



**HAL**  
open science

## Accompagner “ à distance ” des candidats à la VAE, de l’expérience retranscrite à l’expression expérientielle

Jacques Audran

► **To cite this version:**

Jacques Audran. Accompagner “ à distance ” des candidats à la VAE, de l’expérience retranscrite à l’expression expérientielle. A distance : Apprendre, travailler, communiquer, pp.105-126, 2007, 978-2868203533. hal-03159145

**HAL Id: hal-03159145**

**<https://hal.science/hal-03159145>**

Submitted on 4 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Pour citer ce chapitre :** Audran, J. (2007). Accompagner « à distance » des candidats à la VAE : de l'expérience retranscrite à l'expression expérientielle. In E. Triby & E. Heilmann (Ed.) *A distance : Apprendre, travailler, communiquer* (pp. 105-126). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

## **Accompagner « à distance » des candidats à la VAE, de l'expérience retranscrite à l'expression expérientielle**

Jacques AUDRAN

*Maître de Conférences*

*LISEC, Université de Haute-Alsace*

In E. Triby, E Heilmann (2007). *A distance : apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg : PUS, 105-126. Chapitre VIII

« Ce ne sont pas les actions qui ébranlent les hommes,  
mais ce qu'on dit à propos de ces actions. »

*Epictète, Encheiridon, c, V.*

Pour parler de distance, j'ai choisi de suivre de petites routes, des chemins pourrait-on dire, où se côtoient des gens qui tentent de donner une forme intelligible à leur expérience, qu'elle soit personnelle ou professionnelle. La validation des acquis de l'expérience (VAE<sup>1</sup>) est une façon d'obtenir, par un autre moyen que la formation traditionnelle, tout ou partie d'un diplôme à l'université. Sur ces chemins difficiles, les candidats à la VAE ne sont pas toujours seuls. Ils sont souvent aidés dans leur trajet par des « accompagnateurs » qui ont pour mission de les guider dans la réalisation de leur projet et de les conseiller en vue de la validation finale<sup>2</sup>. Si l'étude des rapports qu'entretiennent ces acteurs sur ces chemins sinueux et imprévus semble intéressante, c'est que ce parcours de validation des acquis de l'expérience à l'université me semble entretenir des relations avec la notion de « distance » à des niveaux très divers.

Le texte présenté ici tente de montrer, en s'appuyant sur l'analyse d'écrits électroniques échangés et l'interview de candidats à la VAE et d'accompagnateurs, que la distance dans l'accompagnement du processus de constitution du dossier VAE n'est pas seulement temporelle ni spatiale. Elle n'est pas forcément non plus liée aux technologies employées, mais reste plutôt un ingrédient indispensable au processus permettant de passer de la retranscription déclarative d'activités à une véritable expression conscientisée de l'expérience professionnelle, notamment par l'appropriation, l'utilisation originale, inventive et créative d'instruments d'expression et d'outils de passage. Au-delà de l'usage du dispositif de VAE, ce qui est décrit ici s'intéresse aux situations vécues par les candidats et accompagnateurs, situations qui témoignent que l'expérience n'existe vraiment que patiemment reconstruite.

---

<sup>1</sup> C'est un droit individuel inscrit dans le livre IX du Code du travail et dans le Code de l'éducation par la loi de modernisation sociale, votée le 17 janvier 2002. Le candidat à la VAE doit faire état de son expérience qui doit être au minimum de trois années dans le domaine du diplôme ou du titre demandé.

<sup>2</sup> Il revient au jury de la certification d'apprécier, sur dossier et grâce à un entretien, le caractère professionnel des compétences et leur lien avec celles qui sont exigées par le référentiel du diplôme visé.

## **1. Les difficultés des multiples mises à distance dans le « dossier de VAE »**

A un premier niveau, pour un candidat à la VAE, faire état de son expérience, c'est prendre la mesure de la distance parcourue au titre de l'expérience. En fait, cette distance s'exprime surtout en termes de temps, de parcours et de péripéties. Si elle se mesure, bien sûr, sur une échelle temporelle, si elle fait état d'événements et de tranches de vie, au-delà du quantitatif, elle repose surtout sur la dialectique tissée entre mémoire reconstituée et preuve. Cette distance-là se distingue donc de la stricte mesure du temps (avoir passé six mois dans une entreprise ne suffit pas à prouver qu'on y a acquis de l'expérience). Elle a plutôt l'épaisseur historique de la distance reconstruite et argumentée à partir de l'histoire disponible ; elle est donc proche parente de la définition du « champ d'expérience » établie par Reinhart Kosseleck (1990, 309). C'est, dans la démarche de VAE, une distance expérientielle « montrée ».

Valider son expérience professionnelle, c'est aussi pour le candidat la nécessité de démontrer à un jury que cette « distance expérientielle » personnelle et professionnelle a contribué à lui faire acquérir des connaissances et des compétences. Cette tâche ne peut pas reposer seulement sur le compte rendu comptable de l'expérience prouvée mais demande bien de faire appel à une autre signification de la distance, celle de la distanciation qui permet d'élaborer et de développer une argumentation. Cette prise de distance est une donnée décisive dans l'appréciation des jurys de validation d'acquis, tout particulièrement à l'université (Thibault, 2002), car la « mise en mots », la « mise à distance » (Bernard, 1999), témoignent précisément de l'existence d'un processus de formation en cours<sup>3</sup>. Ce processus s'effectue grâce à un travail de conception voire de conceptualisation (Rivoire, 2004). Ce deuxième niveau est de l'ordre de la prise de distance « démontrée ».

Si les deux premières définitions portent sur des distances qui sont à construire par le candidat, un troisième type de distance reste plutôt à réduire. En effet, le candidat est amené à apprécier une autre forme de distance, plus sociale et stratégique, celle qui le sépare des attentes du jury, et par conséquent de la réalisation de ses projets. Cette distance est plutôt un écart à combler. Dans cette définition, la distance apparaît comme un obstacle qui va demander un effort de rapprochement des représentations universitaires. Cette distance-là est de l'ordre de « l'horizon d'attente » (Kosseleck, 1990) et nécessite explicitation et structuration d'un futur encore incertain. La distance est ici un parcours à accomplir.

Une dernière acception concerne l'accompagnement : si en première analyse, on pouvait voir une contradiction dans les termes « accompagner » et « à distance » qui figurent dans le titre, on perçoit ici que la distance n'est pas ennemie de la présence, bien au contraire. Dans tous les cas, la médiation humaine, sous la forme de la présence d'un tiers, accompagnateur ou passeur (Bonniol, 1996), semble pouvoir faciliter la compréhension des enjeux comme celle des tâches à accomplir. L'accompagnateur, dans le sens quasi-musical du terme est bien celui qui, par sa présence, rend possible l'exécution du morceau. Les entretiens avec les candidats montrent, pour ce qui est de la VAE, qu'ils sont bien conscients de l'utilité de l'accompagnement. La distance est ailleurs : en effet, les demandes de VAE parviennent de candidats éloignés aussi bien psychologiquement que géographiquement des arcanes de l'institution délivrant le diplôme convoité, qui est, dans notre cas, l'université. Les cursus professionnalisés couvrant des débouchés pointus font l'objet de demandes émanant de

---

<sup>3</sup> Le terme processus (Bonniol, 1996, 11) ne doit pas être compris au sens de procédure (*process* en anglais) mais au sens de « processus vivant ». La « mise en mot » ne dresse pas le bilan final d'une expérience qui serait terminée, mais témoigne plutôt d'un potentiel de réflexion qui va permettre l'amorçage d'expériences, d'idées ou d'énonciations nouvelles. Cette modélisation de l'expérience rappelle le point de vue radical de Bakhtine (Todorov, 1981, 70) où ce qu'il nomme « expérience » ne préexiste pas à l'expression, mais en est le produit. Dans ce modèle, que Todorov nomme *Théorie de l'énoncé*, l'expérience serait la conséquence du processus d'énonciation et donc indirectement le produit de la distanciation.

candidats ayant terminé leurs études depuis longtemps et qui sont dispersés sur le territoire national et au-delà. La distance, psychologique ou géographique dans ce cas, est un obstacle qu'il est plus facile de franchir lorsqu'on est guidé.

Ces différents modèles illustrent la dimension dialectique que peut prendre la notion de distance qui, selon Michel (2000), ne peut être que construite qu'au moyen d'un apprentissage long et coûteux. Le caractère entrelacé de ces différentes formes de distance rend très difficile le travail du candidat. N'oublions pas que ce dernier doit en effet consigner dans un « dossier », avec l'assistance de son accompagnateur, un ensemble de descriptions d'activités organisées selon une argumentation logique faisant la démonstration des compétences mises en œuvre. L'exercice n'est pas seulement rhétorique. Le jeu avec les multiples acceptions de la distance doit simultanément produire un texte qui puisse servir de base à l'entretien final avec le jury, mais qui provoque aussi à la lecture un « effet de preuve » qui emporte l'adhésion.

Si l'accompagnement apparaît comme un moyen pouvant favoriser cet apprentissage de la distance par le candidat, la tâche de l'accompagnateur n'est pas simple non plus. Comment faire comprendre au candidat le subtil équilibre à respecter entre les aspects déclaratifs, l'analyse de cas représentatifs et la prise en compte des exigences du diplôme dans ce « dossier » de mise à distance ? Comment assister le candidat dans cet exercice sans dépasser ce qui est déontologiquement acceptable en matière d'aide ? Jusqu'où aller en matière de conseils à la rédaction ? Quelles règles éthiques à se donner ? Comme on le voit, l'accompagnement est aussi une affaire de distance. Même si, dans le cas qui nous intéresse, des technologies sont utilisées comme des instruments de communication et d'échange entre candidat et accompagnateur, ce ne sont pas elles qui abolissent la distance, car tout accompagnement, quelles que soient les modalités de rencontre se fait « à distance ».

Dans le cas qui nous intéresse, l'étude des écrits électroniques (messages échangés, brouillons et versions intermédiaires des documents qui vont constituer le dossier VAE) réalisés tout au long du processus d'écriture, ainsi que les interviews des acteurs concernés vont nous donner un éclairage sur ces rapports singuliers et distanciés entre le candidat et son accompagnateur.

## **2. Des technologies pour l'accompagnement en VAE ?**

L'objet de l'étude présentée ici concerne d'abord les moyens originaux qui sont offerts pour jouer avec la distance dans ses différentes acceptions. Face à la demande, les services chargés de piloter la VAE tant dans les universités qu'au sein des organismes habilités à réaliser ce type de validation, tentent de mettre en place des systèmes d'accompagnement par Internet. Le récent rapport « Pour une VAE en actes » (Benhamou, 2005) souligne le recours possible aux technologies et plus particulièrement à l'informatique. Ce rapport suggère l'emploi de systèmes automatisés d'information, d'orientation et de positionnement destinés aux candidats, associés à des espaces de montage de dossiers. Pour autant, il ne semble exister aucun modèle stable de dispositif d'accompagnement électronique. Les expériences tentées reposent le plus souvent sur l'assemblage d'outils de recherche d'information (recherche des coordonnées des *points relais conseils*, des responsables de la VAE dans les établissements, information sur les procédures et le cadre juridique) avec un espace numérique de travail à la disposition du candidat et accessible aux personnes qui suivent l'évolution du dossier (personnel administratif et accompagnateur principalement).

Bien que les technologies apparaissent comme des alliées possibles voire souhaitables (Bissey, 2004) de la démarche de VAE, on ne sait pas réellement si leur apport spécifique est déterminant dans la réussite de la démarche de validation ou s'il s'agit simplement d'un système palliatif qui compense l'éloignement des moyens d'accompagnement classiques (la seule distance géographique, en somme) ou encore qui entend faire face à l'arrivée massive

des demandes. On ignore également quel type de support technologique serait à développer pour optimiser cette démarche. Nous sommes donc aujourd'hui dans une phase qui apparaît encore très expérimentale, même si les technologies actuelles semblent pouvoir permettre aux candidats éloignés de disposer d'un accompagnement « en ligne » et d'un certain nombre d'outils permettant de faciliter l'élaboration d'un dossier.

Le point qui nous intéresse ici est de savoir si l'accompagnement de la constitution du dossier qui sera présenté au jury peut réellement s'effectuer « à distance ». Certes, les technologies informatiques sont de plus en plus souvent mises à contribution lorsqu'on parle d'enseignement « à distance ». Mais l'emploi de l'expression « à distance » implique alors presque toujours une compréhension de la distance comme éloignement géographique, alors que ce qui nous intéresse, en fait, est plutôt de savoir si les objets technologiques, au sens large, permettent de jouer de toutes les distances impliquées dans la démarche de VAE présentées en introduction. En conséquence, pour y voir plus clair dans les relations entre acteurs, nous nous appuyerons sur une ethnographie méthodique des usages symboliques<sup>44</sup> des objets qui rendent cette relation possible.

Cette focalisation sur les objets nous amène nécessairement à approfondir ce qui est entendu par technologies dans notre cas. Un allant de soi veut que, lorsqu'on parle de technologies dans un contexte d'enseignement, de formation ou d'accompagnement dans une démarche d'auto-formation, il s'agisse en fait presque toujours de dispositifs informatiques. Le parti pris dans ce chapitre sera, même si certaines techniques parmi les plus récentes sont à l'œuvre, d'employer le mot « technologies » pour désigner des instruments de structuration de la pensée et de l'action, ou d'assistance à la mémorisation et à la réflexion. La palette est donc large. S'occuper exclusivement des moyens informatiques comme technologies dites de l'information et de la communication serait la réduire. Ne s'intéresser qu'aux technologies dites nouvelles, c'est parfois un peu vite oublier que certaines de leurs fonctions ne sont que des perfectionnements de technologies plus anciennes. La technologie de l'écriture manuscrite, qu'elle se fasse ou non sur un traitement de texte, est un moyen personnel d'enregistrement du langage et mais aussi un puissant moteur de réflexion (Goody, 1994 ; Chandler, 1998). Un débat peut aussi bien se réaliser par téléconférence ou sur un forum électronique, il restera néanmoins un outil de (re)connaissance des valeurs de l'autre, un moment d'argumentation et d'approfondissement des idées (Audran, 2002). Il ne s'agit pas de dire que les technologies informatiques sont neutres dans cette affaire, mais plutôt qu'il existe des techniques humaines d'échange et de communication des idées incluses dans ces technologies et que ces techniques affectent les modalités par lesquelles s'exerce le rapport à la pensée. Les fonctionnalités de ces techniques sont, bien sûr, à prendre en compte à l'aune de ce qu'elles apportent à l'accompagnement des candidats. Les objets seront étudiés par la manière dont ils entrent en compte dans la transformation de la relation interindividuelle.

Ainsi comprises, les technologies citées seront plutôt des intercalaires sociaux, des objets intermédiaires qui portent en eux des marques symboliques (textes, usages particuliers issus de conventions entre partenaires, codes employés) de la relation d'accompagnement. Par objet intermédiaire il est donc entendu tout objet porteur de médiation sémiotique. Ce point de vue place d'emblée la problématique de l'accompagnement « à distance » de la VAE dans un modèle qui ne détache pas la démarche individuelle (celle du candidat) de sa dimension sociale (l'accompagnement, la reconnaissance de l'expérience par le jury et la validation sociale qui en découle). Les objets technologiques seront donc vus ici à la fois comme des indicateurs sociaux (pour le chercheur), mais aussi comme des « quasi-acteurs » dans la relation à l'autre (pour les partenaires).

---

<sup>4</sup> Le domaine du symbolique est important ici, car il nécessite des conventions entre locuteurs pour être partagé. Ces conventions nous donnent ainsi de nombreuses indications sur ce qui se tisse entre accompagnateur et accompagné en termes d'intertextualité (Todorov, 1981).

### **3. La démarche d'accompagnement et le dossier de validation : entre rapprochement et distanciation**

Alors que les technologies informatiques au service de l'information et du positionnement des candidats potentiels semblent promises à un bel avenir, l'accompagnement à la rédaction du dossier assistée par des moyens informatiques ou réalisée dans un espace électronique partagé reste encore difficile à concevoir. La Validation des Acquis de l'Expérience est en soi une procédure d'évaluation complexe qui s'appuie sur le rapprochement de l'expérience individuelle professionnelle du référentiel du diplôme visé. A l'université, la principale difficulté, en termes de rédaction de dossier, consiste à prendre en compte le degré d'exigence scientifique et méthodologique des cursus universitaires (Thibault, 2002) qui tient souvent à la mise en œuvre de la distanciation souhaitée par le jury. Le dossier élaboré par le candidat, qui devient cet appareil de traduction de l'expérience individuelle en faits et preuves de compétences, doit donc être un instrument opérationnel à la fois pour le candidat lui-même (en termes de réflexion) et pour les membres du jury de validation (en termes d'information). Il s'articule autour de deux axes : celui de la situation (*voilà d'où je viens, voici où j'en suis actuellement*, nous dit le candidat, et *voilà où je désire aller*) et celui de la signification (*l'expérience telle que je la décris prouve – plus ou moins implicitement par l'articulation entre synthèse et analyse – mon acquisition de telle ou telle compétence ou connaissance*). Le candidat aura donc besoin de prouver qu'il porte un regard détaillé et pertinent sur sa trajectoire et le monde qui l'entoure, ainsi que sur la logique du diplôme spécifiquement visé. La difficulté principale de cette (re)construction de l'expérience reste de porter un regard distancié sur soi-même et de l'exprimer dans des termes pertinents dans le contexte de la discipline et du diplôme visé afin d'autoriser des correspondances et des rapprochements effectués par des tiers (l'accompagnateur durant la constitution du dossier, le jury durant l'entretien final).

En somme, la procédure de VAE repose sur un processus de coopération subjective s'appuyant sur les relations candidat-*dossier*-tiers où le dossier écrit joue un rôle d'« objet intermédiaire » charnière. Tout comme les technologies qui le supportent le dossier sera considéré ici comme un quasi-acteur. Il n'est pas figé, car si le dossier doit être assez intelligible pour pouvoir servir de lien entre les acteurs, il doit également être facilement modifiable dans sa phase d'écriture accompagnée pour pouvoir s'inscrire dans un processus en évolution. Il est néanmoins voué à avoir une « vie indépendante » comme texte librement interprétable. Il acquiert cette autonomie lorsque l'écrit est considéré comme suffisamment argumenté, détaillé et distancié pour être présenté, commenté et complété à l'oral face au jury. Ce texte est à la fois un référent (le candidat « tend des perches » au jury) et un objet de négociation de sens (les parties doivent s'accorder sur des significations). Ce type d'objet intermédiaire a donc un rôle essentiel dans le double jeu qui consiste à réduire la distance géographique (objet vecteur d'information et d'argumentation) tout en permettant la prise de distance psychologique (objet aux vertus réflexives). Comme ce sont les signes qui le composent qui sont tout à la fois objets d'interprétation et de négociation, ce qui est attendu ici est bien un processus de création de signification, pour le dire autrement, un processus de sémio-génèse.

### **4. L'environnement numérique, un premier terrain ethnographique**

L'étude s'appuie sur l'expérience qui a consisté à utiliser un environnement numérique pour soutenir la démarche d'accompagnement à l'Université de Haute-Alsace (UHA), membre du Pôle VAE des universités d'Alsace<sup>5</sup>. Le choix s'est porté sur *Dokeos*<sup>6</sup>, plateforme

---

<sup>5</sup> L'Université Louis Pasteur, l'Université Marc Bloch, l'Université Robert Schuman et l'Université de Haute-Alsace (UHA) œuvrent ensemble au développement de la VAE et ont constitué à cet effet le « Pôle VAE des universités

en *open-source* développée en Belgique. Cet environnement numérique n'est pas spécifiquement destiné à l'accompagnement à la rédaction d'un dossier, mais reste assez souple et dispose d'assez de fonctionnalités pour pouvoir être utilisé dans ce cadre. Il ne s'agit pas ici d'un programme informatique qui enfermerait le candidat dans une procédure de remplissage de renseignements sur le mode administratif (pas plus que le dossier-guide élaboré conjointement par les membres du Pôle VAE des universités d'Alsace ne le fait), mais d'un environnement de travail « ouvert » dans lequel chaque membre participant (dans notre cas, le candidat et/ou son accompagnateur) peut déposer à loisir des documents électroniques (les différentes versions des éléments constitutifs du dossier ou des annexes, la plupart du temps), noter des dates importantes ou encore communiquer grâce à des outils de type messagerie. Pour l'accompagnateur, le défi consistera, comme cela a été dit, à aider aussi bien le candidat « à distance » (au sens géographique) qu'à lui faire prendre de la distance (au sens psychologique cette fois) par rapport à sa propre expérience. La distance est donc bien ici une notion plurielle propice à une logique de formation ou d'accompagnement où les technologies informatiques ne sont pas seulement vues comme des moyens de stockage ou de transport, mais comme des éléments participant de la mise à distance de l'expérience retranscrite pour en souligner *la signification* (Bernard, 1999, 21). Cet environnement étant supposé être non-neutre, il s'agit donc ici d'observer si le candidat et l'accompagnateur l'utilisent pour jouer de la distance et sur quelles fonctionnalités ils s'appuient. La configuration initiale mise à la disposition des candidats et des accompagnateurs, par ses fonctions complètes (mais complexes) en matière de stockage, ses modules de communication, son agenda partagé, ses liens vers les sites Web spécifiques, offre bien plus qu'un outil mono-finalisé mais demande en retour un apprentissage de la part de l'utilisateur s'il désire en tirer pleinement parti. Ce problème sera largement évoqué lors des entretiens avec les acteurs.

Sur ce terrain virtuel, l'étude présentée ici tente donc d'apprécier le « degré de familiarisation » nécessaire à la maîtrise de l'environnement (de l'emploi de quelques fonctionnalités – téléchargement, stockage – à l'appropriation de l'espace – l'utilisation systématique et personnelle des fonctionnalités, des pratiques spécifiques innovantes), et aux pratiques de distanciation (par exemple, utilisation des fonctionnalités pour seconder la mémoire, ou pour rendre plus flexible l'emploi des différentes versions du texte). Il s'agit donc d'étudier, à travers l'analyse des usages, la manière dont cet environnement numérique, accessible par Internet, permet aux acteurs de consigner toutes les étapes de l'avancée du travail (dates, temps d'accompagnement, résumé des conversations, décisions prises, moutures successives de l'écrit, évolutions du projet...) et d'étudier le fruit des interactions entre accompagnés et accompagnateurs.

Nous sommes donc proches ici de la démarche ethnographique dès lors que l'étude se centre sur les objets en usage que se partagent accompagnateur et accompagné et que ces usages nous renseignent sur les idées, les choix et les valeurs de ces acteurs. Ces objets sont non seulement des objets de langage (textes, énoncés, messages) mais aussi des objets informatiques (comme l'agenda ou le traitement de texte) qui forment le contexte de l'accompagnement. Cette ethnographie numérique au sein du dispositif d'accompagnement conditionnera donc la méthodologie suivie.

## **5. Méthode(s)**

Le terme « usages » pouvant paraître flou, il est nécessaire de préciser quelles méthodes sont à l'œuvre dans cette approche. Perriault (1992) indique que l'utilisateur anticipe un usage, quand il réalise son choix vis-à-vis d'un objet. En conséquence, l'usage peut être à peu près

---

d'Alsace », grâce au soutien du Fonds social européen (FSE).

<sup>6</sup> Les caractéristiques de cet environnement sont disponibles sur le site [www.dokeos.com](http://www.dokeos.com).

conforme à ce que pensait le concepteur de l'objet, mais la plupart du temps il se distingue de l'usage anticipé et trouve son équilibre par itérations successives. On distingue donc trois grands types de d'usages : la conformité à ce qu'a prévu le concepteur, le détournement ou le rejet. Rabardel (1995, 164) va plus loin en distinguant les *fonctions constitutantes* (prévues par le concepteur) des *fonctions constituées* (apports spécifiques de l'utilisateur) qui débouchent vers de *nouveaux modes opératoires*, qui, s'ils sont repris par le concepteur, forment un cycle complet permettant l'existence d'un processus d'évolution de l'objet. Ce sont à la fois les fonctions constitutantes et les nouveaux modes opératoires que nous essaierons de repérer ici.

Deux phases sont alors à distinguer dans cette étude :

Une première phase est celle de l'analyse des *artefact*<sup>7</sup> disponibles dans l'environnement numérique (traces d'accès à l'environnement, usage(s) de l'agenda électronique, messages et textes disponibles, évolution des chapitres du dossier, éléments graphiques ou autres codes établis et partagés) dans leur évolution, sous l'angle sémiotique<sup>8</sup>. Les « terrains » de recherche que constituent les documents en ligne offrent des caractéristiques qui autorisent plusieurs approches méthodologiques possibles parmi lesquelles il faut distinguer celles qui s'effectuent à partir d'une observation synchrone effectuée au cours de l'action, de celles qui travaillent à partir des traces résiduelles de l'action (Kendall, 1999). Dans notre cas, il a fallu analyser dans un premier temps et *a posteriori* des données textuelles et informatiques. Comme le souligne Geertz (1986), la démarche ethnologique repose aussi sur un travail d'archives.

L'approche générale de cette première phase est, malgré tout, plutôt qualitative et s'occupe prioritairement d'analyser les documents sous l'angle de l'évolution de leur construction interne au fur et à mesure qu'ils sont stockés<sup>9</sup>. Par exemple, en ce qui concerne le dossier de validation, la production s'effectue dans un cadre réglementaire qui se manifeste dans le document d'origine par des chapitres<sup>10</sup> comportant des informations, des consignes ou des questions qui font partie du dispositif d'aide à la rédaction. La capacité des candidats à s'éloigner de la structure proposée par le dossier (ou celle des accompagnateurs à proposer des modes d'intervention originaux) tout en respectant les contraintes, donne donc des indications sur les *fonctions constitutantes* et les *nouveaux modes opératoires* des usagers et en conséquence sur le degré d'appropriation de l'outil-dossier. Le processus d'appropriation tient précisément dans une double contrainte : celle d'un respect de la forme rendant le document lisible et utilisable pour l'autre (le candidat, l'accompagnateur, le membre du jury) et celle de l'affranchissement libérateur de l'écrit par rapport au cadre pré-établi de départ. Cette

---

<sup>7</sup> Par *artefact* (Rabardel, 1995) on entend tout élément étudiable (texte, correction, commentaire, message...) sous l'angle des usages qu'il soit simplement l'objet d'un mode opératoire ou bien produit par l'utilisateur.

<sup>8</sup> Pour Rabardel (1995, 161-166), dans son modèle de *genèse instrumentale*, ce sont les apports spécifiques de l'utilisateur qui donnent à l'outil son statut situé d'*instrument*. Pour lui, l'*instrument*, au sens sémiotique, « n'existe réellement que dans le geste qui le rend efficace » (p.86).

<sup>9</sup> Des éléments qui auraient été supprimés avant la fin de l'élaboration du dossier seront donc inaccessibles au moment de l'analyse.

<sup>10</sup> Le dossier-guide s'ouvre sur un formulaire à remplir couvrant les informations importantes, mais sa partie principale est constituée d'un chapitre destiné à regrouper, en règle générale, 2 à 4 « missions ». Une « mission », pour le pôle VAE des universités d'Alsace, est une entité faisant sens pour le candidat et regroupant un compte-rendu d'expériences cohérent et rédigé. Selon le type de diplôme visé ou le type d'expérience professionnelle du candidat, ces « missions » peuvent être rédigées par exemple à partir des éléments tirés de l'expérience acquise lors d'emplois successifs, ou bien lors d'occupation de fonctions différentes à l'intérieur d'un même emploi. La notion de mission restant néanmoins à interpréter par le candidat, un certain nombre de questions prédéfinies, qui peuvent ne pas être pertinentes, le guident dans la rédaction du premier jet (ex : « quelle place occupez-vous dans la hiérarchie de l'entreprise » ou « décrivez comment vous avez surmonté une situation professionnelle problématique »). On peut donc facilement repérer la manière dont un candidat crée des questions nouvelles ou se débarrasse des questions les moins pertinentes ou les adapte.



« contrainte d'autonomie » qui pèse sur les acteurs étant très forte et le dossier étant conçu comme un instrument de facilitation (et non pas un outil de prescription), ce sont les témoins d'une forme de dépassement des fonctions pré-structurées qui sont recherchés ici. A la suite de Rabardel, Bruillard (1998) a souligné à quel point la nuance entre outil et instrument était d'importance pour qualifier les moyens informatiques. L'outil est centré sur l'emploi des fonctionnalités et l'instrument se caractérise par ses possibilités en matière de création et de conception. Le dossier-guide est donc étudié dans ce cas comme *instrument sémiotique* à finalité relationnelle. L'approche reste la même pour l'étude des autres documents notamment l'agenda partagé. Ce premier travail permettra un état des lieux pour préparer une prise de contact avec les acteurs.

La seconde phase, plus herméneutique, s'intéresse à ce que disent les acteurs des usages relevés. L'interview de six candidats et de trois accompagnateurs, guidée par un questionnement portant sur les pratiques observées grâce à l'analyse des objets informatiques, semble permettre d'interroger la vision de chacun sur le potentiel des outils de médiation « à distance ». Ces interviews éclairent les circonstances qui ont permis aux modes opératoires de s'exercer ou qui les ont empêchés. On peut ainsi noter comment s'effectuent les interactions sur les choix stratégiques de présentation, sur l'analyse des erreurs, et quels sont les moyens de communication qui ont semblé les plus appropriés. En somme, c'est la capacité d'auto-évaluation qui est, dans ce cas, exploitée.

Globalement, cette démarche ethnologique entend éclairer (un peu) une relation ordinairement peu connue, celle de l'accompagné avec son accompagnateur dans le secret de leur coopération, et n'a pas l'ambition de déboucher sur la mise au jour de lois générales. Il s'agit plus simplement de contribuer modestement à une meilleure connaissance des pratiques, et éventuellement de donner quelques pistes à ceux qui pilotent ou agissent dans ce type de dispositif.

## **6. Analyse des données numériques**

Ce corpus est bien sûr constitué des données concernant l'accès au serveur informatique, mais aussi d'éléments textuels, de messages, qui témoignent quantitativement de l'avancée de la démarche. On peut observer également, et c'est là que l'analyse des éléments prend tout son intérêt, les évolutions qualitatives des dossiers des candidats ainsi que des synthèses des conversations entre accompagnés et accompagnateurs.

L'étude d'objets intermédiaires de la famille des dossiers partagés n'est pas nouvelle. Des outils comme le *portfolio* (Allal et al., 1998 ; Behrens, 2000 ; Belair, 2002) ou plus récemment des documents fonctionnant sur le principe de formalisation du *dossier progressif* (Belair, Lebel, 2004) ont fait l'objet de travaux qui les étudient comme moyens d'évaluation et d'auto-évaluation et comme objet favorisant les processus d'apprentissage. Le dispositif informatique utilisé dans notre cas permet, tout comme un *portfolio*, d'analyser à travers les corpus les évolutions marquantes chez six candidats<sup>11</sup> disposant d'un tel environnement. Les données à notre disposition permettent d'observer l'évolution supposée des dossiers et les stratégies des candidats en termes d'exposition de leur expérience, ainsi que leurs hésitations et leurs difficultés.

### **Usages des outils selon les fonctions constituantes :**

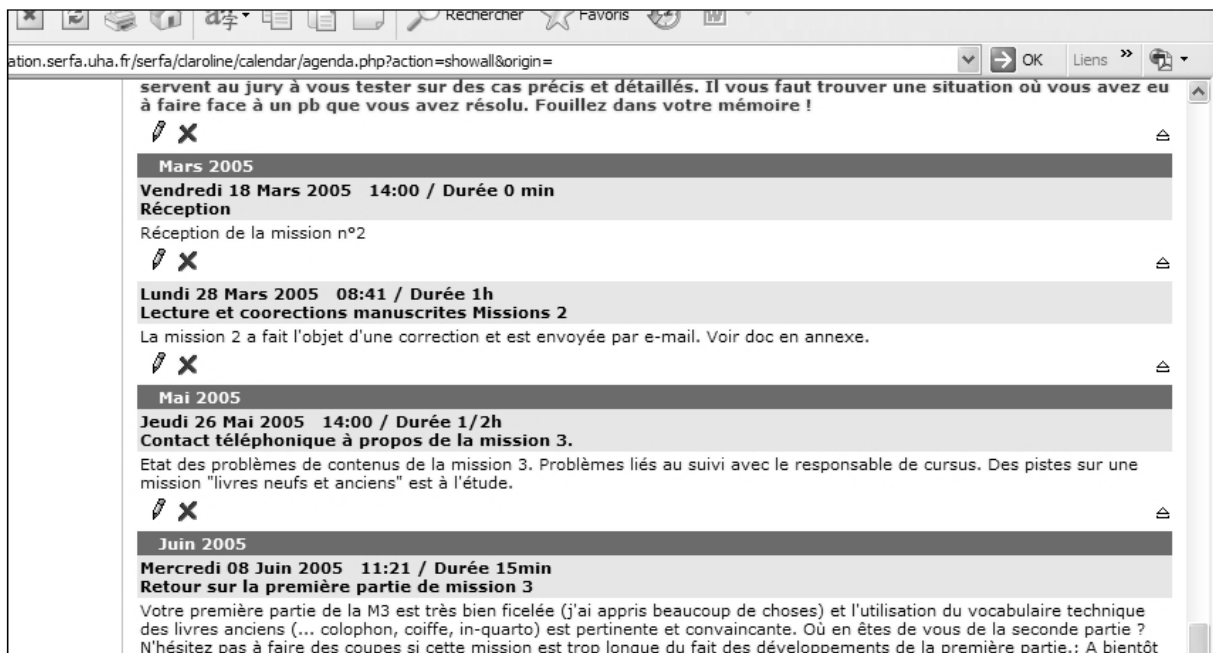
Prioritairement, il faut souligner que, même si dans un dispositif d'accompagnement toute l'initiative ne repose pas sur l'accompagnateur, l'accompagné ayant sa responsabilité en

---

<sup>11</sup> Actuellement 11 candidat(e)s et 4 accompagnateur(trice)s utilisent ou ont eu recours à cet environnement, mais pour cette étude seuls six candidat(e)s ayant terminé ou quasiment terminé leur VAE ont été pris en compte, les autres ne sont pas encore assez avancé(e)s dans leur travail pour qu'une analyse soit possible.

matière de choix des « buts », c'est souvent l'accompagnateur qui choisit en premier les outils ou canaux de communication qui seront partagés par les deux parties (e-mail, téléphone, courrier classique, recours à la plate-forme). C'est lui également qui configure l'environnement informatique (choix des outils informatiques disponibles). Dans notre cas, par exemple, les outils *Agenda partagé* (lieu où sont fixés les minutes des rencontres virtuelles, les tâches prescrites et les rendez-vous) et *Travaux* (zone dans laquelle sont déposés de façon chronologique les différentes versions informatiques – annotées ou corrigées – des documents qui constitueront les pièces du dossier et les annexes) sont les deux éléments privilégiés lors de la configuration initiale. Les technologies employées sont plus souvent des outils de téléchargement<sup>12</sup> que des outils de communication. Il semble que cette dernière se réalise le plus souvent de façon assez classique (par téléphone, par e-mail...). Certes, les acteurs peuvent recourir à deux autres rubriques : des *Liens d'information* pointant vers des sites Web ou à une zone *Documents* où peuvent être déposées des pièces comme le planning général ou le référentiel du diplôme, mais le choix initial semble le plus partagé. Il reste déterminant dans la suite des échanges : les entretiens le confirmeront, l'accompagnateur étant perçu comme celui qui choisit les méthodes, il dispose d'une prérogative en matière de choix d'outils.

En ce qui concerne les travaux analysés, le travail de construction du dossier à l'UHA dure de neuf à douze mois selon les candidats. Ces derniers accèdent à l'environnement informatique cinq fois par mois<sup>13</sup> en moyenne (médiane à 3). Il faut toutefois noter que durant les mois de vacances scolaires la fréquentation baisse considérablement (1 ou 0 fois par mois en décembre, juillet et août). Cette régularité de l'utilisation de l'espace d'échange est étonnante, d'autant plus que les contacts avec les accompagnateurs se réalisent par d'autres moyens que l'espace numérique *Dokeos* (téléphone, e-mail). On peut faire l'hypothèse que la construction du dossier se réalisant peu à peu et sur une durée assez longue, l'environnement sert prioritairement en quelque sorte de mémoire artificielle à long terme : mémoire des consignes, des dates, visualisation de l'avancée en ce qui concerne l'agenda (fig.1).



<sup>12</sup> Le terme français de « téléchargement » rend compte aussi bien de l'action de récupération de document sur un serveur (en anglais, *download*) que celle de dépôt de document (*upload*).

<sup>13</sup> Accéder ne signifie pas « intervenir » sur l'environnement. Nous verrons plus loin que les interventions significatives ne s'effectuent qu'une à deux fois par mois, au plus.

Fig 1 : L'agenda partagé

Effet d'aide-mémoire externe ou pas, cet agenda répond bien à la définition de *zone de coopération sociale* proposée par Peraya (1999, 157) dans laquelle chaque partenaire peut intervenir pour apporter des modifications à son gré. L'outil matérialise l'avancée du travail et le contenu est constitué la plupart du temps de copies de messages e-mails ou de courtes synthèses de conversations téléphoniques. L'agenda contient donc les points principaux (remarques, consignes, tâches convenues...) qu'il ne faut pas perdre de vue entre deux rencontres téléphoniques ou deux échanges par e-mail. Sur la dizaine de mois en moyenne que dure l'accompagnement, l'agenda rythme l'avancée à hauteur d'un à deux messages par mois pour chacun des partenaires. C'est donc ici la trame, la structure de la relation accompagnateur/accompagné qui est observable. Avant même d'entrer dans l'analyse qualitative des documents, le site offre au regard des éléments chronologiques qui témoignent d'une avancée quantitative. Plus avant, l'outil *Travaux* (fig.2), confirme cette impression. Les documents déposés par le candidat et/ou annotés par l'accompagnateur sont également des repères chronologiques (d'autres aide-mémoire ?) pour avancer dans les rédactions suivantes. La liste des documents déposés ressemble beaucoup à celle de l'agenda et on voit se succéder différentes versions d'un même chapitre au fil des corrections apportées.

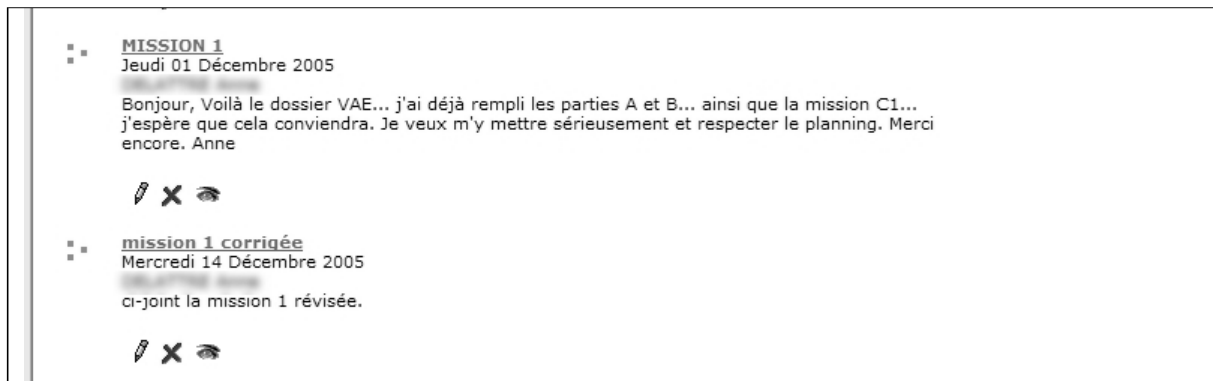


Fig 2 : L'outil « Travaux »

A l'examen des dates, en règle générale, on remarque que l'agenda est surtout consulté au moment où des pièces pour le dossier sont relevées ou déposées par téléchargement dans la partie *Travaux* ce qui rend le nombre d'accès à peu près équivalent pour chacun de ces deux outils. Ces dates de dépôt, qui marquent des avancées significatives dans la rédaction du dossier, se distinguent des dates d'accès et sont assez espacées.

On remarque cependant que les entrées de l'agenda ne sont pratiquement jamais mises en correspondance avec les documents déposés dans la partie travaux. Toutes les fonctions constituantes des outils proposés ne sont donc pas systématiquement utilisées par les acteurs (ce qui est souvent le cas dans les programmes informatiques dont on sait qu'un petit nombre de fonctions sont généralement utilisées si on les compare aux possibilités fournies). En effet, dans notre cas, cette relation est pourtant réalisable à partir de l'outil *agenda* comme sur la plupart des plates-formes de formation en ligne, mais ni le candidat ni l'accompagnateur ne semblent en avoir tenu compte. Soit parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt, soit par manque d'ergonomie de l'agenda, les deux outils sont employés de façon complètement parallèle. Ce premier état des lieux montre donc une trame chronologique aux mailles assez larges qui scande le travail de rédaction et qui témoigne que l'accompagnement se réalise, certes à intervalles réguliers, mais de manière assez espacée dans le temps.

## 7. Les modes opératoires observés

Les « modes opératoires » sont des actes qui apparaissent surtout à travers des usages particuliers qui instituent des conventions implicites ou explicites entre les partenaires. On se rend compte, par exemple, que la manière de mettre en évidence les différentes corrections, et la façon dont le candidat et l'accompagnateur s'entendent sur les codifications utilisées (ces codes ne sont pas toujours explicités par écrit) joue un grand rôle dans l'exploitation future d'un document. Dans l'exemple ci-dessous (fig.3), l'outil « commentaire » du logiciel Word est employé par l'accompagnateur pour insérer des indications figurant en marge droite qui seront communes à l'ensemble des missions (conseils sur l'importance d'un chapitre, éléments stratégiques à insérer...), alors que l'outil « marques de révision » de Word sera utilisé pour insérer du texte ou faire des remarques qui n'ont qu'un intérêt local. Bien que ce type de pratique soit assez courant, les entretiens avec les accompagnateurs laissent apparaître que cette distinction n'est pas aussi intentionnelle (et donc non systématisée) qu'on aurait pu le croire. Le candidat de son côté s'en tient souvent surtout à l'emploi du surligneur électronique pour mettre en évidence les questions qu'il pose au fil de la rédaction et qui auront vocation à être effacées plus tard. Le candidat semble répondre ainsi aux codes proposés par l'accompagnateur par ses codes propres sur un mode proche et avec des outils qui se distinguent peu de ceux employés par son interlocuteur.

Comme pour la configuration de l'environnement général et le choix des canaux de communication, l'accompagnateur a une fois de plus un rôle essentiel car il est souvent celui qui emploie le premier les moyens de révision et de commentaire qui portent sur le document. Il est donc celui qui « propose » implicitement le code paratextuel. Le candidat ensuite adopte ce code et/ou propose de nouvelles conventions symboliques (utilisation de différentes polices de caractères, de codes de couleurs, d'espacements dans les paragraphes ou de mise en retrait). Dans ce dialogue particulier, le répondant adopte le plus souvent la posture de celui qui améliore les moyens de communication.

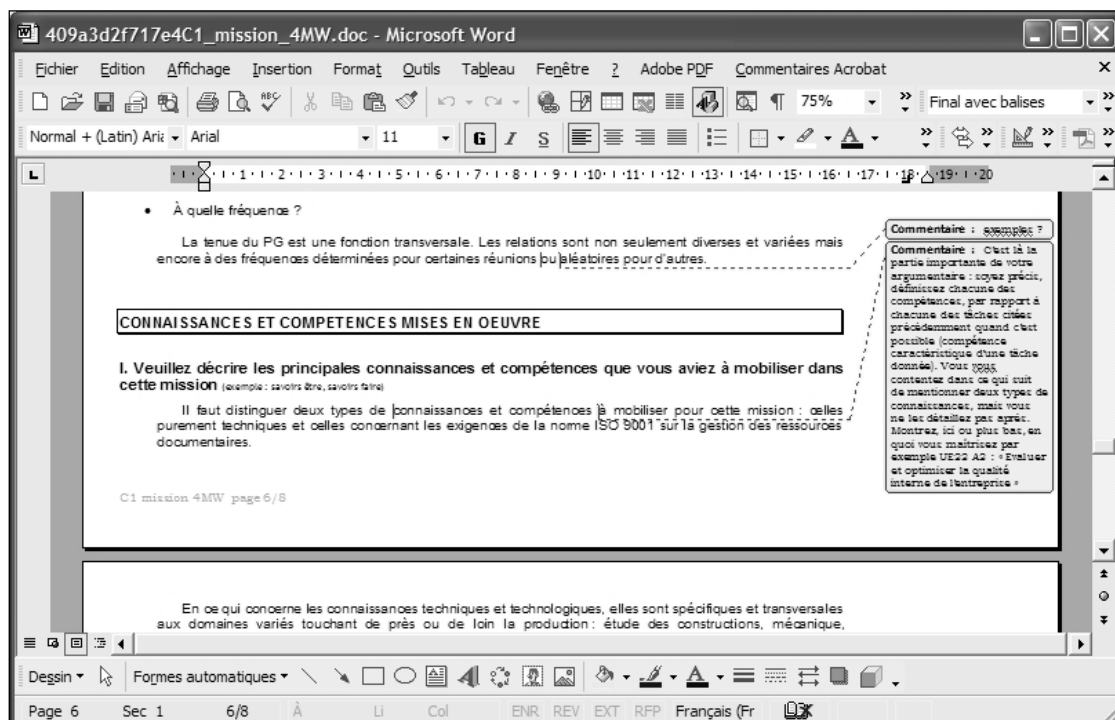


Fig 3 : L'emploi de paratexte

L'analyse de l'évolution de ce codage montre qu'il est perfectionné de documents en documents par les partenaires au fur et à mesure que l'accompagnement avance. On s'aperçoit que parfois ce codage fait l'objet d'une adoption progressive qui les conduit à une certaine confusion au niveau du résultat produit (par exemple, le nombre de couleurs de surligneur se multiplie exagérément pour distinguer les remarques des questions, en fonction du destinataire). L'adoption des modes de codage par les deux parties montre qu'il existe des modes d'interaction bien différents de l'emploi du texte. A l'écrit, l'emplacement du paratexte revêt un sens particulier où l'emplacement, la police de caractère, les couleurs jouent un grand rôle. Ils désignent à la fois des modalités d'expression et des fonctions du texte, pourront être insérés plus tard dans une nouvelle version, ou être effacés s'ils n'ont pas d'autre vocation que de questionner ou d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un point précis. Les phases d'amélioration successives ne se répètent pas plus de deux ou trois fois et le document est à nouveau stabilisé et débarrassé de ses commentaires.

Ces brouillons dynamiques, avant d'être stabilisés, constituent également une zone de coopération. Ils sont ici analysables parce que l'accompagnateur et le candidat utilisent un instrument (*Travaux*) qui a la propriété de ne pas effacer les anciennes versions mais permet leur gestion dans leur version provisoire. Ce processus d'évolution du brouillon montre que, sur le plan de l'analyse des libertés prises par rapport à la rédaction du document, les candidats emploient très rapidement ces codes pour dialoguer avec leur accompagnateur *via* le document lui-même un peu à la façon des codes infra-verbaux utilisés à l'oral. Principalement ces dialogues de codes se manifestent grâce aux fonctionnalités de mise en couleurs du texte (couleur de police ou surligneur). Ainsi, pour l'un des candidats, le bleu signifie *texte proposé*, le vert *question ou remarque en paratexte* s'adressant directement à l'accompagnateur (ex : « je ne sais pas traduire cette question dans le secteur social » ou encore « je cherche encore les chiffres ») et le noir *texte définitif*. L'accompagnateur est contraint à se démarquer en utilisant d'autres couleurs ou d'autres outils incorporés au traitement de texte (*notes de commentaires, suivi des modifications*<sup>14</sup>). Ce point suppose, bien évidemment, que les deux protagonistes de l'affaire utilisent le même logiciel ou des traitements de texte parfaitement compatibles. Etrangement ce point ne sera jamais évoqué spontanément dans les entretiens oraux, où les interviewés considèrent l'emploi du logiciel MS-Word comme un allant-de-soi informatique.

Ces points révèlent que l'habileté à employer les instruments informatiques (et à les choisir) joue un rôle important dans la qualité de la communication. Comme cela a été dit, l'accompagnateur étant souvent l'initiateur, ses connaissances sur les possibilités fonctionnelles des logiciels employés détermine ses propositions et conditionne souvent l'emploi efficace des outils. L'habileté des candidats à employer d'autres logiciels est également essentielle. Ainsi un des candidats communique principalement à l'aide de schémas techniques réalisés grâce à des instruments de dessin vectoriel parfaitement maîtrisés (et adaptés au diplôme demandé, comme le montre le schéma de la fig.4).

---

<sup>14</sup> Ces fonctions sont intégrées au logiciel MS-Word.

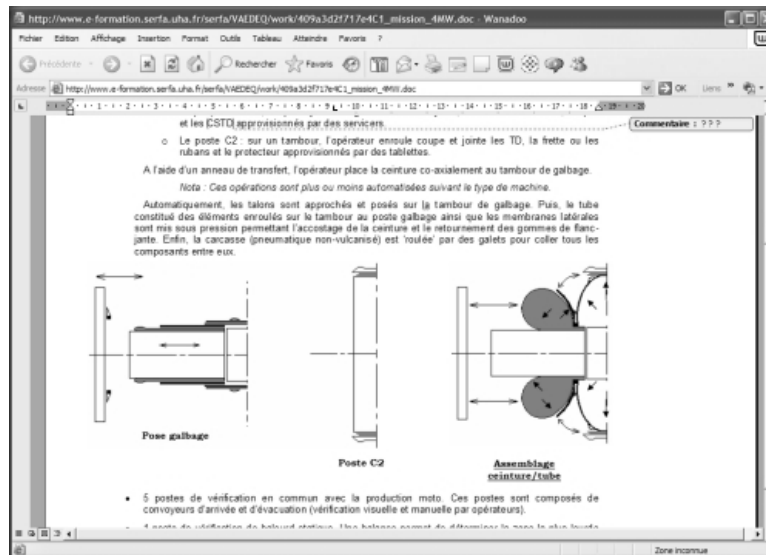


Fig 4 : La schématisation comme témoin de l'habileté à exploiter un outil

La maîtrise instrumentale minimale des accompagnateurs et des candidats est donc bien une caractéristique importante, voire fondamentale, à prendre en compte lors de l'utilisation des technologies dans la procédure d'accompagnement. Le degré de maîtrise nécessaire varie considérablement d'un candidat et d'un accompagnateur à l'autre. Ce point pourrait nous laisser penser que des modules de soutien méthodologique centrés sur les fonctionnalités possibles de l'environnement technologique (modules qui n'existent pas actuellement) ne seraient pas inutiles. A l'université, tout du moins, des compétences solides en informatique chez les candidats semblent indispensables. C'est donc un véritable apprentissage en soi que d'employer les outils technologiques à bon escient et de les mettre au service des stratégies de mise en évidence<sup>15</sup> de l'*expérience* personnelle et professionnelle *retranscrite*. Ceci nous renvoie notamment aux questions relatives à la nature de ces stratégies et à la part d'intentionnalité dont les supports informatiques (et le dossier proprement dit) sont susceptibles de rendre compte.

Plus généralement, l'examen comparatif des documents pour un même utilisateur montre clairement que chaque candidat et chaque accompagnateur développe un style propre en matière de codes de communication. Des habitudes d'échange se développent aussi bien au sein du traitement de texte (emploi des couleurs, des outils de commentaires...) mais aussi au sein de l'environnement (nom des fichiers, éléments de repérage chronologique des documents, rangement des dossiers informatiques). L'écran informatique, dans le cas d'utilisateurs expérimentés, devient plus qu'une interface de communication, plutôt une sorte d'instrument d'*expression expérientielle* qui permet une médiation réflexive des connaissances et compétences présentées. La dimension réflexive de la médiation instrumentale (le nombre de remarques effectuées au sein des documents en témoigne) semble particulièrement liée au degré de maîtrise des instruments.

## 8. Les entretiens complémentaires

Lorsque les candidats et les accompagnateurs ont été questionnés sur l'intérêt du dispositif à l'issue du parcours, des indications complémentaires ont été recueillies. Comme il était difficile de questionner directement les acteurs sur leur démarche, celle-ci n'offrant souvent pas suffisamment de recul pour en parler de façon quelque peu fiable, c'est plutôt grâce à des entretiens orientés vers l'explicitation des solutions qu'ils ont employées, que des informations ont été recueillies. Mon souci premier était alors d'éviter surtout de faire des

<sup>15</sup> Ne doit-on pas dire « stratégies de construction », et non de mise en évidence d'une expérience préalablement construite, si on suit Todorov et Bakhtine ?

contresens sur l'interprétation des actions et des usages à travers la seule analyse des corps à ma disposition. Les entretiens ont donc été effectués à partir des éléments tirés de l'analyse des objets intermédiaires instrumentant l'interaction candidat-accompagnateur (discussions, décisions, demandes, conseils, mais aussi comme on l'a vu négociation plus ou moins implicite de codes de conduite), plus que sur l'analyse des contenus trop variables et complexes. L'entretien n'a pas été limité à l'emploi du site informatique mais a porté sur toutes les situations d'accompagnement quel qu'ait été le moyen de communication utilisé (courrier postal, Internet ou téléphone...).

Confrontés au début des entretiens à leur usage du support informatique en ligne, les accompagnateurs comme les candidats ont prononcé des avis très contrastés tant que l'entretien a porté strictement sur les moyens informatiques d'accompagnement à distance. Schématiquement, on peut dire que pour la moitié des interviewés le site informatique est très important et très utile, pour l'autre moitié quasiment sans intérêt au point, me déclare un accompagnateur, qu'il ne pense plus y recourir pour ses futurs candidats. Comme souvent, au sujet de l'utilisation des outils numériques, les points de vue sont très tranchés comme si l'on était encore marqué par l'empreinte du débat manichéen, qui traverse la société de façon récurrente<sup>16</sup>, entre les passionnés et les pourfendeurs des moyens numériques. Ce point de départ peu édifiant évolue toutefois ensuite vers des positions plus nuancées dès que l'entretien porte sur l'intérêt accordé aux conversations téléphoniques, à l'emploi de la correspondance (papier ou électronique).

Pour les premiers, qui se déclarent au départ peu convaincus, un instrument comme l'agenda partagé avec ses fonctions de mémorisation des conversations téléphoniques, ses possibilités de décompte des heures passées en accompagnement et l'organisation de l'activité qui découle du dépôt successif des travaux dans toutes leurs versions intermédiaires, présente deux types d'intérêt :

- Comme cela avait été pressenti, c'est un *aide-mémoire*, un *pense-bête*, me disent un accompagnateur et deux candidats qui accordent à cette dimension une grande importance lorsque la démarche de rédaction est « perturbée par les événements de la vie » et « qu'on ne sait plus où on en était ». Il apparaît clairement que l'avancée de la rédaction se réalise « par à-coups » et que les documents entreposés sur l'ordinateur ou sur l'espace partagé par Internet permettent d'opérer un rafraîchissement de mémoire. Accessoirement, une candidate reconnaît qu'au moment où son ordinateur est brutalement tombé en panne, le fait de retrouver son travail intact sur le réseau est un facteur qui l'a rendue enthousiaste quant à l'emploi d'Internet comme mémoire seconde.

- « C'est aussi un système de structuration » déclare une candidate, « avec des dates- butoirs et des durées ». Tous les accompagnateurs ne proposent pas de planning annuel, mais celui qui en a déposé un sur le site partagé en est remercié par les candidats qui y voient un moyen supplémentaire de se repérer dans cette démarche au long cours et d'anticiper la charge de travail.

Plus inattendu, les candidats distinguent parfaitement l'intérêt spécifique d'un moyen de communication asynchrone (messages sur l'agenda, commentaires insérés dans les dossiers) par rapport aux moyens synchrones. « Le site complète bien la discussion au téléphone » me déclare une candidate, « quand j'ai besoin de précisions je préfère téléphoner ou envoyer un petit e-mail, mais pour le travail de rédaction, les corrections écrites apportées sur ma

---

<sup>16</sup> Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce débat n'a pas l'exclusive des journalistes. On le retrouve aussi sous diverses formes dans la littérature scientifique comme par exemple dans l'opposition entre la vision de Pierre Lévy (L'intelligence collective) et celle de Philippe Breton (Le culte de l'Internet). Son origine, qui relève de l'histoire des idées, est sans doute ancienne et profonde (Audran, 2005, 20-26).

première mission disponible sur le site m'ont été bien utiles ».

Le problème unanimement soulevé par les accompagnateurs et par les accompagnés est le délai nécessaire à l'appropriation des fonctionnalités spécifiques des instruments dans la progression de la démarche. « Je ne suis pas assez familier du système » me déclare un accompagnateur, « je passe sans doute à côté de fonctions qui pourraient aider les candidats ». Par ailleurs, un des soucis des accompagnateurs est que les candidats, de leur côté, « perdent aussi du temps à apprendre à utiliser ces outils informatiques ». « Tant pis si je n'utilise pas l'outil », me dit une accompagnatrice « mais je préfère ne pas perdre de temps et être réactive ». La redondance des outils de communication est aussi sujet à remarques « envoyer un e-mail pour signaler que j'ai déposé un document, me paraît un peu ridicule, alors je joins le document en pièce jointe ».

Les candidats sont tous très attachés aux rendez-vous téléphoniques, qui ponctuent l'avancée du travail. Sur le sujet de l'environnement informatique, les acteurs ne sont jamais neutres et l'idée d'absence de communication synchrone orale peut être vécue comme une limitation des échanges (en volume notamment). C'est l'idée qui revient le plus souvent chez les acteurs les plus sceptiques. Obtenir une conversation au téléphone est ressenti comme un moyen réduisant la distance physique et augmentant les possibilités d'échange. C'est seulement après coup qu'est perçu l'intérêt de consigner une synthèse de cette discussion sur le site, à la fois acte de rapprochement (au sens de « garder proche à l'esprit ») et simultanément mise à distance de la discussion.

On constate un apprentissage instrumental dans la façon dont les candidats décrivent leur expérience. En effet, l'intérêt de la consignation des échanges sous forme de texte écrit ne leur apparaît qu'après la rédaction de leur première mission. Ainsi, un nouveau mode opératoire (comme par exemple proposer un nouveau code de commentaire) ne se construit qu'à deux conditions : la première est que l'accompagnateur ait su exploiter les possibilités des médias utilisés pour générer un *feed-back*, une boucle de rétroaction (Gagné, Glaser, 1987), la seconde est que ce *feed-back* s'appuie sur des moyens que le candidat lui-même se sent autorisé (voire incité) à exploiter à son tour de façon similaire mais inventive. Lorsque l'accompagnateur éprouve des difficultés à réagir via le canal informatique, l'accompagné ne construit pas de nouveau mode opératoire. Il existe donc un caractère transactionnel dans la communication médiatisée, qui semble le plus souvent tenir à l'initiative de l'accompagnateur. C'est une sorte de « protocole bricolé » qui se construit dans l'interaction médiatisée. Ce point rappelle la notion de *transactional distance* proposée par Moore (1983, 155), qu'il définit comme « une distance relationnelle éducative entre les deux partenaires ». Nous l'observons dans la manière par laquelle un mode opératoire en appelle un autre chez le partenaire.

Ce qui apparaît important ici est la manière dont les partenaires adaptent et perfectionnent les outils qu'ils ont à leur disposition. La conceptualisation inventive semble reposer sur l'aptitude à fabriquer de toutes pièces un système de communication à l'aide des objets existants. C'est une démarche de construction instrumentale parfois hasardeuse et quasiment bricolée, mais qui structure la relation à distance en lui donnant une matérialité singulière.

## **9. Conclusion**

Au moment de conclure cette étude, deux points importants semblent devoir être soulignés quant à l'emploi de la notion de distance dans l'accompagnement d'un candidat à la VAE.

Le premier est que la distance n'est pas l'ennemie de l'accompagnement dans la mesure où chacun des partenaires est en mesure d'utiliser les moyens existants proposés par un



dispositif de retranscription. Cependant, contrairement aux situations d'enseignement et de formation, l'accompagnateur n'est pas le seul à contrôler le dispositif qui va constituer le contexte de l'interaction, l'accompagné y a sa part de responsabilité et la distance est un facteur qui place de fait l'accompagné dans une posture responsabilisante où son action est finalement assez déterminante dans le fonctionnement du dispositif. Du coup, la distance, plus ou moins matérialisée par le dispositif, qui constitue un intermédiaire obligé, apparaît équitablement répartie entre les partenaires dans cette affaire. Aux deux revient de s'affranchir des contraintes et d'exploiter les potentiels de distance de cet « intercalaire social » que constituent le dispositif et ses fonctions. Que l'un ou l'autre ne maîtrise pas ce dispositif et l'intercalaire en question devient alors un obstacle à la procédure de *retranscription de l'expérience*. Le dispositif est comme un langage conventionnel, nécessairement appris, et nécessite un haut niveau d'habileté de part et d'autre pour permettre une coopération efficace et un jeu dans la distance.

En second lieu, il semble exister, dans ce type de situation, une sorte de transaction dans les moyens d'appivoiser l'ensemble des modes d'expression de la distance dans un processus d'*expression expérientielle*. Les protagonistes dialoguent au travers de l'usage des différents artefacts qu'ils emploient et dont ils proposent explicitement ou implicitement l'emploi (un outil informatique, un code de couleur, un mode opératoire...). C'est la distance personnelle à l'outil, cette distance qui permet de développer la capacité d'action instrumentale inventive qui est alors opératoire pour permettre à chacune des parties d'inventer des codes nouveaux. La possibilité d'exprimer une idée dépend alors de signes *a priori* non-conventionnels et des codes symboliques, qui sont à construire de part et d'autre au fur et à mesure de l'avancée du travail, dans un processus de sémio-genèse. L'élaboration des modes opératoires s'apparente alors à un « bricolage » permanent (Audran, 2005, 159-162) où chaque code proposé fait l'objet d'une négociation de sens avec d'être adopté par les acteurs comme moyen d'interaction.

Ces deux aspects complémentaires du jeu avec la distance, au service de l'*expérience retranscrite* comme de l'*expression expérientielle*, montrent l'importance des dispositifs symboliques construits par le candidat et l'accompagnateur durant la procédure de VAE. Car, en définitive, la VAE ne repose pas sur une simple traduction de l'expérience, mais bien sur la construction des instruments de traduction, des systèmes de passage, exactement adaptés à la situation de validation, ce qui est tout à fait différent.

## 10. Références bibliographiques

- Allal, L., Cochet-Kaesler, F., Bonaiti-Dugerdil, S., & Wegmuller, E. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation* 20, 5-32.
- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? *Recherche et formation*, INRP, 123-141.
- Audran, J. (2005). *Ethnologie et construction des sites Web scolaires*. Paris : Hermes-Science Lavoisier.
- Benhamou, A.-C. (2005). *La validation des acquis de l'expérience en actes*. Rapport de mission pour le MEN.
- Behrens, M. (2000). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation* 20, 55-83.
- Belair, L.-M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Evaluation et formation. Questions vives* 1, 17-38.

- Belair, L.-M., Lebel C. (2004). Le dossier progressif : vecteur de construction de compétences et de l'identité professionnelle en formation à l'enseignement. *7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation*, Lyon.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bissey, C. (2004). VAE et FOAD : des dispositifs convergents. *Actualité de la formation permanente n°190*, 39-45.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *En question, cahiers de l'année 1996 – cahier 1, Université de Provence*, 9-27.
- Bruillard E. (1998). L'ordinateur à l'école de l'outil à l'instrument. *Sciences et techniques éducatives 5, 1*, 63-80.
- Chandler, D. (1998). Writing oneself in cyberspace. In Lonsdale R. (Ed.). *Writing in higher education : perspectives in theory and practice*. Aberystwyth: University of Wales.
- Gagné, R. M., Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. In Gagné R.M. (Ed.). *Instructional technology: Foundation*. Hilldale, NJ: LEA.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris PUF.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Kendall, L. (1999). Recontextualizing "Cyberespace", methodological considerations for on-line research. In Jones S. (Ed.), *Doing Internet research*. London: Sage, 57-74.
- Kosseleck, R. (2000). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.
- Michel, J.-L. (2000). *La distanciation, essai sur la société médiatique*. Paris : L'Harmattan.
- Moore, M.G. (1983). The individual adult learner. In Tight M. (Ed.). *Adult Learning and education*. London: Croom Helm, 153-169.
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In Jacquinet G. et Monnoyer L., *Le dispositif entre usage et concept, Hermes-CNRS 25*, 153-168.
- Perriault, J. (1992). *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Rivoire, B. (2004). VAE par quel détour passe l'évaluation ? *Education permanente 159*, 79-90.
- Thibault, M.-C. (2002). VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement. *Education permanente 153*, 121-128.
- Todorov, T. (1981). *Mickail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.