

# LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE EN FRANCE : UN OBJET FRONTIÈRE ?

Jacques Lauriol<sup>1</sup>, Francis Guérin<sup>2</sup>, Hédia Zannad<sup>3</sup>

## 1. CONTEXTE ET OBJET D'ÉTUDE

Les rares contributions théoriques existant sur la VAE (validation des acquis de l'expérience) inscrivent naturellement cette démarche dans le prolongement du modèle de la compétence et se fondent davantage sur des constructions hypothétiques que sur des représentations d'acteurs ou des observations de terrain, et ce, d'autant plus qu'elles remontent la plupart à une période antérieure à octobre 2002, date à laquelle ont été lancées les premières esquisses de VAE. Ces contributions envisagent la VAE comme un outil de promotion sociale et de confort face à la montée de la précarité salariale (Lenoir, 1999, 2000), comme un facteur de renforcement de l'employabilité dans un pays où la culture du diplôme reste dominante (Meignant et Burghelle, 2000) ou comme un accélérateur de reconnaissance et de formation (Labruyère *et al.*, 2002). C'est ce qui explique, par ailleurs, qu'elle est susceptible de rencontrer la résistance d'entreprises redoutant les doublons avec des mesures internes d'évolution de carrière et appréhendant les conséquences sur les grilles salariales et statutaires (Fouteau, 2002), sauf lorsqu'il s'agit de répondre à une évolution d'envergure de l'organisation, à des difficultés de recrutement, à un *turnover* ou un absentéisme élevé (Zarifian, 2001)<sup>4</sup>.

Pour notre part, l'enjeu d'une étude portant sur la VAE était de « saisir » les perceptions et les positionnements vis-à-vis de la VAE au cours de la période charnière de première expérimentation (octobre 2002 à avril 2003) avant de mobiliser, le cas échéant, un cadre conceptuel propre à comprendre le statut qu'est

---

<sup>1</sup> Jacques Lauriol, Groupe ESC Rouen (CERAMES). Courriel : jacques.lauriol@esc-rouen.fr.

<sup>2</sup> Francis Guérin, INSA de Rouen, France.

<sup>3</sup> Hédia Zannad, Groupe ESC Rouen (CERAMES).

<sup>4</sup> Pour lui, une réflexion est à mener en matière de « portefeuille de compétences » validé par l'institution où elles ont été développées, sans nécessairement donner lieu à un diplôme ou à un titre, afin de rendre plus saines les pratiques de recrutement qui s'étaient souvent, une fois réalisée la sélection par le diplôme, sur des aspects purement psychologisés.

en train de revêtir la VAE en France pour les grands types d'acteurs concernés. En effet, le texte fondateur est bien sorti début 2002, mais la parution des principaux décrets d'application s'est échelonnée entre avril et novembre 2002 ; les instances destinées à accompagner sa mise en œuvre (comme la Commission nationale de certification des compétences ou les Points relais conseil) n'ont été mises en place qu'au tournant de l'année. Ainsi, c'est donc seulement à la fin 2002 et au début 2003 que les acteurs ont été à même de prendre la mesure de ce dispositif et d'en évaluer les possibilités de débouchés, les menaces, les potentialités et les limites. Mais c'est aussi durant cette même période que, faisant face à un dispositif en cours d'émergence et dont les zones d'ombre, bien que se levant peu à peu, restaient nombreuses, les acteurs ont jeté un regard encore neuf sur la VAE. Ils en ont alors vraiment exploré les différentes significations à un moment où il restait pour eux un objet d'interrogation, de questionnement, où il était l'objet d'hypothèses et d'incertitudes, dont les marges de manœuvre restaient mal connues, mais toutes à explorer avant que les discours ne s'officialisent et que les pratiques ne se cristallisent définitivement.

Nous avons donc volontairement choisi d'effectuer notre enquête dans cette période liminale de « l'entre-deux » où la VAE n'était pas encore instituée, mais lors de laquelle elle était encore un instituant susceptible, par sa nouveauté et par les perspectives qu'elle laissait entrevoir, de mettre en cause de manière particulièrement visible et explicite les positions établies et les stratégies des acteurs. Ce choix de période, s'il était particulièrement pertinent en vue de connaître les changements et infléchissements apportés par la VAE émergente aux stratégies et au positionnement des acteurs, a néanmoins eu des conséquences quant à l'étendue de l'étude. De fait, l'analyse du changement en cours nous a obligés à nous limiter aux premiers acteurs à être concernés au plan chronologique par le dispositif naissant, c'est-à-dire plutôt les acteurs institutionnels chargés de sa mise en œuvre et de son pilotage, et non ses bénéficiaires, par nature appelés à intervenir plus tardivement, après que la mise en place définitive a eu lieu.

C'est pourquoi, s'il nous a été possible de rencontrer des représentants des principaux ministères valideurs et de leurs structures régionales, des représentants nationaux et régionaux des partenaires sociaux (patronaux et salariés) ou encore des représentants d'organismes de formation du supérieur, il n'a guère été possible de rencontrer des candidats à la VAE ou des entreprises. En effet, les stratégies individuelles de validation des acquis de l'expérience selon le dispositif de 2002 sont, ainsi que les pratiques d'intégration de la VAE dans les politiques de gestion de ressources humaines des firmes, encore trop embryonnaires et balbutiantes pour qu'il soit possible d'en faire une analyse

construite. Le fait même que l'offre soit en train de se mettre en place et commence seulement à pouvoir répondre à l'éventuelle demande des individus et des firmes fait que celle-ci reste encore largement inconnue quant à ses orientations et ampleurs réelles. C'est seulement lorsque l'offre sera réellement opérationnelle pour l'ensemble des valideurs potentiels (ce qui est encore loin d'être le cas) que les véritables contours de la demande de VAE deviendront visibles.

La validation des acquis de l'expérience est donc, comme on vient de l'évoquer, un dispositif récent et, pour tout dire, encore largement en devenir. Pour autant, il est frappant de constater à son propos des représentations paradoxales et ambivalentes, mais récurrentes de la part de la plupart des personnes interrogées, ce qui nous amènera à la qualifier, dans une première partie, d'objet paradoxal et ambigu. Dans une deuxième partie, et pour dépasser le simple relevé de ces ambivalences, nous proposons de mobiliser un cadre d'analyse issu de la sociologie de l'innovation, au travers de la notion d'objet frontière, qui nous paraît en mesure d'éclaircir la dynamique de formation de ces représentations. Il devient alors possible d'envisager quelques propositions aux visées compréhensives relatives au statut particulier que semble avoir acquis, aujourd'hui, la VAE en France.

## 2. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour les raisons que nous venons d'invoquer, notre recherche ne pouvait être que de nature **exploratoire** (car la VAE renvoie à un champ théorique encore très mal délimité), transversale (plusieurs types d'acteurs et d'organisations étudiées à un instant t) et qualitative (fondée sur des techniques qualitatives de recueil et d'analyse d'entretiens semi-directifs). Se fondant sur une revue de littérature spécialisée mais encore, hélas, peu abondante sur le sujet de la VAE, notre étude de terrain a été menée sans présuppositions, dans le but de faire émerger des idées nouvelles et d'améliorer la compréhension des enjeux portés par la VAE<sup>5</sup>.

Cinquante-cinq entretiens ont été menés sur une période de sept mois – octobre 2002 à avril 2003 – avec des représentants de trois grands types d'institutions, sur lesquelles notre choix s'est porté parce qu'il s'agissait d'organisations concernées au premier plan (et parfois « précurseurs ») par la VAE :

---

<sup>5</sup> Notre démarche relève clairement d'une approche méthodologique dite « constructiviste », par opposition aux approches dites « positivistes », qui visent à démontrer des causalités, procèdent par hypothèses et déductions et se fondent sur des échantillons choisis de façon aléatoire.

- les organisations patronales (CSCA, UIC, UIMM, ANIA, MEDEF, UPA, UCSIP et FNTP) ;
- les universités et institutions d'enseignement supérieur (CNAM Paris, Université Paris Dauphine, Nanterre, Val de Marne, Villetaneuse, Marne La Vallée, Rouen, Lille 1, IAE de Caen) ;
- les organismes valideurs (ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche ; ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la solidarité ; DRAF Haute-Normandie).

La grille d'entretien que nous avons conçue reste très générale afin de permettre à la fois de recouper les réponses obtenues de la part de différentes institutions à des questions de même nature et d'adapter ce questionnement aux acteurs concernés. Par exemple, la rubrique concernant les modalités pratiques de mise en œuvre de la VAE contenait une vingtaine de questions pour les responsables VAE des universités rencontrées alors qu'elle n'en contenait que quelques unes pour les deux autres types d'institutions.

### 3. LA VAE COMME PROCESSUS D'INNOVATION JURIDIQUE ET SOCIAL

#### 3.1. La VAE, un objet paradoxal et ambigu

Au terme de cette première partie de l'enquête, il apparaît que la VAE n'est jamais remise en cause dans son principe : tous les acteurs interrogés, s'ils se posent de nombreuses questions quant aux modalités de sa mise en œuvre, sont unanimes pour en accepter, voire pour en défendre, le principe comme étant positif. C'est certainement le premier élément marquant de notre enquête que de constater une forme d'unanimité autour du principe de la VAE, c'est-à-dire de l'intérêt et de l'opportunité de reconnaître le caractère formateur de l'expérience (qu'elle soit à caractère professionnel ou non) et la valeur du savoir que permet d'acquérir cette expérience. En effet, tous nos interlocuteurs tendent à reconnaître à la fois la valeur (sociale, économique, identitaire) du savoir et l'expérience comme l'un de ses modes possibles d'acquisition (la formation – en alternance ou non – en est un autre).

Pour autant, la plupart de nos interlocuteurs, une fois ce principe admis, frappent tous leur analyse de la VAE du sceau de l'ambivalence. En effet, tous, au-delà du principe d'une valorisation du savoir, ne cessent d'insister à la fois sur les potentialités et les dérives possibles du dispositif, sur les possibilités ou les menaces qu'il représente, sur la manière positive ou au contraire déviante que les

autres acteurs pourraient avoir de se l'approprier et de le mettre au service de leurs propres finalités. Tous tendent notamment, on le verra, à craindre des mésinterprétations et des détournements de ce dispositif de la part des autres acteurs, à partir d'un texte dont l'esprit en lui-même ne semble pas souffrir de réelles mises en cause.

Ce registre de l'ambivalence est permanent chez nos interlocuteurs, ce qui est facilement compréhensible face à un système en train de se construire. Mais il est en revanche relativement surprenant, dans ces conditions, que les mêmes acteurs ne cessent, par ailleurs, de formuler des pronostics de succès concernant la VAE : tous insistent sur le fait que ce dispositif leur paraît voué à un succès que n'a pas connu la VAP (validation des acquis professionnels, issue de la législation de 1992), laquelle est restée relativement confidentielle et n'a, le plus souvent, concerné que des cas exceptionnels. D'ailleurs, à l'appui de leur analyse, tous insistent sur l'importance quantitative des demandes (autant d'informations que de retraits de dossiers) dont chacun est assiégé de la part des individus, souvent bien au-delà des estimations les plus optimistes.

Cette prophétie est, en outre, d'autant plus paradoxale de notre point de vue que le dispositif de la VAE n'a rien de véritablement nouveau sur le plan des principes. En effet, il ne fait que procéder à la généralisation d'éléments déjà présents dans des textes précédents : il permet d'obtenir par la validation des acquis la totalité d'un diplôme, et non plus seulement une partie, il prend en compte les expériences de toutes natures (et plus seulement les expériences à caractère professionnel), il étend à la totalité des titres et diplômes une validation des acquis qui ne concernait jusqu'alors que les seuls diplômes du ministère de l'Éducation Nationale. Mais tout cela était déjà présent en germe dans les textes précédents (en particulier dans celui de 1992, qui a été très peu utilisé) et il n'y a nulle part la trace de la révolution des principes, voire des modalités, qui pourrait expliquer le pronostic unanime de succès formulé par l'ensemble de nos interlocuteurs.

Bref, notre recueil d'informations sur le terrain nous a conduits à un double constat très immédiat et très empirique : la VAE est un dispositif qui est d'une part l'objet de représentations très ambivalentes et d'autre part nous semble affecté d'un véritable paradoxe au sens où tous lui prédisent un destin flamboyant en dépit de ces ambivalences, du caractère peu novateur de ses différentes composantes au regard des textes de la VAP, et du fait que la VAE n'en est aujourd'hui qu'à ses balbutiements.

Les ambivalences repérées dans le discours des acteurs de terrain de la VAE ne sont certes pas leur apanage : on les trouve également présentes dans les premiers bilans qui sont tirés par les experts du domaine et il est « rassurant » de constater que celles que nous avons identifiées lors de notre enquête sont peu ou prou les mêmes que celles évoquées par les experts nationaux. Ainsi, si l'on reprend le dossier de bilan publié par la revue *Actualité de la formation permanente* (Feutrie, 2003), la principale ambivalence et difficulté constitutive du dispositif ou constatées à partir des premières mises en œuvre est la suivante : le succès de la VAE semble être effectivement relativement important (avec en particulier une forte demande dans le secteur sanitaire et social, dans l'artisanat ou pour l'expertise comptable), mais sur la base d'une connaissance relativement faible de la part des individus de ce qu'est réellement une démarche de VAE. Ainsi, certains tendent à en faire un véritable « parcours du combattant » (Leplatre, 2003) et à surestimer les difficultés d'une démarche de conceptualisation de leur activité qui ne leur est ni familière, ni bien connue. *A contrario*, pour d'autres, il ne s'agit d'un simple processus administratif dont la véritable difficulté (faire part de son expérience et en démontrer le caractère porteur de compétences) est souvent sous-estimée : la validation totale de la certification visée est certes la possibilité nouvelle offerte par le dispositif de 2002, mais rien ne dit qu'il sera majoritaire et que les individus qui obtiendront des validations partielles auront les moyens de se doter des compléments de formation nécessaires à une validation complète. On peut aussi craindre que, contrairement aux espoirs qu'elle suscite, la VAE ne bénéficie surtout aux gens les plus formés ou dont l'expérience est la plus propice à l'obtention d'une certification reconnue (c'est-à-dire correspondant à une véritable qualification) : les modes de preuve retenus par les certificateurs, la capacité à s'informer sur le dispositif sont autant de filtres qui risquent de réserver la VAE à des populations de techniciens et de cadres. Elle ne sera alors pas plus que la formation professionnelle continue, susceptible de constituer un remède à l'exclusion des populations les moins qualifiées et les moins formées sur le plan scolaire.

Si l'on est d'accord aujourd'hui pour dire que l'expérience génère du savoir, la question ne cesse de se poser quant à savoir si la nature de ce savoir le rend passible du même traitement de certification que les autres modes d'acquisition possibles (Feutrie, 2003). Comment reconnaître des acquis souvent d'autant plus imprévisibles chez l'individu qu'ils ne succèdent pas à une formation censée permettre de les développer ? Faut-il développer des modes de reconnaissance spécifiques plus adaptés à la prise en compte de l'expérience ou les modes existants sont-ils réellement capables de le faire ? Les référentiels des certifications, bâtis à partir de processus formatifs, rendent-ils vraiment compte des compétences que l'expérience permet d'acquérir ?

*Par ailleurs, est-il légitime de prendre en compte toutes les expériences ? Ainsi, certains représentants du monde associatif estiment-ils que l'expérience bénévole, résultant souvent d'un engagement militant, ne saurait faire l'objet d'un jugement de valeur et est non objectivable, car partie prenante de l'histoire personnelle et inscrite dans une logique « d'engagement gratuit » reconnaissable seulement par les pairs.*

De même, les acteurs les plus ambivalents sont certainement les institutions porteuses de certifications, et en particulier celles qui délivrent des certifications à fort prestige (comme les grandes écoles), débouchant sur des professions très rémunératrices ou reposant autant sur une forme d'acculturation que sur des contenus de formation. En effet, la VAE, si elle peut représenter un « nouveau marché » pour elles, peut aussi se traduire par un affaiblissement de leurs rentrées liées à la formation (qui se vend beaucoup plus cher qu'une démarche de VAE), voire par une concurrence dommageable entre leurs jeunes diplômés traditionnels et les adultes passés par la validation des acquis, bénéficiant d'un surcroît d'expérience.

Les formateurs eux-mêmes peuvent craindre que la VAE ne débouche sur une forme d'injustice, l'effort fait par un individu qui suit l'intégralité d'un processus de formation leur paraissant sans commune mesure avec celui que requiert la réalisation d'un dossier de VAE. À l'extrême, leurs réticences sont aussi liées à leur crainte de voir sur le long terme se modifier profondément le rapport à la formation des générations futures : à quoi bon se former si l'expérience professionnelle s'avère au bout du compte constituer un moyen autrement plus aisé d'obtenir le même diplôme, même si on peut au contraire espérer que la VAE crée une « appétence » pour la formation ? En outre, la VAE peut aussi avoir un impact sur le métier même du formateur, sur sa légitimité et sur l'étendue de ses missions, ne serait-ce que parce que l'individu qui engage une démarche de VAE s'inscrira inévitablement dans une demande de formation personnalisée (ne suivre que ce qui manque pour obtenir la certification visée) et individualisée (concernant le calendrier et le rythme d'avancement) que ne savent pas nécessairement traiter les métiers actuels de la formation. Intégrer la VAE dans toutes ses conséquences induit donc un important travail d'ingénierie de formation – sur les plans tant qualitatif que quantitatif – de la part des institutions et des formateurs que tous n'ont pas nécessairement la capacité d'engager.

Pour les entreprises, la donne n'est pas plus simple : une des questions principales est de savoir si la VAE va être un moyen de responsabiliser les individus sur leur parcours professionnel, sur leur « employabilité » ou si elle va être un prétexte

commode pour permettre aux entreprises de se désengager de leur effort de formation en le reportant sur les individus ou sur des financements extérieurs. En outre, il n'est pas forcément question pour elles de reconnaître toutes les conséquences de la VAE : si le fait d'avoir un salarié compétent et qualifié est évidemment un souhait des entreprises, le lien entre VAE d'une part, et classification et rémunération, d'autre part, ne saurait être systématique. En effet, l'inscription dans une telle démarche est avant tout individuelle et l'obtention d'une certification n'a pas forcément un rapport étroit avec la fonction occupée par le salarié : les entreprises entendent rémunérer un poste ou des compétences, mais pas un niveau de diplôme qui n'est pas forcément en rapport avec leurs besoins.

Comme on le voit, le fait que l'on assiste aujourd'hui à l'émergence d'un consensus provisoire, à un accord relatif pour que le dispositif se mette en place, n'exonère absolument pas ce dernier de critiques souvent très prononcées ou d'hésitations fortes de la part des acteurs supposés s'en emparer pour le faire leur.

Et, plutôt que de nous contenter de relever les principales ambivalences exprimées par nos interlocuteurs sur le terrain, nous avons essayé de comprendre ce que ce dispositif pouvait représenter aux yeux des acteurs concernés et, au-delà, pour la société française, au point de lui permettre d'abriter des représentations *a priori* aussi contradictoires et inconciliables.

Le cadre d'analyse que nous nous proposons de mobiliser pour tenter d'élucider ce paradoxe est celui de la sociologie de l'innovation (Callon *et al.*, 1991), au travers de la notion « d'objet frontière », qui nous apparaît en mesure d'éclairer la dynamique et les modalités de formation de ce consensus provisoire et de préciser ses contenus.

Comme nous le verrons, cette sociologie se fonde sur la notion de réseau et sur celle de traduction : le réseau permet de rassembler dans une « métaorganisation » des acteurs et des objets réunis dans une situation reliée à un problème qui intéresse ces acteurs : la notion de traduction permet elle de rendre compte d'un mouvement « qui lie des énoncés et des enjeux à priori incommensurables » (Callon *et al.*, 1991, p. 32), et ce faisant, de connecter en quelque sorte, des acteurs ou des mondes sociaux aux caractéristiques spécifiques, parfois antagonistes ou divergentes, autour d'un même objet frontière.

### 3.2. La VAE : un « objet-frontière »

Pour essayer de caractériser le statut que nous semble avoir pris la validation des acquis de l'expérience dans le paysage institutionnel français, nous avons « emprunté » au champ de la sociologie des sciences et de l'innovation la notion d'objet frontière (*boundary object*) (Star et Griesmeser, 1989). Cet emprunt est certainement quelque peu abusif sur le plan strictement scientifique, mais nous l'avons effectué parce que ce concept nous paraît être celui qui rend le mieux compte de ce qui se passe dans le processus d'innovation juridique et sociale qui est porté à l'heure actuelle par la VAE : nous sommes bien dans un processus d'innovation (au sens d'une « combinaison nouvelle d'éléments déjà existants ») et il nous paraît possible de mobiliser – avec quelque précaution toutefois – un concept forgé pour rendre compte d'une forme particulière de processus d'innovation, à savoir les processus d'innovation scientifique. Les particularismes de ces derniers ne sauraient être niés, mais le concept d'objet frontière nous semble suffisamment robuste pour embrasser les principales dimensions du processus dont est porteuse la VAE que nous avons repérées lors de notre enquête et sur lesquelles nous souhaiterions attirer l'attention des lecteurs.

#### 3. 2. 1. Un concept issu de la sociologie des sciences

Le concept d'objet frontière a été forgé par Susan L. Star et James R. Griesener dans le cadre d'une recherche où ils tentaient d'expliquer comment un chercheur en biologie – Joseph Grinnell – avait réussi à faire en sorte que des acteurs très disparates acceptent de coopérer à la constitution d'un muséum zoologique dont l'existence même et le mode d'élaboration des collections de spécimens lui permirent de nourrir ses propres travaux théoriques concernant l'évolution des espèces. En fait, Star et Griesener montrent que Joseph Grinnell a réussi à « intéresser » ces différents acteurs à ses travaux ou, plus exactement, à les « enrôler » pour qu'ils contribuent à sa recherche tout en servant leurs propres intérêts : il a su « traduire les intérêts des autres » (Latour, 1989, p. 261) pour qu'ils se transforment en alliés mobilisés autour d'un même objet scientifique (le muséum de zoologie des vertébrés) tout en continuant de servir leurs propres finalités.

En fait, au-delà de l'exemple servant de support à cet article, les auteurs partagent avec les sociologues de la traduction une hypothèse centrale : le consensus n'est pas nécessaire à la coopération ou à la conduite heureuse d'un travail (que ce soit dans le domaine scientifique ou dans tout autre travail). Il est même davantage l'exception que la règle dans la sphère scientifique tant le travail de recherche est

hétérogène, c'est-à-dire mobilise inévitablement des acteurs issus de « mondes sociaux » (*social worlds*) différents. Autrement dit, le travail scientifique est *a priori* paradoxal en ce sens qu'il y a fort peu de chances que les acteurs qu'il mobilise soient animés des mêmes intentions, mais qu'il requiert en même temps une importante coopération entre eux : le travail scientifique sera donc l'objet d'une « tension centrale entre des points de vue divergents et le besoin de découvertes généralisables » (Star et Griesmeser, 1989, p. 387).

Autrement dit, le travail scientifique requiert une forte diversité de points de vue émanant de « mondes sociaux » différents : celle-ci est inévitable, voire indispensable, car les différentes parties du travail à effectuer ne sauraient être prises en charge par un seul et même acteur.

Ceci signifie que cette coopération ne pourra exister que si un travail de « traduction » des points de vue divergents permet un intéressement des différents acteurs. Star et Griesemer, qui cherchent à prolonger la théorie de l'intéressement de Callon et Latour, affirment que ce travail s'effectue à travers deux activités principales qui sont la mise en place d'une « standardisation des méthodes » (*standardization of methods*) et le développement « d'objets frontières ».

La standardisation des règles permet aux acteurs des différents mondes de se doter d'une sorte de langage commun minimal leur permettant de coopérer sans pour autant avoir le même degré de connaissances scientifiques, ni les mêmes finalités ultimes. Elle détermine les manières d'agir les plus importantes et les plus impératives dans le cadre du projet, mais laisse toute autonomie aux acteurs au sein de leur propre monde social.

Les objets frontières « schématisent le travail d'articulation, de coordination de l'action et de simplification du monde. À travers eux, différents acteurs qui n'ont pas obligatoirement les mêmes buts arrivent à se coordonner tout en conservant leur autonomie. Le concept d'objet frontière permet de se débarrasser de l'idée que la coopération passe obligatoirement par le consensus et permet ainsi d'expliquer comment on peut gérer à la fois la diversité et la coopération. Les objets frontières sont des connecteurs de réseaux » (Vissac-Charles, 1996, p. 297).

Par exemple, Grinnell a réussi à placer au cœur de son travail un but commun et une conception conventionnelle, avec des frontières entre plusieurs mondes sociaux, frontières qui coïncident autour d'un objet frontière faiblement structuré et qui donneront par la suite un ancrage à des prétentions plus larges et plus ambitieuses (d'ordres théorique et scientifique). Pour enrôler des alliés, comme par exemple les collectionneurs amateurs, il a donc su respecter leurs représentations conventionnelles de la nature et leurs préoccupations. Le projet va

pouvoir sortir de l'indétermination, voire du néant, car c'est autour de cet objet frontière que les différents acteurs vont se positionner et, peu à peu, permettre au projet d'émerger et de prendre des contours plus précis. En permettant la connexion de mondes sociaux différents, l'objet frontière réduit le nombre des possibles en constituant à la fois un point d'accord et un objet de discussion entre les différents acteurs. C'est ce que Flichy (2003) appelle, en parlant des projets d'innovation technologique, le passage de l'objet-valise à l'objet frontière : « L'objet-valise correspond à une phase d'indétermination dans les choix technologiques. Une large gamme de possibles reste ouverte, tant au niveau du cadre de fonctionnement qu'à celui du cadre d'usage. Il s'agit alors de lever les ambiguïtés, de dissiper les confusions, de définir un objet au contour plus précis, de passer de l'utopie à la réalité, de l'abstraction à la concrétisation, de construire un objet frontière (...). Les objets frontières replacent la décision dans des mondes réduits, simplifiés, ils listent les points sur lesquels la décision peut porter ou s'appuyer » (Flichy, 2003, p. 298).

L'existence d'un objet frontière permet donc à chacun des acteurs de ne pas maîtriser l'ensemble des dimensions ou des compétences liées au projet, mais de s'en faire une représentation suffisamment simple et cohérente pour qu'ils puissent se focaliser dessus, se l'approprier, le rapporter à leurs propres finalités, préoccupations ou identité et *in fine*, décider de leur mobilisation dans le projet si celui-ci leur paraît pouvoir servir ou à tout le moins respecter ces préoccupations ou identité (même si en retour cette dernière peut être modifiée par leur participation au projet).

### 3. 2. 2. Les points de passage obligés

Mais, tout en réduisant l'univers des possibles et en permettant la construction d'un acteur-réseau autour d'un même projet, l'objet frontière induit une autre conséquence : il produit ce que l'on appelle en sociologie de l'innovation des points de passage obligés et nous sommes d'accord avec Vissac-Charles (1996, p. 299) pour dire que « choisir certains objets frontières, c'est se donner des points de passage obligés et vice versa. »

En effet, ces deux concepts nous paraissent très liés dans la mesure où l'objet frontière en donnant corps à un projet, une idée, un concept jusqu'alors purement abstrait, va en même temps déterminer un agenda de problèmes à traiter, de questions à résoudre autant qu'il va orienter la réflexion et les efforts de chacun des acteurs dans une direction qui ne fera que se préciser au fur et à mesure que le projet avancera et que l'objet frontière, d'abord relativement plastique, se

« durcira » et se précisera. Ce sont ces questions et problèmes à résoudre que nous appellerons ici points de passage obligés.

En fait, si, dans le cadre du projet, il peut y avoir un acteur qui fera émerger de manière volontariste un objet frontière destiné à permettre la coordination du réseau d'acteurs, on peut dire que les points de passage obligés seront une résultante logique et inévitable de cet objet frontière, sans qu'il soit besoin d'un acteur central assumant leur détermination.

### **3. 2. 3 La déclinaison de ces concepts pour penser la VAE**

Si, comme nous l'avons déjà dit, nous ne sommes pas dans le cadre des sciences et même s'il n'y a pas à proprement parler ici d'acteur cherchant à mener le projet, il nous semble que ce cadre théorique nous paraît pouvoir faire ici l'objet d'une utilisation à caractère compréhensif, car il est à même de nous permettre d'explicitier et de synthétiser le statut très particulier et *a priori* paradoxal que semble avoir acquis la VAE en France.

Ainsi, l'objet-valise qui semble être en jeu ici est **la valeur du savoir sous toutes ses formes** : cet objet reste jusqu'à la loi de modernisation sociale largement abstrait et de l'ordre de l'utopie, notamment en raison de toutes les restrictions dont les dispositifs existants pouvaient l'assortir. Quant à la VAE elle-même, c'est bien elle qui constitue l'objet frontière central perçu par les différents acteurs du « réseau » concerné (partenaires sociaux, ministères valideurs, État, individus, offreurs de formation, organismes certificateurs) comme étant véritablement à même de donner corps à ce qui n'était jusqu'alors qu'une utopie. C'est à ce titre qu'aucun des acteurs concernés ne semble mettre en cause l'existence, le bien-fondé ou l'utilité de ce dispositif qui fait sens dans les différents mondes sociaux concernés : ces différents acteurs semblent susceptibles – pour des raisons propres à chacun d'eux comme on le verra ultérieurement – d'être « intéressés » par ce dispositif. Car chacun peut y trouver la réponse à certains de ses enjeux propres : la plupart d'entre eux, à des degrés divers, sont prêts à s'impliquer dans son fonctionnement. On a bien affaire à un objet qui habite plusieurs mondes sociaux et semble – du point de vue des acteurs de ces mondes – susceptible de répondre à la demande de chacun d'eux. Cette convergence d'enjeux autour d'un dispositif qui met en avant la valeur du savoir acquis par l'expérience ne va pas de soi et mérite peut-être que l'on se penche plus avant sur les évolutions de longue portée qui la sous-tendent.

Pour autant, les acteurs concernés ne renoncent en aucun cas à leur identité et à leurs priorités propres : c'est ainsi que l'on constate que chacun l'investit à sa

manière et n'y projette pas les mêmes choses que les autres, au point que les représentations que nous avons pu en recenser peuvent aller jusqu'à être contradictoires. On a bien affaire à un objet adaptable à différents points de vue, mais suffisamment robuste pour maintenir une identité entre eux.

Mais ce n'est pas parce que l'objet frontière a été formalisé et proposé aux acteurs du « réseau » que le « projet » est achevé pour autant : le fait que la VAE soit produite et acceptée comme objet frontière engendre un certain nombre de points de passage obligés qui, tous, ont à voir avec la question de la **certification des savoirs**. En effet, la VAE a ceci de particulier (notamment par rapport aux dispositifs mis en œuvre dans d'autres pays, voire développés en France antérieurement à la loi de modernisation sociale, comme par exemple la VAP) qu'elle met résolument en avant une démarche de certification des savoirs acquis par l'expérience au travers de diplômes, titres et certifications. C'est bien là que se situe le cœur du dispositif et cela soulève inévitablement un certain nombre de questions et de problèmes clés qui devront impérativement être traités dans le cadre de l'avancement effectif du « projet » VAE.

Ces questions et problèmes clés nous paraissent être au nombre de **cinq** ; ce sont les « points de passage obligés » spécifiques à l'objet frontière VAE à propos desquels les différents acteurs s'interrogent le plus et font valoir de la manière la plus marquée leur positionnement pour la mise en œuvre du dispositif. Ces points de passage obligés, indéfectiblement liés à la mise en avant de la problématique de la certification, sont de deux types différents : les deux premiers sont d'ordre conceptuel puisqu'il s'agit pour les acteurs de savoir quels sont les objets réels et légitimes de la VAE ; les trois derniers sont d'ordre méthodologique puisque, très vite, se pose aux différentes institutions concernées la question de savoir comment mener de manière concrète la VAE. Il s'agit de la définition des savoirs certifiables, de la définition de l'expérience validable en matière de certification professionnelle, des modes d'acquisition des savoirs, de la mise en place d'une procédure de validation et de la valeur de la certification.

### **La définition des savoirs certifiables**

La mise en place de la VAE suppose un minimum d'accord sur ce point entre les différents acteurs et cela renverra inévitablement les différents acteurs aux débats et aux affrontements qu'ils peuvent avoir de manière bien plus large que pour ce qui concerne la seule VAE sur la question de ce à quoi doivent vraiment servir ces savoirs, sur ce qu'ils sont supposés produire. En fait, la question centrale qui se pose ici nous paraît double. Tout d'abord, l'ensemble des acteurs concernés ne peut faire l'économie d'un questionnement quant à la nature même des savoirs

qui doivent être considérés. Pour les valideurs ou les structures de formation, il s'agira de savoir lesquels parmi les savoirs certifiés ou délivrés peuvent réellement être passibles d'une acquisition par la voie de l'expérience, mais aussi s'il est possible ou souhaitable de délivrer des certifications ou de dispenser des formations uniquement fondées sur de tels savoirs. Pour les représentants du monde patronal, il s'agit davantage de savoir ce que les savoirs en question doivent produire : ces savoirs ne sont pas « utiles » en tant que tels, mais uniquement comme intermédiaires entrant dans la composition d'autre chose (des compétences) qui a de la valeur aux yeux des acteurs concernés. En clair, définir les savoirs certifiables est important en ce sens que cette définition induit la nature de ce à quoi ils sont supposés contribuer. Ensuite, cette question renvoie à celle – beaucoup plus large – du rapport entre qualification et compétence (que doivent produire les savoirs dispensés ou certifiés ?) : les savoirs visés par une certification ou dispensés lors d'une formation sont-ils garants de compétences opératoires et observables ou de quelque chose de beaucoup plus large et impalpable qui serait une qualification incorporée à l'individu ? Selon la réponse donnée par les différents acteurs à cette question, les savoirs que l'on cherchera à certifier, à transmettre ou à attester seront de nature différente : savoirs professionnels ou savoirs académiques ? Savoirs universels ou savoirs contingents ? Savoirs attachés à une situation ou savoirs attachés à la personne ? En d'autres termes, il nous semble que tous nos interlocuteurs n'accordent pas la même valeur à tous les savoirs et ont leur propre hiérarchie, lourde de conséquences sur la manière concrète de pratiquer la VAE. Par exemple, un universitaire qui considérerait qu'il est concevable de dispenser une formation (et d'émettre un diplôme) sans un minimum de savoirs théoriques ou académiques et qui jugerait impossible d'acquérir ces savoirs par la voie de l'expérience serait fondé à ne pratiquer que des validations partielles ne portant que sur les modules de formation ne visant pas la transmission de savoirs purement théoriques. *A contrario*, un professionnel surtout soucieux de valoriser un salarié capable d'affronter avec succès des situations professionnelles spécifiques serait fondé à revendiquer la validation totale de la certification supposée déboucher sur ces situations professionnelles. On trouve ici en creux le débat sur les différents niveaux de savoirs à combiner face à un situation donnée.

### **La définition de l'expérience validable en matière de certification professionnelle**

Les acteurs sont tous confrontés à une question à laquelle n'existe aujourd'hui aucune réponse conceptuelle, non plus que pratique : qu'est ce que l'expérience et comment s'opère le passage de l'expérience aux savoirs ? Au-delà du problème théorique que pose la définition de l'expérience, l'enjeu est ici de faire le lien entre

expérience et acquisitions : toute expérience est-elle réellement porteuse d'acquis ? À quelles conditions peut-elle le devenir ? Est-on réellement capable de « traduire » l'expérience d'un individu pour cerner l'intégralité des savoirs, compétences, savoir-faire qu'elle a générés ? Savoir intuitivement que l'expérience est porteuse d'acquis est une chose : en avoir une approche suffisamment construite et analytique pour savoir de manière précise ceux qu'elle mobilise et permet en est une autre.

### **Les modes d'acquisition des savoirs**

*La VAE, donc la certification de savoirs expérientiels, suppose qu'il y ait reconnaissance d'autres formes d'acquisition des savoirs que la formation initiale ou continue. Il s'agit donc d'accepter l'expérience comme une troisième voie d'égale dignité. Mais cela pose inévitablement la question de savoir quels types de savoirs l'expérience permet ou non d'acquérir. Si toutes les formes de savoirs ne peuvent pas être acquises par cette voie, il faudra être capable de construire des parcours de validation mixtes qui combineront validation des acquis, formation, étude des parcours de formation antérieurs et qui permettront d'aboutir à une certification qui ait vraiment du sens. Le vrai problème est ici d'étudier les degrés de substituabilité et de complémentarité entre les différentes voies possibles d'acquisition des savoirs et de définir la place de l'expérience parmi celles-ci. Cette place n'est évidemment pas la même selon le niveau de certification visé. Nos interlocuteurs se posent pour la plupart cette question de manière très pragmatique : un individu qui ne parvient pas à obtenir la totalité d'une certification par la voie de la VAE devra se voir proposer des solutions concrètes, individualisées et réalistes pour compléter par d'autres voies cette certification et c'est ici la souplesse, l'inventivité, mais aussi la rentabilité des structures de validation et de formation qui sont mises à l'épreuve.*

### La mise en place d'une procédure de validation

*Cette question est d'ordre beaucoup plus méthodologique. En effet, dès lors que l'on a réussi à adopter une stratégie et des principes de validation clairs en répondant aux questions précédentes, il reste à résoudre un problème qui préoccupe nombre de nos interlocuteurs et sur lequel les options sont souvent différentes, voire divergentes : les modalités de la validation proprement dites qui seront propres à servir efficacement cette stratégie. En effet, selon la nature des savoirs concernés par la certification visée, selon le niveau de la population qui aspire à cette certification (notamment son rapport à l'écrit et à la démarche réflexive), il faudra inévitablement tenter de trouver une formule qui soit la plus pertinente possible : passage oral devant un jury, épreuve pratique de mise en situation visant la démonstration de ses acquis, conception et écriture d'un dossier de « retour sur expérience », épreuve à caractère quasi scolaire, etc. Dans tous les cas, la question à résoudre est : quelles sont les voies les moins biaisées pour évaluer les savoirs qu'une expérience génère ? Y a-t-il des « modes de preuve » plus pertinents que d'autres pour aller au-delà de la seule « présomption » selon laquelle l'expérience génère du savoir ? Un mode de preuve unique est-il suffisant ou faut-il là encore les combiner pour être en mesure de cerner des acquis très divers ? Y a-t-il des modes de preuve infalsifiables ne se prêtant à aucune tricherie ?*

### La valeur de la certification

Une certification n'est pas unidimensionnelle et, à partir du moment où l'on introduit un nouveau mode d'obtention de cette certification, on l'affecte de bouleversements très profonds : la population concernée par ce titre n'est plus la même, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif et cela ne saurait le laisser indemne, notamment au sein de la société française qui accorde historiquement une place toute particulière aux diplômés et ne cesse de les évaluer au travers des critères tels que : niveau de sélectivité, caractère plus ou moins élitaire, nature des cursus menant au diplôme (socialisation acquisition de contenu), caractéristiques sociales, culturelles, économiques de la population accédant au diplôme, etc. Modifier de tels paramètres aura inévitablement des conséquences – encore largement inconnues – sur la valeur que l'on accordera (ou que les autres acteurs accorderont) au diplôme dans le registre académique, dans le registre conventionnel et dans le registre social, ce qui conduit à s'interroger sur les différentes acceptions de la valeur : marchande, symbolique, identitaire, etc. Cela conduit aussi inévitablement à un questionnement sur les stratégies susceptibles de préserver cette valeur, que ce soit de la part des ministères valideurs ou de la part des organismes de formation. Bref, les deux écueils à éviter sont à un extrême le « bradage » de la certification par l'adoption d'une démarche de VAE bien moins difficile à satisfaire que les autres voies et à l'autre extrême le découragement des candidats à la VAE par la mise en œuvre d'une procédure

particulièrement exigeante ou inadaptée à la population qui recherche la certification. Se pose aussi la question de la réaction des publics en formation : continueront-ils à se former (processus long, coûteux et difficile) s'ils s'aperçoivent qu'il est possible d'obtenir le même diplôme par une voie moins longue, lucrative et moins rigoureuse ? En fait, la plupart des institutions concernées se trouvent ici face à une inconnue qui constitue aussi une forme de quadrature du cercle : comment « élargir » (au double sens de diversifier et d'augmenter quantitativement) les populations qui auront accès à une certification sans dévaloriser à la fois la certification concernée et les voies traditionnelles qui y mènent. En fin de compte, découpler ce qui allait auparavant inévitablement de pair (la formation et la certification) et faisait l'objet d'une même évaluation oblige les acteurs concernés, mais aussi l'ensemble de notre société, à se demander ce qui est vraiment valorisé par eux et par le système social : est-ce le fait de se former, avec tout ce qu'il charrie (souffrance, mise en question, valorisation, accès à des réseaux, rites d'initiation et de transition, inscription dans la durée, etc.) ou le fait de posséder un stigmate, un marqueur social (la certification) avec tout ce qu'il offre comme positionnement social, symbolique, identitaire ? Est-ce le processus ou le résultat ? Les deux apportent-ils réellement la même chose et n'est-on pas dorénavant contraint de se demander quels sont leurs registres de valorisation respectifs et auprès de qui ?

#### CONCLUSION

Il est clair au terme des développements qui précèdent qu'il faut bel et bien renoncer définitivement à propos de la VAE à une vision claire et ordonnée des positions des acteurs dans laquelle les uns lui seraient favorables tandis que les autres lui seraient irréductiblement opposés : c'est bien là ce que nous avons essayé de signifier à travers la mobilisation du concept d'objet frontière pour tenter de spécifier la place et le rôle qu'occupe la VAE dans le champ des rapports sociaux et institutionnels : ceux d'un objet autour duquel des acteurs peuvent coopérer et œuvrer de manière positive sans pour autant être en position de consensus. Cette hypothèse se trouve donc confortée par les attitudes et analyses exprimées par les acteurs du terrain : ainsi avons-nous pu les voir s'exprimer alternativement selon les thèmes abordés sur des registres allant de la circonspection (réserve et défiance) relative à l'optimisme critique, en passant par une forme de bienveillance ou l'anticipation des précautions à prendre pour prévenir ou juguler les déviations dans la mise en œuvre.

Mais la question reste entière quant à savoir s'il s'agit là d'une évolution lourde dans le système social ou s'il s'agit là d'une idiosyncrasie liée à la VAE. Autrement dit, le constat de brouillage des clivages et des positions effectué à propos de la

VAE renvoie-t-il à un regard plus général qu'il importerait de jeter dorénavant sur des réalités sociales qui ne permettraient plus de mettre en opposition simple des acteurs aux stratégies et intérêts de moins en moins marqués par le « face-à-face social » traditionnellement constaté ? Ou ce constat est-il au contraire imputable aux caractéristiques propres à la validation des acquis de l'expérience et aux questions et mises en cause qu'elle charrie en son sein ? Pour le dire encore autrement, la VAE n'est-elle qu'un témoin de plus d'un déplacement croissant des affrontements sociaux et idéologiques à caractère subversif vers des conflits de règles de plus en plus techniques (Groux, 1998) ou constitue-t-elle véritablement un objet d'exception pour les acteurs sociaux à la fois de par son contenu et de par ses enjeux ?

De même, dans le prolongement de cette première interrogation, on peut se demander si le fait que la VAE puisse constituer aujourd'hui un objet frontière entre les mondes sociaux des différents acteurs débouchera à terme – quelles qu'en soient les raisons – sur une véritable coopération même si celle-ci est à caractère plus ou moins conflictuel entre les acteurs ou s'il débouchera sur des oppositions fondamentales qui n'auraient pas encore eu le temps de se cristalliser en raison de la nouveauté de cet objet. Autrement dit, quelle sera la dynamique d'évolution de l'attitude et des stratégies des acteurs face à la VAE à l'avenir ? Notre constat de relations complexes et ambiguës à la fois entre acteurs et des acteurs à la VAE tient-il au moment où nous avons effectué notre étude ou est-il appelé à déboucher des positions clarifiées et stabilisées d'opposition ou au contraire de coopération autour d'une VAE qui deviendrait alors véritablement le ciment autant que l'objet d'un compromis socio-économique d'un genre nouveau ? Faut-il que les positions des acteurs encore largement en devenir « décanent » à l'épreuve des faits et des stratégies respectives qu'ils adopteront ou sont-elles au contraire déjà largement configurées dans leur forme définitive, quand bien même elles seraient marquées par l'ambivalence et le relativisme ?

La revue de littérature concernant le VAE, encore lacunaire et faiblement théorisée, la problématique étudiée, qui renvoie à un sujet encore en pleine émergence, et notre démarche, qui est de nature exploratoire et inductive, ne nous permettent pas de répondre de manière satisfaisante à ces deux interrogations. Elles ne trouveront leurs réponses qu'au fur et à mesure de l'appropriation de l'objet VAE par les acteurs et la multiplication de recherches sur le sujet concernant la manière dont se fera cette appropriation.

## RÉFÉRENCES

- Burghelle, N. et A. Meignant.** 2000. « Validation des compétences : qu'en pensent les salariés eux-mêmes? », *Personnel*, août-septembre, 412, pp 76-79.
- Callon, M.** 1989. *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, La Découverte, Paris.
- Callon, M. et B. Latour.** 1991. *La Science telle qu'elle se fait*, La Découverte, Paris.
- Feutrie, M.** 2003. « La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société ? », *Actualité de la formation permanente*, janvier-février, 182, pp. 24-32.
- Flichy, P.** 2003. *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales – Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, La Découverte (coll. « Sciences et société »), Paris, 2<sup>ème</sup> éd.
- Fouteau, C.** 2002. « La 'formation tout au long de la vie' pourrait dynamiser la validation des acquis », *Les Echos*, 9 avril.
- Groux, G.** 1998. *Vers un renouveau du conflit social ?* Paris : Bayard Éditions, coll. « Société ».
- Labruyère, C. et al.** 2002. « La validation des acquis professionnels, bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs », *Bref Cereq*, avril, p 185.
- Latour, B.** 1989. *La science en action*, Gallimard (coll. « Folio Essais »), Paris.
- Lenoir, H.** 1999. « Validation des acquis professionnels, les usages sociaux », *Actualité de la Formation Permanente*, novembre-décembre, 163, pp 8-16.
- Lenoir, H.** 2000. « Usages sociaux de la validation des acquis professionnels (loi de 1992) », *Actualité de la Formation Permanente*, juillet-août, 167, pp 8-12.
- Lenoir, H.** 2003. « VAE et modernisation sociale », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182, pp 33-36.
- Leplâtre, F.** 2003. « La validation des acquis de l'expérience a un an », *Actualité de la formation permanente*, janvier-février, 182, pp. 18-23.
- Star S. L. et J.R. Griesemer.** 1989. « Institutional Ecology, « Translations » and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social Studies of Science*, Sage Publications, London, Newbury Park & New Delhi, Vol. 19, pp. 387-420.
- Vink, D.** 1995. *Sociologie des sciences*, Armand Colin (coll. « U »), Paris.
- Vissac-Charles, V.** 1996. « Caractérisation de la dynamique des réseaux. Application à la gestion des projets d'innovation », in Méadal C., Rabeharisoa V. coord., *Représenter, hybrider, coordonner, Actes du Colloque du Centre de Sociologie de l'Innovation*, Ecole des Mines, Paris, 9 & 10 mai 1996, pp. 297-305.
- Zarifian, P.** 2001. *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaisons, Paris.

