

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**PROCESSUS D'ÉVALUATION DANS LE CADRE DU DOCTORAT PAR VALIDATION  
DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE : NOUVELLE VOIE D'ACCÈS AU PLUS HAUT  
DIPLOME UNIVERSITAIRE**

**Pascal Lafont\*, Marcel Pariat\*\*,**

\* Université Paris Est Créteil, LIRTES EA 7313, pascal.lafont@u-pec.fr

\*\* Université Paris Est Créteil, LIRTES EA 7313, pariat@u-pec.fr

---

**Mots-clés :** Evaluation, Doctorat, Validation des Acquis, Expérience,

---

**Résumé.** La VAE ouvre la possibilité de certifier des résultats d'apprentissage acquis dans des périmètres non formels d'éducation et de formation par l'obtention de certifications. Dans le cadre du doctorat par la VAE, lorsque les universités ou les écoles d'ingénieur se positionnent en faveur du développement de ce dispositif, elles sont soumises à l'application d'un double cadre juridique qui relève des décrets d'application de la loi de modernisation sociale de 2002, et de la réglementation relative à la formation doctorale. Préalablement, la démarche consiste à élaborer et faire adopter un texte de cadrage en conseil d'administration. Des processus d'évaluation des risques et des opportunités apparaissent au fil des négociations et des prises de décisions institutionnelles. Cette contribution propose de mettre en exergue une lecture analytique les représentations, et les clivages entre les acteurs concernés en comparant les conditions d'élaboration des procédures et de leur application marquées par plusieurs formes de l'évaluation mobilisées par une communauté d'universités et d'établissements d'Ile de France.

---

## **1. Introduction**

La conférence ministérielle de Bologne en 1999 et le sommet de Lisbonne en 2000 ont respectivement initié les efforts pour la mise en place d'un espace Européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ces deux processus se recoupent sur le rôle fondamental porté par le docteur dans une société et une économie résolument tournée vers la connaissance dont la visée principale est « le progrès de la connaissance par une recherche originale » (U.E. 2005) associée à un référentiel européen de qualifications. La notion de qualification permettant d'homogénéiser la définition du doctorat en s'affranchissant des différences de pratiques qui existent entre les différents pays signataires vise, entre autre, « la capacité de promouvoir dans le milieu académique et dans d'autres contextes professionnels, les avancées technologiques, sociales ou culturelles au cœur d'une économie de la connaissance » (EHEA, 2005, p.6). D'ailleurs, le doctorat n'est plus envisagé aujourd'hui dans la seule et unique perspective d'une carrière académique débouchant sur une insertion dans l'enseignement supérieur ou la recherche, mais dans la perspective de former des professionnels vecteurs de l'innovation dans tous les milieux professionnels (Harfi & Auriol, 2010). Si les docteurs occupent des postes clés au sein des entreprises et exercent des activités variées tout en bénéficiant d'une bonne stabilité professionnelle, cela ne saurait occulter qu'il existe aussi un ensemble de chercheurs non docteurs expérimentés dans le secteur privé susceptible d'être concerné par de nouvelles modalités d'accès au doctorat, telle que celle de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), mettant, par là même en exergue que la connaissance mutuelle que peuvent développer un docteur et une entreprise dans le cadre d'un projet collaboratif est bien souvent la clé vers une embauche dans le secteur privé (Borell-Damian, 2009).

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Alors, même si, dans une économie de la connaissance, le doctorat reste le diplôme de référence dans le monde (Pretceille, 2010), une nouvelle voie d'accès à cette certification ne pourrait-elle pas en modifier les représentations quant à sa valeur économique, sociale et symbolique ? Et, les changements de postures académiques et politiques induits ne seraient-ils pas porteurs de tensions significatives de relations complexes entre différents acteurs institutionnels et individuels aux prises avec des questions de reconnaissance et d'évaluation ?—Les conceptions de la VAE à l'université suscitent donc une réflexion sur les formes d'évaluation qui jalonnent un parcours de validation, et leur compatibilité avec celles qui ont été à l'origine d'un cadrage institutionnel commun à une communauté d'universités et d'établissements<sup>1</sup> d'Ile de France.

La démarche méthodologique privilégiée relève essentiellement d'une approche qualitative et exploratoire à travers laquelle est appréhendé le dispositif de doctorat par la voie de la VAE, et d'une analyse des textes de référence aux différents niveaux administratifs et politiques. Nous avons interrogé, en prenant appui sur leurs pratiques et leurs discours, la posture des différents acteurs que sont les responsables d'établissements (Universités, Grands établissements, y compris Grandes Ecoles) (N=3) d'une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) de l'Est parisien, des directeurs d'Ecoles doctorales (Ded)(N=3), des directeurs de thèses (Dth)(N=4).

### **2. Eléments de contexte relatifs au doctorat**

Selon une étude réalisée au niveau mondial par Heidrick et Struggle (2011) dans 60 pays, le marché de l'emploi souffre d'un manque de profils tournés vers la connaissance et l'innovation. Aussi, l'Union Européenne incite-t-elle « les universités à s'assurer que leurs programmes doctoraux promeuvent l'interdisciplinarité et le développement de compétences transférables, couvrant les besoins du marché de l'emploi le plus large possible » (U.E., 2003). Faire face au changement par l'innovation, à tous les niveaux, est devenu une priorité et l'Europe compte notamment sur ses docteurs pour répondre à ce besoin (Perret, 2011). Les compétences nécessaires pour garantir la stratégie et le développement futur des entreprises font l'unanimité auprès des dirigeants. Elles s'organisent autour de cinq grandes catégories : innovation et créativité, prise de risque et acceptation de l'échec, leadership situationnel, partage des ressources et des informations, diversité.

En France, actuellement, 52% des docteurs travaillent dans le secteur public, 43% dans le secteur privé marchand, et 5% dans le secteur associatif. 4% des docteurs exercent une activité sans lien avec la recherche et le développement, et 59% exercent dans une TPE/PME. Par ailleurs, 80% des docteurs formés dans les disciplines scientifiques sont aujourd'hui employés au sein des entreprises. Or, si ces dernières leur reconnaissent de grandes compétences techniques et scientifiques elles leur reprochent, en revanche, des lacunes dans les problématiques sociétales, managériales, linguistiques et comportementales. Même si des opportunités s'ouvrent pour le recrutement de jeunes enseignants chercheurs et chercheurs dans le secteur public compte tenu de l'évolution démographique des professions concernées, il apparaît que depuis le début des années 2000, les jeunes docteurs interrogés trois ans après l'obtention de leur doctorat ont connu une période où leur taux de chômage était supérieur à certaines catégories des diplômés de niveau Bac+5 (Harfi & Auriol, 2010), remettant ainsi en question l'idée que plus le niveau de diplôme est élevé, moins les diplômés souffrent du chômage. En 2007, les docteurs de la génération 2004 (hors discipline santé) affichaient un taux de chômage global de 10%, égal aux masters recherche (10%), et supérieur aux masters professionnels (7%), aux écoles d'ingénieurs (4%) et aux écoles d'architecture et autres Bac+5 (7%) (Calmand & Giret, 2010). Toutefois, si l'on y regarde de plus près, en fonction des trois principales catégories de disciplines (sciences, lettres et sciences humaines, droit, économie, gestion) et que l'on compare le taux de chômage des docteurs à celui des profils Bac+5 dans la même filière (recherche master ou DEA), le doctorat apparaît comme un

---

<sup>1</sup> Communauté d'universités et établissements : établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (cf. LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche)

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

véritable avantage pour l'accès à l'emploi. Par ailleurs, les docteurs représentent la plus forte proportion d'emplois cadres trois ans après leur diplôme (92% pour tous les docteurs). Selon le Cereq (Calmand & Giret, 2010), 80% des docteurs ont des emplois à durée déterminée, les titulaires de master professionnel bénéficiant d'un emploi à durée indéterminée pour 21% d'entre eux. Pour ce qui est de l'accès à des postes dans le secteur privé, selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009), 65,4% des effectifs de recherche en entreprise sont constitués de profils Bac+5 contre seulement 13,6% de docteurs.

**3. Mise en œuvre de l'accès au doctorat par la VAE**

La VAE se réfère à un droit individuel à la formation et c'est la raison pour laquelle les institutions de l'enseignement supérieur ont répondu à l'obligation de mettre en œuvre des dispositifs censés y répondre. Selon des enquêtes du MEN-MESR-DEPP<sup>2</sup>, en 2011, moins de 9 doctorats auraient été obtenus dans le cadre de la VAE si on rapporte cela à l'ensemble des bénéficiaires ayant obtenu la validation totale de leur diplôme, soit 2400. Or, même si le diplôme le plus recherché reste le Master depuis quelques années déjà, le doctorat fait son apparition dans les statistiques officielles (cf. Figure 1). Ce chiffre est à rapporter au nombre de doctorats obtenus par les deux autres voies traditionnelle ou sur travaux<sup>3</sup>.

Diplômes	Moins de 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans et plus
<b>DUT-DEUST-DNTS</b>	8,2	4,7	5,2	6,7
<b>Licence</b>	8,2	7,5	7,7	8,8
<b>Licence professionnelle</b>	41,8	38,8	37,0	32,2
<b>Maîtrise</b>	2,2	3,2	2,2	2,5
<b>Diplôme d'ingénieur</b>	3,4	2,0	2,0	1,3
<b>Master</b>	33,2	40,9	44,0	47,0
<b>Doctorat</b>	0,4	0,3	0,5	0,5
<b>Autres diplômes et titres inscrits au RNCP</b>	2,6	2,6	1,4	1,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Part relative occupée par les générations</b>	6,4	36,5	40,6	16,5

**Figure 1** – Répartition des bénéficiaires de la VAE selon les diplômes accordés et leur âge en 2011 dans les universités (en%)<sup>4</sup>(France métropolitaine + DOM hors Mayotte). Source : Enquête n°67- du MEN-MESR-DEPP

<sup>2</sup> Ministère de l'Education Nationale –Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

<sup>3</sup> La thèse sur travaux implique que le ou la candidat(e) prenne appui sur des travaux de recherche déjà réalisés qui ne requièrent a priori aucune recherche nouvelle, et les présente en argumentant en soutenance.

<sup>4</sup> Toutes les universités n'ont pas été en mesure de répondre sur l'âge des candidats dans les différents diplômes : les résultats établis sur la base des répondants donnent surtout des ordres de grandeur (81 universités répondant pour un total de 3 643 bénéficiaires VAE).

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

En France, en 2012, sur la base d'une investigation réalisée à partir les sites des universités, nous avons recensé l'implication d'une dizaine d'entre elles dans la mise en œuvre du doctorat par VAE.

Périodes	Institutions	Champs disciplinaires	Durée de l'expérience
Sept 2008	Université Louis Pasteur	<b>1 doctorat</b> en aspects moléculaires et cellulaires de la biologie (spécialité immunologie)	42 ans
Juin 2010 Mars 2010 Fév 2010	Université Pierre et Marie Curie (UPMC) Paris VI	<b>2 doctorats</b> de Chimie - Ecole doctorale des Physique et Chimie des Matériaux <b>1 doctorat</b> de physique – Ecole Doctorale Physique de la Particule au Solide : modèles et expériences	30 ans
Janv 2011 Déc 2010 Nov 2010	Université Paris Est (UPE)	<b>1 doctorat</b> -Ecole doctorale « Sciences, Ingénierie et Environnement » <b>1 doctorat</b> en Sociologie – Ecole doctorale « Organisations, Marchés, Institutions » <b>1 doctorat</b> en Sciences de l'Information Géographique -École doctorale "Mathématiques et sciences et techniques de l'information et de la communication"	Entre 10 ans et 30 ans
Déc 2011	Université Rennes I	<b>1 doctorat</b> en traitement du signal - Ecole doctorale MATISSE	25 ans
Juil 2008	Université Sorbonne Nouvelle Paris III	<b>1 doctorat</b> en Littérature française	12 ans
Déc 2009	Université de Bretagne Occidentale de Brest	<b>1 doctorat</b> en Sciences de la vie – <b>1 doctorat</b> en génie électrique, électronique, photonique et systèmes	11 ans (IFREMER)
Juin 2006	Université de Montpellier	<b>1 doctorat</b> en Sciences et Techniques - école doctorale « Terre et espace »	24 ans
Juin 2011	Université technologique de Compiègne	<b>1 doctorat</b> en technologie de l'information et des systèmes	27 ans
Avril 2011	Université Paul Verlaine de Metz	<b>1 doctorat</b> de physique élipsométrie	10 ans

**Figure 2** – Universités ayant a mis en œuvre la procédure de délivrance du doctorat par VAE

L'usage du dispositif de validation des acquis est encore peu développé au niveau doctoral mais il semble attirer néanmoins de plus en plus de candidats sans toutefois voir dans cette évolution sinon une crise, du moins un reflux du doctorat dans sa forme historique et traditionnelle pour des profils ayant déjà une longue expérience comme l'atteste la figure 2. Par voie de conséquence, il se pourrait bien que l'évaluation de la valeur du diplôme ne soit plus à rapporter aux probabilités d'insertion professionnelle en raison des caractéristiques des candidats qui, pour la grande majorité d'entre eux exercent une activité professionnelle dans un spectre large de la recherche et du développement. Ainsi, l'ensemble des discours critiques, qui s'adonnent à mettre en exergue les insuffisances du système de formation et de certifications au regard d'un marché de l'emploi et pointant le manque de garanties de qualification ou d'adaptation nécessaires des salariés, risque fort de trouver une réponse argumentée au travers du développement de ce nouvel accès au doctorat si tant est qu'il soit articulé avec une offre modulaire de formation réunissant des candidats au doctorat par VAE et des doctorants issus de parcours traditionnels.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Il s'agirait donc pour les premiers d'un maintien sur le marché du travail et pour les seconds, d'établir l'assurance d'une insertion professionnelle réussie.

### ***3.1 Cadrage institutionnel***

Dans l'arrêté de 2006 relatif à la formation doctorale, il est précisé que la formation : « consiste en une formation par la recherche, à la recherche et à l'innovation... elle constitue une expérience professionnelle de recherche, sanctionnée, après soutenance de thèse, par la collation du grade docteur » (art. 1). Cependant, « pour être inscrit en doctorat, le candidat doit être titulaire d'un diplôme national de master ou d'un autre diplôme conférant le grade de master, à l'issue d'un parcours de formation établissant son aptitude à la recherche » (art. 14). Or, la VAE est une procédure qui permet d'obtenir des diplômes considérés par le législateur comme « professionnels » en raison de leur finalité, de tous niveaux sur la base des expériences professionnelles et personnelles. En effet, selon la loi n° 2002-73 dite de modernisation sociale: « toute personne engagée dans la vie professionnelle depuis au moins trois ans peut demander et obtenir tout ou partie d'un diplôme en faisant valider les acquis de son expérience professionnelle et personnelle par la validation des acquis de l'expérience ». Au fond, l'expérience n'est-elle pas rendue professionnelle parce qu'elle passe par le filtre de l'évaluation et de la reconnaissance ? Alors, en quoi la certification doctorale peut-elle permettre une ou plusieurs formes de reconnaissance des pratiques professionnelles par l'écriture de l'expérience (Cifali & André, 2007) ? Ces formes sont-elles l'expression exclusive de catégories d'acteurs spécifiques, ou trouve-t-on des convergences entre leurs considérations ? Comment les acteurs se réfèrent-ils à des modèles d'évaluation (Vial, 2001) qui semblent déterminer le niveau d'exigence requis pour attester de la qualité scientifique au niveau du doctorat ? Comment expliquer les divergences et ou les convergences représentatives d'interdépendances dimensionnelles et actuelles, qui éclairent l'hypothèse selon laquelle trois modes d'appréhension des thèses de doctorat sont identifiables : l'un de type académique traditionnel, l'autre de type pragmatique, et un troisième de type compréhensif correspondant, a priori, à la démarche de doctorat par la VAE dans la mesure où celle-ci ne saurait aboutir sans une mobilisation réflexive approfondie de la part du candidat en rapport avec l'ensemble de son parcours personnel associé parfois à un parcours de reconnaissance (Ricoeur, 2004) ?

Si « la préparation du doctorat s'effectue en règle générale en trois ans » (art. 15), pour ce qui est de l'obtention du doctorat par la VAE: « la soutenance doit intervenir dans l'année universitaire en cours au moment de la notification de la recevabilité ou, au plus tard, l'année universitaire suivante... » (Texte de cadrage UPE). Dès lors, la place du professionnel au sein des jurys de thèse de doctorat constituera, compte tenu du caractère novateur, un analyseur original susceptible de révéler des évolutions profondes de la posture des acteurs en matière de pratique d'évaluation et de reconnaissance de l'expérience mise en mots dans l'écrit par la VAE, puis mise en scène lors de la soutenance (Mayen & Savoyant, 2009). Cela renvoie à la confrontation des modèles scientifiques et culturels révélatrice tant d'un changement de l'ethos universitaire que des résistances qu'il suscite. En effet, reconnaître les savoirs de l'expérience, implique de modifier profondément la représentation partagée du savoir que se sont construits les universitaires tout au long de leur propre parcours expérientiel en référence à un savoir académique. Aussi, convient-il d'abandonner un schème d'acquisition et de reproduction afin d'attribuer une même valeur aux connaissances résultant de l'action analysée et conceptualisée par les candidats dans leur dossier de validation dans le cadre de l'obtention du doctorat. Cela peut apparaître comme un genre discursif paradoxal, tant dans les conditions de sa production écrite d'examen des compétences professionnelles et des savoirs académiques, que lors de l'audition, compte tenu des représentations que les universitaires se font des critères d'évaluation des savoirs savants et expérientiels, ainsi d'ailleurs que des codes et des normes en vigueur au sein des communautés scientifiques et disciplinaires dans lesquelles ils sont inscrits. Mais cela vaut-il pour l'ensemble des acteurs impliqués ?

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **3.2 Les représentations des directeurs de thèses, directeurs d'écoles doctorales, évaluateurs et membres potentiels de jurys**

Dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif d'accès au doctorat par la VAE à l'Université Paris Est (UPE), un pré-accompagnement constitué d'un ou de plusieurs entretiens est proposé afin de conseiller et orienter le candidat en vue de l'élaboration du dossier de recevabilité administrative avant la présentation de ce dernier. Il sous-tend l'analyse de l'adéquation entre d'une part, les compétences professionnelles et sociales et le niveau de certification visée, puis d'autre part, entre les caractéristiques du parcours expérientiel et les différentes voies d'accès au doctorat. Mais, comment s'assurer que le candidat s'adresse à la bonne école doctorale ? Selon son profil de chercheur, la nature des productions, le candidat peut-il avoir plus de chance au regard de tel ou tel champ disciplinaire ? Au regard de son projet professionnel, si celui-ci est associé à une volonté d'intégrer l'enseignement supérieur, peut-on recommander la voie de la VAE ? Au demeurant, « *le titre de docteur n'est pas systématiquement recherché par les candidats pour devenir enseignant-chercheur, n'envisageant pas nécessairement la qualification* »(Dth4). Le candidat est ensuite invité à constituer son *dossier de recevabilité*. Mais quelles sont les pièces constitutives de ce dossier ? Quel degré de précision est-il requis pour la constitution du dossier de recevabilité du candidat ? Quels indicateurs permettent-ils de s'assurer que le potentiel d'un candidat lui permet d'envisager un parcours achevé ? Faut-il produire un guide méthodologique détaillé en vue de la constitution de son dossier ? « *Doit-il déjà avoir rédigé un mémoire ? C'est-à-dire qu'il peut, au cours de son mémoire, écrire une belle histoire qui éventuellement ne contient pas toutes les publications* »(Ded3). Les éléments de motivation sont pluriels, et principalement présentés individuellement ; néanmoins lorsqu'une démarche individuelle est portée collectivement, cela présente-t-il une difficulté supplémentaire ? En effet, « *dans certains organismes d'études et de recherches, les individus qui sont dans ses fonctions d'études et de recherches, éprouvent aujourd'hui le besoin d'être détenteurs d'un doctorat parce qu'à titre d'exemple, dans le contexte d'internationalisation de la recherche, il faut, pour déposer une demande de projet européen de recherche, faire montre de ses titres et de ses fonctions pour renforcer la légitimité de sa demande* » (Ded2). Doit-on solliciter le candidat pour qu'il nous renseigne sur le souhait qu'il a d'être accompagné ? « *En pratique, les gens qui candidatent ont déjà un référent* ». Cependant, la loi n'impose pas cette règle, et selon « *le principe dans la démarche de validation des acquis de l'expérience ne stipule aucune obligation de désignation d'un référent* » (Ded1). C'est donc au regard de ces questions que l'ensemble des membres de la commission VAE propose de le définir à partir des documents suivants : une lettre de motivation argumentant le contexte de la demande et précisant le projet professionnel et personnel, complétée par un rapport succinct d'activités de recherche et de production scientifique et technique (rapports, études...) qui précise les développements réalisés et les résultats (d'un maximum de cinq pages) ; un curriculum-vitae détaillé recensant l'ensemble des expériences professionnelles et sociales et l'intégralité des productions<sup>5</sup> hiérarchisées et organisées avec pertinence; une copie d'extraits des documents les plus marquants (page de couverture, sommaire, copie d'un choix de pages) ; une copie des pièces administratives demandées dans le formulaire ; et éventuellement, la proposition d'un encadrant titulaire d'une *Habilitation à diriger les recherches* (HDR) et choisi dans une équipe d'accueil d'une école doctorale d'UPE. Ensuite, une Commission de Validation des Acquis de l'Expérience rend un avis sur l'opportunité de poursuivre de la démarche. En partant du principe selon lequel une meilleure connaissance du dispositif VAE induit des conditions d'amélioration de son application (et réciproquement) : « *La notion de recevabilité est associée au souci des équipes pédagogiques de ne pas inscrire au niveau doctoral des candidats s'ils ne disposent pas d'une forte probabilité d'achever leur parcours de validation* » (Dth3). Ce qui est affirmé ici, c'est la référence à un binôme « Connaissance et Action ». L'accompagnement à l'élaboration dossier de validation est ainsi assuré par un binôme : un accompagnateur proposé par la Commission, désigné

---

<sup>5</sup> Livres, ouvrages, publications nationales et internationales dans des revues à ou sans comité de lecture, communications dans des congrès nationaux et internationaux avec ou sans publication des actes, autres communications type séminaires, colloques, rapports scientifiques, rapports techniques, rapports d'études, brevets et innovations, contribution à la rédaction de normes, publications de vulgarisation...

### ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

par le président d'UPE. Il assure un accompagnement en veillant à ce que le candidat puisse répondre aux exigences de la démarche de VAE; et un encadrant, enseignant chercheur référent, titulaire de l'habilitation à diriger des recherches, proche de la thématique du candidat proposé, par le directeur de l'école doctorale et désigné par le président d'UPE. Il intervient plus particulièrement sur les éléments de spécialité. Le dossier doit intégrer deux perspectives analytiques complémentaires.

#### ***3.3 Une analyse des conditions du parcours professionnel et personnel***

Le candidat détermine le sens de sa pratique au regard des conditions autres que scientifiques afin de mettre en évidence les déterminants de sa trajectoire professionnelle et sociale :

- En s'appuyant sur des situations de production de savoirs, dans des contextes professionnels ou extra-professionnels, le candidat doit démontrer sa capacité à analyser les éléments de son expérience qui concourent à l'acquisition de ses connaissances, ses compétences, voire des méthodes susceptibles de satisfaire au niveau d'exigence que le doctorat requiert.
- Dans cette perspective, les questionnements portent sur les conditions et les contextes politiques, économiques et sociaux des productions scientifiques associées au champ d'action ou à l'activité professionnelle et sociale du candidat.
- Le candidat est fortement incité à porter un regard sur l'évolution des compétences attendues et associées au métier de chercheur et leur variabilité selon les champs disciplinaires d'appartenance et les organisations de travail auxquelles ils appartiennent.

Ainsi, le dossier de validation doit être constitué à partir de la compétence du candidat à élaborer une lecture réflexive de sa production scientifique : « *un chercheur de l'agence qui a produit de la matière grise doit faire la démonstration de ce qu'il connaît dans son secteur et administrer la preuve qu'il peut aller plus loin, et aller plus loin, c'est la réalisation d'un mémoire* » (Eva1). Un lien fort est mis en avant par les évaluateurs spécialistes de VAE, c'est celui qui unit compétence et posture réflexive. C'est dans cette perspective que le candidat doit adopter une posture à partir de laquelle une réflexion sur son apprentissage est attendue à partir, non pas de ses comportements, mais de ses représentations et d'opérations intellectuelles. Autrement dit, il s'agit d'interroger et de dépasser une vision pragmatique issue des idées de Dewey sur l'apprentissage par l'expérience et le rôle de la réflexion dans la connaissance (Shön, 1983 ; Kolb, 1984) en mettant en exergue les processus à l'œuvre dans la construction (Osterman & Kottkamp, 1993) et la structuration (Loughran, 2002), et éventuellement la transformation de la réflexion (Rogers, 2002a, 2002b). Dès lors, si les aspects cognitifs de la réflexion dans les processus réflexifs sont prédominants dans la posture adoptée par les candidats, il n'en demeure pas moins, au regard de l'analyse de nos entretiens, la présence d'un marquage affectif, ne serait-ce qu'à travers l'emploi des termes de pensée et de ressenti en référence au savoir social investi dans leur pratique, leur conviction, donc leur expérience. Pour Osterman et Kottkamp (1993), le développement d'une conscience accrue de leurs réalisations crée « des occasions d'épanouissement et de perfectionnement professionnels » (p.19). Ainsi, des perspectives critiques peuvent-elles être alimentées à partir d'un questionnement qui porte sur la relation entre expérience et processus réflexif, mais aussi des énoncés des raisonnements précédant la réflexion tout en incluant des valeurs contextualisées, objet de processus et de raisonnements internes (penser différemment) et externes (faire évoluer la société)

#### ***3.4 Une analyse du travail et des méthodes d'une ou des recherches déjà effectuées***

Le candidat détermine sa capacité à concevoir, conduire et gérer un projet de recherche tout en garantissant la qualité de ses méthodes d'investigation et la scientificité des résultats obtenus à l'aide d'un travail collaboratif (en réseau ou en partenariat avec d'autres institutions) :

- Le candidat doit prendre appui sur des compétences avérées qu'il a su mobiliser tant pour mener à bien des travaux de recherche que pour les valoriser. Ainsi, lui faut-il définir le champ disciplinaire ou interdisciplinaire dans lequel il se situe, tout autant qu'il doit être en mesure de traduire les courants de pensée qui le traversent.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Il souscrit à une définition de sa posture scientifique pour démontrer la valeur heuristique ou sociale de ses recherches reposant sur le souci et la rigueur méthodologique.
- Ses capacités de création et d'adaptation d'instruments ou de procédures développés par d'autres chercheurs, voire d'autres domaines peuvent constituer des éléments de comparaison et de valorisation de ses recherches.
- L'explicitation des résultats les plus marquants le conduira à définir les référents théoriques et critiques de sa production scientifique.

L'écriture scientifique est la compétence majeure requise et indiscutable par l'ensemble des responsables institutionnels pour toute démarche d'obtention du doctorat : «*Quelle que soit la voie choisie pour arriver au titre de docteur, de toutes façons il y a des travaux* » (Ded2).

### **4. Conditions d'évaluation en VAE et attribution du doctorat**

#### ***4.1 Changement du rapport au savoir***

Le processus d'élaboration d'un texte de cadrage relatif à l'obtention du doctorat par VAE renvoie à la confrontation des modèles scientifiques et culturels révélatrice de la profondeur des transactions sociales (Rémy, Voyé, Servais, 1978) qui s'opèrent aux frontières des pratiques institutionnelles d'enseignement et de recherche et des représentations, suscitant par voie de conséquence un changement du rapport au savoir. En effet, les questionnements sur la valeur attribuée aux savoirs en fonction des conditions et des lieux d'acquisition s'en trouvent renouvelés dans une perspective d'innovation sociale et de modernisation de la société où la VAE peut présenter, aussi bien une opportunité qu'un risque tant pour les individus que pour les institutions (Merle, 2008). La diffusion de tels changements posturaux nécessite que les savoirs académiques et ceux d'action (Barbier, Galatanu, 2004), bien que d'origine, de nature, et de construction soient différents, relèvent de la connaissance, et qu'à ce titre, leur reconnaissance sociale doive être identique. Mais, si dans le cadre de la procédure VAE il s'agit d'évaluer à partir de l'appréciation des savoirs produits par l'action, cette posture nouvelle transforme la représentation même du diplôme considéré comme l'aboutissement d'un parcours intellectuel qui, dès lors, peut apparaître aussi comme le point terminal d'un parcours d'action (Lenoir, 2002). L'exigence de qualité de la thèse doit donc répondre aux mêmes attendus institutionnels : «*Étant entendu, que le doctorat qui est accordé, est celui de l'Université Paris Est et l'est sans aucune mention ayant à voir avec la voie d'obtention du titre, il faut s'accorder sur des principes communs pour qu'au final, nous puissions délivrer un doctorat grâce à ce dispositif de valeur et qualité équivalentes quels que soit les champs disciplinaires* » (Dth3). L'usage du dispositif d'obtention du doctorat doit rester sélectif pour en garantir sa valeur: «*Quels que soient les textes, le développement de ce dispositif restera quelque chose qui par définition se situe à la marge* » (Ded4).

#### ***4.2 Stratégie de développement institutionnel***

La nécessité de penser le renouvellement du corps professoral de l'enseignement supérieur français, offre de nouvelles perspectives tant aux acteurs qu'aux institutions qui mettent en place des dispositifs renouvelés de sélection, de recrutement et donc d'évaluation. En ce sens, il paraît souhaitable que l'enseignant-chercheur assimile des logiques de compréhension complémentaires lui permettant d'être sensible aux caractéristiques d'un parcours particulier, comme à ceux marqués par la linéarité des perspectives professionnelles et personnelles, invitant dès lors à s'interroger sur les actes, ou les compétences que les savoirs transmis sont supposés favoriser dans l'activité, et inversement sur l'analyse des savoirs acquis au cours de telle ou telle action. La visibilité des savoirs issus de l'expérience, est susceptible de favoriser leur reconnaissance et de les conduire à comprendre à travers le développement partenarial d'autres attentes sociales de reconnaissance : ainsi l'UPE entend être à l'écoute des attentes sociales qui peuvent se manifester, en premier lieu, au sein de nos membres partenaires : «*Nous avons, je crois la nécessité de revenir sur le texte de 2008, de le clarifier et de permettre qu'à partir de là, nous puissions répondre*



## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

*clairement à une attente de certains de nos membres* » (Ded1). Enfin, l'internationalisation du dispositif du doctorat par la VAE est associée à une politique stratégique de développement car « bon nombre d'enseignants qui enseignent et font de la *recherche, en particulier en Amérique Latine, il s'agit donc d'homologues mais qui ne disposent pas de doctorat. Il y a là un formidable potentiel de développement et si nous ne saisissons pas cette opportunité d'autres universités se manifesteront* » (Ded3).

### **4.3 Evaluation de sens et sens de l'évaluation**

Quel sens l'évaluation attribue-t-elle au processus de construction des savoirs et de la connaissance ? Si les savoirs et la connaissance sont des éléments consubstantiels de l'ordre du politique et de la structuration sociale, dépendants des communautés de pratiques et des formes institutionnelles qu'ils revêtent, il ne saurait être question d'ignorer la nécessité d'évaluer les situations de leur production et de leur diffusion à travers les institutions d'enseignement supérieur et de recherche. En d'autres termes, l'évaluation conduit au renforcement de la légitimité des savoirs et des connaissances produits à l'heure du «capitalisme cognitif», d'une part, de l'optimisation des prises de décision stratégiques grâce à l'utilisation des sources d'information et de connaissance, d'autre part, pour enfin étendre la capacité d'innovation tant individuelle qu'institutionnelle, et valoriser l'attractivité autant d'un territoire que des institutions sur lequel ces dernières sont implantées. Ainsi, si les critères d'évaluation apparaissent « sur dimensionnés » c'est probablement parce que les représentations sont en rapport avec les connaissances, et qu'il s'agit de ne pas prendre le risque de sous évaluer le diplôme de doctorat. De plus, une même procédure VAE ne saurait ignorer les spécificités disciplinaires selon les évaluateurs : « *Il est clair que le mémoire n'aura pas la même allure selon qu'il se fait dans un contexte des sciences dures que dans celui des sciences humaines et sociales* » (Eva2). Les critères de production du dossier de validation suscitent les questions les plus vives entre directeurs de thèse et évaluateurs spécialistes de la VAE. Tous s'interrogent pour savoir comment mesurer la qualité de cette production ? « *Qu'est-ce qu'on attend d'un mémoire de validation, peut-on dire que cela est proche d'une thèse sur travaux ou est-ce qu'il s'agit d'autre chose ?* »(Dth2). Comment le candidat construit-il une réflexion à partir d'une reconstitution d'un cheminement scientifique ? « *Le travail que nous allons demander c'est de travailler à partir d'une dizaine d'articles parmi toute sa production pour qu'il puisse nous raconter une histoire* » (Eva3). La qualité des productions fait-elle la qualité du mémoire ? Aussi, « *l'analogie est difficile à faire avec une thèse classique dans la mesure où le référent a déjà le produit fini et donc s'il a accepté c'est sur la base d'une production car par définition, le candidat arrive avec ses acquis* »(Ded2). « *Si la personne a écrit un document de 350 pages, il est très difficile par la suite de lui annoncer qu'elle ne répond pas aux critères* »(Dth3). En même temps, « *les gens que l'on fait entrer en validation sont très proches du but car s'ils étaient dans la situation où après de nombreuses années, il leur fallait encore envisager beaucoup de temps, notre devoir serait de leur recommander plutôt de suivre un parcours classique* »(Ded1).

## **5. Conclusion**

La plupart des protagonistes ne mesurent pas, au-delà d'un intérêt stratégique, tous les enjeux académiques et pédagogiques que la mise en œuvre du dispositif de VAE révèle ; et, ce d'autant plus que ceux-ci relèvent d'une montée des droits individuels et de la participation démocratique accrue des citoyens. Or, cela renvoie au rapport entretenu avec l'évaluation critériée et à une normativité de la procédure de VAE pour l'attribution/obtention du doctorat, interrogeant ainsi la distinction entre sciences dures et sciences humaines et sociales. En effet, selon les premiers résultats, des écarts entre des formes de reconnaissance attendues et obtenues apparaissent fortement contrastés ; l'évaluation est si fortement attachée à l'activité professionnelle de recherche qu'elle n'est plus posée dans les mêmes termes que pour les doctorants relevant des parcours traditionnels ; enfin les critères et pratiques d'évaluation semblent très hétérogènes, et parfois contradictoires, au point de ne pas pouvoir parler de VAE en dépit de la mobilisation de ce dispositif. Et, c'est bien en cela que réside la principale innovation de la mise en œuvre de ce

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

dispositif en vue de l'obtention du titre de docteur. En fait, les premiers candidats le sont grâce aux réseaux relationnels à l'interface entre l'université et les activités de recherche dans le privé, ou par des réseaux professionnels de recherche, réseaux interuniversitaires sensibles aux logiques identitaires et principes de reconnaissance des qualifications. Enfin, les formes d'évaluation dans le cadre de la VAE remettent en cause l'ordonnancement formation, certification, insertion, progressivement instauré au cours du XXe siècle, puisqu'il est à présent possible de commencer par s'insérer dans la vie professionnelle pour prétendre ensuite à une certification. Il permet ainsi à leurs titulaires d'acquérir une qualification opérationnelle reconnue par secteur d'activités et de certifier, épreuves à l'appui, les compétences acquises par l'expérience (Maillard, 2007), ce à quoi, notre population d'étude n'est pas préparée.

### **6. Références et bibliographie**

Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.

Borell-Damian, L. (2009). University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. Rapport d'enquête. Publication EUA.

Calmand J. et Giret J.-F. (2010). L'insertion des docteurs : enquête génération 2004, interrogation 2007. Rapport d'enquête.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Harfi, M. & Auriol, L. (2010). Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une « exception française ». *Note de veille n° 189*.

Heidrick, & Struggle, (2011). The global Talent Index (en ligne), 10juillet 2012. [www.heidrick.com](http://www.heidrick.com)

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions n° 78*, 91-108.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher education*, 53(1), 33-43.

Maillard, F. (2007). Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, 27-47.

Mayen, P. & Savoyant, A. (Eds)(2009). Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience. *Relief n° 28*.

Merle, V. (2008). Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience, Rapport remis à Laurent Wauquiez, secrétaire d'état à l'emploi.

Osterman, K. & Kottkamp, R. (1993). Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development. Newbury Parck, CA: Corwin Press.

Perret, J.-D. (2011). Faut-il avoir peur de la guerre des talents ? *Focus RH*.

Remy J., Voye L. & Servais É. (1978). *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*. Bruxelles : Les Éditions Vie Ouvrière.

Rogers, C. R. (2002a). Defining reflection. Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

Rogers, C. R. (2002b). Seeing student learning: Teacher change and role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.