
L'accès aux certifications supérieures par la distance : l'extension du droit à l'éducation

Cathia Papi* et Emmanuel Triby**

*Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), EA 2310
7, rue de l'Université
67000 Strasbourg*

**Cathia.Papi@lisec-ulp.u-strasbg.fr*

***Emmanuel.Triby@lisec-ulp.u-strasbg.fr*

RESUME : L'entrée par les droits de l'homme est une bonne façon de renouveler une approche car elle oblige à revisiter ses références souvent implicites, porter plus loin la réflexion sur les fins et les implications d'une activité sociale telle que la formation. Dans cet état d'esprit, nous proposons une réflexion sur le devenir du droit à l'éducation dans le contexte du développement des formations à distance. Pour donner corps à notre propos, nous nous intéresserons particulièrement à deux dispositifs qui, outre le fait de concerner l'enseignement supérieur, ont notamment pour caractéristique commune de concerner les adultes. Les intentions portées par ces dispositifs sont enfin confrontées aux exigences de l'économie pour dessiner les conditions de possibilité de leur réalisation.

ABSTRACT : Conceptualising education through a 'human rights' lens provides educators with a reflective interpretation and analyses for reconsidering the implications of the multi-dimensional social, cultural, economic, and political aspects of education as a human right. Moreover, we propose that the right to education, in and of itself, is inherently an educational access issues that is strengthened and supported through distance education practice. From a comparative standpoint, we analyse two systems that share similar characteristics of importance for adults and higher education. The potential of these systems are mutually complimentary with the economic efficiency components to make their applications to practice contribute to the premise of education as a fundamental human right.

MOTS-CLES : Droits de l'Homme, droit à l'éducation, formation des adultes, Validation des acquis de l'expérience (VAE), Formation Ouverte et A distance (FOAD), Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU).

KEYWORDS : Human rights, right to education, adults education, certificates in specific areas of professional experience, Open and Distance Learning (ODL), diploma allowing access to university studies.

« C'est sur le terrain des croyances que se pose la question des droits de l'homme. Toute réflexion sur le sujet doit commencer par prendre acte de leur nature dogmatique (...) mais cette nature dogmatique ne doit pas conduire à les disqualifier. Un dogme est une ressource, peut-être la plus indispensable à la vie humaine puisque le propre de cette vie est que les hommes doivent lui donner un sens démontrable. Ils le doivent sous peine de sombrer dans le non-sens et la folie individuelle et collective ». (Supiot, 2005, p.135)

L'entrée par les droits de l'homme est une bonne façon de décentrer l'analyse, renouveler une approche, car elle oblige à revisiter ses références souvent implicites, porter plus loin la réflexion sur les fins et les implications d'une activité sociale telle que la formation. Dans cet état d'esprit, nous proposons une réflexion sur le devenir du droit à l'éducation dans le contexte du développement des formations à distance. Pour donner corps à notre propos, nous nous intéresserons particulièrement à deux dispositifs qui, outre le fait de concerner l'enseignement supérieur, ont notamment pour caractéristique commune d'être « dérogoires », *i.e.* d'instaurer des règles particulières d'accès à la formation et aux diplômes. Le recentrage du questionnement sur l'enjeu de ces règles amène alors à convoquer la dimension économique de cette mise à distance afin d'offrir des perspectives de changement réel à cette réflexion.

Problématique

L'intérêt de la question du droit à l'éducation est multiple et antérieur aux développements des technologies de l'information et de la communication (TIC). Deux facteurs jouent de façon plus décisive : la globalisation et l'émergence de l'économie de la connaissance. La globalisation accélère les interactions et augmente l'interdépendance entre les pays et régions du monde. L'émergence de l'économie de la connaissance est sans doute ce qui fonde le plus directement l'objectif institutionnel de "formation tout au long de la vie" et la préoccupation de l'élévation du niveau de diplôme. C'est donc de ce contexte qu'il faut partir pour comprendre les enjeux actuels de ce droit à l'éducation et l'intérêt de s'appuyer sur deux dispositifs concernant des adultes : le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) et la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Le droit à l'éducation et la distance : une question actuelle

Il convient d'abord d'interroger la question même des droits de l'homme. Cela passe par la recherche de "l'homme" des droits de l'homme, et également par l'exposé de son actualité, mais aussi son ambivalence ; cela conduit à nous demander quelles sont les obligations – ou les « responsabilités » - qui définissent

aujourd'hui ces droits. Nous pourrions alors envisager comment la mise à distance renouvelle aujourd'hui le questionnement sur le droit à l'éducation et la formation.

Qui est l'homme des droits de l'homme ?

L'actualité des droits de l'homme doit être située en rapport à l'aboutissement du processus historique d'individuation présenté comme caractéristique de notre modernité (depuis Max Weber et Norbert Elias), quand la dimension collective et les appartenances sociales semblent se dissoudre dans l'individu. Dans cette perspective, le singulier, que nous privilégions notamment en France, est « l'homme », donc ni la femme (la perspective « *genrée* » est impraticable en ce domaine), ni les droits humains, préférés dans les autres pays francophones. Quelle est la *nature* de cet homme ? Supiot répond de façon très nette à cette question.

« L'homme des droits de l'homme est tout d'abord un individu au sens à la fois quantitatif (unité) et qualitatif (unicité) de ce terme d'origine juridique. (...) Dans cette société réduite à une collection d'individus formellement égaux, la clé d'un ordre juste ne peut être trouvée que dans la compétition entre individus » (Supiot, 2005 :137)

L'homme des droits de l'homme est l'acteur d'une société dominée par la dynamique d'une économie libérale dans laquelle l'affirmation d'une égalité formelle, comme point de départ et comme horizon possible, sert de vecteur à une irréductible compétition. Dans cette perspective, le droit à l'éducation est à la fois le support et l'objectif d'une égalité à conforter pour mieux convaincre de l'avantage d'être éduqué, ici identifié à l'intérêt d'avoir un diplôme, le plus élevé possible et en fonction de son seul mérite puisque l'égalité est postulée au départ.

« L'homme des droits de l'homme est ensuite un sujet souverain. Il est titulaire d'une dignité propre, il naît libre, doué de raison et titulaire de droits. C'est un sujet dans les deux sens du terme : celui d'être assujéti au respect de la loi et protégé par elle ; et celui d'un "je" agissant, capable de se fixer à lui-même ses propres lois et devant comme tel répondre de ses actes » (ibid.)

Relevons l'évidente proximité entre cet « homme » présenté ici et l'acteur de la sociologie contemporaine, « l'acteur stratège » (de Dubet notamment) qui n'est assujéti à la loi que pour mieux servir ses intérêts qu'il identifie clairement et sait transformer en schèmes d'action efficaces.

« Enfin l'homme des droits de l'homme est une personne.(...) Les droits de l'homme sont héritiers de cette conception (chrétienne) qui voit dans chaque personne un esprit unique, lequel va s'épanouir tout au long de sa vie et lui survivra au travers de ses œuvres » (ibid, p.138).

Sans doute est-ce là, la meilleure façon d'introduire à la compréhension d'un droit à l'éducation. L'homme des droits de l'homme n'est pas tant un individu situé dans

un contexte, qu'une personne dont le développement est en quelque sorte sa règle de vie. Son droit à l'éducation est inhérent à sa nature, elle-même a-historique. C'est la condition pour penser la possibilité même de l'avènement de ces droits de l'homme.

Pour être complet, il conviendrait d'ajouter que l'homme des droits de l'homme est un homme sans appartenance hors de « l'humaine condition », ou plutôt sans appartenance dominante qui l'inscrirait dans une filiation lui garantissant une sorte de destin social. C'est un individu "distillateur" du collectif, traducteur d'expériences collectives diverses auxquelles il participe plus ou moins, mais qui toujours laissent des traces (Lahire, 2004) ; ce sont ces traces qui l'aident à construire tant bien que mal des cheminements plus ou moins sécurisés vis-à-vis de la précarité et de l'incertitude ambiantes. Dans cette perspective, éduquer et former l'adulte, c'est tenter de donner une cohérence et une capacité projective à cette somme d'expériences collectives que l'individu réduit à ses acquis. Les dispositifs de « sécurisation des parcours » tels que la bilan de compétences, l'action des Missions locales, la possibilité de reprise d'études ou la VAE, sont d'abord l'occasion de traduire du collectif en acquis individuels : « même professionnelle et individualisée, l'expérience personnelle, distancée par la démarche (de VAE), est le résultat d'une appropriation toujours singulière du collectif » (Cherqui-Houot et *al.*, 2007 : 242).

L'actualité toujours ambivalente de la question des droits de l'homme

L'actualité des droits de l'homme est une question complexe, car l'interroger comporte le risque de « l'occidentalo-centrisme », si la question consiste à se demander comment les droits de l'homme se diffusent et se développent à partir d'un centre historique, leur lieu d'émergence¹ ; ou le risque du formalisme, s'il s'agit seulement de voir sous quelles formes s'expriment aujourd'hui des droits qui constituent littéralement l'humanité. Sans penser dépasser ces deux écueils, il est possible de décliner la problématique des droits de l'homme selon trois thématiques récurrentes dans ce champ : la dignité, l'universalité et l'égalité (à laquelle, la rumeur semble aujourd'hui préférer l'équité...). Cette déclinaison n'est heuristique que si l'on affirme clairement l'ambivalence qui marque ces trois termes lorsqu'ils sont confrontés au réel (Audigier et Lagelée, 1989).

La dignité souvent mise en avant pour établir la possibilité d'une atteinte aux droits de l'homme comporte un sens très dualiste : d'un côté, la forte affirmation de l'intégrité physique et morale rappelée dans maintes décisions de la Cour

¹ C'est assez exactement ce qui se pratique dans les médias lorsque, implicitement ou non, il est relevé les « graves retards » des pays pauvres et de quelques pays émergents en matière de « respect des droits de l'homme ».

européenne de Droits de l'Homme², de l'autre, une référence molle susceptible de faire oublier des revendications plus robustes sur le respect de droits économiques et sociaux (Bec, 2007). Le politique se fait plus prégnant : l'avancée décisive de la question politique dans l'avènement du libéralisme, un rapport radicalement nouveau à l'État et au pouvoir politique, dans et pour l'économie. La fonction majeure du pouvoir politique est de garantir et protéger les droits nécessaires au bon fonctionnement de l'économie qui, sortant de la contrainte de nécessité, peut assurer sa primauté sur le reste de la société (Foucault, 2004 ; Meyer-Bisch, 2007).

L'affirmation des droits de l'homme suppose la possibilité de penser en termes *d'universalité*, *i.e.* dans un univers fini, composant progressivement une représentation commune de son devenir. Cette conception voudrait faire pièce à la représentation que comporte le phénomène de globalisation : un univers segmenté et hiérarchisé. Dans ce contexte, l'universalité est une manière d'introduire une dynamique convergente dans cet univers passablement segmenté, hiérarchisé et divergent... L'universalité ne présuppose pas que les droits soient universellement et uniformément développés ; les droits de l'homme sont des tendances de l'humain marquées par la différenciation selon les niveaux de développement et les cultures, ainsi qu'au gré de leur expansion continue. Cette dernière signifie que les droits de l'homme sont marqués par l'inaboutissement, certaines périodes historiques peuvent marquer d'apparents reculs, mais tendanciellement, l'humain contient plus de *droits*, c'est-à-dire des normes, des libertés, des responsabilités.

L'approche de *l'égalité* est tout aussi ambivalente : d'un côté une forte exigence d'aller vers une égalité réelle entre les individus comme entre les peuples, mais sans *agenda*, sans horizon temporel qui en baliserait la réalisation même progressive ; d'un autre côté, des inégalités telles que l'application très différenciée des droits de l'homme suppose une forte différenciation des conditions, mais l'affirmation conjointe et insistante de l'illégitimité voire de l'inefficacité des inégalités qui en découlent. En somme, l'idée d'égalité est inscrite dans l'humanité même ; elle peut très bien se combiner à une forte différenciation des conditions réelles d'existence.

L'actualité du droit à l'éducation et à la formation : une obligation de se former ?

Dans ce contexte social et historique, que devient aujourd'hui le droit à l'éducation ? En fait, il tend à devenir un devoir de se former. C'est sans doute ce que l'on affirme lorsque l'on incite à rechercher le plus haut niveau de formation, lorsque l'on vise officiellement « 80% de bacheliers », puis « 50% de titulaires de la

² Issue de la *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme* de 1950, installée à Strasbourg au sein du Conseil de l'Europe, cette Cour traite les requêtes individuelles et celles émises par des États membres contre d'autres États membres. Pour ce qui nous concerne, ses décisions sont l'occasion d'un travail précieux d'actualisation des droits de l'homme.

licence » en France, ou l'affirmation de la réalisation en Europe de « l'économie de la connaissance la plus compétitive ». Cette grande visée européenne est avant tout une manière de nommer les formes du désengagement direct du pouvoir politique du champ de la formation. Tout aussi révélateur est le slogan de « formation tout au long de la vie » aujourd'hui traduit dans certaines législations nationales dont la France et sa loi de 2004 issue de l'Accord national interprofessionnel (ANI). Une même orientation est clairement affichée dans ce texte notamment lorsque l'on attend des individus qu'ils se préoccupent d'entretenir leur employabilité.

Ainsi, A. Tarby pose ces questions assurément urgentes : « l'obligation de formation serait-elle en train de se déplacer de la collectivité vers l'individu ? La thématique de la "formation tout au long de la vie" ne sert-elle pas d'habillage pudique à un phénomène de "désimplication" collective relayé par une responsabilisation individuelle, dans une société post-moderne ? » (2000 :158). Il ajoute : « certains parlent de l'émergence d'un nouveau droit, le droit à l'adaptation professionnelle. D'autres posent le principe d'un devoir ou d'une obligation contractuelle d'adaptation des compétences aux évolutions des organisations du travail. [...] Cette obligation d'adaptation va même servir de fondement à un devoir de formation et constitue une passerelle permettant de transiter du pouvoir de former à l'obligation formative » (*ibid*, p.161-162). Il conclut que l'individu est devenu « le sujet d'une obligation de formation ». S'interrogeant sur la signification de la « formation tout au long de la vie », Santelmann (2000) développe une perspective assez similaire en justifiant pleinement cette liaison nécessaire. Ceci devrait nous inviter à comprendre que les droits de l'homme ne sont rien sans les « responsabilités » qui les accompagnent ou, plus précisément, la liberté qui rend concevable les droits exige que des obligations leur soient attachées (Meyer-Bisch, 2007). En ce sens, il n'y a rien de surprenant à ce que le droit à la formation comporte comme son envers nécessaire : l'obligation de se former....

L'actualité de la distance et des moyens de s'en déprendre

Au regard du droit à l'éducation et à la formation, la question de la distance est elle-même assez indéterminée. En matière de dignité, il est tout autant possible d'invoquer la médiation nécessaire introduite dans une relation pédagogique souvent aliénante, peu sensible à l'autonomie et au développement des personnes, que le risque, inhérent à la distance, d'une sorte de dérive fusionnelle qui empêche le respect effectif de la personne qui apprend. L'universalité est plus problématique : outre qu'elle suppose un accès progressivement partagé aux technologies qui organisent cette mise à distance de la formation, elle demanderait également à être plus sûre de l'efficacité de ces technologies, dans des contextes culturels et politiques fortement différenciés. En ce qui concerne l'égalité, on peut reconnaître que si l'usage des TIC et de la distance se développe et touche aujourd'hui des milieux de plus en plus larges, celui-ci reste profondément différenciateur. Et l'on prend un peu trop rapidement pour une tendance à

l'égalisation ce qui n'est qu'un mouvement vers une uniformisation des modèles de pratiques³, ce qui est peut-être la nature véritable de l'universalité.

Dans cette optique, deux hypothèses mériteraient au moins d'être avancées :

- la distance crée les conditions d'un renforcement de l'universalité tout en modifiant les conditions d'une réelle égalité, elle-même liée à la liberté, fondement des droits de l'homme ;
- l'apport de la distance au développement du droit à l'éducation et à la formation dépend d'abord des formes organisationnelles, des instruments cognitifs et des discours critiques, donc des *dispositifs de formation* au sein desquels la distance vient trouver sa place (Peeters et Charlier, 1999).

1.1. LE CHOIX DE DEUX DISPOSITIFS

Plus qu'un accès à la formation, les deux dispositifs que nous proposons d'étudier sont d'abord des modalités d'accès à la certification. Cette dernière se combine pour l'instant à la perpétuation d'espaces segmentés, c'est-à-dire séparés et plus ou moins hiérarchisés ; c'est une universalité limitée qui a été jusqu'à présent une condition de la valeur des titres ainsi certifiés. Dépasser ce fonctionnement est pourtant la condition de l'universalité : il faudrait que puisse s'instaurer une équivalence totale entre les certifications. C'est une tendance forte dans un univers en voie de mondialisation : la globalisation impose la valeur universelle des titres et des diplômes. Ce contexte a inspiré le processus de Bologne (générateur du L-M-D en France) de même que toutes les modalités de convergence des qualifications européennes (comme l'*Europass*, par exemple). C'est ce contexte qui fonde le choix de nos deux dispositifs.

Des spécificités respectives

Le DAEU initie un « premier pas » à l'université, une première étape censée en ouvrir beaucoup d'autres ; en général, elle n'est qu'un moyen qui ne peut pas avoir de valeur en soi, ni réelle ni symbolique. La VAE est, dans le meilleur des cas (« validation totale »), un moyen de ne pas aller à l'université tout en bénéficiant de ses diplômes ; elle peut constituer l'aboutissement d'une démarche correspondant à la fois à une reconnaissance et une modification de son positionnement sur le marché du travail.

Le DAEU est le droit d'accéder à des formations de l'enseignement supérieur à la condition de se soumettre à des épreuves « équivalentes » à celles du baccalauréat. La VAE n'est pas un droit à la formation mais à la certification. En fait, la VAE ne peut

³ On se reportera notamment aux articles de P. Marquet, TIC et équipement (p.288-291), et de S. Pouts-Lajus, TIC et inégalités d'apprentissage (p.292-295), dans le *Dictionnaire des inégalités scolaires*, J.M. Barreau (coord.), éd. ESF, 2007.

être conçue comme un droit à la formation que si l'on admet le caractère formateur de ce retour sur son expérience, sa formalisation dans le dossier de formalisation et sa mise en débat dans l'entretien final.

Des caractéristiques communes

L'intérêt de choisir de traiter de deux dispositifs apparaît lorsque l'on constate que non seulement ils comportent des caractéristiques communes mais que celles-ci sont l'occasion de mettre en exergue des aspects significatifs du système de formation actuel en France.

Ces deux dispositifs sont en quelque sorte « réservés » aux adultes et s'inscrivent pourtant dans un système de certification né et grandi dans le système de formation initiale

Plus nettement encore, ils constituent des modes d'accès aux diplômes, une forme de « 2^{ème} chance » ; en ce sens, ils sont clairement des dispositifs « dérogatoires » par rapport aux modes d'accès dominants de notre système de formation. Mais ils dérogent pour la même cause : l'obtention d'un titre, d'un « capital symbolique » au sens de Bourdieu. La certification est un capital symbolique à double nature : preuve d'un savoir, d'une « capacité »⁴, et expression de l'autorité qui l'a délivrée. C'est une disposition efficace (*effective* en anglais), *i.e.* qui produit un effet, induit un certain type d'activité, une certaine forme de rationalisation...

Enfin, même s'ils comportent une forte dimension symbolique, il convient de relever que ces deux dispositifs ont encore un caractère marginal dans le système de formation. Ni le DAEU (Fijalkow, 2004), ni la VAE⁵, particulièrement dans l'enseignement supérieur (Le Roux, 2007), n'ont réussi pour l'instant à dépasser les 2% de diplômés des certifications qu'ils concernent : le bac pour le DAEU, toutes les certifications inscrites au RNCP pour la VAE⁶.

⁴ Au sens entendu dans l'approche d'Amartya Sen, où la capacité se distingue de la capacité en tant qu'elle prend en compte les contraintes et les atouts dont dispose l'individu du fait de son milieu de vie.

⁵ C'est pourquoi il est très excessif d'affirmer que le développement de la VAE viserait la « massification des diplômes » comme l'écrit F. Maillard (2007) porteuse d'une conception très restrictive de la valeur des diplômes.

⁶ Une exception notable cependant : le Diplôme d'État d'éducateurs spécialisés dont les candidats par la VAE dépassent les effectifs de la formation initiale et cela dès la 2^{ème} année d'introduction de la VAE pour ce diplôme. Cf, le n° thématique de la revue *Le sociographe* (IRTS, Montpellier) questionnant ce nouveau droit, n°24, 2007 : « La VAE : faux-semblants ou vraies qualifications ? ».

Des proximités renforcées par la distance

De façon encore plus significative, dans cette contribution, trois proximités apparaissent entre les deux préparations quand elles sont proposées à distance ; celles-ci sont l'occasion de mettre l'accent sur ce que l'on peut appeler les potentialités de la distance, ce que cette dernière réalise d'autant plus sûrement qu'elle l'instrumente et l'instrumentalise.

- la nécessité d'écrire et de rédiger : la distance impose l'écrit, pour donner une réalité et un vecteur à la communication. Pour ces dispositifs, la nécessité est attachée au besoin de parvenir à des productions écrites, validables : des devoirs à rendre et des épreuves auxquelles se soumettre, d'un côté, le dossier de validation qui doit convaincre un jury de l'autre.
- l'accompagnement : quasiment indispensable en VAE, même s'il n'est pas obligatoire, il est également très utile pour aider les candidats au DAEU. Figure centrale de la nouvelle régulation sociale, l'accompagnement est, dans ces formations à distance, une façon de favoriser un aboutissement, de s'inscrire dans une perspective de réussite.
- les avantages supposés des interactions sont particulièrement attendus dans ces dispositifs à distance : des interactions entre un candidat et son tuteur – accompagnateur, des interactions entre pairs sont exigées par la distance, bien sûr, mais aussi parce qu'il s'agit d'adultes qui trouvent dans ces interactions des raisons de poursuivre un effort qui peut s'avérer particulièrement difficiles.

Les recherches mobilisées pour cette contribution

1. Projet financé par le Conseil scientifique de l'ULP (2005-06) et visant à comprendre les raisons de « l'évaporation » tout au long de la procédure de VAE afin d'envisager les moyens de la limiter⁷.

⁷ Pour l'instant, cette recherche a fait l'objet d'un rapport final, à l'université Louis Pasteur, en novembre 2006, à Strasbourg : *LA VAE : lutter contre l'évaporation*. Quelques aspects ont

2. Projet financé par le FSE (2004-06) impliquant les quatre universités lorraines et l'ULP à Strasbourg et dont l'objet de comprendre les représentations, les attentes et les pratiques des trois principaux acteurs de la VAE : les candidats, les accompagnateurs, les membres des jurys (Cherqui-Houot et *alii*, 2006).

3. Étude menée sur le campus numérique *Pegasus* permettant la préparation du DAEU à distance. Créé en 2001 suite à l'appel du ministère, ce campus repose sur le partenariat de huit universités dont celle de Haute Alsace (UHA). Afin de comprendre l'engagement et l'activité liée à la participation à un tel dispositif, des enquêtes ont été menées auprès de différents acteurs du campus (concepteurs, administrateurs, auteurs, tuteurs et apprenants) à l'occasion d'une recherche doctorale ayant abouti en novembre 2007.

Deux dispositifs mis à l'épreuve du questionnement

Il ne servirait à rien de tenter de construire une sorte d'analyse comparative de ces deux dispositifs au-delà de ce que nous avons ébauché. Ce qui importe est de reconnaître que ces deux dispositifs sont suffisamment proches pour alimenter une réflexion très convergente sur l'actualité du droit à l'éducation dans l'enseignement supérieur et à destination des adultes.

La participation du DAEU à l'idée de démocratisation de l'enseignement supérieur

Alors qu'en France, seul le CNAM peut être considéré comme une institution d'enseignement supérieur véritablement ouverte (Perriault, 1996) en ce sens qu'elle admet les non-diplômés à suivre une formation continue ou un enseignement supérieur⁸, le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires semble contribuer à une certaine forme de démocratisation d'entrée à l'université. En effet, tandis que cette dernière repose sur la nécessité d'être détenteur du baccalauréat, seul le DAEU a pour caractéristiques de ne pas être conditionné par l'obtention du diplôme de niveau inférieur, de pouvoir être préparé dans le cadre de l'institution universitaire et de permettre, en cas d'obtention, l'accès aux autres formations universitaires.

Dès sa création en 1956, le DAEU, alors appelé Examen Spécial d'Entrée dans les Universités (ESEU) s'inscrit dans une logique de formation continue visant démocratisation de l'enseignement supérieur et promotion sociale. C'est ainsi qu'en

été repris dans une communication récente : la VAE, symptôme des évolutions des identités au travail, *Colloque international de l'Association française de sociologie*, « Identités au travail et cultures d'organisation », Strasbourg, 8-9 novembre 2007

⁸ D'après l'UNESCO la notion d'ouverture « fait référence à une certaine conception de l'accès à la formation, conception qui tend à franchir l'accès à l'éducation des barrières de toutes natures : matérielles, culturelles, sociales, institutionnelles... L'une de ces barrières étant celle des diplômes fixant les conditions d'accès à l'enseignement supérieur » (Marot et Darnige, 1996).

1958, la préparation de cet examen est confiée aux instituts de promotion supérieure du travail (IPST) récemment créés. Le cabinet du ministère indique ainsi :

« J'attache une particulière importance à la mise en place de ce cycle qui doit permettre d'ouvrir l'enseignement supérieur aux candidats méritants issus des couches laborieuses. Dans les académies où n'existe encore aucune préparation à l'examen d'entrée en Faculté institué par le décret du 27 novembre 1956, le 1er cycle de la promotion supérieure du travail doit assurer la préparation à cet examen pour l'option sciences ».
(Circulaire du 26 mars 1958 parue dans le *BOEN* n°15, p. 1150).

À la rentrée 1979, le programme de l'IPST de Strasbourg met toujours en avant l'objectif de promotion professionnelle et sociale comme l'un des trois motifs pouvant amener à préparer l'ESEU, les deux autres motifs étant la « reconnaissance, par un diplôme, d'un niveau résultant d'une qualification ou d'une promotion déjà acquise » et la « conversion vers des emplois plus satisfaisants. » Mais alors que l'examen permettait d'accéder au niveau baccalauréat il ne le certifiait pas (il s'agissait d'un examen et non d'un diplôme).

C'est le décret du 3 août 1994 qui institue le DAEU, habilité par le ministère de l'Education nationale, à l'instar de tous les diplômes universitaires nationaux. Ce diplôme s'adresse aux adultes âgés d'au moins 24 ans ou âgés de 20 ans et justifiant de deux années d'activité professionnelle. D'où le démenti de la présentation du DAEU comme d'un baccalauréat au rabais en ce sens que « seuls sont admis à s'inscrire les adultes ayant arrêté leurs études initiales depuis au moins deux ans » (Fijalkow, 2004 : 161). Tout comme pour l'ESEU, deux séries, l'une littéraire (A), l'autre scientifique (B) existent. Initialement préparé en cours du soir à question d'environ trois cents heures sur un an, la préparation à ce diplôme peut aussi s'effectuer par correspondance et est également proposée, depuis 2003, en Formation Ouverte et A Distance (FOAD) dans un campus numérique nommé de *Pegasus*. Ce dernier inclut l'accès à des contenus de formation en ligne ainsi qu'à un service de tutorat.

Le DAEU à distance : pour quelle seconde chance ?

Les technologies de l'information et de la communication (TIC), contribuant au développement des dispositifs de FOAD, sont généralement appréhendées comme des outils favorisant la diffusion des savoirs et des compétences via leur délocalisation et mise en réseau. C'est ainsi que Guri-Rosenbilt (1997) présente le développement des formations universitaires à distance comme un moyen de faire face à la croissante demande d'éducation tout en favorisant l'actualisation du principe d'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur. Bindé (2003, p.64) confirme : « l'enjeu est de faire de l'éducation à distance, matériellement possible, l'instrument d'une éducation sans distance, démocratique et adaptée à chacun, une éducation qui sera assurée partout et pour tous ». Permettant une

formation en lieu et temps choisis, les campus numériques et autres universités virtuelles semblent ainsi faciliter la formation continue des actifs souhaitant étudier.

La nécessité de se déplacer est effectivement un frein à l'accessibilité, tout comme celle d'être connecté à un moment précis (la distance temporelle se faisant alors particulièrement ressentir en cas de fuseaux horaires différents ou d'horaires de travail variables). Le DAEU *Pegasus* apparaît ainsi comme un moyen de compenser les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur conformément aux idées de « promotion sociale » et de « seconde chance ». En effet, alors que plus de la moitié des français n'ont pas le baccalauréat et que seul 9% de la population majeure dispose d'un diplôme supérieur à bac+2, le DAEU, tout particulièrement dans son mode distancié, semble donc bien jouer un rôle social potentiellement important dans l'amélioration de l'employabilité⁹.

Des enjeux de cet ordre sont par ailleurs évoqués dans le choix de ce mode de formation. En effet, il peut sembler étonnant que, bien que *Pegasus* permette la préparation au DAEU à distance, plus des trois quarts des inscrits à l'Université de Haute Alsace habitent en Alsace (région dans laquelle les principales villes proposent toutes une formation au DAEU en cours du soir). L'un des arguments évoqués par les apprenants pour justifier du choix du mode distancié n'est autre que les avantages financiers liés au fait de rester chez soi (pas de frais de déplacement ni de garde d'enfants et conservation du droit à l'allocation chômage pour les demandeurs d'emploi). Les deux autres correspondent davantage à des questions de compatibilité des activités avec, d'une part, la possibilité de concilier activité professionnelle et formation, et, d'autre part, celle de travailler à son rythme en fonction de sa propre organisation.

S'il favorise ainsi l'accès à la formation, le DAEU à distance ne semble cependant pas mettre fin aux inégalités sociales caractérisant le baccalauréat. En effet, alors que 9,2 % des 20-24 ans et 19,7% des 25-49 ans n'ont aucun diplôme ou un certificat d'études primaires, 38% des 50-64 ans et 68,2% des plus de 65 ans sont dans ce cas (INSEE, 2005)¹⁰ ; plutôt que de s'estomper, ces inégalités semblent se renforcer avec le DAEU puisqu'à quelques exceptions près, l'ensemble des 80 sujets inscrits au DAEU *Pegasus* à l'UHA entre septembre 2002 et septembre 2005 avait moins de 45 ans. De même, alors qu'en 2005 la proportion des bacheliers dans une génération était de 40,3% des filles contre 27,3% des garçons en ce qui concerne les baccalauréats généraux¹ et le taux de réussite à ces mêmes baccalauréats était de 85,5% pour les filles contre 82,1% pour les garçons¹¹ nous

⁹ Les enquêtes emploi de l'INSEE mettent effectivement en relief qu'en 2005, tandis que le taux de chômage des non diplômés est de 15%, celui des détenteurs d'un baccalauréat est de 9,2% et celui des détenteurs d'un bac +2 de 6,6%. Observatoire des inégalités (2005). *Le taux de chômage selon le diplôme*, http://www.inegalites.fr/spip.php?article228&id_mot=119

¹⁰ http://www.inegalites.fr/spip.php?article34&id_mot=124

¹¹ INSEE (2006). Réussite au baccalauréat,

constatons que le DAEU à distance ne permet pas la résorption de ces différences genrées. En effet, parmi les 80 apprenants considérés, 37,1% de femmes contre 13,3% d'hommes ont obtenu le DAEU, autrement dit, 68,4% des diplômés sont des femmes, réussite corrélée à une plus grande activité de communication sur la plate-forme, activité qu'il semble donc intéressante d'interroger en prenant en compte le jeu des distances technologiques et pédagogiques dans la FOAD (Deschênes et *al.*, 2006).

De l'accès à la formation à la réussite : encore quelques distances

Même sans moments précis de connexion, selon les horaires de formation qu'ils choisissent et leurs aptitudes à utiliser les moyens de communication mis à leur disposition, les étudiants seront plus ou moins seuls sur la plate-forme et auront plus ou moins l'opportunité de trouver réponse à leurs questions rapidement. Outre la question de la possession des technologies, il s'agit effectivement de savoir en faire usage. Tandis que la mission éducative d'éradication de l'analphabétisme n'a toujours pas porté ses fruits sur l'ensemble du globe l'« analphabétisme informatique » apparaît, dès lors, comme une nouvelle forme d'inégalité potentielle ainsi que le relève Charlier (2000 : 88) :

« Tout en offrant la flexibilité et la réponse à des besoins immédiats, de plus en plus souvent réclamées par les entreprises et les individus, l'usage des TIC introduit des barrières : exclusion des apprenants non suffisamment autonomes ou ayant une orientation d'apprentissage externe et exclusion des apprenants non alphabétisés en informatique ou n'ayant pas les moyens financiers suffisants pour s'offrir un ordinateur ».

Si cette distance technologique ne semble guère poser de problème en termes d'accès aux leçons mises en ligne, l'association des technologies avec des choix pédagogiques ne correspondant pas forcément aux styles d'apprentissage des apprenants, sont sources de davantage de difficultés et potentiellement, d'échec voire d'abandon. Le plus souvent les cours et explications se calquent sur les pratiques de transmission de types behavioristes (Chaptal, 2003). Ce modèle pédagogique suscitant la restitution de savoirs mémorisés offre aux étudiants récemment sortis du système scolaire le confort de se retrouver dans un processus d'apprentissage connu. Toutefois, l'autonomie requise apparaît comme une source de découragement pour de nombreux apprenants. Les potentialités en terme de communication offertes par les salons et forums de discussion ne suffisent effectivement pas toujours à permettre la création du « lien social » comme rapport, non seulement aux tuteurs et aux autres apprenants, mais également comme rapport à la société et à soi-même nécessaire à la formation (Alava, 2000). Notre enquête auprès des apprenants du DAEU confirme ainsi les observations de Glikman (2002 :

253), selon lesquelles la présence d'espaces de communication sur une plate-forme numérique ne suffit pas toujours à créer ce lien social, fondé sur le sentiment d'appartenance à une communauté de formation. L'analyse structurale (Demazière et Dubar, 1997/2004) avec laquelle nous avons traité douze entretiens réalisés auprès d'apprenants du DAEU *Pegasus*, met en évidence quatre types de logiques d'action dont une seule participe à la constitution d'une communauté via, tout particulièrement, un forum général, tandis que dans les trois autres, freinées par ce que les apprenants conçoivent comme une complexité technologique ou pédagogique, conduisent au silence (Papi, *sous presse*).

Ces apprenants silencieux apprécient cependant de voir les échanges ayant lieu entre les autres acteurs de la formation. Ainsi, même non utilisée, la médiation humaine est présentée comme jouant un rôle important en terme de présence symbolique, ce que Debon (2002 :10) explique de la manière suivante : « elle contextualise l'acte d'apprentissage et sa signification pour l'apprenant. Elle rassure sur la validité du projet personnel de formation dans l'interaction opérée avec le projet institutionnel et sa signification de projet social ». Tandis qu'une grande part des apprenants n'échange pas sur les espaces de discussion, alors même qu'ils font part de difficultés liées à l'autonomie voire à l'isolement allant de pair avec le mode distancié de la formation, l'accompagnement apparaît comme un facteur nécessaire pour « apprivoiser la distance et supprimer l'absence » (Jacquinot, 1993). En effet, force est de constater que les apprenants accordent une grande importance à la participation des tuteurs aux espaces de communication, quand bien même il ne s'agit quelquefois que de simples mots d'encouragement. Poursuivant le constat de Glikman (2002) selon lequel le seul endiguement partiel de l'abandon en FOAD n'est autre que l'encadrement des étudiants, les enquêtes que nous avons menées dans le cadre du DAEU *Pegasus* soulignent que rompre l'isolement et se sentir soutenu moralement constituent les prémices nécessaires à l'engagement de long terme dans une dynamique de formation. Il s'agit ainsi, pour les tuteurs, de sonder le « sentiment dominant, partagé par tous les membres du groupe, avec des nuances individuelles » (Pagès, 1970/1984, p. 65) afin d'amener les étudiants silencieux à vaincre leurs difficultés et prendre part à la communauté (Audran et Papi, 2007).

La VAE à distance : une extension possible du droit à l'éducation des adultes ?

Pour l'exercice de ce droit nouveau, la distance semble constituer une réponse évidente, nécessaire : la VAE est un droit presque *naturellement* à distance. Cette évidence ne s'appuie pas d'abord sur la technique et ses outils mais sur l'attitude exigée pour entrer dans la démarche et aboutir. Cette distance multidimensionnelle¹², psychique et intellectuelle autant que technique et géographique, est une condition de réussite dans la procédure.

¹² Pour le développement de cet aspect de la distance, on se reportera à l'éditorial du n°1 du Volume 1 (2003).

L'exercice même de la VAE appelle la distance : une prise de distance à travers l'écrit, une mise à distance par l'accompagnement, un être à distance du fait de l'identité des demandeurs. Les exigences du retour sur son expérience croisent les conditions d'une mise en valeur de ses acquis : la réflexivité, par la distance et l'intervention d'un tiers.

La mise à distance comme facilitateur

La dimension d'orientation est importante dans la démarche VAE. Il est essentiel que le candidat sache où et à qui adresser sa demande. La correspondance entre le contenu des acquis de son expérience et les attendus des diplômes est la condition première de la validation : une information précise et la possibilité de comparer des offres de certification deviennent décisives pour l'issue de la procédure. À cet égard, il est possible d'avancer l'idée que les progrès des universités dans la clarification des savoirs et savoir faire caractéristiques de leurs certifications doivent beaucoup au besoin de fournir des informations susceptibles d'éclairer le choix des candidats potentiels.

À cela, il convient d'ajouter la possibilité de ne pas avoir à suivre une formation qui est, le plus souvent encore, proposée en présentiel. Cela permet – devrait permettre – de se dégager de la tutelle de son employeur, ce qui est essentiel pour qu'un droit individuel trouve une certaine réalité. Même après sa récente réforme le droit à la formation reste un « droit conditionnel à double titre » (Corréia, 2004) : « il l'est en premier lieu parce qu'il dépend du bon vouloir de l'entreprise, mais il l'est aussi, parce que tout le monde n'a pas les mêmes capacités à s'en sortir¹³ ». Cela permet surtout de se défaire de la localisation de la formation

L'exercice de la réflexivité : une condition de la validation

Une part importante de la validation se joue ainsi dans la possibilité donnée à la réflexivité de s'exercer. « L'initiative individuelle, pour acquérir un peu de consistance et ne pas tourner à vide, semble exiger quelques conditions : elle doit être réflexive et elle doit tenir compte de l'environnement. Dit autrement, elle doit être articulée à des préoccupations d'évolution portées par les individus ou être insérée à des projets » (Corréia, 2004). Plus précisément, la sanction de la valeur de la personne qu'est le jugement du jury VAE, n'est possible que grâce à une *triple réflexivité* : celle du candidat sur son expérience pour en analyser les acquis au regard du diplôme visé, ou plutôt sur son devenir *par* son expérience ; celle des « accompagnateurs » sur le rapport d'accompagnement et ce qu'il engage, mais aussi, ses propres conceptions de l'activité et des savoirs qui y sont en jeu ; celle des

¹³ Pour une analyse systématique des limites de ce droit à la formation, cf. Tribby E., Article : la formation continue, in J.M. Barreau (ed.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, éd. ESF, 2007, p.135-138.

membres du jury sur leur rôle d'évaluateur d'une réalité extérieure à l'institution (l'expérience professionnelle) mais également sur leur rapport aux savoirs académiques (Cherqui-Houot et *al.*, 2006).

D'une certaine manière, c'est à un triple processus d'autonomisation que nous avons affaire. C'est le principal avantage de l'apprentissage de la réflexivité qui, en somme, est le mode d'accès à l'autonomie. Ceci permet de penser l'autonomisation comme un processus d'apprentissage dont l'activité centrale est la réflexivité, l'exercice de la réflexion. L'autonomisation passe donc par une double attitude intellectuelle : le travail pour se défaire du jugement d'autrui, se déprendre de l'intersubjectif, ce qui passe entre autres par l'analyse critique de ce qu'il y a de *prescrit* dans son activité et son expérience, et le travail pour se défaire de soi comme subjectivité pure, se rapprocher de l'objectivité de soi, mais par soi, pas parce que d'autres l'ont décidé à notre place. Pour que la démarche de VAE devienne un apprentissage, les trois acteurs doivent être impliqués dans cette *réflexion*.

La prise de distance par l'écrit

Même s'il se révèle un obstacle pour des publics très éloignés de la scolarisation, l'écrit est presque un passage obligé d'un parcours de validation. Non pas tant du fait de la loi mais parce que l'écrit est une mise à distance presque idéale pour qui veut analyser les acquis de son expérience afin de les valider. En effet, l'écrit remplit ici trois fonctions éminentes : l'aide au retour sur soi, à une sorte d'intériorité de son être social ; l'instrument de communication avec les différents acteurs de la VAE, notamment l'accompagnateur et les membres du jury ; la mise en forme, la formalisation d'expériences vécues, réfléchies, éparses ? L'écrit a ainsi une fonction à la fois personnelle, intime, se mettre à distance de soi-même, peut-être se déprendre un peu de soi, et sociale, pour communiquer mais aussi traduire son expérience collective en traces personnelles, lisibles et distinctives. L'écrit possède à la fois une dimension fonctionnelle mais aussi une dimension affective et symbolique.

La mise à distance dans l'accompagnement

Figure centrale de l'État social, l'accompagnement est essentiel dans la démarche de VAE même s'il n'est pas obligatoire au regard de la loi. L'écrit se construit par et avec l'accompagnateur. C'est à la fois un guide (un *orienteur*), une capacité d'interaction, un soutien dans la mesure où ce travail est littéralement éprouvant et générateur d'un sentiment de vide. C'est éprouvant car le travail de construction du dossier correspond à une mise à plat de la richesse mais aussi de la pauvreté » de son expérience, de la minceur de son expérience individuelle au-delà de ce qu'elle doit à un collectif. Cette démarche peut générer un sentiment de vide quand on finit

par ressentir comme une sorte d'écoulement hors de soi, comme si analyser son expérience exigeait de se vider de sa substance pour la communiquer. Avant que, en retour, une sorte de plénitude finisse par s'implanter quand on est au-delà de la mise à l'écrit, de la confrontation (feutrée) avec le jury, que l'on a retrouvé le sens de son devenir.

L'identité des demandeurs de validation

La très grande majorité des demandeurs de VAE est en activité professionnelle à plein temps. C'est particulièrement vrai pour les personnes les plus susceptibles de travailler à distance, les candidats à la validation de diplômes de l'enseignement supérieur : 80,3% sont en activité, 19,3% au chômage, et seulement 0,5% sont inactifs (Le Roux, 2007). Ce sont donc des personnes qui, pour la plupart, sont obligées de travailler à la construction hors de leur temps de travail donc aussi souvent celui des accompagnateurs. La distance et notamment le décalage temporel dans l'interaction est presque indispensable.

De même les personnes en quête de VAE font souvent ce choix comme une alternative à la participation à la formation. Celle-ci peut être justifiée par un gain de temps mais aussi sûrement par le fait que la formation est financièrement et surtout matériellement impossible du fait des contraintes de l'activité professionnelle. Cette impossibilité peut être temporelle ou géographique ; dans tous les cas, elle appelle en quelque sorte le passage par la distance

Discussion-Perspective. L'économie finira-t-elle par trancher ?

Nous n'avons pas la prétention de penser que nous avons pu établir nettement le lien entre mise à distance de la préparation du DAEU et du dossier de VAE, d'une part, et le développement du droit à l'éducation par l'accès offert à des adultes d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, d'autre part. Cependant, nous pensons avoir posé les éléments d'un développement possible de ce droit chez les adultes ; c'est d'ailleurs en termes de « conditions de possibilité » que l'on analyse souvent le devenir des droits de l'homme. La question est de savoir ce qui permettra ou non, à cette possibilité de se réaliser dans un avenir assez proche ; face à la force des seules intentions et des grands idéaux, l'économie risque d'avoir le dernier mot. Celui-ci intervient selon trois modalités que nous exposerons en les articulant, de la plus étroitement financière à la plus macroéconomique.

La dimension économique apparaît d'abord, et de façon très prosaïque, dans *la question du prix ou du coût* et peut être formulée en questions simples, voire réductrices

Question 1. Qui paie la formation DAEU ou la VAE à distance ? Cette question n'est pas anodine puisque la réponse apportée conditionne la réalisation effective du

droit et plus encore définit la répartition de la responsabilité, entre le candidat et le financeur notamment.

Question 2. Compte tenu du prix que l'on peut faire payer, l'activité de formation ou de validation peut-elle être économiquement viable ? Autrement dit, peut-on faire de ce service un bien public, un bien qui en aucun cas ne peut être viable sans l'appoint de la collectivité ? Poser cette question revient à se demander si la rentabilité du dispositif est une condition de son développement ou, en d'autres termes, si la collectivité doit rester engagée pour au moins équilibrer les comptes d'une activité structurellement déficitaire. Il paraît difficile de défendre l'existence d'un droit à l'éducation des adultes ouvert par ces dispositifs si la collectivité ne s'engage pas significativement pour les soutenir. Nous savons combien la confusion est grande sur les droits qualifiés d' « économiques et sociaux » (Lochart, 2004), le « et » unissant les deux dimensions masque des tensions fortes, et l'existence même de ces droits semblant correspondre d'abord aux besoins d'un système économique parvenu à un certain stade de développement.

Cette dimension économique apparaît également et de façon nette lorsqu'on relie l'avènement des droits de l'homme et celui d'un certain libéralisme. Le libéralisme, c'est à la fois une économie du pouvoir (Foucault, 2004) et l'affirmation de la liberté de l'individu, comme condition du fonctionnement du système économique. L'économie du pouvoir, c'est à la fois un pouvoir qui ne coûte pas cher, qui prélève le minimum sur la richesse accumulée et qui doit retourner à la richesse, et une certaine organisation efficace du pouvoir dans un contexte nouveau, celui des sociétés développées actuelles. La très relative stabilité de la croissance, comme la garantie de respect des droits des individus, semblent tenir à un certain équilibre entre ces deux aspects du libéralisme. Pour une part, les droits de l'homme, et notamment le droit à l'éducation, sont un moyen d'assurer cet équilibre toujours un peu illusoire, précaire. En favorisant l'exercice du droit des adultes à l'éducation, nos deux dispositifs montrent peut-être plus clairement ce qu'ils sont : non pas le développement de la personne, mais un développement plus *adéquat* aux exigences de l'économique, et d'autant plus adéquat qu'il est porté par les individus eux-mêmes...

Enfin, l'approche économique consiste aussi à se demander si la problématique du « droit à », notamment quand la réalisation de ce droit passe par l'utilisation de dispositifs institutionnels et techniques relativement lourds, peut échapper à une analyse *politique* du système de formation. Insérant le politique dans l'économie, cette problématique permet de réintroduire une conception en termes de *circuit économique* ; celui-ci ne signifie pas seulement d'identifier des étapes et des flux instaurant une interdépendance et une utilité qui n'ont de sens qu'au niveau macroéconomique, il relève également le rôle d'instances politiques régulatrices, censées porter une conception du devenir collectif. En somme, la question est double aujourd'hui : dans quelle mesure, l'élargissement du droit à l'éducation est-il nécessaire au développement économique parvenu à un stade avancé et au niveau mondial, et qu'est-ce que *le* politique peut apporter comme *contrainte durable* à ce

développement ? Dans quelle mesure, les formations à distance inscrites dans des dispositifs permettant une relative « sécurisation des parcours » facilitent la réalisation de ce droit dans le sens des besoins actuels et à *long terme* du système économique ? Les réponses à ces questions en train de s'ébaucher apporteront un éclairage révélateur du rôle de la distance dans le droit à l'éducation et la formation.

Bibliographie

- Alava, S., Cyberspace et pratiques de formation: des mirages aux usages des enseignants. In S. Alava (Ed.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p.45-63.
- Ardoin Th. et Gasse S., Éducation ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir de formation ?, *Éducation permanente*, 167, 2006, p.147-158
- Audigier F. et Lagelée G., *Éduquer aux droits de l'homme*, Paris, INRP, 1989.
- Audran, J., et Papi, C. Comment modéliser la mise en scène de soi sur les forums d'apprenants? Paper presented at the *Colloque international Scénario 2007*, Montréal.
- Bec C. (éd.), *De l'État social à l'État des droits de l'homme*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
- Berthod-Wurmser M., Régulation et réformes de la protection maladie en Europe, *Revue française d'administration publique*, 76, 1995, p.585-598.
- Bindé, J., Mondialisation et contrat culturel: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie? In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp. 63-98). Paris : Demos, 2006.
- Chaptal, A., Réflexion sur les technologies éducatives et les évolutions des usages: le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, 1(1), 2003, p.121-147.
- Charlier, B., Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation? In S. Alava (Ed.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* (pp. 81-97). Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Cherqui-Houot I., Tribiy E., Nkeng P., « Entre le discours de la compétence et l'affichage des diplômes, identifier le potentiel de valeur des individus », *Journée d'études « Usages sociaux de la notion de "compétence" : quels savoirs, quels individus ? »*, CNAM, Paris, 2006. <http://www.ensieta.fr/jecompetence>
- Cherqui-Houot I., Tribiy E., Nkeng P., La VAE : vers une mise à distance ?, *Distances et savoirs*, vol.5, 2, 2007, p.231-243.
- Corréia M., *Formation : de nouveaux droits. Quelle place à l'initiative individuelle ?*, Actes du colloque de la DARES : Les évolutions de la formation professionnelle continue, Ministère du travail, 26/11/2004.

- Debon, C., *Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants*. Paper presented at the Globalisme et pluralisme, Montréal, avril 2002.
- Demazière, D., & Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval, 1997/2004.
- Deschênes, A.-J., & Maltais, M., *Formation à distance et accessibilité*. Québec, Télé Université, 2006
- Fijalkow, Y., & Fijalkow, E., Le DAEU, un bac pour adultes. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*(136), 2004, p.158-171.
- Foucault M., *Naissance de la biopolitique (cours de 1978-79)*, Paris : Seuil et Gallimard, 2004.
- Glikman, V., Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, 3(152), 2002, p.55-69.
- Guri-Rosenblit, S.. Distance teaching universities as promoters of social equality and social accountability. *Higher education in Europe*, 22(2), 1997, p.167-173.
- Lahire B., *La culture des individus*, Paris, La découverte, 2004.
- Leclercq É., *Les théories du marché du travail*, Paris, Seuil, 1999.
- Lenoir, H., VAE et modernisation sociale, *Actualités de la formation permanente*, 182, 2004, p.33-36
- Le Roux A., La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2006, *Note d'information*, MEN, 07-39, 2007.
- Lochart D., *Les droits de l'homme*, Paris, La découverte, 2004.
- Maillard M., Démocratisation de l'accès au diplôme et VAE : une avancée sociale ?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 2007, p.27-47.
- Marot, J.-C., & Daringe, A., *La téléformation*. 1996, Retrieved 1.03.07, from http://www.teleform.org/html/la_formation_mediatee_histor.html
- Meyer-Bisch P., *Fragments sur les liens entre le sujet et les objets des droits de l'homme, Note de synthèse pour l'HDR*, Strasbourg, université Marc Bloch, 2007.
- Michaudon, H., Investir dans la formation continue. *INSEE Première*(697), 2000.
- Pagès, M., *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Bordas, 1970/1984.
- Papi, C. (accepté, à paraître dans le prochain numéro). La formation, un lieu de co-construction identitaire, *Cahiers du Centre de Recherches et d'Etudes en Sciences Sociales (CRESS) « Formations, transmissions et transformations »*.
- Peeters H. et Charlier P., Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, 1999, p.15-23.
- Perriault, J., *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan, 1996.

- Pharo P., La valeur d'un homme, in Caillé A. (ed), *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*, La découverte, 2007, p.107-121
- Prost, A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris, Perrin, 1981/2004.
- Rodrigues, K., *Les étudiants préparant le DAEU*. Retrieved 20.01.07, from <http://media.education.gouv.fr/file/82/1/1821.pdf>
- Santelmann P., *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Paris, Le Monde éditions, 2000.
- Supiot A., Lier l'humanité : du bon usage des droits de l'homme, *Esprit*, 2, 2005, p.134-162.
Pré-publication d'un chapitre de : *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du droit*, Paris, Seuil, 2005.
- Tarby A., Industries éducatives, formation et systèmes d'obligations, in Fichez E. et Deceuninck J. (coord.), *Industries éducatives : situations, approches, perspectives*, coll. Travaux et recherches, université de Lille 3, 2000, p.157-166.
- Triby E. et Heilmann É. (eds), *À distance. Apprendre, travailler, communiquer*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2007.