

---

# S'inspirer de la VAE pour initier de nouvelles pratiques d'évaluation en formation d'ingénieur ?

**Jean-François Métral**

*Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon  
Département des Sciences de la Formation et de la Communication  
UPRS Développement Professionnel et Formation  
2, rue des champs prévois  
F-21000 Dijon  
jf.métral@enesad.fr*

---

RÉSUMÉ.

*Afin d'apporter des éléments originaux pour revisiter les dispositifs de formation des ingénieurs, un projet de recherche-action a été initié par l'équipe de didactique professionnelle de l'ENESA Dijon, avec certains établissements de l'enseignement supérieur agronomique du Ministère de l'Agriculture. Il s'appuie sur l'analyse de dossiers et réunions de jurys de validation des acquis de l'expérience de candidats à des diplômes d'ingénieur. Les premiers résultats donnent des pistes pour faire évoluer les modalités d'évaluation des capacités développées par les étudiants en situation professionnelle (référentiel d'évaluation, formes et critères de l'évaluation...), notamment dans les formations d'ingénieur. Ces résultats ont été pris en compte dans la reconstruction du recrutement pour la formation continue à l'Enesad. Une dynamique de transfert vers la formation de ces nouvelles formes d'évaluation initiée par la VAE pourrait donc avoir démarré.*

*MOTS-CLÉS : Evaluation ; Validation des acquis de l'expérience ; Compétences ; Référentiel de situations ; Mise en récit de l'expérience ; Formation d'ingénieur ; Didactique professionnelle.*

---

Le processus de Validation des acquis de l'expérience (VAE) offre-t-il des possibilités d'apprentissage ? Formulée ainsi, la question semble directement adressée aux candidats à la VAE eux-mêmes. Mais, la mise en place de ce dispositif conduit parfois les institutions à se questionner sur le recrutement, la formation ou l'évaluation des étudiants. Les réflexions ainsi initiées par la VAE pourraient alors conduire à des formes d'apprentissage par ces institutions et par leurs acteurs.

La participation d'enseignants, de directeurs des études ou de directeurs d'établissements à des jurys de VAE constitue une première occasion pour ces acteurs de modifier leurs schémas de pensée, leurs regards sur l'expérience et sur la manière dont on apprend dans et par les situations vécues. Mais cela n'est pas toujours suffisant pour initier une dynamique de changement touchant à la formation elle-même.

Certains établissements cherchent à aller plus loin et à tirer des enseignements de la mise en place du dispositif de la VAE, en vue de mieux prendre en compte (dans le recrutement, la formation...) les expériences (professionnelles ou autres) vécues par les formés. Des groupes de travail voient alors le jour, susceptibles de conduire à une forme de « métacognition » institutionnelle.

Ainsi, l'équipe de didactique professionnelle de l'ENESAD<sup>1</sup> a initié un projet de recherche-action. Son objectif est d'accéder d'une manière originale aux compétences de l'ingénieur, en s'appuyant sur ce qu'en disent, dans leurs dossiers, les candidats à un diplôme d'ingénieur par la VAE et les jurys correspondants, lors des entretiens avec ces candidats. L'hypothèse de cette recherche est que cette analyse peut apporter un éclairage nouveau pour répondre aux interrogations concernant l'approche par les compétences de la formation des ingénieurs : quelles sont les compétences attendues de l'ingénieur ? quelles sont les implications d'une telle approche en terme de modalités de formation ? comment repenser l'évaluation pour appréhender les capacités acquises par les formés dans les situations professionnelles ?...

C'est à cette dernière question que nous souhaiterions apporter quelques éléments de réponse. Quelles évolutions en matière d'évaluation (lors du recrutement, dans les formations...) peut-on d'ores et déjà envisager à partir des premiers résultats de ce projet de recherche s'appuyant sur l'analyse de l'activité des jurys de VAE ?

---

<sup>1</sup> Etablissement National d'enseignement Supérieur Agronomique de Dijon : dans le cadre d'un projet FSE, cette recherche-action s'appuie sur le travail de 2 chercheurs en didactique professionnelle de l'ENESAD et un groupe d'accompagnateurs des candidats aux diplômes d'ingénieur par la VAE de 10 établissements l'enseignement supérieur agronomique.

## **1. Analyser l'activité de jurys de VAE pour faire évoluer l'évaluation des acquis développés dans les situations professionnelles par les étudiants.**

### ***1.1. Les délibérations de jurys de VAE : objets et méthodes d'analyse.***

Au sein des établissements relevant de l'Enseignement Supérieur Agronomique, la procédure de VAE repose sur le dépôt de deux dossiers par le candidat : un « dossier de demande de recevabilité » ; un « dossier de validation des acquis de l'expérience ».

Sur la base des dossiers et d'un entretien avec le candidat, le jury de VAE est chargé d'évaluer s'il a acquis, totalement ou partiellement, les connaissances, compétences et aptitudes attendues d'un ingénieur. Ce jury est composé d'enseignant-chercheurs et du directeur de l'établissement délivrant le diplôme et de professionnels choisis en fonction du champ d'expérience du candidat. Le référentiel d'évaluation est la fiche RNCP<sup>2</sup>, propre à chaque école d'ingénieur. Elle définit, pour le diplôme concerné, les secteurs d'activité, types d'emplois et fonctions accessibles et les compétences, connaissances et qualités attendues.

Dans le deuxième dossier, le candidat va développer ce qui l'amène à penser qu'il peut prétendre au diplôme visé. Il met en dynamique les différentes étapes de son parcours professionnel et extra-professionnel et montre le rôle qu'il a joué dans certaines des situations qu'il décrit, commente, analyse... On retrouve donc la dialectique situation/activité, élément clé de l'approche par les compétences et du cadre théorique de la didactique professionnelle (Mayen, 2004) dans lequel nous inscrivons cette recherche. C'est sur cette dialectique que le jury devra s'appuyer pour forger son jugement évaluatif.

De plus, les acquis de l'expérience, « marqués par leurs origines avec l'action, les situations (...), par leur caractère combinatoire » ne sont pas réductibles à des connaissances et ne peuvent pas facilement être décomposés pour correspondre à des formes académiques (Mayen, 2006-1).

Alors qu'ils ont à se prononcer sur l'obtention d'un diplôme qui est le même que celui que l'on peut obtenir par la formation initiale ou continue, les jurys ne peuvent s'appuyer sur les formes traditionnelles d'évaluation des connaissances acquises, telles qu'elles sont pratiquées en formation. Ce sont donc de nouvelles formes d'évaluation qu'ils sont dans l'obligation de mettre en place, se centrant sur des objets qui ne sont pas directement les connaissances des candidats.

Ces dernières prendraient alors un statut différent de celui qu'elles ont en formation « dont le modèle ultime est celui de la référence à la vérité » (Mayen, 2006-1). En nous référant à un des courants théoriques de la didactique professionnelle, la théorie des instruments (Rabardel, 1995), nous pouvons dire que

---

2 RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

les concepts, théories, méthodes... constitueraient un ensemble d'artefacts culturels mobilisés par le candidat pour comprendre, raisonner et agir dans et sur les situations.

Quels enseignements pour la formation des ingénieurs est-il possible de tirer de l'analyse de réunions de jurys de VAE, en lien avec une approche par les compétences désormais omniprésente ? En particulier, qu'est-ce qui pourrait être réinvesti concernant des formes renouvelées d'évaluation ?

Nous avons analysé systématiquement les notes manuscrites ou retranscriptions d'enregistrements relatifs à 5 jurys de VAE pour des candidats à un diplôme d'ingénieur de l'enseignement supérieur agronomique dans 4 établissements différents. Quels sont les premiers résultats de ces analyses qualitatives ?

### ***1.2. La VAE ou comment évaluer les compétences et capacités du candidat sur la base de son activité en situation ?***

Du fait des caractéristiques du processus de la VAE, c'est l'activité en situation qui sert de fondement à l'évaluation des compétences et capacités du candidat par le jury. Et cela est en parfaite cohérence avec ce que la théorie nous dit des compétences en tant que « capacité à organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques de la situation » (Pastré, 2004).

#### *1.2.1. Evaluer si le candidat agit en situation en prenant « une posture d'ingénieur ».*

En premier lieu, le candidat doit faire la preuve qu'il a bien occupé un (des) emploi(s) et/ou des fonctions relevant de l'ingénieur au regard de ceux qui sont décrits dans la fiche RNCP de l'établissement ou de ceux que les membres du jury savent occupés par des diplômés sortis de cet établissement. Toutefois, le fait d'occuper des emplois et des fonctions d'ingénieur n'est pas suffisant. « *Il faut y mobiliser les compétences attendues d'un ingénieur* »<sup>3</sup>, c'est à dire des manières d'agir et de raisonner avant, pendant et après les situations, correspondant à une « posture » d'ingénieur.

La posture d'ingénieur implique, pour les jurys, une prise d'initiative par le candidat, qui ne doit pas se contenter de faire ce qu'on lui demande, de suivre des protocoles (même scientifiques) ou d'adopter le point de vue des autres. Il doit être acteur et savoir se positionner dans la situation, au travers de la définition correcte de sa fonction, de son rôle et de ses possibilités d'action au regard de ceux des autres acteurs. De là, le candidat doit aussi montrer qu'il a une « *vision transversale et panoramique* » des situations (acteurs impliqués, relations entre eux, enjeux et contraintes de chacun...); une vision systémique des phénomènes et processus à l'œuvre (agronomiques, économiques, socioprofessionnels...).

---

<sup>3</sup> Toutes les citations en italique et entre guillemets correspondent à des extraits des jurys de VAE pour des candidats à des diplômes d'ingénieur qui ont été analysés.

Au-delà de l'agir dans l'instant, la prise en compte de la dynamique temporelle de la situation, dans l'orientation et le contrôle de l'action, constitue un critère important, notamment pour des compétences portant sur le diagnostic et l'anticipation : approche diachronique à travers la prise en compte de l'origine de la situation ; projection et anticipation par le candidat des évolutions à venir envisageables pour la situation...

*1.2.2. Evaluer si le candidat utilise les ressources de la situation comme instruments pour la compréhension et pour l'action.*

Pour les jurys, « mobiliser les compétences attendues d'un ingénieur » suppose l'appropriation par le candidat des ressources (connaissances, outils conceptuels et matériels...) à sa disposition dans les situations rencontrées. Il en est ainsi pour les connaissances et la culture scientifique auxquelles font référence les définitions de l'ingénieur (dont celle de la CTI<sup>4</sup>), les fiches RNCP... Mais comment évaluent-ils l'appropriation de ces ressources, sachant que leur position de principe consiste à ne pas poser de questions directes sur des connaissances scientifiques ? : « *Je leur ai demandé de poser des questions (...) sur le côté technique mais pas mathématique ou physique, mais sur le côté entreprise, attentes, capacités* » (Un président de jury).

L'évaluation des connaissances se fait « par traits » comme le dit Mayen (2007). Quel est le vocabulaire employé (scientifique en particulier) ? L'est-il à bon escient et avec une maîtrise de sa signification ? Y-a-t-il des « approximations, des imprécisions d'ancrage scientifique » ? « *Par rapport aux besoins [que le candidat] a dans son métier, (...) [a-t-il] été pris en défaut (...) sur une question scientifique ou technique* » ? Au regard des connaissances scientifiques actuelles, les actions décrites dans le dossier se justifient-elles ou peut-on y déceler des méconnaissances, des lacunes potentielles au niveau des champs scientifiques concernés ? S'il y a une ou deux erreurs ou approximations, ce sont alors les éléments concrets et spécifiques de l'expérience mise en forme dans le dossier qui vont constituer le levier pour interroger les capacités et les connaissances scientifiques des personnes (Mayen, 2006-2) : [vous aboutissez] « *à la sélection de 2 types de protéines : pourquoi ces 2 là ? Quelles sont les différences technologiques ?* ». Le jury cherche à établir quelles « *bases [le candidat] utilise pour appuyer son raisonnement* » et s'il « *mobilise bien [ses connaissances] par rapport à ce qu'il fait* ».

Une autre préoccupation des jurys concerne les outils, en particulier scientifiques, utilisés par le candidat : connaissait-il les outils à sa disposition (modèles et méthodes scientifiques en particulier) ? Les a-t-il utilisés, et à bon escient, pour analyser les problèmes, mettre en place une expérimentation (plans d'expérience...), traiter les données recueillies (statistiques par exemple), en évaluer la pertinence, en tirer des conclusions en vue d'une prise de décision... ?

---

<sup>4</sup> Commission des Titres d'Ingénieur : gère les habilitations des établissements à délivrer des diplômes d'ingénieur.

Dans tous les cas, le fait d'avoir été en situation ne constitue pas une preuve suffisante en ce qui concerne la conceptualisation et les apprentissages scientifiques qui en découlent. Ainsi un jury reprochera à un candidat que « *pour apprendre, il [ait] surtout recours à la pratique et à l'expérience des autres, ce qui peut aboutir à la capitalisation des lacunes* ». Ceci va dans le sens de ce que Mayen (2005) affirme quand il dit que, si on peut apprendre de et par l'action, il faut que certaines conditions soient remplies. Ainsi, le recours volontaire à des sources de connaissances, qui ne relèvent pas de l'expérience et des conditions offertes spontanément par l'expérience des situations (Mayen, 2005), est un indicateur utilisé par le jury pour évaluer la qualité des acquis scientifiques. Parmi ces sources, les formations suivies et la bibliographie scientifique occupent une place importante : « *Vous travaillez sur les ferments, avez-vous une formation microbiologique ?* ». Et, afin de mieux en évaluer les retombées en terme d'apprentissages effectifs, le jury attend de « *retrouver les connaissances* » acquises grâce à ces sources pour étayer les explications relatives à des phénomènes ou des processus observés, appuyer le raisonnement avant, pendant ou après l'action, justifier les prises de décisions...

Les concepts et autres artéfacts (Rabardel, 1995) scientifiques sont donc ici illustrés dans leur fonction d'instruments pour comprendre, raisonner, décider avant, pendant et après l'action et prendre un recul critique sur sa propre activité.

### *1.2.3. Déterminer si les conditions des situations vécues ont permis ou non l'expression des capacités du candidat.*

Les jurys n'en reste pas à une appréciation superficielle des éléments présentés, conscients que des signes négatifs dans la dynamique du parcours et dans les compétences démontrées peuvent ne pas être liés aux capacités de la personne mais aux possibilités qui lui ont été laissées de les exprimer : « *Je pense que c'est pas l'homme en tant que tel. Mais c'est la pratique de son métier [qui] a fait qu'il a un cadre fermé* ». Ils seront amenés à moduler leur jugement au regard des contraintes (type et finalités de l'employeur, mode d'organisation...) ou des possibilités offertes par les situations vécues (formations suivies, rencontres, mise à disposition de nouveaux instruments...). En nous référant à Clot (1999), ce sont alors les histoires et empêchements du développement qui sont ainsi prises en compte dans l'évaluation.

Face à ce type d'empêchements et face au caractère nécessairement partiel de l'expérience présentée au regard des fonctions, emplois, compétences du référentiel d'évaluation (fiche RNCP), les jurys vont alors chercher à évaluer la « transférabilité des acquis dans d'autres situations de référence du diplôme » (Mayen, 2006-2).

Pour cela, ils évaluent notamment la capacité du candidat à élargir son « *périmètre scientifique* » de référence pour comprendre une situation nouvelle, un phénomène, un processus, appuyer ses raisonnements, prendre des décisions : A un moment ou à un autre, a-t-il eu à faire face à un problème nouveau pour lui ? A-t-il été capable d'aller chercher efficacement (Internet, lectures, rencontres avec des experts, colloques...) des connaissances, en particulier scientifiques, qui lui faisaient défaut, dans des champs disciplinaires qui lui étaient inconnus ? Se les est-il

appropriées rapidement en les organisant et en les synthétisant ?... L'activité du jury peut ici être analysée comme une recherche « du niveau potentiel de développement du candidat » (Vergnaud, 2000, 22).

Les jurys s'appuient aussi parfois sur des modifications virtuelles de certains éléments d'une situation présentée ou sur des situations totalement « virtuelles » (que feriez-vous si ... ?) : « *Si vous étiez chef d'entreprise et que vous recrutiez un directeur industriel, comment vous définiriez sa mission ?* ».

En lisant l'activité du jury au regard de la théorie de Vygotski, on pourrait alors dire qu'il travaille sur la zone de proche développement du candidat, allant spontanément dans le sens du psychologue russe lorsque celui-ci affirme que « la zone de proche développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement » (Vygotski, 1985, 270).

## **2. Construire de nouvelles formes d'évaluation en formation s'inspirant de l'activité des jurys de VAE.**

Les jurys de VAE sont constitués, pour partie, d'enseignants intervenant dans la formation des ingénieurs. Ils évaluent des compétences, connaissances et aptitudes construites dans et par l'action en situation, en vue de délivrer un diplôme qui est le même que celui obtenu par la formation. Il semble donc possible de tirer des enseignements de l'analyse de leur activité en vue d'une transposition vers la formation des ingénieurs. Dès lors, en se plaçant dans l'objectif qu'ont ces formations de s'orienter vers une approche en terme de compétences, pourrait-on envisager d'autres types de référentiels d'évaluation et d'autres modalités d'évaluation des acquis des élèves ingénieurs ?

### ***2.1. Vers un nouveau type de référentiel d'évaluation des compétences en formation ?***

Les référentiels de compétences, tels qu'ils sont construits classiquement, aboutissent à une sorte de catalogue de situations, d'activités, de fonctions très peu caractérisées et de capacités atomisées ou très générales (Raisky, 1999) et décontextualisées. Leur utilisation pour une transposition en formation ou dans une optique d'évaluation s'avère difficile comme le dit M.T. Rapiau : « L'ensemble de ces capacités se traduisent facilement dans les compétences requises par l'emploi-type, moins bien en terme de programmes ou de contenus disciplinaires » (1993, 32).

L'un des premiers constats qu'il nous est donné de faire, c'est que, dans l'évaluation par les jurys de VAE, les critères et indicateurs utilisés sont toujours référés à une (ou des) situation(s) présentée(s) par le candidat ou imaginée(s) par le jury. D'une certaine manière, les membres du jury reconstituent une structure conceptuelle de ces situations (Pastré, 1999), telles qu'ils se les représentent en

fonction de ce que leur donne à voir le candidat, mais aussi en fonction de leur propre expérience. Ceci leur permet d'identifier les dimensions, ressources... à prendre en compte par l'acteur et d'évaluer la pertinence des activités que celui-ci a conduites (ou conduirait) au regard de cette structure conceptuelle. On retrouve alors une forme « d'évaluation située », « recourant à des indicateurs rendant compte de tel ou tel aspect d'une activité et de leur intégration en un ensemble global, au lieu des simples signes de performance habituellement traités par des indicateurs « classiques » dissociant les éléments » (Figari, 2006).

Or, ceci est une dimension fondamentale de l'approche par les compétences qui est généralement oubliée dans la construction des référentiels de compétences : on ne peut développer, réaliser ou évaluer une compétence que dans une situation. Créer des référentiels de compétences non situées constitue donc un non-sens. C'est pourquoi différentes équipes de recherche et d'ingénierie s'orientent aujourd'hui vers la construction de référentiels de situations qui regrouperaient les situations les plus fréquentes et/ou les plus « critiques » et/ou les plus emblématiques de l'activité professionnelle visée par un diplôme. Ces situations, analysées pour repérer ce qui organise l'activité des professionnels, fourniraient aux enseignants et formateurs un nouveau moyen pédagogique pour concevoir et « animer » des situations didactiques de formation et d'évaluation (Bazile, Ferron, Humblot, Mayen, 2006).

## ***2.2. Vers des modalités renouvelées d'évaluation des capacités développées en situation professionnelle ?***

L'évaluation des capacités développées en situation professionnelle par les étudiants est souvent problématique : comment procéder pour évaluer ces acquis puisqu'il paraît très réducteur et peu judicieux d'évaluer des connaissances ? L'analyse des réunions des jurys VAE donne accès à un certain nombre de modalités, critères et indicateurs d'évaluation possibles.

La mise en récit de l'expérience (quelle qu'en soit la forme : écrite, orale...) et le retour réflexif sur ce récit pourrait ainsi constituer une des formes permettant d'évaluer les acquisitions et la capacité de mobilisation de certaines compétences, « connaissances » ou autres instruments en situation. Quelle est la nature des situations rencontrées (ou décrites) ? Correspondent-elles à celles attendues dans les futures activités professionnelles visées par la formation ? Peut-on y déceler une dynamique, une progression des compétences et champs d'activité de la personne ? Quelle posture a adopté la personne ? Quelles dimensions de la situation ont été prises en compte ? Quelles ressources ont été construites ou mobilisées pour comprendre et agir ? Les conditions ont-elles permis l'expression ou le développement des capacités de pensée et d'action ? Dans d'autres situations, l'étudiant présenterait-il le potentiel attendu ? Autant de questions envisageables pour évaluer des connaissances et compétences à partir du vécu des élèves ingénieurs.

Pour cela, le récit d'expérience ne doit pas être confondu avec une description des situations vécues et des activités réalisées (Mayen, 2005). Il s'agit, pour les

étudiants, de mobiliser explicitement les concepts et autres instruments scientifiques à leur disposition et de les mettre en relation avec les concepts construits dans la situation. Bien entendu, cela ne consiste pas uniquement à lister des connaissances développées, à réciter la définition de tel ou tel concept ou à mettre quelques références bibliographiques. Il leur reviendrait de montrer dans leurs récits comment ces connaissances théoriques leur ont été (ou leur auraient été) utiles dans et pour l'action dans les situations vécues ou dans l'analyse qu'ils en font a posteriori.

Ceci constituerait d'ailleurs autant de confrontations avec des formes organisées de la connaissance scientifique qui, en obligeant à réélaborer l'expérience, sont potentiellement porteuses de développement (Mayen 2005). Ainsi, en appuyant l'évaluation des compétences acquises sur le retour réflexif sur des situations vécues, cela pourrait ouvrir des perspectives pour une évaluation réellement formative des étudiants.

### **3. Vers une dynamique de transfert vers la formation de ces nouvelles formes d'évaluation initiées par la procédure de la VAE ?**

Quelques éléments semblent montrer que nous sommes actuellement à une étape intermédiaire en terme d'approche de l'évaluation par les compétences en formation d'ingénieur. Une dynamique de transfert vers la formation de ces nouvelles formes d'évaluation, initiées par la procédure de la VAE, pourrait avoir démarré.

Ainsi, à l'Enesad, un groupe de travail s'est constitué pour construire un nouveau type de recrutement des candidats à l'entrée en formation d'ingénieur par la formation continue. En effet, le dispositif initial de recrutement conduisait à un échec important, y compris pour des candidats que les jurys « sentaient » capables de suivre la formation. Cet échec était dû, en particulier, à des épreuves d'évaluation des connaissances de type académiques.

Face à ce constat, un collectif s'est vu assigné comme objectif de revoir la procédure de recrutement afin d'évaluer et de mieux prendre en compte les acquis de l'expérience des candidats pour valider l'entrée en formation. A moyen terme, il pourrait s'agir également de mieux adapter leurs parcours de formation et de le raccourcir. Participent à ce groupe, le responsable de la formation continue et des enseignants, parmi lesquels on trouve des membres des jurys de VAE mais aussi 3 participants au groupe de recherche-action sur l'activité des jurys de VAE.

Prenant en considération le vécu et les réflexions issus de la VAE, les travaux du groupe ont conduit à une évolution de la procédure de recrutement. Abandonnant les contrôles de connaissances, elle s'appuie désormais, en partie, sur un dossier concernant l'expérience professionnelle et extra-professionnelle, qui fera l'objet d'un entretien avec un jury. Le progrès est donc important pour 2 raisons. L'institution et ses acteurs ont intégré le fait que l'on apprenait de l'expérience et que ce que l'on apprenait ne pouvait se réduire à des savoirs de forme académique. Ils ont aussi intégré que, pour des candidats ayant quitté le système scolaire depuis plusieurs années, il était possible et judicieux d'évaluer les compétences, capacités,

aptitudes, qualités... et la capacité à suivre la formation sur la base d'un « récit » d'expérience et d'entretiens ou d'évaluation de forme « non-académiques ».

Les acquis de l'expérience issus de la mise en place de la VAE sont donc indéniables pour l'institution et ses acteurs. Et ce transfert vers la formation « académique » d'une manière nouvelle de penser l'évaluation montre que ce nouveau mode d'accès à la certification que représente la VAE constitue bien une opportunité d'apprentissage pour les institutions.

### **Bibliographie**

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Figari, G. (2006). Quels sont les modèles d'évaluation pour la prise en compte de l'expérience ? In actes de la biennale de l'Education (Ed.), *Expérience(s), Savoir(s), Sujet(s)*. INRP : Lyon.

Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.F. Marcel, & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.

Mayen, P. (2005). Dix savoirs acquis à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience. *Cahiers du travail social*, 123, 31-37

Mayen, P. (2006-1). Les acquis de l'expérience (non publié)

Mayen, P. (2006-2). Evaluer avec l'expérience. In G. Figari, & L. Mottier (Eds). *Recherches sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris : L'Harmattan, 25-33.

Mayen, P. (à paraître, 2007). Intervention non titrée. In actes du colloque « *Rencontre autour des usages de la VAE* ». Ministère de l'agriculture et de la pêche : Dijon, 58-67.

Mayen, P., Ferron, O., Humblot, J.P., & Bazile, J. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, Rapport de recherche, Dijon : Enesad, 86 p.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-37.

Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle. In R. Samurçay, & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares, 1-13.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies : approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Education permanente*, 139, 37-64.

Rapiau, M.T. (1993). *Activités professionnelles et compétences des ingénieurs de production – contexte, méthode, propositions pour les NFI*, Rapport de Recherche, Dijon : Ministère de l'Education Nationale, 123p.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.

Vygotski, L.V. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor/Editions sociales.