



HAL
open science

La VAE et ses espaces : explorations sémantiques

Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Emmanuel Triby. La VAE et ses espaces : explorations sémantiques. Journées d'études "La VAE et ses espaces", Nov 2022, Strasbourg, France. hal-03924818

HAL Id: hal-03924818

<https://hal.science/hal-03924818>

Submitted on 5 Jan 2023

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.

Journée d'études
« La VAE et ses espaces. Quel accompagnement pour quelle(s) expérience(s) ? »
25 novembre 2022 - Strasbourg
Université de Strasbourg
Collaboration LISEC, Université de Strasbourg, et CIREL, Université de Lille

La VAE et ses espaces : explorations sémantiques
Emmanuel Triby, LISEC, Université de Strasbourg

Résumé. Déclenchée par un travail doctoral sur les « espaces de la VAE » (Validation des Acquis de l'Expérience) et portée par son autrice (Hoffert, en cours) et ses deux co-directeurs, cette journée est essentiellement centrée sur les conditions de la construction d'un parcours de validation qui constitue, simultanément, un parcours d'apprentissage et une disposition de *l'apprenance* (Carré, 2016 ; 2020). À ce titre, *la notion d'espace* s'avère d'une grande vertu heuristique car elle permet de nommer des cheminements, des distances et des écarts, des relations entre pairs, des interactions entre publics et professionnels dans des temps, des infrastructures techniques mais également avec des instruments sémantiques et des configurations de savoirs, autorisant à faire l'expérience de la validation. Tous ces espaces sont plus ou moins nécessairement liés aux effets de la mise en œuvre d'une fonction sociale majeure aujourd'hui : *l'accompagnement* (Paul, 2021). Cette figure de l'espace et ses usages offrent également un éclairage original sur des pratiques telles que le bilan de compétences, le Conseil en évolution professionnelle (CEP), mais également sur des apprentissages plus « buissonniers » (Baujart, 2020), hors de tout dispositif particulier.

Mots-clés : accompagnement, acquis buissonniers, apprenance, espace, VAE.

Ce document regroupe les textes développés lors de trois interventions effectuées durant cette journée, en trois temps distincts : l'exposé liminaire, la participation dans la table-ronde, un questionnement formulé dans un des trois ateliers. Dans ce contexte, l'expression « explorations » paraît s'imposer du fait que, outre l'espace ou les espaces, il y sera aussi question de ...fleuve et de ...buisson ; toutes choses susceptibles de maintes et diverses explorations...

Temps 1. Exposé. La VAE, l'accompagnement et leurs espaces	2
Temps 2. Table-ronde. L'accompagnement en VAE à travers différents espaces	5
Encadré 1. La VAE vue par la sociologie de la traduction	11
Encadré 2. L'évolution actuelle de la législation sur la VAE	12
Temps 3. Atelier. La validation des acquis buissonniers	14
Encadré 3. Faire valider des pratiques alternatives aux prescriptions	18

Temps 1. PRÉSENTATION. La VAE, l'accompagnement et leurs espaces *Exposé liminaire*

Cet exposé visait essentiellement à présenter, en les problématisant, les intentions et le motif sur lesquels s'est construite cette journée. Celle-ci a regroupé une centaine de personnes, en présence et à distance, entre une majorité de conseiller en VAE ou responsable formation dans des service de formation continue universitaire, et une minorité d'enseignants-chercheurs et de doctorants issus, pour l'essentiel, des deux laboratoires organisateurs.

L'importance de cette rencontre

Avant de parler des espaces, il faut parler de cette journée, une « journée d'études ». C'est un enjeu essentiel pour l'Université d'entretenir un dialogue constant avec ceux et celles qu'on appelle encore « les professionnels de terrain », comme si nous, les chercheurs, n'en faisons pas partie... La rencontre d'aujourd'hui, c'est une question d'ajustement de nos modes de penser respectifs, de questionner les formes de vérité avec lesquels nous travaillons, chacun de notre côté ; en somme, l'expérience d'une « négociation de savoirs » comme disent certains anthropologues. Donc, c'est un moment clé pour la recherche et pour les milieux sociaux et professionnels qui lui donnent son sens.

L'importance de cette journée justifie largement nos remerciements à Céline Hoffert qui en a eu l'initiative et qui, surtout, en a porté le pilotage et l'organisation (avec tous les tracés que cela implique) ; merci également à l'équipe de la VAE et au Service de Formation Continue de l'Université de Strasbourg.. Mais également nos remerciements à toutes celles et ceux qui participent aujourd'hui à cette forme de partage de savoirs et d'expérience.

La VAE et son énigme

Au fondement de cette journée, il n'y a pas d'abord « d'espace » ; il y a une énigme, source d'un étonnement continu, celle qui a conduit notamment Céline Hoffert, conseillère en VAE, à avoir l'idée d'une thèse et d'un objet de recherche : les « espaces de la VAE » (Hoffert, *en cours*).

Après 20 ans de développement, il y a effectivement une énigme qui continue de planer sur la VAE : *les candidat.es y apprennent-ils quelque chose ?* Pour les personnes qui ont littéralement fait l'épreuve de la démarche et apporter les *preuves* de leurs savoirs (Triby, 2009), comme pour celles qui les accompagnent (nombreuses dans cette assemblée), la réponse s'impose, comme une évidence : mais oui, assurément !¹ Et c'est ce que confirmeront avec éclat les quelques vidéos que vous aurez l'occasion de voir tout à l'heure.

Mais les choses se compliquent lorsqu'on se demande : *qu'apprennent-ils ? De quoi est-il question dans ces apprentissages ?* Mon hypothèse – peu aventureuse – est que ce qu'ils/elles apprennent, ce ne sont pas tant des connaissances nouvelles qu'une reconfiguration de leurs savoirs qui transforme profondément leur compétence (Albero, 2017). Cette reconfiguration, c'est une redéfinition du rapport que ces savoirs entretiennent entre eux : les savoirs savants modifient leur position par rapport aux autres savoirs, peut-être accroissent-ils *l'autorité* qu'ils peuvent avoir dans cette

¹ Vincent Merle, le « père de la VAE » (tel que le désignait Anne Rodier dans *Le Monde* du 30-4-2013 qui annonçait son décès), ne reconnaissait-il, lors d'une rencontre à l'occasion des 10 ans : « C'est une obligation de retour sur soi et d'élucidation de tout ce qu'on sait faire, sans savoir qu'on sait le faire, et c'est un travail extrêmement exigeant et extrêmement formateur » (cité dans *Le quotidien de la formation*, Centre Inffo, 23-1-2012 [en ligne] ?

configuration. Avec la VAE, les savoirs d'expérience acquièrent l'assurance des savoirs éprouvés, ils changent de ton et de tonalité ; c'est une métaphore : de ton, c'est-à-dire leur capacité d'influence sur le pouvoir d'agir ; de tonalité, c'est-à-dire le registre dans lequel ils se construisent et instruisent le réel de nos activités. Cette reconfiguration comporte aujourd'hui une dimension proprement politique, compte tenu des « régimes de vérité » qui gouvernent les relations dans nos sociétés contemporaines (Guerrier, 2020). Parler des espaces de la VAE, c'est chercher à se donner un cadre pour identifier comment les adultes apprennent avec la VAE.

Mon hypothèse – depuis longtemps confirmée pour partie par la recherche (Houot et Tribby, 2017) – se complique à partir d'une autre question, complémentaire de la précédente : *au-delà des savoirs, qu'est-ce que les candidats, particulièrement celles et ceux qui ont abouti, apprennent ?* Les anciens candidats interviewés le disent très bien, vous pourrez vous en rendre compte tout à l'heure. Cela relève de ce que l'on pourrait appeler la compétence sociale, leur rapport au travail et au savoir, leur engagement dans la vie, leur motivation à être si l'on veut bien saisir ce terme dans toute sa complexité : composite, pluri-référentiel, pluridimensionnel, pluridisciplinaire...

Et cela n'est pas le monopole de la VAE ; d'autres dispositifs, comme nous le verrons dans les ateliers tout à l'heure, génèrent également des apprentissages de ces genres. Dans d'autres situations, mais comportant toujours quelque chose comme de *l'accompagnement* (Paul, 2021). Analyser la démarche de VAE par ses espaces, c'est, en fait, chercher à identifier les conditions pratiques et conceptuelles de l'accompagnement des apprentissages induits par tout un ensemble d'activités des personnes en parcours de validation.

La VAE et ses espaces

Parler d'un espace, dans notre contexte, c'est d'abord évoquer quelque chose d'un peu indicible ; quelque chose que notre regard et notre propre expérience ont produit, quelque chose que le sujet fait exister par son rapport au réel et par l'histoire qui l'a formé. D'où, par exemple, la figure du *paysage* qui est souvent évoquée dans les apprentissages informels (Wenger, 2005²) ; c'est ainsi que notre collègue chercheuse en sciences de l'information et de la communication, Bernadette Bensaude-Vincent, évoque le « temps paysage » (Bensaude-Vincent, 2022).

Parler des espaces de la VAE, c'est oublier un instant le dispositif, oublier la certification, et retrouver des activités et une expérience. Cette expérience comporte des déplacements, une circulation, dans et entre des espaces. Les activités visent à construire des cohérences, une organisation du travail, entre des temporalités, les siennes (professionnelles, personnelles, extérieures, intimes) mais également celles des organisations autant que les proches du candidat ; dans ces déplacements entre ces différents espaces, *l'écriture* joue un rôle clé ; c'est d'ailleurs peut-être le seul « parcours » que l'on peut identifier quand, par ailleurs, on prend conscience de tous les déplacements, reculs, arrêts, suspension même que vivent les candidats. C'est notamment ce que Martine Morisse développera en début d'après midi (Morisse, 2016 ; 2022)

Parler des « espaces de la VAE », c'est ainsi évoquer tout ce que l'expérience de la VAE fait exister pour aller à son terme ; donc, ce qui lui permet de générer des apprentissages, de faire évoluer la configuration de savoirs qui sont en jeu dans cette démarche. Mais, finalement, tous ces espaces ne pourraient vraiment exister s'il n'y avait pas cette fonction d'accompagnement.

² *Learning in landscapes of practice*, University of Brighton. Cf. youtube..com

C'est pourquoi cette journée doit constituer l'occasion pour nous d'interroger la manière dont, grâce à un accompagnement, l'apprentissage, l'expérience, les savoirs sont aujourd'hui à la fois questionnés et valorisés, discutés et reconnus dans des pratiques, pas forcément professionnelles (des activités « buissonnières » peut-être, Cf. temps 3, *infra*), dans les usages de certains dispositifs : la VAE, mais également le Conseil en Évolution Professionnelle (CEP), le bilan de compétences (cf. les ateliers de l'après midi). En somme, ce qui se cache aujourd'hui derrière ce vocable étrange et toujours néologique d'*apprenance* que Philippe Carré a promu et surtout travaillé pour en faire un concept, un mode de penser la formation et le développement des adultes dans nos sociétés (Carré, 2005, 2016).

Temps 2. TABLE-RONDE : l'accompagnement en VAE à travers différents espaces³ *Participation*

1. La vertu heuristique de la figure de l'espace pour un chercheur accompagnateur en VAE⁴

Chercheur en validation des acquis de l'expérience (VAE) *et* accompagnateur, nous sommes devenu chercheur sur la VAE à l'occasion de la loi sur la Validation des Acquis de l'Expérience (2002)⁵. L'analyse de la vertu heuristique de la figure de l'espace pour un chercheur accompagnateur en VAE est construite en deux points : ce que cela évoque, ce que cela fait penser.

1.1. La vertu heuristique d'une *métaphore*

L'image ou l'idée d'espace s'impose, dans une activité, lorsque l'on ne sait pas trop de quoi il retourne : quel en est l'objet, comment cet objet est-il saisi par ses protagonistes ? L'accompagnement est assez typiquement ce genre d'activité ; une activité peu identifiée⁶, dont l'objet semble se constituer dans l'action même, en marchant. Voilà bien une bonne raison de parler d'espace ! Encore davantage lorsque les candidats font mention d'un espace implicite : lorsque Martha, dans l'entretien vidéo, affirme que l'on « *se sent parfois un peu seule (...) j'aurais aimé voir d'autres candidats* ». L'espace est alors défini par tout un ensemble de relations mais également de rapports : au savoir, au travail, aux autres, à soi...

L'idée d'espace s'impose également pour tenter de nommer un dispositif (et ses usages) – la VAE – dont on perçoit que les intentions politiques et les objectifs de ses acteurs sont très variés et souvent assez implicites ; simultanément, les usages par les candidats sont également très variés, tant dans la mobilisation de leurs ressources que dans les effets qu'il produit et leur valorisation ultérieure (Sanojca et Tribby, 2021). Deux ensembles disjoints et pourtant organiquement reliés se dessinent, deux ensembles de composition et d'étendue variables, plutôt politique, d'un côté, plutôt économique, de l'autre. Finalement, l'espace évoque plus qu'il ne désigne un ensemble de dispositions et d'objets sociaux un peu hétéroclites et pourtant relié par des temporalités et des interactions.

1.2. La vertu d'un *concept*

Il s'agit ici, dans un premier temps, d'essayer d'identifier ce que ce terme peut signifier, et donc permettre d'élucider, dans les sciences de l'éducation et de la formation, spécifiquement ; dans un deuxième temps, nous nous intéressons plus précisément aux

³ La table-ronde a été précédée du visionnage de quatre entretiens d'anciens candidats à la VAE réalisés par le service VAE de l'Université de Strasbourg et un doctorant du CIREL. Certaines citations extraites de ces entretiens apparaissent dans ce texte.

⁴ Chacun.e des quatre participant.es à la table-ronde a été invité.e à donner son point de vue sur les espaces de la VAE, particulièrement au regard de l'accompagnement.

⁵ Comme responsable d'un Master durant 18 ans, de 2004 à 2022, à l'Université Louis Pasteur devenue Université de Strasbourg, en 2009 ; le Master IFC Ingénierie de la Formation et des Compétences. ; ce Master a réuni le plus grand nombre de candidatures par la VAE de toute cette Université (entre 6 et 8 candidats en continu sur la période. Par ailleurs, comme "chargé de mission VAE" de l'Université Louis Pasteur de 2003 à 2009 (date de la création de l'Université de Strasbourg). Enfin, comme membre et président de jury VAE

⁶ Malgré les efforts de cette autrice de référence en la matière Maela Paul. Cf notamment : Paul, M. (2021), *Une société d'accompagnement*, Dijon, Raison Passions. M. Paul y développe une anthropologie historique de l'accompagnement de très bonne facture.

espaces construits grâce à l'accompagnement. Compte tenu de l'importance qu'a prise cette fonction dans nos sociétés, l'investigation n'est pas anodine.

a. *L'espace comme concept*

Pour percevoir la puissance sémantique du terme d'espace, il convient d'abord de relever quelques notions associées à l'espace, ayant toutes la robustesse d'un concept dans chaque discipline : dans les sciences exactes et naturelles, on trouve l'espace vectoriel (en mathématiques, algèbre linéaire), l'espace-temps (de la physique), l'expansion de l'espace (de l'astronomie) ; dans les sciences humaines et sociales, il y a notamment l'espace du sujet, l'espace habitable⁷, urbain, et plus généralement les usages multiples de la notion d'espace en sociologie⁸, pour laquelle l'espace renvoie simultanément aux différentes manières dont les structurations de l'espace façonnent le fonctionnement des sociétés, et aux modes de construction de l'espace que produisent les activités sociales... C'est ainsi que les pratiques sociales en viennent à utiliser le terme ; cela donne notamment l'espace aérien, l'espace commercial, mais également « les grands espaces » de l'Ouest américain...

Dans les approches anthropologiques (et éducationnistes) que nous discutons ici, l'espace comporte toujours une dimension métaphorique ; même si, épistémologiquement parlant, cela peut paraître un peu aventureux, cela ne disqualifie pas l'effort d'en faire un concept ; c'est là un des enjeux majeurs de la thèse de C. Hoffert (en cours). Surtout, cette conceptualisation de l'espace comporte, intrinsèquement, une dimension subjective ; cet espace se construit avec et dans la subjectivité des personnes qui concourent à son élaboration. Dans cette perspective, le temps peut constituer un espace pour les individus, dans le sens où le temps ressenti, le temps perçu et le temps vécu sont parties prenantes de la réalité de leur temps qui, de ce fait même, se décline en diverses temporalités. De même, cet espace, à l'interface de la subjectivité et de l'objectivable, n'est toujours que possible ou potentiel : c'est l'agir des personnes qui tend à sa réalisation et ce n'est que par un effort de réflexivité qu'il devient une réalité pour le sujet. Enfin, cet espace n'existe que si ce sujet a conscience de se déplacer, "d'avancer" ou de "progresser" dans son extériorité⁹ ; pour cela, le recours au langage et au récit est presque indispensable¹⁰.

C'est ainsi, notamment, que l'on peut comprendre l'intimité, cette mise en forme explicitée de l'intime : « plus l'intime passe du domaine de l'informulable au domaine du formulable, plus il enrichit l'intimité en tant qu'espace possible de récits, d'images et de mises en scène » (Tisseron, 2022, p.38). C'est également dans cette dynamique qu'un dispositif technique ou technologique, tel qu'un accompagnement à distance, peut devenir un espace pour les personnes qui s'en saisissent ; ainsi ces acteurs accèdent à une « scène sociale », une aire d'interactions et de négociation des savoirs.

⁷ Dont une déclinaison pseudo-savante, idéologique et à usage géostratégique, est « l'espace vital », promue par le régime nazi pour justifier l'expansion territoriale de l'Allemagne à l'époque (années 1930-40).

⁸ Rémy, J. (2015). *L'espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse, Erès. Jean Rémy est un des promoteurs en France de la sociologie de la transaction sociale (avec M. Blanc notamment). Cf. La recension très développée et critique que fait F. Dassetto de l'ouvrage de J. Rémy dans la Revue *Recherches sociologiques et anthropologiques* (2017, 48-1) [en ligne].

⁹ Certains chercheurs parlent, à ce propos de « mouvements fictifs » (cf. notamment J.M. Barbéris, 1997). L'expression est intéressante si l'on veut bien comprendre que le fictif fait partie de la réalité vivante et qu'il comporte nécessairement une dimension narrative : on se raconte, on se la raconte, on peut « être raconté »...

¹⁰ C'est tout l'intérêt de la notion de « récit d'activité » qui a fait l'objet d'un des trois ateliers de la journée (animation : L. Durrive et B. Pagnani).

Pour saisir toute la densité conceptuelle de la notion d'espace et prendre toute la mesure de sa pluralité sémantique entre les sciences, naturelles et sociales, et du même mouvement en comprendre son usage en sciences de l'éducation et de la formation (SEF), il convient d'introduire la notion d'*échelle*¹¹ ; celle-ci permet de saisir le fait que une personne en activité s'inscrit nécessairement dans des espaces emboîtés, de différentes échelles (micro – méso – macro). « En fonction de la focale ou de l'échelle d'observation choisie, la réalité observable change, les points de repère se transforment, la question de la rationalité évolue, et les variables qui paraissaient indépendantes pour l'économiste, par exemple, peuvent devenir dépendantes à son échelle d'observation, et vice versa » (Desjeux, 2004, p.5).

Il est fréquent, en sciences humaines et sociales, et particulièrement en SEF, de faire référence à des « espaces culturels » espaces de mobilisation concourant à définir la « culture des individus » avec ses inévitables « dissonances » (Lahire, 2004) ; ils joueraient un rôle notable en éducation et dans les pratiques de formation. Dans la salle de classe, notamment, l'enseignant fonctionne dans son propre espace culturel, lui-même inscrit dans l'espace culturel de l'école et du système éducatif, eux-mêmes dans des espaces socio-culturels plus larges encore. Des différences d'espaces respectifs (et de leur mode d'articulation) peuvent expliquer des comportements professionnels enseignants très divers suivant les pays et les régions du monde, autant que des différences d'efficacité propre de cet enseignant¹². Il serait certainement éclairant de transposer cette modélisation à l'activité de validation.

b. L'accompagnement et les espaces de la VAE

Dans la conceptualisation que nous voulons défendre, il faudrait comprendre l'accompagnement en VAE comme un ensemble d'actions, d'instruments, de dispositions susceptible de créer une *étendue*, potentiellement en expansion, mais également un *milieu* dont le contenu, la structuration et le devenir, sont toujours à construire. Cette évolution (transformation), des espaces en expansion, s'élabore en fonction de trois facteurs, au moins (Mayen et Pin, 2013) :

1. l'engagement de ses parties prenantes, et notamment les candidats et leurs accompagnateurs ;

2. la qualité et la diversité des interactions qui s'y produisent (entre le candidat et l'accompagnateur mais aussi entre les candidats, avec ses collègues, avec ses proches...) ;

3. l'orientation du questionnement des savoirs exigé pour aboutir à la validation.

Chacune de ces conditions correspond à différentes catégories d'espaces (bien développées dans la thèse de C. Hoffert) ; pour notre part, deux catégories nous apparaissent particulièrement importantes : l'espace *des* temporalités, l'espace *des* savoirs en jeu dans la démarche.

¹¹ La notion d'échelle a notamment été évoquée par Philippe Carré dans son exposé introductif, afin de permettre de comprendre que l'apprenance constituait tout autant un phénomène macrosocial que méso- et microsocal, ce qui va notamment influencer sur les motifs d'entrée en formation. C'est dans cette acception par « échelles » que l'on peut comprendre que cette apprenance correspond à un « nouveau rapport au savoir » (Carré, 2005), phénomène qui caractérise tout autant les sociétés dans la modernité que les individus embarqués dans des parcours incertains.

¹² C'est ce que recouvre « l'effet-maitre » bien analysé par M. Duru-Bellat et A. Mingat (1993) ; il y a bien des effets de l'activité enseignante, mais des effets stratifiés par les différents espaces culturels dans lesquels s'inscrit nécessairement cette activité. Il n'est guère de tenir compte de cette composante de l'activité dans la formation des professionnels.

Pour déployer *l'espace des temporalités*, prenons le risque de filer la métaphore, en prenant garde toutefois à nous assurer que c'est bien du réel que nous parlons et pas seulement d'une représentation figurée... Pour cela, nous nous inspirerons de la très belle formule de Erik Orsenna : « les fleuves sont le temps »¹³. Cette évocation permettra peut-être (?) de comprendre pourquoi cet espace des temporalités est si essentiel¹⁴. À l'instar du cours d'un fleuve¹⁵, le cours de la VAE accompagnée combine plusieurs temporalités : dans l'immédiat, il y a le fleuve qui s'écoule, en principe continuellement comme le temps, mais avec des aménagements et des obstacles qui pèsent sur ce cours, modifiant sa forme, son rythme, son intensité. Suivant l'endroit où l'on se situe sur le fleuve, en fait suivant le moment où l'on saisit l'activité dans son cours, l'écoulement ne sera pas de même nature. Ainsi, l'investissement dans la démarche VAE signale tout autant l'existence de moments d'attente, de latence, que des moments d'activité intense ; de même, cela signale l'importance d'avoir « *des échéances* », un écrit en construction hésitante, un écrit pour un jury : cf. la vidéo de Willy : « *L'accompagnement est nécessaire... J'ai un rendez-vous, il faut que j'écrive. J'ai des échéances* »...

Dans un cycle plus long, ce fleuve est alimenté par des flux de pluie et de ruissellement variables, des ressources variées, or « c'est l'expérience qui permet de faire l'expérience de » (Cadière, 2017, p.11), une expérience, professionnelle et personnelle, qui permet de faire l'expérience de la VAE en particulier, « qui permet d'expérimenter » dirait même J. Dewey (Dewey, 2012, p.412)¹⁶. Par ailleurs, le fleuve irrigue tout un milieu et la sédimentation (lente) transforme les paysages et les sols, des choses nouvelles (connaissances, attitudes, relations de travail...) peuvent ainsi germer. Finalement, le fleuve finit par déboucher sur la mer, se répandre et se diluer ; il s'y fond, mais simultanément, lui apporte quelque chose, même infime, et vient se régénérer pour alimenter le système de circulation de l'eau du climat. À l'échelle de l'individu, son parcours de VAE dans son environnement, il est possible de comprendre l'accompagnement comme une fonction facilitatrice d'accès à des ressources, tout autant qu'à la production d'une valeur supplémentaire en matière de savoirs à valoriser, et donc d'une issue beaucoup plus substantielle possible. Une des candidates interviewée note par exemple qu'elle a eu « *une prise de conscience de (sa) valeur* » (Margarete), et une autre que l'accompagnement a produit chez elle un « *travail salvateur qui m'a rassuré par rapport à mon métier* »¹⁷ (Catherine).

Enfin, le fleuve s'inscrit dans le temps long, géologique qui devient sociohistorique dans les sociétés humaines (donc "un peu" plus court...) : « l'échelle macro-sociale (...) celle des régularités, des grandes tendances, des appartenances et des valeurs » (Desjeux, 2004, p.6). Dans notre optique, ce temps est celui des transformations des savoirs, des rapports

¹³ Cf. Orsenna, E. (2022) *La Terre a soif!* Fayard. Dans cet ouvrage, le romancier académicien propose une forme originale de reportage sur 34 fleuves dans le monde ; son titre donne la tonalité d'un ouvrage qui, par ailleurs, nous en apprend beaucoup sur ce rapport vivant, « personnel » entre un fleuve et son milieu.

¹⁴ J'aurais pu en choisir une autre, tout aussi suggestive, celle formulée par Bernadette Bensaude-Vincent : le « temps paysage ». Titre de son dernier ouvrage. *Temps-paysage. Pour une écologie des crises*. Le Pommier/Humensis. Un ouvrage dans lequel elle critique cette vision du temps en termes de « flèche » ; le temps est plutôt un espace ou mieux, « un *paysage* » (cf. Exposé de la 1^{ère} partie).

¹⁵ À une époque où certains fleuves ont acquis une personnalité juridique (en France : le Têt, en Roussillon, ou le Tavignanu, en Corse), l'appui de cette métaphore s'impose encore davantage.

¹⁶ Même s'il n'en fait pas un usage systématique, Dewey a une pensée qui peut se lire par l'espace, les espaces. Le pragmatisme, par sa démarche même, est concepteur d'espaces.

¹⁷ Il faudrait prendre le temps de s'intéresser à l'expression utilisée par cette ancienne candidate : « un travail salvateur ». Cela nous mènerait sans doute assez loin de l'espace...

qu'ils entretiennent entre eux, et le rôle qu'ils exercent dans la société¹⁸. À ce titre, la VAE comme reconnaissance des savoirs d'expérience, s'inscrit dans une tendance historique au repositionnement des savoirs de référence dans la configuration des savoirs, ce qui ne va pas nécessairement dans le sens de leur valorisation ; c'est l'épreuve des savoirs d'expérience aux savoirs de référence (professionnels et savants) qui donne sa valeur aux savoirs d'expérience, et valide ainsi l'expérience. Chaque niveau de temporalités produit ses effets de transformation propres, mais chacun concourt à sa manière à faire de l'espace considéré un milieu de vie et de savoir, existentiel et sociocognitif, pour la personne qui s'y ancre progressivement.

L'espace des savoirs, c'est cette configuration plus ou moins stable des savoirs que doit réaliser le candidat et pour laquelle les questions de l'accompagnateur sont proprement décisives : elles problématisent l'expérience du candidat (Triby, 2019). Ces savoirs, ce sont principalement des savoirs d'expérience (pratiques et expérientiels) et des savoirs de référence (professionnels et savants), eux-mêmes et chacun en tension (entre eux et de l'intérieur). Entre ces savoirs, le candidat, sous la houlette (?) ¹⁹ de son accompagnateur, effectue des interactions et des interprétations, des « négociations de savoirs » que le jury devra valider, concourant ainsi à déployer tout un espace de significations entre différents registres de savoir, dans un « régime de vérité » particulier²⁰ ; tout ce processus relève d'une dynamique de « traduction » (« phénomène d'équivalence sans identité »²¹ selon Paul Ricœur) pour l'individu qui s'y engage (cf. « Sociologie de la traduction », encadré 1, ci-dessous). C'est cela, précisément, la « distance » qui est demandée par cette démarche. Cf. : vidéo de Margarete : « *J'ai appris à me mettre en retrait, (...) c'est en lien avec la distance demandée par la démarche* ». En somme, différentes « distances » sont en jeu (comme les temporalités) et structurent ainsi un espace des savoirs : distance entre des savoirs, distance par rapport à sa pratique, distance par rapport à un engagement trop impliqué.

2. Deux entrées thématiques

Après les exposés succincts des quatre participants à propos de leur interprétation des espaces en VAE en rapport à la question de l'accompagnement, deux questions plus spécifiques et actuelles leur étaient posées, l'une sur les réformes en cours, l'autre sur les dispositifs techniques préconisés aujourd'hui pour organiser l'accompagnement des candidats en ligne, toutes deux censées faciliter le développement de la VAE.

2.1. Les réformes en cours (projet de loi “marché du travail”, novembre 2022)²²

Cette réforme est, à strictement parler, à caractère purement technocratique (comme on peut le voir dans le secteur de la santé) : le constat initial est strictement quantitatif, donc l'objectif visé l'est essentiellement, il s'agit de « faire du chiffre » : « passer de 30 000 VAE

¹⁸ Ce que recouvre la notion de « régime de vérité » développée par M. Foucault. Cf., notamment, Foucault, (2016).

¹⁹ Direction, accompagnement... est-ce bien la même chose ? Les deux ont partie liée.

Houlette : d'abord utilisé pour désigner le « bâton du berger » puis « la crosse de l'évêque » (la métaphore point), ce terme de houlette a fini par prendre un sens figuré et n'est plus utilisé que dans l'expression « sous la houlette de ». On se sert parfois du mot houlette pour désigner une bêche, sans doute une petite houe (CNRTL.fr).

²⁰ Outre Foucault, on pourra se reporter à Gros, F. *Michel Foucault. Une philosophie de la vérité* [en ligne]. Ou : Guerrier, P. (2020). Qu'est-ce qu'un “régime de vérité” ? *Les Cahiers de Framespa e-Storia*, 35 [en ligne]

²¹ Paul Ricœur, « Cultures, du deuil à la traduction », *Le Monde* du 25 mai 2004.

²² Cf. Encadré 2. Quelques commentaires succincts sur le projet de loi en question.

à 100 000 VAE par an à l'horizon 2027 » ; formulé plus radicalement, cela revient à augmenter le nombre de diplômes acquis par la VAE, tout en n'augmentant pas le coût de la procédure, voire en le baissant. C'est littéralement *facilitateur* donc réducteur en termes de conditions de mise en œuvre comme en termes d'efforts attendus. Rappelons que pour que l'usage d'un dispositif constitue une expérience à part entière, il est nécessaire à la fois d'avoir une expérience préalable et quelque peu réfléchie, et une "bonne raison" d'entrer dans ce dispositif, suffisante pour porter un engagement efficace. C'est une économie réduite aux acquis formels : des acquis susceptibles d'être formalisés (sur la base des blocs de compétences et éventuellement à l'oral uniquement) et d'être validés dans et par un jury. C'est nier *l'économie réelle de la VAE*, aujourd'hui, qui ne se contente pas d'accorder plus de diplômes et certainement pas au prix de moins d'efforts que la formation (formelle) ; elle produit des effets sur la personne même des candidats (Deneault, 2021), au-delà même des effets d'évolution professionnelle pourtant souvent significatifs, (cf. les entretiens de Margarete et de Willy) qui vont imprimer progressivement leur empreinte dans son milieu de vie et de travail (Triby, 2020). En réalité, il y a deux façons de faciliter l'accès aux diplômes par la VAE, chacune liée à une conception du rôle de la « simplification » : simplifier pour rendre l'obtention des diplômes plus aisée, simplifier pour rendre la démarche VAE plus accessible. Dans le premier cas, les efforts sont moindres et les effets de transformation des personnes plus limités et donc la valeur produite par la démarche. Dans le second cas, les efforts ne sont pas de même nature : plus de conscientisation d'un parcours à construire, un travail d'orientation, plus d'interactions orales, un travail d'exécution, plus d'autorégulation entre pairs, un travail d'évaluation (Savoyant, 1996) ; mais les effets de transformation des personnes et donc de leur « valeur » peuvent être de même intensité.

2.2. Les espaces matériels : la mise en distance, l'accompagnement collectif

À l'instar de la formation, où l'on confond trop facilement l'enseignement en ligne (y compris à coups de MOOC) et la formation à distance, il ne faut pas confondre la fourniture d'un espace numérique et l'établissement d'une *relation d'accompagnement* à distance. Il faudra que la numérisation soit vraiment l'occasion de multiplier les interactions possibles entre les candidats (un potentiel censé être propre à la distance) et les modalités de l'accompagnement par le conseiller. Et, avec la mise à distance, il faudra que l'on reste préoccupé de l'entretien de la *relation d'accompagnement*, essentielle à l'aboutissement (qualitatif) de la démarche : une démarche qui rend attentif à des points d'étonnement, qui facilite la perception d'alternatives en termes de ressources et de réserves de compréhension, qui assure la persistance de l'effort d'engagement du candidat. En somme, une démarche qui cherche à optimiser les modalités d'engagement dans la démarche telles que relevées plus haut.

3. Mot de conclusion (tour de table final)

Personnellement, il ne vient pas trop de complexe à faire partie de « la communauté de la VAE »²³ (Tolkien, reviens !), de faire vivre un dispositif qui reste limité à un nombre relativement restreint de personnes, tant du côté des candidats que du côté des conseillers et des responsables de diplômes effectivement concernés. C'est une question de « valeur des diplômes » ; compte tenu du fonctionnement du marché du travail, il nous

²³ Une participante de la Table-ronde a relevé le fait que, malgré ses vingt années d'existence, la VAE continue de former comme une communauté qui aurait beaucoup de mal à s'ouvrir et à s'étendre ; en somme, ce serait le petit monde de la VAE...

paraît juste que l'accès aux diplômes par la formation (formelle) reste la voie *normale* ; en ce sens, l'accès au diplôme par la voie de la VAE constitue davantage qu'une alternative à la formation, c'est un tout autre parcours professionnel et personnel qui se dessine. Mais la valeur d'un diplôme, c'est celle que lui donne son lauréat au regard des efforts qu'il a produits et de la reconnaissance sociale qu'il comporte Cf. Entretien Margarete : « *L'élément tangible, c'est le diplôme* ». Entretien Martha : « *J'ai un diplôme qui vaut ce nom, que j'apprécie (...) J'avais besoin de quelque chose dans ma main qui dit que c'est vrai !* »

Par ailleurs, la VAE, dans son fonctionnement actuel, semble relativement moins accessible aux salariés peu qualifiés et particulièrement aux salariés en reconversion qui vont se multiplier dans les années à venir ; avant de précipiter une « réforme systémique » (AEF, 2022, encadré 2), il convient d'abord de concevoir d'autres formes de formation et de certification : à cet égard, l'AFEST (bien comprise) constitue une belle alternative en la matière (Begon et Duclos, 2021). Pour la reconversion et sa croissance prévisible, notons que la VAE dispose d'une petite marge de progression... mais à condition que l'on mette en œuvre une véritable « approche par compétence », dans les jurys et particulièrement du côté des responsables de diplômes (et donc également dans les formations formelles). La réforme actuelle, qui cherche notamment à mieux l'adapter à la reconversion, ne sera légitime que si elle s'accompagne d'une claire prise de conscience de l'enjeu de cette démarche de VAE en termes de compétences et pas seulement en termes de certification, comme dans les formations auxquelles les diplômes sont censés permettre d'accéder.

Encadré 1. La sociologie de la traduction

Cf. Akrich, M., Callon, M., Latour, L. (coord.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. De façon générale, la sociologie de la traduction est une manière d'interpréter un processus de changement à un niveau collectif, un processus en cinq phases : la contextualisation, la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement, le rallongement du réseau. Comme l'eau du fleuve se diffuse dans l'océan, l'effet de la VAE, c'est un autre positionnement social et symbolique des candidats, une autre manière d'occuper leurs fonctions... La sociologie de la traduction emprunte aux économistes conventionnalistes la notion fort heuristique « d'investissements de forme » ; ceux-ci, d'ordre sociocognitif, « permettent de réduire la complexité du réel, en rendant ses composantes plus homogènes et plus faciles à maîtriser. Les investissements de forme ont la capacité de créer un langage commun entre les différentes parties prenantes d'un projet et les conduit à envisager l'avancée du projet à partir de représentations partagées » (Pichault, 2015, cité par Durand et *al.*, 2018). Dans ce sens, la VAE s'inscrit dans ces investissements de forme, cette possible « traduction » de certains savoirs dans d'autres, de certains projets dans des cadres institutionnels qui ne sont pas nécessairement préparés pour les accueillir, de certaines dispositions en modalités d'insertion dans des emplois...

Encadré 2. L'évolution actuelle de la loi sur la VAE

(projet de loi « marché du travail », adopté au Sénat le 17-11-22)
(Cf. Dépêche de l'AEF : « une réforme systémique »²⁴)

²⁴ AEF. *Le point sur la réforme systémique de la VAE après le vote solennel de l'Assemblée nationale*, Dépêche n°680519, novembre 2022.

Il s'agit d'un cadre législatif que le Gouvernement va maintenant aménager par voie réglementaire. Ce cadre a été construit sur la base d'une expérimentation menée préalablement : le projet REVA (pour Reconnaissance de l'expérience et validation des acquis).

« L'ambition » de la réforme : « passer de 30.000 à 100.000 VAE par an, en 2027 »...

- Création d'un « service public de la VAE » (un guichet unique), dans le cadre d'un GIP *i.e.* déssegmenter une activité actuellement segmentée par institutions, secteurs et territoires ; s'il s'agit de rendre l'accès plus visible et plus mais également d'exacerber la concurrence entre les offreurs de ce service. La création concomitante d'une « plate-forme de la VAE » va dans le même sens. Ce GIP aura une fonction d'information et de contrôle, afin de s'assurer « de la cohérence des pratiques sur tout le territoire », donc d'une tendance à la normalisation des pratiques au nom de l'équité, sans doute. Pour la partie information du service en question, c'est la plate-forme numérique qui sera l'opérateur principal ; on sait combien les plates-formes d'information comportent d'effets socialement très différenciés (par âges, niveaux de formation...).

- Promotion de la notion de « parcours de VAE » visant à redonner sa place aux compétences : s'éloigner au maximum des référentiels de connaissances qui caractérisent encore bcp de diplômés ; et « donner une place de choix à l'oralité » : une manière de s'ouvrir sans doute aux catégories professionnelles les moins qualifiées – pour lesquelles l'écrit est un obstacle réel²⁵ - et les plus en besoin de VAE, mais par là même de donner toute son importance au déclaratif en minimisant l'effort de réflexivité qu'exige le passage à l'écrit. Ce parcours est également caractérisé par l'attribution d'un congé VAE (équivalent à 48h maximum « d'autorisation d'absence » pour tous les salariés, quelle que soit leur situation).

- Le droit de ne valider que des « blocs de compétence » (BlocC²⁶). Notamment à l'université, il devient plus qu'urgent de traduire les diplômes en BlocC. Là encore, la « simplification » domine clairement mais quel rapport de valeur y aura-t-il, du côté des recruteurs, entre la possession d'une certification complète et celle d'un seul bloc de compétences ? Si on fait l'hypothèse que le BlocC correspond effectivement à une compétence, cela peut supposer une reconnaissance par les recruteurs ; mais, une compétence peut-elle exister en elle-même dans un emploi, dans un métier ? N'y a-t-il pas tendance à déborder le cadre d'une compétence dans une activité professionnelle ?

- La possibilité de ne disposer que d'une année d'expérience préalable. La « simplification » est claire : il s'agit peut-être de tenir compte d'une plus grande mobilité voire instabilité de l'emploi, mais sans doute plus sûrement encore, de favoriser les reconversions en leur permettant de se stabiliser plus rapidement. Toutefois, si l'état du marché du travail l'autorise (pas trop « tendu »), les recruteurs ne mettent-ils pas en rapport le diplôme et l'expérience professionnelle « significative » (durée, poste occupé, entreprise d'accueil) ? Plus subtil encore, est la prise en compte, dans la durée minimale d'un an, les périodes de stage (en FI par exemple), les périodes de mise en situation en milieu professionnel (actions de Pôle Emploi, AFEST...). Nous savons qu'il y a un lien entre les acquis d'une expérience et le statut de la personne durant cette expérience.

- La création d'un emploi « d'architecte de parcours ». La question est de savoir à quel niveau sera institué cet emploi : central, régional, territorial ? Ne pourrait-il pas être intégré aux organismes chargés aujourd'hui de l'emploi et de l'insertion ? L'idée d'un conseiller unique pour une personne n'est pas sotte mais, suivant le « niveau » où l'architecte apparaîtra, il risque de n'être qu'un prescripteur un peu aveugle sur les conditions réelles d'existence des candidats et, pire encore, un évaluateur du comportement des candidats dans leur « parcours ». Il conviendrait de lier la

²⁵ Relevons tout de même qu'il existe des modes de compensation ou de traitement de ces obstacles, pratiqués notamment à l'AFPA ou à Jeunesse et Sports : la transcription écrite de l'enregistrement des candidats. Comme cela exige une relecture attentive de la part du candidat, l'effort de réflexivité reste présent, plus que dans le simple déclaratif. De plus, le besoin de produire un écrit tout de même assez substantiel oblige le professionnel intervieweur à formuler des questions qui amènent le candidat à ce « travail de mémoire » bien analysé par J. Cadière (2017).

²⁶ Le BC, c'est déjà le Bilan de compétences...

réflexion à ce propos au modèle du médecin traitant (généraliste) dont le « Vidal » serait constitué par une banque de ressources telle qu'elle est envisagée en Lorraine, par exemple.

- L'expérimentation d'une « VAE inversée », en pratique sur le format du contrat de professionnalisation, pour favoriser la reconversion dans les secteurs en tension : le candidat acquiert de l'expérience en même temps qu'il prépare son dossier de validation ; le candidat pourra valider également des périodes antérieures à l'entrée dans le contrat. Ce qui va entraîner une refonte des contrats par alternance... Dans cette orientation, la VAE réformée s'inscrit dans la lignée des formations professionnelles « accélérées » qui ont éclos après 1945 à l'occasion de la « reconstruction » et qui ont vu la création de l'AFPA (association de formation professionnelle accélérée) (cf. Santelmann, 2001).

Rappel utile de l'AEF : le projet au départ ne devait concerner que les aidants et leur accès aux diplômes ; finalement, il a été formidablement élargi par les sénateurs eux-mêmes. La VAE est devenu un objet de marchandage politique, preuve peut-être de son institutionnalisation.

Temps 3. ATELIER : la validation des acquis buissonniers

Questionnement autour d'une « notion en construction »²⁷

L'atelier a été introduit par un exposé liminaire de Corinne Baujard à partir de l'ouvrage qu'elle a dirigé (Baujard, 2020) et dans lequel elle tente de promouvoir cette expression d'acquis buissonniers et, plus précisément, de Validation des Acquis Buissonniers (VAB). Dans le texte qui suit, notre préoccupation est davantage de formuler quelques questions à cette VAB, à la lumière des espaces de la VAE, plutôt que d'en formuler la critique.

1. Prolégomènes...

De notre point de vue, la question de la validation des acquis buissonniers a doublement sa place dans cette journée :

- elle interroge la validation des acquis de l'expérience, particulièrement sous l'angle de l'expérience non professionnelle ;
- construit sur la figure du buisson et plus largement du buissonnier, elle nous place de facto dans un espace de socialisation particulier, alternatif de la socialisation professionnelle, entre engagement (associatif, sportif, syndical) et errance²⁸ (temps de suspension des études ou de militance).

Concernant le terme « buissonnier », il paraît impossible de ne pas faire le lien entre cette expression somme toute originale et « l'école buissonnière » qui a hanté notre expérience scolaire, et quelques poètes et romanciers.

Prenons le plaisir nostalgique (d'un enfant qui n'a pas osé « manquer l'école ») de rappeler à cette occasion, les vers de François Villon²⁹ :

*Hé ! Dieu si j'eusse étudié
Au temps de ma jeunesse folle
Et à bonnes mœurs dédié
J'eusse maison et couche molle
Mais quoi je fuyais l'école
Comme fait le mauvais enfant*

F. Villon, *Le testament*, 1461

Rappelons d'abord que, d'après L'Internaute.fr, « l'école buissonnière » comporterait deux acceptions bien distinctes : le fait d'être écolier mais de ne pas aller à l'école, préférer musarder dans la campagne; préférer se promener, s'amuser, plutôt que d'aller à l'école. Par ailleurs, l'expression, datée alors du XVI^e, aurait servi à nommer « des écoles clandestines créées à la campagne en opposition aux écoles des villes dirigées par le clergé » (Internaute.fr). La Réforme protestante aurait utilisé le cadre de ces écoles alternatives pour déployer son discours et son prosélytisme³⁰.

²⁷ Casanova, R. (2020). La VAB, de quoi parle-t-on ? In : C. Baujard (dir.), *La validation des acquis buissonniers* (p.39-60), Paris, L'Harmattan, p.39.

²⁸ Est-ce pour cette raison que C. Baujard a cette formule un peu surprenante : « le modèle de formation fondée sur le temps pour apprendre et le temps pour savoir est devenu un chemin d'errance » (p.25) ?

²⁹ Un texte devenu « récitation » souvent apprise à l'école primaire, sans doute dans une visée d'éducation républicaine.

³⁰ Le site CNRTL.fr a une autre interprétation. Pour « buissonnier », il distingue « ce qui vit dans un buisson » et « ce qui a lieu dans les buissons »... Dans cette 2^{ème} approche, il distingue les « amours buissonnières » et « l'école buissonnière ». Pour cette dernière, il semble ne retenir que la 1^{ère} acception de l'Internaute.fr, mais en l'enrichissant. Il présente en effet cette déclinaison sémantique : « *Par plais.* Une école de la nature que certains écoliers préfèrent à l'école officielle obligatoire » ; puis « *Par anal.* un manquement à quelque obligation habituelle, infraction à la morale » ; enfin « *Par métaph.* Un vagabondage de l'esprit de

En se fondant sur cette double origine historique, l'expression « acquis buissonniers » serait adaptée pour parler des acquis des élèves absentéistes ou décrocheurs (1^{ère} acception), ou des élèves ayant fréquenté des écoles alternatives telles que les écoles Steiner ou des écoles privées se développant hors de toute référence aux instructions et aux diplômes proposés par l'État³¹ (2^{ème} acception). Dans cette perspective, qui n'est pas principalement celle de C. Baujard et son équipe, il serait intéressant de chercher à identifier les éventuels acquis spécifiques à ces expériences de formation (essentiellement initiale).

Reconnaissons tout de même que ces acquis non professionnels sont clairement inclus dans les acquis susceptibles d'être validés par la démarche VAE ; il y est bien question de validation des acquis de l'expérience, toutes les expériences ...à condition qu'elle ait produit des acquis susceptibles d'être validés. Cela signifierait que la notion de VAB, en dépit de sa puissance évocatrice, n'a pas vraiment de raison d'être. Et la lecture de l'ouvrage de C. Baujard confirme cette position. Il n'y a rien d'autre à identifier qui mériterait une validation particulière. Par ailleurs, il est question de façon récurrente de « savoirs informels » qu'il conviendrait de reconnaître, formellement. Or, il n'existe pas à proprement parler de savoirs « informels », ce sont les situations qui le sont. Et si l'on peut parler « d'apprentissages informels » (Cristol et Muller, 2013), c'est en considérant l'apprentissage comme une activité en situation, pas comme le résultat sociocognitif ou épistémique de cette activité.

2. Questions

Pourtant, l'expression VAB est trop prégnante ; elle mérite qu'on en fasse usage, mais en l'interrogeant. Pour cela, intéressons-nous aux intentions qui gouvernent cette volonté de promouvoir une VAB mais aussi aux conditions dans lesquelles elle pourrait se développer.

A - Les acquis non professionnels restent les parents pauvres de la VAE. Effectivement, visant des diplômes eux-mêmes professionnels (ou professionnalisant) par des candidats engagés essentiellement dans des parcours professionnels, il n'est guère étonnant que les référentiels de compétences au fondement des diplômes validables fassent référence à des compétences acquises en milieu professionnel. Pourtant, il y des expériences dont on pourrait dire qu'elles sont « quasi professionnelles » et donc, à l'instar des quasi monnaies, seraient susceptibles d'être validées. On pense notamment à l'activités des « proches aidants » ou « aidants familiaux », qui sont à l'origine de la réforme de la VAE en cours, et dont on conçoit assez aisément qu'ils puissent valider un diplôme d'un métier d'aide à la personne. Cependant, le veulent-ils vraiment ? Quelle est la nature de ces « compétences » acquises dans l'intimité d'une activité rarement véritablement choisie ? (Triby, 2021). On pense également aux cas très nombreux de bénévoles dans les associations, clubs de sport, groupes militants... La puissance de l'engagement y constitue souvent la ressource principale à la mise en œuvre d'une activité qui ne répond pas nécessairement aux mêmes normes et exigences d'efficacité et de qualité. Les référentiels de diplôme professionnel sont-ils adaptés à ces compétences ? (Guillaume, thèse en cours)

l'imagination ». En tout état de cause, les approches des deux sites mettent quelque peu en doute l'usage très ouvert qu'en font C. Baujard et ses co-auteurs.

³¹ C. Baujard a cité nommément dans l'atelier l'exemple de l'établissement d'autoformation en informatique, 42, créée par le fondateur de *Free*, Xavier Niel, dans laquelle « on se forme sans avoir le bac ».

B - En fait, les promoteurs de la VAB songent à d'autres sortes d'acquis plus conformes peut-être au sens du « buissonnier ». Il est fait mention notamment de toutes ces écoles dites « alternatives », dans les marges de l'Éducation nationale, et professant des pédagogies tout aussi « alternatives » (coopératives, institutionnelles...) (Casanova, 2020). Ces pédagogies, visant davantage « l'éducation que l'instruction », génèrent des apprentissages que ne peuvent valider les diplômes de l'Éducation nationale. Ces compétences acquises du fait de ces pédagogies alternatives sont-elles autre chose que des compétences transversales peu susceptibles d'être validées sur les référentiels couramment utilisés ? Plus encore, ces apprentissages particuliers ne sont-ils pas que des moyens ou des ressources pour accéder à une meilleure maîtrise des savoirs formels ?

Mais, précise Rémi Casanova, si « les acquis buissonniers se développent en marge et en cachette de l'institution, ils se construisent aussi en dehors et contre les institutions. Ce sont alors la rue, le quartier, la famille, les réseaux, les réseaux sociaux qui se trouvent mobilisés » (*ibid.*, p.56). On entre alors dans des espaces interstitiels, intimes, parfois illégaux et, plus souvent aujourd'hui, médiatiques et numériques. De multiples questions se posent, on relèvera notamment trois : quelle est la nature de ces savoirs dans la configuration des savoirs constitutive de notre « régime de vérité » ? C'est le type de savoirs, à distance des savoirs de référence, qui fournissent la matière des « badges », actuellement. Ces savoirs constituent-ils des savoirs susceptibles d'être validés ou font-ils partie de ce substrat de dispositions correspondant aux exigences d'une socialisation élémentaire aujourd'hui ? En ce sens, c'est la normalité qui est certifiée, ce qui ne va pas de soi. Des savoirs construits dans des situations aussi intimes ou, à l'inverse ou presque, dans des activités illicites voire criminelles, peuvent-ils faire l'objet d'une reconnaissance sociale ?

Les savoirs acquis par une fréquentation assidue des réseaux sociaux, surtout s'il s'agit de sites plutôt professionnels, sont une tout autre affaire, d'autant qu'ils vont occuper une place croissante dans nos opportunités d'apprentissages (Perelman, 2011). Mais, là encore, de nombreuses questions se posent : ce sont des apprentissages très aléatoires et fortement conditionnés par « l'habileté technique et sociotechnique » des usagers : ainsi peuvent-ils être suffisamment distingués pour être reconnus ? De même, il s'agit d'apprentissages forcément collectifs : même si l'expression est sujette à caution³², on peut se demander comment valider chez un individu ce type d'apprentissage ?

C - La VAB pourrait s'inscrire dans la tendance actuelle très forte à la certification qui est devenue une véritable injonction. Corinne Baujard fait explicitement référence aux « badges » conçus pour « rendre visibles les apprentissages informels et de donner aux apprenants le pouvoir d'être reconnus, déplaçant ainsi le centre de gravité de la reconnaissance des institutions vers les individus » (S. Ravet, promotrice des « Open badges », citée par Baujard, p.29)

L'enjeu social et politique de la VAB se précise : il y a clairement une préoccupation d'égalité dans ce désir de VAB. Dans un contexte universitaire notamment, les étudiants sont pour la moitié d'entre eux salariés à temps complet et partiel, il convient de tenter d'apporter une reconnaissance de ces savoirs acquis dans ces activités peu rémunératrices et pourtant proprement qualifiantes pour l'accès à l'emploi ; de même faut-il reconnaître la valeur des engagements associatifs et/ou politiques de ces jeunes (Pagoni, 2020). Par ailleurs, il y a également une revendication d'émancipation ou de liberté derrière cette VAB : il s'agit de faire reconnaître des parcours « atypiques » de plus

³² Y a t il un apprentissage qui n'ait pas une dimension collective ? (Schwartz, 2009). Il n'est pas possible de faire réellement la part du collectif dans un apprentissage.

en plus fréquents, de même que des expériences développées en dehors de tout cadre institutionnel et même en opposition à ces cadres. Ces acquis devraient d'autant plus être validés que leur reconnaissance devrait inciter les Universités (et plus généralement tous les offreurs de formations diplômantes à l'innovation pédagogique » (Pagoni, *ibid.*). Compte tenu de ces constats, qu'est-ce qui résiste encore à leur validation ? Ces résistances ne relèvent-elles pas, là encore, d'un souci de normalité totalement contraire à l'esprit même de la validation ?

D - Une autre contribution de l'ouvrage collectif doit encore retenir notre attention pour aller plus au fond du travail de la notion de VAB. C'est celle proposée par Erika Léonard³³. La contribution porte sur la reconversion professionnelle des adultes en CFA. Centrée plus précisément sur la reconversion d'adultes dans des métiers manuels, elle pose au moins deux questions intéressant le « buissonnier ». La première concerne les acquis d'une démarche de reconversion : s'il y a bien évidemment des acquis correspondant à des savoirs de référence, n'y a-t-il pas surtout le développement d'une disposition à la réflexivité ? Cette disposition est au cœur de toute démarche de validation, parce qu'elle permet de mettre au jour les savoirs acquis par expérience ; malgré tout, ces acquis si précieux peuvent-ils faire l'objet d'une reconnaissance ? L'aboutissement d'un processus de reconversion est l'accès à un emploi correspondant au domaine et au niveau de formation pour lesquels on s'est préparé : n'est-ce pas alors cet aboutissement qui constitue la reconnaissance sociale de la reconversion elle-même ? Plus formellement que la VAE qui, par nature, ne peut recouvrir un processus de reconversion³⁴, une reconversion réussie atteste d'une valeur supplémentaire acquise : valeur pour soi et pour les autres, valeur potentielle et à diffuser... Si cela se produit, c'est justement parce que le parcours de reconversion est l'occasion d'ouvrir et de déployer de multiples espaces ; car, plus encore que dans la démarche de VAE, la part du devenir, dans l'interaction entre passé, présent et « à-venir » (Mailliot, 2013), y est beaucoup plus active, productive.

Afin de résumer notre propos autant qu'il est possible de le faire après un tel enchaînement de questions, nous relèverons deux points en particulier : la VAB n'est pas nécessairement quelque chose de nouveau au regard de la loi de 2002 sur la VAE mais la mobilisation de cette notion d'acquis buissonniers et de ce qu'elle évoque méritent qu'on la retienne dans toute réflexion sur la reconnaissance et la validation de l'expérience. Par ailleurs, à sa façon, la revendication de VAB rappelle qu'il y a un lien profond entre activité d'apprentissage, modalités pédagogiques de la formation (même informellement située), acquis de cette activité, et évaluation – validation de ces acquis. Dans cette perspective, la VAB invite à repenser ces quatre termes afin de les rendre, chacun plus efficient ; tous plus convergents. Si le détour de la VAE par ces espaces « buissonniers » incite à ces transformations, cela mérite bien que l'on s'intéresse à la VAB...

³³ Ex-doctorante de C. Baujard (elle a soutenu sa thèse à Lille le 15 novembre 2022), Erika Léonard a été la rapporteuse de l'atelier.

³⁴ C'est justement une des intentions de la réforme de la VAE, notamment à travers l'expérimentation de la « VAE inversée » (cf. *supra*) de conjuguer démarche de VAE et processus de reconversion (particulièrement dans les métiers sensibles...).

Encadré 3. Faire valider les acquis de pratiques pédagogiques alternatives aux prescriptions de l'Éducation nationale

Lors du déroulement de l'atelier, une participante en ligne a partagé sa manière d'interpréter ce droit à la validation des acquis buissonniers. Voilà son message sur le chat (repris ensuite à voix haute) : « *je suis PE (professeur des écoles) ; en classe, je développe, comme d'autres collègues, des pratiques, des démarches et des méthodes très différentes de ce qu'attend de moi l'institution scolaire ; ce sont des pratiques qui ont fait leurs preuves. Comment pourrait-on faire reconnaître, valider, les acquis qui correspondent à ces pratiques ?* » Un peu désarmant, non ?

Remarquons le côté effectivement *critique* de la demande, et ce à double titre :

- critique de l'expression « acquis buissonniers » : en cette occurrence, il s'agirait de faire valider de « l'école buissonnière » pratiquée dans l'école elle-même, les écoles du Ministère de l'Éducation nationale ; il faut le dire : l'espace même d'exercice d'une telle « école » est problématique ;

- critique de la pédagogie enseignée dans les Instituts conçus à cet effet (des écoles normales aux INSPÉ aujourd'hui) : les instituts tentent de prescrire les pratiques adaptés aux objectifs officiels ; dans les classes, les enseignants pratiquent l'évitement, ou, à tout le moins, une renormalisation de ces tâches prescrites (Durrive, 2015). À ce titre, et c'est bien le cas de le dire, le Master MEEF ne peut pas valider une expérience d'enseignant ; il est avant un droit d'accéder au métier d'enseignant (moyennant tout de même la réussite à un concours).

Cette participante a bien compris l'esprit qui gouverne le projet de valider les acquis buissonniers, particulièrement ici qui, apparemment, « se construisent (...) contre l'institution » (Casanova, 2020) ; ce faisant, elle met peut-être au jour le fait qu'il ne peut pas y avoir d'espace de validation disponible pour ce type d'acquis de l'expérience, alors même que les activités sociales courantes leur apportent une reconnaissance renouvelée, par la place qu'elles leur donnent pour répondre aux questions sociales vives, telles que difficulté d'apprentissage, refus de l'école, contestation des savoirs scolaires... Validation et reconnaissance ne vont pas forcément de pair, particulièrement lorsque l'activité réelle vient contredire l'activité prescrite (Durrive, *ibid.*) ; cela justement pour que les professionnels (ici, les enseignants) puissent continuer à « bien faire leur travail » (Clot, 2013) et pour que l'Institution puisse continuer de fonctionner !

Bibliographie

- Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations, *Éducation permanente*, 210, 27-37. Hal-01713928.
- Akrich, M., Callon, M., Latour, L. (coord.) (2006), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris, Presses des Mines.
- Barbèris, J.M. (1997). Le sujet et sa praxis dans l'expression de l'espace : les noncés de "mouvement fictif", *Langages*, Vol. 31, 127, 56-76.
- Baujard, C. (dir.) (2020). *Validation des acquis buissonniers. Vers une meilleure reconnaissance par l'institution éducative de l'expérience des professionnels, des étudiants et des élèves*. Paris, L'harmattan.
- Begon, E. et Duclos, L. (coord.) (2021). Dossier : l'AFEST, cadrages et débordements, *Éducation permanente*, 227.
- Bensaude-Vincent, B. (2022). Petites histoires de la nature (entretien), *Critique*, 903-904, 699-710.
- Cadière, J. (2017). Qu'est-ce que l'expérience ? *Champ social*, 151, 8-12.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 1^{ère} édition.
- Carré, P. (2016). Dossier : Autour de l'apprenance, *Éducation permanente*, 207.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*, Paris, Dunod.
- Casanova, R. (2020). La VAB, de quoi parle-t-on ? In : C. Baujard (dir.), *Validation des acquis buissonniers* (p.39-60), Paris, L'harmattan.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait, *Le journal de l'école de Paris du management*, 99, 23-28.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation des adultes, *Savoirs*, 32, 11-59.
- Dassetto, F. (2017). La question de l'espace en sociologie (à propos de l'ouvrage de J. Rémy), *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 48-1 [en ligne]
- Deneault, A. (2021). *L'économie psychique*, Montréal, Lux Éditeur.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, P.U.F.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*, Paris Gallimard.
- Durand et al. (2018). La sociologie de la traduction comme grille de recherche-intervention, *RIMHE*, 30, 3-28.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Une approche analytique du système éducatif*, Paris, P.U.F.
- Foucault, M. (2016). *Discours et vérité*, Paris, Vrin.
- Guerrier, O. (2020). Qu'est-ce qu'un régime de vérité ? *Les cahiers de Framespa e-Storia*, 20 : <https://doi.org/10.4000/framespa.10067>
- Guillaume, J. (en cours). *Bénévolat et salariat : l'engagement et la coordination des compétences au cœur de la professionnalisation des acteurs associatifs*, Thèse de Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Strasbourg, LISEC.
- Hoffert, C. (en cours). *La VAE et ses espaces* (titre provisoire), Co-direction E. Triby, Université de Strasbourg, LISEC, et M. Pagoni, Université de Lille, CIREL.
- Houot, I. et Triby, E. (2017). Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Éducation permanente*, HS AFPA, 165-173.

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- Léonard, E. (2020). Les motivations de la reconversion professionnelle des adultes en CFA, In : C. Baujard, *Validation des acquis buissonniers* (p.145-163), Paris, L'harmattan.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement, *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Mayen, P. et Pin, J.P. (2014). Conditions et processus de l'engagement en VAE, *Formation Emploi*, 122, 13-29.
- Morisse, M. (2016). La VAE comme espace potentiel d'émancipation dans les universités françaises, *Recherches et éducations*: <http://rechercheseducations.revues.org/2529>
- Morisse, M. (2022). *La mise en mots de l'expérience. Esthétisation des savoirs et formation émancipatrice du sujet*, Synthèse pour l'HDR, Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis.
- Pagoni, M. (2020). Préface. La VAB, un moteur de changement pédagogique à l'université ? In : C. Baujard (dir.). *Validation des acquis buissonniers* (p.9-13), Paris, L'harmattan.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement*, Dijon, Raison et passions.
- Perelman, J. (2021). Les réseaux sociaux numériques : un mode d'apprentissage ? *Management des technologies organisationnelles*, 2, 225-243.
- Rémy, J. (2015). *L'espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse, Érès.
- Sanojca, E. et Triby, E. (2021). *La valorisation de la formation, une question actuelle*, Communication au Colloque du RUMEF [en ligne].
- Santelmann, P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Paris, Folio.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance, *Bref*, Céreq, 118, mars.
- Schwartz, Y. (2009). Les ingrédients de la compétence, *Éducation permanente*, 180 ; 185-215 (republication d'un article de 1997).
- Tisseron, S. (2022). Nos vies intimes sur internet : liberté ou danger ? *Sciences humaines*, 353, 38-39.
- Triby, E. (2009), Preuves et épreuves, in : J.P. Boutinet (dir.). *L'ABC de la VAE* (p.142-143), Toulouse, Érès [en ligne]
- Triby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure, In : D. Broussal et M. Saint-Jean (dir.). *La professionnalisation des acteurs de la santé* (p.155-165), Toulouse, Cépaduès.
- Triby, E. (2020). L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience, *Chemins de formation*, n HS, 53-68 [en ligne]
- Triby, E. (2021). *Les aidants, quelle compétence ?* Conférence dans le cadre du cycle "Aidance et emploi", Collectif Or du Commun (coord. : M. Patroucheva) [en ligne]
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques : apprentissage, sens et identité*, Sainte Foy, Presses de l'Université Laval.