sont initialement dépourvus.

Ces approches de l'activité des jurys, si elles ne se plaquent pas totalement au contexte universitaire, semblent congruentes avec les propos tenus par les enseignants, que nous analyserons dans la seconde partie, après avoir précisé le cadre dans lequel s'inscrit la VAE dans l'établissement qui a constitué notre terrain.

Le référentiel de diplôme coexiste donc avec un ensemble de références, pour certaines consciemment construites, pour d'autres, implicites, dans lequel se déploie l'inventivité des acteurs. Si l'on reprend l'affirmation selon laquelle le référentiel est une convention, son existence et son usage comme point de repère ne délégitime pas les autres références employées dans la pratique de la VAE. Encore reste-t-il à construire une relation harmonieuse entre ces différents outils, là où notre enquête met plutôt en évidence des dissonances.

## 2 | Les usages des référentiels en accompagnement et en jury : des pratiques peu normalisées

Si des éléments de cadrage nationaux structurent la pratique de la VAE, celle-ci s'est implantée dans des contextes spécifiques, notamment en ce qui concerne les universités, où existent des cultures locales et où le poids des acteurs individuels peut s'avérer important. Après avoir rappelé quelques repères (**encadré 3**), nous allons, à partir de notre enquête de terrain, identifier des modalités d'usage des référentiels et apporter des éléments de compréhension de leur justification par les praticiens.

### Encadré 3. Repères sur le fonctionnement de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université

La chronologie d'une VAE à l'université est la suivante :

- La conseillère VAE aide à identifier le diplôme dont le candidat peut solliciter la validation, vérifie son éligibilité et l'accompagne dans la recherche de financement ;
- Le candidat constitue alors un dossier de recevabilité, dit aussi « pré-dossier » ou « livret 1 » ;
- Le responsable du diplôme donne alors ou non son aval à la poursuite de la démarche, en se basant sur l'adéquation du profil du candidat avec le diplôme ;
- Le candidat rédige son dossier de validation, ou « livret 2 », avec l'aide méthodologique de la conseillère VAE ;
- Il passe un oral au terme duquel le diplôme est validé, validé partiellement ou refusé par le jury.

Le jury comporte *a minima* le responsable du diplôme, un président de jury (enseignant-chercheur) et un représentant du milieu professionnel (souvent lui-même détenteur du diplôme visé).

On distingue donc, pour les enseignants, différents rôles possibles :

- Le responsable de diplôme se prononce sur la faisabilité pédagogique de la VAE, et, le plus souvent, donne son accord pour le passage du candidat à l'oral. Il est membre du jury ;
- Le référent pédagogique, dans la pratique de certaines disciplines de l'université concernée, est un enseignant qui accompagne le candidat sous un angle spécifiquement disciplinaire, en binôme avec la conseillère ; dans cette modalité, c'est lui qui décide que le candidat peut passer à l'oral. Il est présent au jury, mais ne s'y exprime pas sur la validation du diplôme ;
- Les membres du jury évaluent la production finale (document écrit et entretien avec le jury) du candidat.

Le président de jury préside la soutenance : il veille au respect du cadre, distribue la parole et a un rôle moteur dans la délibération, durant laquelle il recherche le consensus entre les membres du jury quant à la validation et éventuellement la mention accordée.

**Tableau 1. Présentation des caractéristiques des conseillères VAE**

	Âge	Débuts comme conseillère VAE	Carrière hors université	Autres expériences dans l'accompagnement	Reprise d'études
C1	60 et plus	Moins de 5 ans	Oui	Oui	Oui
C2	50-59	5 à 10 ans	Oui	Oui	Non
C3	60 et plus	15 à 20 ans	Oui	Oui	Oui
C4	40-49	5 à 10ans	Oui	Non	Oui
C5	60 et plus	Moins de 5 ans	Oui	Non	Oui
C6	60 et plus	15 à 20 ans	Non	-	Non
C7	30 à 39	Moins de 5 ans	Non	Non	Non
C8	30 à 39	Moins de 5 ans	Oui	Non	Oui

- : absence de données.

VAE : Validation des acquis de l'expérience.

Source : autrice.

**Tableau 2. Positions occupées par les enseignants**

	Champ	Pratique de la VAE
E1	SHS	Responsable de diplôme, référent pédagogique, membre de jury
E2	SHS	Référent pédagogique, membre de jury
E3	SHS	Responsable de diplôme, référent pédagogique, membre de jury, président de jury
E4	S&T	Présidente de jury
E5	SHS	Responsable de diplôme, membre de jury, président de jury

VAE : Validation des acquis de l'expérience ; SHS : Sciences humaines et sociales ; S&T : Sciences et techniques.

Source : autrice.

## 2.1 Des référentiels historiquement peu investis

La VAE semble avoir été mise en pratique avant que toutes les formations disposent de référentiels<sup>2</sup> ; la référentialisation a été très progressive, du fait notamment des réticences des équipes pédagogiques.

**Tableau 3. Caractéristiques des documents de travail**

Titre du document	Auteur	Date	Contenu du document	Destinataires	Forme
Le dispositif VAE (Validation des acquis de l'expérience) des six universités régionales	Directeur du service formation continue et vice-président dans une des six universités impliquées, chercheur spécialiste de la VAE	Sans date	Principes (individualisation, description des formations en termes de capacités, projet du candidat comme socle de base) et démarche (temps d'information, temps de construction du dossier, passage devant le jury, accompagnement en aval en cas de validation partielle) de la VAE.	Les acteurs de la VAE dans les établissements concernés	
Descriptif de l'accompagnement à la VAE mis en place à l'université de Y	Non précisé	Sans date	Description de l'accompagnement en sept étapes et indication de méthodologies à utiliser	Conseillers VAE, référents pédagogiques	

VAE : Validation des acquis de l'expérience.

Source : autrice.

E3 (professeur des Universités, Sciences humaines et sociales), relève le caractère peu convaincant des référentiels de métiers tels qu'ils existaient au début des années 2000 : « *Pendant de très très longues années, l'université n'était pas du tout, mais pas du tout encline à regarder ce qui était un référentiel de métier par exemple. Puis c'est vrai que quand on voyait comme ils étaient écrits, on n'avait pas forcément envie de s'y référer, et la chose est toujours vraie* ».

E4 (maître de Conférences, Sciences et Technologies) explicite la réticence à utiliser les référentiels, perçus comme une check-list pouvant entraver un jugement plus nuancé

2. Nous avons consulté les documents d'accompagnement des référents VAE et des jurys, élaborés lors de la mise en place de la VAE, dans les années suivant immédiatement la loi de 2002, dans une des universités constitutives de l'établissement où a eu lieu l'enquête. Seul l'un (document sans date, Descriptif de l'accompagnement à la VAE mis en place à l'université de Y) mentionne des référentiels à communiquer aux candidats : référentiel de certification (défini de manière extensive par la liste de documents suivante : « plaquette du diplôme, guide des études, fiche RNCP » [Répertoire National des Certifications Professionnelles] et référentiels emplois métiers (« ROME [Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois], ONISEP [Office National d'Information sur les Enseignements et les Formations], fiches Céreq, documents des branches professionnelles »). Pour sa part, le document présentant le dispositif de VAE dans un ensemble d'universités de la région comporte un point relatif à « la description des formations en termes de capacités » (document sans date. Le dispositif VAE des six universités régionales). Les caractéristiques de ces documents sont spécifiées dans le **tableau 3**.

---

centré sur les compétences : « On était très réfractaires à l'université de X à la notion de référentiel de diplôme, même de fiches RNCP, donc d'abord, y'en avait pas, et puis A<sup>3</sup> pensait [...] au début que partir d'un référentiel de diplôme, c'était la tentation de checker, de dire il a, il a pas, il a, il a pas, et d'automatiser la procédure. Donc, au départ, A a dit 'c'est pas la philosophie, si on veut essayer d'avoir la philosophie VAE, il faut vraiment qu'on se sorte du diplôme et qu'on soit sur les compétences'. Donc, non. On a toujours fait sans référentiel de diplôme ».

Si l'on comprend les motivations de la prise de distance des universitaires impliqués dans la VAE par rapport au strict contenu des diplômes, on peut être surpris que les référentiels de diplôme soient ici opposés à la notion de compétence, alors qu'ils comportent précisément un référentiel de compétences. Mais plus fondamentalement, même si leurs postures vis-à-vis des référentiels est très différente (E3, professeur dans une discipline de sciences humaines et sociales, a fait de la VAE un objet de recherche et est un bon connaisseur des référentiels, E4 exerce en sciences et technologie et reconnaît sa méconnaissance de cet outil au début de son implication dans la présidence de jurys VAE), ces deux enseignants-chercheurs montrent à quel point l'appropriation de ces outils est difficile. Les référentiels restent des documents longs et rébarbatifs, ce qui n'aide pas à dépasser leur présentation sous forme de nomenclature, et donc à construire une posture autre que la mise en conformité.

E3 pointe les limites et les biais des équipes pédagogiques quand il s'agit d'élaborer les écrits de cadrages exigés par les tutelles : « On pensait parfois des projets de formation en fonction des gens qui étaient autour de la table, hein. Quelles sont les compétences, qu'est-ce que vous voulez faire, et puis on mettait ça au projet de formation, moi, ça m'a toujours heurté, mais, aujourd'hui, on en est tenu à une écriture [...] très normée et normative d'un projet pédagogique, qu'on appelle un référentiel effectivement de formation, qui est mal nommé, d'ailleurs, parce que pour moi on est sur du référentiel pédagogique ».

Là encore, il convient de resituer les notions : notre interlocuteur parle bien de référentiel de formation, terme non défini par la loi de 2018, et qu'il qualifie de « pédagogique », mais, encore une fois, il n'est pas question à proprement parler de référentiel de diplôme au sens défini par les textes actuellement en vigueur (voir partie 1.1). Les qualificatifs associés au nom « référentiel » renvoient donc à des perceptions liées aux pratiques plutôt qu'à une terminologie que l'action du législateur aurait permis de clarifier.

Il semble donc que dans l'écriture de ces outils, les universitaires soient passés d'un pôle à un autre : d'une forme d'arrangement interpersonnel au sein des équipes pédagogiques à l'élaboration de documents « normés et normatifs ». Mais c'est surtout la question de l'appropriation de ces documents qui paraît donc essentielle, afin que les différents acteurs puissent assumer l'existence d'écarts entre la production des candidats et le référentiel.

---

3. A est un acteur historique de la VAE à l'université de X.

Or les modalités de cette appropriation par un collectif de travail (les différents acteurs énoncés dans l'**encadré 3**, à savoir le président du jury, le responsable de formation, les membres universitaires et professionnels du jury, le référent pédagogique quand ce rôle existe, la conseillère) ne semblent pas avoir fait l'objet de débats collectifs : il n'en transparaît rien dans le discours des acteurs, et nous ne l'avons pas personnellement vécu. Différentes autrices citées plus haut (Auras, 2011 ; Cortessis, 2014) en font cependant état dans les formations universitaires qu'elles ont étudiées. Peut-être cela résulte-t-il du caractère encore aujourd'hui clivant de ces outils, que certains enseignants décrivent comme contre-productif (E2, Maître de Conférences, Sciences Humaines et Sociales, qui nous citerons plus loin, E4) quand d'autres (E3) s'en saisissent tout en restant prudents sur leurs applications.

## 2.2 Les référentiels dans l'accompagnement des conseillères, un allant-de-soi ou un outil subordonné au profil psychologique des candidats ?

Seules deux conseillères, comptant moins d'un an d'ancienneté sur leur poste, ont spontanément utilisé le terme « référentiels ». Elles parlent du travail de confrontation du candidat au référentiel de diplôme (parfois qualifié par elles de référentiel de formation) comme d'une phase nécessaire de l'accompagnement : « *Moi, vraiment, le but, c'est de vraiment faire ressortir leurs compétences, leurs responsabilités, en fait, par rapport, ben, au référentiel du diplôme* » (C7, conseillère VAE, expérience inférieure à cinq ans).

« *On travaille beaucoup avec les référentiels, forcément, mais plus le référentiel de formation, et par exemple dans le plan qu'on leur propose, à la fin, on leur propose de faire un synoptique, où ils mettent d'un côté, dans la première colonne, toutes les UE (Unités d'enseignement) de la formation, enfin de la licence, de la licence 3, et en parallèle, les expériences, les savoirs qu'ils ont acquis et où ils les ont acquis* » (C1, conseillère VAE, expérience inférieure à cinq ans).

La pratique du synoptique décrite par cette conseillère n'est toutefois pas systématique. Il semble bien, d'ailleurs, selon ce que décrit C1, que ce synoptique soit une confrontation non au référentiel de diplôme, mais au programme de formation, comme le révèle la référence aux UE.

Dans un autre entretien (C2, conseillère VAE, expérience entre cinq et dix ans), le vocable utilisé est « *contenu du diplôme* », et le propos renvoie moins à l'accompagnement en lui-même qu'à la phase préalable où la conseillère évalue l'adéquation entre le profil du candidat et le diplôme.

Le peu de matériau exploitable sur la question spécifique des référentiels dans les entretiens avec les conseillères relève d'un biais méthodologique (absence de la thématique dans le guide d'entretien) ; cependant, plusieurs questions du guide d'entretien visaient à susciter une description des pratiques, et il est étonnant que soit si peu évoqué un outil qui paraît fondamental.

---

Les interviewées mettent plutôt l'accent sur l'aptitude psychologique des candidats à persévérer dans une démarche décrite comme longue et complexe et à évoluer au cours de celle-ci que sur les outils et procédures. Magnier et Werthe (2001), dans une étude portant sur les conseillers en Validation des Acquis Professionnels (VAP, procédure proche, mais différente de la VAE), concluent à un usage plus net du référentiel, malgré une certaine ambivalence vis-à-vis de celui-ci.

Si une phase de vérification de la conformité des expériences du candidat avec les attentes du diplôme semble incontournable, il n'est donc pas certain qu'elle passe toujours par l'utilisation d'un référentiel à proprement parler, les plaquettes de présentation des diplômes pouvant par exemple fournir également des informations, sous une forme parfois plus lisible. Si tel est le cas, cela renvoie les candidats à des exigences propres à la formation et non au diplôme, donc à une approche académique, quand la VAE vise justement à libérer les candidats de ce cadre pour se centrer sur des compétences issues de l'expérience.

Quand un référentiel est utilisé, les termes employés sont variables et plus ou moins adéquats : référentiel de diplôme, de formation. De plus, il est mis en lien avec différents aspects du profil du candidat : compétences, responsabilités, activité, expérience, savoir, pour reprendre quelques-uns des termes utilisés par les conseillères, que l'on retrouve également dans les échanges en jury, renvoyant à différentes lectures de l'expérience. Les conseillères se réfèrent toujours, en début de procédure, à l'avis du responsable du diplôme, qui, en dernier ressort, est seul habilité à juger de l'adéquation du profil du candidat avec le diplôme. C'est donc de cet acteur pédagogique que peut également dépendre le plus ou moins fort investissement des référentiels, même si chaque conseillère semble employer une procédure similaire pour les différents diplômes pour lesquels elle effectue des accompagnements. Dès cette première phase, les pratiques apparaissent peu uniformes.

## 2.3 Les pratiques peu unifiées des enseignants

Le point de vue dominant parmi les enseignants interrogés est que les référentiels présentent le risque de faire l'objet d'une lecture au pied de la lettre, générant des difficultés pour la validation des acquis de candidats dont les profils et projets s'éloignent de profils d'étudiants en formation initiale, voire en formation continue *via* la reprise d'études (ces derniers rencontrant des difficultés spécifiques). Pour autant, les diplômes validés sont le plus souvent les mêmes pour ces trois catégories.

### 2.3.1 Entre ajustement et malaise

Il semble qu'aujourd'hui encore, les acteurs n'aient pas encore développé une utilisation régulière des référentiels. Pour les disciplines sur lesquelles E4 intervient en présidence de jury, la pratique est d'identifier les compétences incontournables, le référentiel ne servant qu'en cas de validation partielle, pour effectuer la prescription, c'est-à-dire la

demande de travail complémentaire adressée au candidat pour valider le diplôme dans les cas où celui-ci n'est pas intégralement validé au terme de sa prestation orale devant le jury : « *À chaque fois, je demande, quand c'est un nouveau diplôme que je connais pas, hein, à chaque fois je demande s'il y a un socle de compétences, qui, pour, ben le représentant du diplôme ou le président de jury du diplôme si c'est lui qui est présent, hein, un socle de compétences qu'il juge incontournable. Donc, je dis, ça peut pas être 100 %, hein, on va tourner autour de 60-70 % des compétences qui sont délivrées par un diplôme, et on se base là-dessus* ».

Une adhésion intégrale aux compétences liées au diplôme ne semble pas envisageable dans le cadre d'une VAE. Les attendus sont rediscutés par le jury au moment de la soutenance, avec une priorisation des acquis jugés fondamentaux. Cela suppose une capacité des universitaires à opérer un mouvement par rapport à leurs attentes initiales. Cependant, là encore, ce qui est évoqué n'est pas le référentiel de diplôme, mais un « socle de compétences » dont la définition est confiée au responsable de diplôme. Plusieurs passages des entretiens (notamment avec E4, qui a une longue expérience des présidences de jury dans le domaine des sciences et technologies) montrent qu'il existe une négociation, pas toujours facile, entre président de jury et responsable pédagogique, le président de jury tentant de prévenir une lecture par trop normative et maximaliste des référentiels, quand le responsable de diplôme peut être tenté de le percevoir comme une liste dont tous les items devraient être cochés.

E2 (maître de Conférences, Sciences humaines et sociales) relève que l'usage du référentiel peut s'avérer contre-productif dans l'accompagnement des candidats : « *Une fois, j'avais envoyé le référentiel à la personne, ça l'avait effrayée. C'était, c'est, non mais, c'est vrai que c'est terrifiant, quand t'es pas dans le langage, dans le jargon, c'est un truc qui est terrifiant [...] je me rappelle d'une personne, qui, parce que j'avais dit, il faut référencer les choses, il faut des références un peu théoriques, oh là là, du coup, toutes les cinq minutes, y'avait des trucs, mais qui n'avaient ni queue ni tête. À la fin, c'était une succession de citations qui finissaient par ne plus vouloir rien dire* ».

Les accompagnants et membres de jury sont donc confrontés à une double tension : d'une part, rapprocher les compétences des candidats d'un référentiel qui couvre largement le champ de compétences du diplôme, quand dans leurs expériences, ils n'ont pu en développer le plus souvent qu'une partie ; d'autre part, attendre d'eux l'entrée dans les codes universitaires qui font également partie des compétences visées. En sciences humaines et sociales, cela passe notamment par une attente en termes de capacités à conceptualiser et problématiser et une attention à des questions de forme, comme le respect des normes bibliographiques. Le plus souvent, les enseignants ont assimilé cette culture universitaire au fil d'un parcours nettement plus long, et par socialisation auprès de leurs aînés et de leurs pairs. Ce temps long et cette socialisation font défaut au processus de VAE, d'où la focalisation accrue sur des documents normatifs qui sont finalement presque aussi étran-



---

gers aux enseignants référents qu'aux candidats. La confrontation avec les référentiels crée donc un malaise chez une partie des accompagnants et des membres de jury.

Les enseignants rencontrés fondent donc leur pratique de la VAE sur la recherche d'un équilibre plus ou moins explicité et assumé entre ce que stipule le référentiel et les singularités de chaque candidat, comme le souligne E1 (Professeure des Universités, Sciences Humaines et Sociales) : « *Du coup, on est un peu moins en fait sur le référentiel... parce que si on considère que la VAE, c'est un peu un équilibre entre le référentiel diplôme et ce que le candidat veut vraiment développer, peut-être on est un peu moins stricts sur le diplôme vraiment, on est plus sur, enfin, les deux s'articulent* ».

L'évolution du positionnement du candidat au cours de la démarche, en termes de capacité à prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle, à l'analyser, est un des points les plus valorisés par les enseignants, de même que sa potentialité est considérée par les conseillères comme un critère prédictif de la réussite. Dans la littérature sur les jurys de VAE, nous n'avons pas relevé de considérations portant sur l'anticipation d'une issue positive ou négative de la démarche ; si celle-ci est décrite comme ardue, exigeante, il semble difficile de catégoriser d'emblée négativement certains candidats, ou du moins d'exprimer ce point de vue ouvertement. Cette capacité de prise de recul n'est pas stipulée par les référentiels, mais elle est très souvent évoquée en jury, qui peut également se prononcer en tenant compte de la capacité supposée du candidat à continuer son cheminement après la validation.

La validation d'un diplôme par voie de VAE à l'université s'avère donc reposer partiellement sur des critères extra académiques clairement extérieurs aux référentiels de diplôme, et qui viennent nuancer l'application de ceux-ci. Si dans notre expérience, ces critères sont surtout mobilisés en faveur des candidats quand leurs acquis s'avèrent un peu en deçà des attentes du jury, il n'en reste pas moins que ce système de référence relève de l'implicite. Il permet certes une individualisation qui est aujourd'hui prônée dans le champ de la formation et certainement pertinente en VAE, mais au détriment de l'énonciation de critères stables et explicites.

### 2.3.2 Des attendus réels construits en situation par des acteurs minoritaires dans le monde universitaire ?

Tous les acteurs mettent en avant le développement d'une capacité réflexive chez le candidat, idée que l'on retrouve également chez différents auteurs (notamment Lainé, 2009 ; Bellini, 2013). Ils sont plus divergents quant à la forme que prend le travail final et notamment aux attendus d'ordre théorique. Les traductions de la notion de référentiel sont diverses. E1 trouve un intérêt à cette possibilité d'interprétations multiples des référentiels, qui s'adaptent ainsi à différentes perspectives, centrés sur la conceptualisation ou sur l'exploitation de cas : « *Les référentiels, c'est très intéressant, en fait, parce que ça dépend comment chacun utilise ce référentiel, pour moi, c'est des concepts, bon, y'a des travaux qui parlent aussi des situations, qui disent il faut partir d'un référentiel des*

*situations, c'est-à-dire, euh, il faut identifier les situations qui posent problème, ou qui, ou les situations qui sont incontournables, ou les situations représentatives de travail, ce qui est, donc, travailler sur des cas ».*

Cette piste du travail sur des cas est explicitement retenue dans diverses formations, comme un moyen de démontrer les compétences effectivement mises en œuvre, mais renvoie à un type de compétence qui n'est pas toujours attendu en tant que tel des étudiants en formation initiale.

Ce développement de capacités réflexives est davantage valorisé qu'une correspondance introuvable à des référentiels éventuellement adaptés à des étudiants en cursus classique (et même pas nécessairement à tous), mais pas à des candidats aux expériences variées et essentiellement non académiques, comme le souligne E3 : « *Le risque, c'est de coller au référentiel pédagogique, c'est de se dire précisément, ben oui, tout doit être acquis absolument, et donc, y'a pas d'impasse possible, or on sait très bien que dans la vie professionnelle, y'a aussi des impasses. [...] Le risque, c'est de vouloir faire une espèce d'étudiant bis, avec l'obligation de satisfaire à toutes les, de cocher toutes les cases, justement, là où peut-être toutes les cases ne méritent pas d'être cochées ».*

E4 exprime le même point de vue en évoquant des situations vécues en jury : « *... parfois, les enseignants ou la personne qui suit veut vraiment que pour chaque unité la personne ait une compétence. Surtout en licence professionnelle. Ils ont tendance à dire 'là, il a la moitié de cette unité-là, mais pas l'autre moitié, parce qu'il connaît pas la formule de monsieur Untel, et là, il a', parce qu'ils viennent avec le référentiel ».*

Pour autant, E3 ne rejette pas le référentiel, mais appelle à sa mise en discussion préalablement à la tenue du jury : « *Mais si on discute pas du décalage, de l'écart, à ce moment-là, on peut pas parler d'équivalence. C'est toujours un rapport, pour mesurer un rapport, pour l'apprécier, il faut quand même qu'on ait les éléments, j'allais dire, de ce rapport. Effectivement, donc ça c'est quelque chose qui est peut-être un peu plus aléatoire, dans les jurys, parce que c'est difficile. Parce que si on s'en tient trop au référentiel, et ben on oublie la validation. On oublie l'équivalence. Et si on oublie le référentiel, on peut craindre une forme d'illégitimité de la diplomation. En tous cas, de l'imposture ».*

E3 rappelle donc la nécessité et la légitimité du référentiel comme point d'appui à la discussion. Cependant, le processus de VAE rend plus saillantes les difficultés relatives à la diversité des personnes visant un même diplôme, déjà présentes en formation initiale et continue.

Quelle pratique peut être construite autour de référentiels que les différents acteurs parviendraient à s'approprier (ce qui ne semble aujourd'hui pas toujours le cas) pour en faire un usage correspondant à la réalité des situations auxquels ils sont confrontés, où se rencontrent la spécificité des candidats et les exigences des diplômés ? Une piste serait la proportionnalité évoquée par E4 (identifier les items dont la maîtrise est nécessaire et ceux pour lesquels elle peut être perfectionnée par la suite, et ce, à hauteur d'une certaine

---

proportion des compétences du diplôme ; solution quelque peu différente des pratiques délibératives mises en évidence par différents auteurs comme Cortessis (2013)). Mais cela nécessiterait une dynamique de délibération entre enseignants qui ne se limite pas au temps des jurys, et la construction d'un rapport aux référentiels qui dépasserait leur perception en tant que nomenclature administrative, et reviendrait à l'idée physique d'un point de repère permettant la caractérisation d'un mouvement.

## Conclusion

Aucun référentiel ne saurait être pleinement satisfaisant à l'état brut, comme le confirment les différents auteurs cités en première partie ; cependant, s'ils faisaient l'objet d'une meilleure appropriation, ils pourraient contribuer plus utilement à l'accompagnement et aux débats sur les critères de validation menés lors des jurys, notamment *via* des pratiques de délibération similaires à celles décrites par Auras (2011), Clot et Prot (2013), Cortessis (2014) ou Mayen et Savoyant (2009). La levée des implicites évoquée par Ughetto (2014), dans la mesure où elle n'est pas interprétée comme impliquant une conformité absolue de la prestation des candidats aux référentiels de diplôme, semble pouvoir être un point positif de l'usage des référentiels pour les accompagnateurs et les membres de jury.

La pratique de la VAE dans l'université étudiée est caractérisée, s'agissant de l'usage des référentiels, par un flottement chez certains acteurs quant aux termes et aux contenus qu'ils recouvrent. Notre enquête permet également d'identifier le poids encore prégnant de la scolarisation des références implicites à l'aune desquelles les jurys apprécient les prestations des candidats (alignement des exigences sur les contenus de formation plutôt que sur le référentiel de diplôme), et ce, malgré les insatisfactions que cette scolarisation engendre chez les enseignants notamment. Par rapport à la partie 1, où nous détaillons les différentes lectures possibles des référentiels, il apparaît que ceux-ci sont effectivement perçus sur le terrain comme des normes, par les uns, et comme des outils, par les autres, ce qui maintient le processus de validation dans une ambiguïté inconfortable pour les membres de jury comme pour les candidats.

Il est vrai que la notion de référentiel, introduite par des réformes contestées, semble imposée par les organismes de tutelle, et ne fait pas aujourd'hui l'objet d'une appropriation sereine, notamment par les enseignants-chercheurs. Ceux-ci, dans leur parcours personnel de formation, ont souvent une expérience plus traditionnelle de l'acquisition des codes universitaires, passant notamment par l'initiation à des démarches intellectuelles telles que la conceptualisation et la problématisation, et à des méthodologies de recherche, d'écriture et de rapport aux sources.

Toutefois, il s'agit aujourd'hui d'une modalité de légitimation des diplômes sur laquelle il semble difficile de faire l'impasse. La pratique de la VAE paraît tiraillée entre des postures qui vont, pour les extrêmes, du rejet des référentiels à leur application la plus normative ; et ce, dans un contexte où les espaces de délibération se limitent aujourd'hui aux jurys,

soumis à la contrainte de la formulation d'un verdict dans un temps contraint. Le fait que la VAE ne se soit pas développée autant qu'espéré par ses promoteurs et qu'elle concerne aujourd'hui seulement un petit nombre de personnels administratifs et enseignants limite la possibilité d'ouverture de cet espace de débats collectifs dans lequel pourraient se construire des références communes.

## ■ Bibliographie

Annexe au projet de loi de finances pour 2021 sur la Formation professionnelle.

Auras E. (2011), « La décision de validation comme “définition collective de la situation” », in Géhin J.-P. et Auras E. (dirs), *La VAE à l'université, une approche monographique*, Rennes, PUR, pp. 91-107.

Auras E. (2013), « Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience », *Formation Emploi*, 122, pp. 51-67.

Bellini S. (2013), « Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation », *Formation Emploi*, 122, pp. 69-86.

Besson E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif VAE*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation Française.

Chauvigné C. (2010), « Les référentiels en formation. Des normes en confrontation », *Recherche et Formation*, 64, pp. 77-89.

Clot Y. & Prot B. (2013), « Postface. La VAE, entre repli sécuritaire et développement de compétences », *Formation Emploi*, 122, pp. 139-150.

Cortessis S. (2014), « Référentiel d'évaluation et développement collectif de l'argumentation dans un jury de VAE », in Prot B. (dir.), *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification*, Toulouse, Octares Éditions, pp. 89-101.

Cros F. & Raisky C. (2010), « Référentiel », *Recherche et formation*, 64, pp. 105-116.

DARES (2017), « La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs. Le nombre de diplômés par la voie de la VAE continue de diminuer », *DARES résultats* n° 038, juin.

Havet N., Bayart C., Lenne N. (2021), « Le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université : quels défis, quels bénéficiaires ? », *Revue française d'économie*, vol. XXXVI, pp. 83-132.

Lainé A. (2005), *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Toulouse, Erès.

Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

---

Magnier J., Werthe C. (2001), « L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels », *Formation Emploi*, 75, pp. 29-41.

Maillard F. (2015), *La fabrique des diplômés*, Lormont, Le Bord de l'eau Editions.

Maillard F. (2020), « La certification pour tous : une arme à double tranchant », *La pensée*, 404, pp. 93-105.

Mayen P. (2009), « Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE », *Relief*, n° 28, Échanges du Céreq, pp. 99-108.

Mayen P. & Savoyant A. (éds.) (2009), « Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience », *Relief*, n° 28, Échanges du Céreq.

Mayeux C. & Mayen P. (2009), « Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance », *Relief*, n° 28, Échanges du Céreq, pp. 13-28.

Métral J.-F. & Mayen P. (2009), « Les difficultés de la validation des acquis de l'expérience », *Relief*, n° 28, Échanges du Céreq, pp. 29-38.

Neyrat F. (2007), « La validation des acquis de l'expérience : une reconnaissance de la formation tout au long de la vie », in Neyrat F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, pp. 129-162.

Presse M.-C. (2004), « Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 141-151.

Prost-Dambélé S. (2017), « Validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur : un dispositif qui s'essouffle », *Note d'information* n° 17.31, décembre 2019, DEPP.

Ropé F. (2005), « La VAE à l'Université française : entre savoirs et expérience », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4/2005, pp. 61-84.

Savoyant A. & Mayen P. (2009), « Introduction », *Relief*, n° 28, Échanges du Céreq, pp. 9-12.

Ughetto P. (2014), « Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétences », in Prot B. (dir.), *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification*, Toulouse, Octares Éditions, pp. 39-45.