



HAL
open science

Chapitre 18 La dramaturgie pour valider ses acquis d'expérience

Catherine Maman

► **To cite this version:**

Catherine Maman. Chapitre 18 La dramaturgie pour valider ses acquis d'expérience : Comment l'écriture dramaturgique peut vous aider à concevoir et rédiger votre mémoire de VAE. Presses des Mines. Former les managers de demain : Kit créatif pour les formateurs, Presses des Mines, 2022, Vademecum, 978-2-35671-703-0. hal-04333462

HAL Id: hal-04333462

<https://hal.science/hal-04333462>

Submitted on 9 Dec 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.

La dramaturgie pour valider ses acquis d'expérience

Catherine Maman
Institut de Recherche en Gestion

Chapitre 18 d'ouvrage dans :

Former les managers de demain : Kit créatif pour les formateurs

Coordonné par: Isabelle Vandangeon-Derumez et Philippe Lépinard et Didier Calcei

Paris Presses des Mines, collection Vademecum, 2022

Résumé :

Ce chapitre s'attache à montrer les apports innovants de la dramaturgie à l'écriture d'un mémoire de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Nous exposons dans ce chapitre trois missions issues de trois mémoires de VAE différents qui constituent le terrain d'expérience de cette approche pédagogique afin de montrer concrètement en quoi la mobilisation de l'art dramatique permet à la fois de restituer l'émotion qui est attachée à un vécu professionnel ou extra-professionnel et de créer un lien émotionnel avec le lecteur et évaluateur du travail de VAE.

Mots clés : Dramaturgie, problématique, Validation des Acquis de l'Expérience, émotion, preuve

Note au lecteur : Les notes de bas de page sont en italique et numérotées de 41 à 45.

Introduction

Ce chapitre s'attache à montrer les apports innovants de la dramaturgie à l'écriture d'un mémoire de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Dans une démarche de validation des acquis de l'expérience, il est demandé au candidat de se livrer d'abord par écrit, puis dans le cadre d'une soutenance, à une relecture réflexive et analytique de son parcours professionnel et extra-professionnel afin d'apporter la preuve du fait que ses compétences acquises dans ce double cadre correspondent à celles du référentiel de compétences du diplôme visé. Pour aider à cette écriture réflexive, le procédé dramaturgique permet de construire une problématique qui sera le vecteur du récit et de l'analyse de chaque mission constitutive d'un mémoire de VAE.

Nous exposons dans ce chapitre trois missions issues de trois mémoires de VAE différents qui constituent le terrain d'expérience de cette approche pédagogique afin de montrer concrètement en quoi la mobilisation de l'art dramatique permet à la fois de restituer l'émotion qui est attachée à un vécu professionnel ou extra-professionnel et de créer un lien émotionnel avec le lecteur et évaluateur du travail de VAE.

Ce chapitre s'appuie sur l'expérience de l'auteur (en matière de VAE) qui a exercé pendant cinq ans la responsabilité adjointe de la FC-VAE 2004 et 2009 et qui est depuis présidente permanente des jurys de VAE à

l'UGE⁴¹. Depuis dix ans, une quinzaine de mémoires et deux thèses en gestion soutenus dans le cadre de la VAE ont été encadrés par l'auteure en se basant sur cette approche.

41 L'Université Gustave Eiffel (anciennement Université Paris Est Marne la Vallée)

Principes et Fondements Théoriques et pédagogiques

Le contexte actuel de mise en œuvre de la nouvelle réforme sur la formation professionnelle (loi du 5 septembre 2018) constitue une étape supplémentaire dans la démarche de formation tout au long de la vie (Borras et Bosse, 2017). Celle-ci redessine les parcours de formation par des alternances entre des moments en activité professionnelle, des moments en formation et des moments simultanés d'activité et de formation, comme dans le cas de la VAE.

La VAE se fonde sur la conception, la rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel. Le mémoire de VAE est basé sur la construction d'une communication attractive sur soi, ses expériences et ses compétences acquises dans le cadre d'activités professionnelles ou extra-professionnelles (associatives par exemple). Cet exercice est loin d'être facile pour les candidats à la VAE, malgré l'accompagnement (institutionnel ou privé) dont ils peuvent bénéficier. D'une part, parce que le candidat est avant tout un professionnel inséré dans un quotidien dont le rythme ne le conduit pas à se livrer à des analyses réflexives de ses activités. D'autre part, parce que ce professionnel, à la recherche d'une validation de ses acquis dispose d'une expérience très lointaine dans le temps, pour ceux qui en ont eu une, de l'université, de ses codes et de ses exigences académiques.

Comment dans un tel document, restituer une activité professionnelle dans toutes les dimensions de sa complexité ? Comment transcrire en mots une expérience vécue pendant parfois plusieurs décennies ? Et surtout comment communiquer sur cette expérience auprès d'un public (le jury) ?

Si l'auteur du mémoire de VAE est souvent amené à connaître l'angoisse de la page blanche, les membres du jury peuvent ressentir, quant à eux, un ennui à la lecture d'un document désincarné et parfois technique à l'excès. Un tel document désincarné est loin d'embarquer le lecteur dans ce qui pourrait pourtant être l'enchantement de la découverte de la richesse d'une vie professionnelle avec ses satisfactions, ses joies et ses douleurs, en lien avec ses réussites et ses échecs. Car c'est souvent l'interdit implicite de faire revivre et de retranscrire dans un tel récit, les émotions qui ont jalonné une vie professionnelle et qui en ont fait pourtant toute sa profondeur et sa singularité, qui est justement à l'origine d'un document appauvri, peu vivant et d'une lecture fastidieuse et peu enthousiasmante pour le jury. Ce qui complique d'ailleurs beaucoup la tâche des évaluateurs : chercher dans ce document les preuves et les traces qui prouvent que le candidat mérite bien de se voir attribuer le diplôme convoité sans passer par les voies traditionnelles de l'enseignement.

De manière pragmatique, dans notre université un mémoire de VAE est construit autour de la présentation et de l'analyse de plusieurs missions professionnelles ou extra-professionnelles (entre 2 et 5) vécues par le candidat. Chaque mission donne alors lieu à la construction d'une problématique. Il y a donc autant de problématiques, dans ce contexte de VAE, que de missions identifiées.

Nous montrons dans ce chapitre en quoi la dramaturgie peut être mobilisée de manière très efficace pour la construction de ce type de mémoire. Le mécanisme est basé sur l'attachement, construit autour d'une relation émotionnelle entre le lecteur et un personnage principal dont on connaît l'objectif et dont on va suivre le cheminement jonché d'obstacles.

Même si « *autour de la VAE, circulent toute une série de représentations, de craintes, de rumeurs qui ne favorisent pas sa mise en œuvre.* » (Lainé, 2018. 13),

nous nous inscrivons dans ce chapitre, dans l'optique selon laquelle « *La démarche de construction de son dossier de validation des acquis constitue un authentique processus d'autoformation* » (Lainé, 2006. 189).

En effet, le fait de retranscrire sa carrière dans un mémoire impliquant à la fois une mise en récit de son expérience et une analyse par le recours à des grilles conceptuelles et par une méthodologie suggérée par le référent ou identifiée par le candidat lui-même, constitue une vraie forme d'auto-formation encadrée et productrice de savoirs nouveaux.

Par ailleurs, restituée dans un mémoire de VAE par le récit et l'analyse, l'émotion qui a accompagné un parcours professionnel est susceptible de mobiliser durablement l'attention du lecteur tout en constituant les éléments de preuve attendus par le jury. En effet, les émotions jouent un double rôle central dans la démarche de VAE. Elles constituent des messages qui complètent l'information cognitive et qui sont étroitement imbriquées dans le vécu professionnel. Par ailleurs, leur restitution dans un travail de VAE crée un attachement avec le lecteur, rendu justement possible par la mise en œuvre d'une construction dramaturgique.

La démarche méthodologique présentée dans ce chapitre est adossée à l'exploration de trois mémoires de VAE dont l'encadrement a été basé sur un travail de restitution des émotions liées au parcours professionnel (et éventuellement extra-professionnel) du candidat et sur l'application du canevas de l'écriture dramaturgique présenté de manière détaillée dans le chapitre 1 de cet ouvrage.

Les trois mémoires qui servent de terrain à ce chapitre se rapportent tous à l'obtention d'un master.

Objectifs d'apprentissage

Les enjeux de la VAE : le rôle central de la preuve

L'élément au cœur de la construction du mémoire de VAE est celui de la preuve. Le candidat doit prouver au jury que ses expériences, réalisées dans le passé, lui ont permis d'acquérir les compétences auxquelles prépare le diplôme visé.

La preuve permet d'affirmer la véracité d'un fait, elle est incontestable. Elle est constituée de traces (des marques laissées par une action, ce qui reste d'une chose passée) et de commentaires, c'est-à-dire de remarques ou d'exposés qui expliquent ou interprètent (Tardif, 2006).

« La preuve est une notion centrale en VAE: Comment le candidat peut-il mettre en évidence des preuves de ses compétences? Comment le jury les sélectionne-t-il parmi celles qui émergent formellement ou implicitement (...) ? Les indices partagés sont générés au fil du travail de VAE, à l'articulation des savoirs savants et des savoirs d'action. Ils se manifestent sous deux formes principales, la recherche d'indices de connivence partagés et la chasse aux indices dissonants » (Auras, 2013 : 59).

Les indices de connivence partagée s'exprimeront par exemple à travers l'emploi d'un vocabulaire adapté, riche en nuances et parfaitement maîtrisé, mais aussi avec des explications spontanées des termes métiers afin de permettre au lecteur une compréhension parfaite du propos. La capacité à vulgariser simplement la présentation d'un emploi ou d'une mission complexe est souvent le gage d'une vraie connaissance du métier et d'une excellente gestion des compétences dans ce domaine. Les indices dissonants, évoqués par Auras (2013), correspondront par exemple à des références à des lois ou règlements dépassés ou à des terminologies désuètes ou inusitées, ou encore à des raisonnements abscons qui constitueront des signaux forts pour alerter le jury de VAE sur l'absence de concordance entre les compétences du candidat et celles du référentiel du diplôme.

Ainsi, le candidat doit chercher à emporter l'intime conviction du jury sur le fait qu'il est en droit d'accéder au diplôme convoité. Ce qui signifie que rien ne doit être laissé dans l'implicite ou être allusif. C'est bien

l'explicitation rigoureuse des expériences et des compétences acquises, dans des contextes multiples, qui est attendue par le jury. Cette intime conviction est construite par des éléments rationnels ainsi qu'émotionnels. Nous montrons justement que ces derniers sont particulièrement bien suggérés par une démarche dramaturgique. Les émotions sont productrices d'un intérêt soutenu du public pour la narration et contribuent à fournir les éléments de preuves attendues par le jury de VAE.

Description de l'expérience pédagogique

Méthodologie et résultats de l'analyse des récits des trois missions de VAE construites à partir du procédé dramaturgique.

Les mécanismes dramaturgiques sont exposés à chaque candidat à la VAE lors des échanges préparatoires. Les trois cas présentés dans ce chapitre (cf. tableau 1) relèvent d'une bonne appropriation de ces mécanismes.

Tableau 1. Présentation synoptique des terrains mobilisés

	Intitulé du Master	Nom de l'organisation et du secteur d'activité	Année de l'obtention de la VAE	Pitch
Cas Malone	Master Gestion des Ressources Humaines et de la Mobilité Internationale (GRH MI)	Malone Secteur de l'industrie hôtelière	2016	Une responsable d'une cellule de Mobilité Internationale doit gérer le décès à l'étranger d'un expatrié
Cas Acamol	Master GRH MI	Acamol Secteur de l'industrie pharmaceutique	2019	Une responsable RH adjointe gère une situation de tension avec harcèlement moral et sexuel au sein d'un atelier de conditionnement
Cas Établissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ)	Master Gestion des Organisations Scolaires (GEDOS)	Un EPLE ⁴² (Collège) de la périphérie parisienne	2017	Un Proviseur Vie Scolaire doit faire face à une situation de radicalisation d'une élève d'un collège

Dans un mémoire de VAE chaque mission est d'abord longuement décrite à l'aide de nombreux exemples avant d'être analysée finement dans une seconde partie qui mobilisera des concepts permettant d'éclairer et d'étayer la compréhension des faits pour en faire émerger les compétences acquises dans ce contexte.

Le tableau 2 résume chaque mission retenue. Le récit de la mission conditionne l'analyse des faits. Cette analyse n'est pas l'objet de ce chapitre et n'y sera donc pas développée puisque nous portons ici notre intérêt sur la construction du récit à l'aide de la dramaturgie. Le tableau suivant énonce, pour chaque mission de VAE, les principales briques qui construisent les différents récits en identifiant: le personnage principal dans sa routine de vie, le protagoniste⁴³, l'incident déclencheur qui introduit une rupture dans la routine de vie, le questionnement dramatique (que nous assimilons à la problématique), l'objectif du personnage, les obstacles rencontrés à travers les nœuds dramatiques, la réponse à la question dramatique et enfin l'épilogue.

42 Établissement Public Local d'Enseignement (collège ou lycée).

Dans les trois cas, le personnage principal choisi est l'auteur du mémoire et dans les trois cas il est distinct du protagoniste.

Tableau 2. Présentation des 9 éléments constitutifs de la construction dramaturgique de chaque mission

	Cas Malone Master GRH et MI Anne-Solange D.	Cas Acamol Master GRH et MI Marie-Aline C.	Cas EPLE Master GEDOS Sagamore D.
Mission	Gérer à distance une situation de crise dans une filiale du groupe à l'étranger L'enlèvement et l'assassinat d'un	Gérer une situation de harcèlement sexuel, exercé par une salariée au sein d'un département de l'entreprise, dans un contexte de	Mettre la médiation au service de la laïcité et de la prévention de la radicalisation au sein d'un EPLE.

	expatrié dans un contexte de tensions politiques très violentes.	réorganisation du département et de défaillance de sa ligne hiérarchique occasionnant des tensions et des ralentissements de la chaîne de production.	Gérer une situation de radicalisation intégriste d'une collégienne.
Personnage principal	La responsable du service Mobilité Internationale.	La responsable adjointe du département RH.	Le Proviseur Vie Scolaire ⁴⁴ auprès de l'Académie et référent sur les questions de radicalisation.

43 Le protagoniste n'est pas nécessairement le personnage principal. Le personnage principal est celui à qui s'impose un questionnement dramatique, il n'est pas maître, au début du récit, de la situation. C'est celui à partir de qui le public suit la narration. Le protagoniste est celui qui conduit l'intrigue, celui qui va imposer au personnage principal un questionnement dramatique et la nécessité de faire des choix et d'entreprendre des actions.

44 Le Proviseur Vie Scolaire est détaché de son établissement et rattaché au rectorat. Il intervient à la demande des chefs d'établissement en cas de problèmes graves de vie scolaire (violence physique, drogue, radicalisation, etc.) pour assurer une médiation dans la gestion de situations dysfonctionnelles.

Le protagoniste	Un directeur d'hôtel à l'étranger assassiné et dont le corps ne sera jamais retrouvé.	Une salariée qui harcèle moralement et sexuellement d'autres salariés. « La coordinatrice se promenait sur les lignes de conditionnement en tenant une cartouche de toner d'imprimante entre les jambes, mimant un sexe masculin, et interpellant certains collaborateurs dont elle connaissait la pudeur sur ce sujet ».	Une collégienne en classe de 4ème, en voie de radicalisation et projetant de partir pour la Syrie.
Routine de vie du personnage principal (présentée à travers des émotions)	Heureuse dans son nouveau poste : « J'adore l'équipe, je me sens dans mon élément et j'aime vraiment ce que je fais. Nous travaillons dans la bonne humeur, nous prenons soin de nos expatriés et sommes totalement dévoués à leur bien-être. »	« J'ai participé à cette « médiation collective » en tant qu'observatrice des Ressources Humaines, lors des 3 réunions qui se sont tenues dans ce cadre. » « Avec le recul, je suis réservée sur la pertinence de ma présence dans le cadre de ce processus de médiation collective ».	« Ma mission sur la prévention de la radicalisation va prendre un sens encore plus aigu, plus décisif, à la suite des attentats de janvier 2015. Une élève de 4e m'est d'abord signalée par le biais des remontées des comportements inappropriés durant la minute de silence observée le lendemain de l'attentat de Charlie. Elle a crié : « je ne suis pas Charlie ».
Incident déclencheur	L'enlèvement et l'assassinat d'un expatrié dans une filiale du groupe à l'étranger. «Le jour de son enlèvement, Victor s'apprêtait à partir mais, tous les vols pour la France avaient été annulés ».	La réception d'une lettre anonyme dénonçant le manque de respect et les comportements inappropriés d'une des nouvelles coordinatrices.	Le signalement de la collégienne pour radicalisation. « Sa mère est alertée par des propos de sa fille qui s'intéresse de plus en plus à la religion et fréquente des garçons plus âgés ». « Un surveillant du collège constate que la collégienne est en possession d'une liasse importante de billets destinée au financement d'un projet de départ en Syrie ».
Questionnement dramatique (problématique)	Comment gérer la crise ? Comment annoncer l'assassinat aux salariés, d'une part et à la famille, d'autre part ?	Comment remédier à la baisse de la production consécutive à la fois aux tensions sociales et à la défaillance de la ligne hiérarchique qui a rendu permissifs les actes de harcèlement moral et sexuel ?	Comment empêcher la collégienne de quitter le territoire ?

Objectif du personnage principal	Protéger la famille du défunt et les salariés de l'entreprise en leur annonçant la nouvelle avant les journalistes. Protéger l'entreprise face à l'éventualité d'un recours pénal contre l'entreprise, pour non-assistance à personne en danger.	Ramener un climat social apaisé. Reprendre les rythmes attendus de la production.	Protéger et maintenir la loi sur la laïcité. Contribuer à l'élaboration et à la diffusion d'une charte sur la laïcité. Éviter le départ de la collégienne pour la Syrie.
Obstacles et nœuds dramatiques	Le corps non retrouvé du défunt. La situation familiale compliquée du salarié. Le fait que les médias puissent diffuser l'information avant que la famille et les salariés	La visite surprise de l'inspecteur de l'organisme réglementant la profession pharmaceutique et le constat d'écart	« Elle dit vouloir se voiler et aller à la mosquée. Sa mère lui confisque son téléphone, lui coupe ses accès à Internet ».

	ne soient personnellement informés par l'entreprise. La jurisprudence sur la « non-assistance à personne en danger ».	importants dans le processus de certification.	« Mais, elle découvre un autre téléphone portable avec une liste de numéros en contact mais non référencés par des identités ».
Réponse à la question dramatique	L'objectif est atteint. La crise a été gérée.	L'objectif est atteint. Le climat au sein de l'atelier s'est apaisé. La production a retrouvé un niveau normal.	« Grâce aux procédures administratives accélérées pour ce type de situations, sa mère pourra obtenir une OST72F ⁴⁵ en urgence à la préfecture. L'objectif est atteint. Mais les équipes pédagogiques restent très vigilantes.
Épilogue	La famille a accepté la transaction et s'est donc engagée à abandonner toute poursuite à l'égard du Groupe. La remise de la légion d'honneur à titre posthume au collaborateur a été notifiée au Journal Officiel. Le groupe Malone a depuis créé une cellule de gestion de crise à l'international qui n'existait pas auparavant.	Mise en place d'une cellule de crise. Venue d'un médiateur. L'inspection, après la crise, n'a plus relevé aucun écart dans le processus d'habilitation du personnel.	« La collégienne prépare aujourd'hui en 3ème son Diplôme National du Brevet, sereinement. » L'embrigadement dans un groupe terroriste a été stoppé à temps.

45 *Opposition de Sortie du Territoire.*

Analyse: Le triptyque Objectif-Obstacles-Conflict: un guide pour la construction d'une problématique

Nous avons vu qu'un récit se construit dans une certaine homogénéité à partir de l'identification d'un personnage principal (qui peut être l'auteur du mémoire) dont on découvre, puis suit, comme un fil conducteur: qui est-il? Quel est son questionnement intérieur et l'objectif qui va en découler? Comment à travers les différentes étapes d'un parcours, il va chercher à atteindre cet objectif?

Comme le montrent les terrains présentés, la problématique s'apparente au questionnement dramatique. Elle est le cœur de l'intrigue et du suspense qui conditionnent l'intérêt du public. Plus clairement, construire une problématique revient d'abord à identifier le personnage principal : un acteur de l'entreprise ou de l'institution (la responsable Mobilité internationale dans le Cas Malone, une RRH adjointe dans le cas Acamol, le Proviseur Vie Scolaire dans le cas EPLE).

Le personnage est ensuite caractérisé dans sa routine de vie (avec le plus d'expressions émotionnelles possibles). On remarquera que l'expression émotionnelle varie d'un personnage à l'autre. Si Anne-Solange a une expression émotionnelle assez soulignée (« j'adore ce que je fais »), pour Marie-Aline et Sagamore, l'expression émotionnelle est plus feutrée, voire neutralisée. Ces différences sont bien sûr en lien notamment avec la personnalité respective des personnages, auteurs du récit. La gravité des situations Acamol (harcèlement moral et sexuel) et EPLE (radicalisation d'une collégienne) sont en elles-mêmes porteuses d'émotions pour le lecteur.

La survenue d'un incident déclencheur va alors placer le personnage face à un choix inattendu qui s'impose à lui. C'est ce choix qui est à l'origine de l'intrigue. Celle-ci se construit alors dans l'esprit du public: Le personnage principal, auquel je suis attaché, va-t-il réussir sa quête? Va-t-il trouver une réponse à son questionnement? Anne-Solange va-t-elle notamment prévenir à temps (avant la diffusion médiatique de l'information) la famille du salarié décédé? Va-t-elle trouver, avec celle-ci, un accord pour éviter un procès pour non-assistance à personne en danger? Marie-Aline va-t-elle ramener un climat social apaisé (sans tensions et sans harcèlement) permettant de retrouver le rythme attendu de la production? Enfin, Sagamore va-t-il éviter la radicalisation de la collégienne et son départ pour la Syrie?

Dans le déroulement du récit, le suspense est entretenu par les nœuds dramatiques, chaque nœud correspond à un nouvel obstacle à dépasser par le personnage principal afin de pouvoir poursuivre l'atteinte de son objectif.

Comme dans une production filmique tout l'intérêt de ce procédé est de ne pas tout dévoiler immédiatement au lecteur mais de laisser place à une montée en tension jusqu'au dénouement final. Chaque personnage va devoir faire face à plusieurs obstacles avant de réussir. Le triptyque Objectif-Obstacles-Conflit produit un conflit intérieur chez le personnage qui contribue à maintenir le suspense dans le récit.

Recommandations: Comment donner à voir son terrain à son lecteur en créant un attachement et une intrigue ?

Le processus d'attachement du lecteur au personnage se construit à travers la représentation mentale des événements dont le lecteur prend connaissance. Le mot représenter exprime bien cette idée : ce qui a été présent une première fois pour l'auteur, doit l'être une seconde fois, dans l'esprit du lecteur.

Cette représentation se fait à travers deux lignes de force. La première est celle des émotions (du latin *motio* - qui met en mouvement) exprimées ou ressenties qui vont permettre d'incarner le personnage et donc de construire l'attachement et l'intérêt du lecteur. La seconde passe par la mise en action (Drama) du personnage à travers plusieurs moyens. Nous en repérons ici les principaux :

Les différents titres doivent être rédigés avec beaucoup de soin pour être à la fois parfaitement signifiants tout en stimulant le lecteur.

Les exemples ou illustrations les plus concrètes possibles viennent régulièrement instiller de l'action dans un mémoire. En pointant ainsi un événement, ces exemples illustrent de manière concrète une idée en « donnant à voir » au lecteur par le biais de représentations mentales qu'il va pouvoir se construire. Citons un extrait du cas Malone: «Nous avons déjà fait rapatrier les familles des collaborateurs. Le directeur de l'hôtel entant resté sur place, protégeant du mieux qu'il pouvait les clients et les équipes de l'établissement. ».

Les verbatim sont des retranscriptions d'un propos ou d'un échange verbal qui traduisent et illustrent souvent particulièrement bien une situation, un fait, un problème, que de longues périphrases ne rendent pas compte. Les verbatim, parce qu'ils utilisent le langage parlé, parfois abrupte ou imagé, introduisent une rupture avec le discours polissé d'un document universitaire en contribuant ainsi à donner de la vie et du mouvement à l'action du récit. Ainsi, on peut lire dans le cas EPLE :

« Les équipes, dès le 13 janvier 2015 appellent à l'aide en exprimant leurs difficultés de gestion de la période post-attentat. Le constat semble partagé que de nombreux enlevés [...] s'ils ne sont pas déjà « fanatisés », ont tenu des propos auxquels nous ne nous attendions pas, du type : « ils ne devaient pas caricaturer le prophète » ; « je suis contre le terrorisme mais je ne suis pas Charlie » ; « c'est un complot de la CIA et du Mossad ». Certains sont allés jusqu'aux provocations délibérées « on les a bien eus » ; « je m'en fous des Juifs, Allah ou Akbar » crié dans les couloirs [...] ».

Les codes de la ponctuation, comme les points d'exclamation ou de suspension, permettent souvent de renforcer le caractère vivant du propos.

Des photos peuvent parfois aussi donner à voir doublement, au sens propre et imagé du terme.

Des tableaux ou des graphiques permettent aussi de rassembler, en quelques chiffres ou mots, des informations. Pour que de tels supports produisent non seulement des images mentales mais aussi du sens dans l'esprit du lecteur, deux conditions doivent être réunies. D'une part, ils ne doivent pas être pléthoriques mais au contraire limités et judicieusement choisis ou construits et d'autre part, ils doivent être visuellement accessibles. Les lourds tableaux à multiples entrées avec des dizaines de lignes et de colonnes finissent par ne plus produire ni sens ni image.

Le recours à des logigrammes, des cartes mentales ou à des dessins est là encore très parlant et surtout plus imageant. Une représentation sous forme notamment de logigramme permettra une mise en image avec un système de code couleur par exemple. L'usage de dessins ou de pictogrammes, peut permettre de simplifier une explication en attirant l'œil du lecteur sur les points qui sont essentiels.

Enfin, il n'est pas inutile d'illustrer son propos avec des documents généralement remisés en annexe. Là encore, pour produire l'effet attendu, à savoir communiquer avec son lecteur, ceux-ci doivent être limités en nombre, rigoureusement choisis et soigneusement présentés.

Les photocopies de photocopies, illisibles et non paginées, brouillent la communication plus qu'elles n'éclairent la pensée de l'auteur et ne donnent à voir au lecteur que confusion et image floutée.

Conclusion

Rédiger un mémoire, notamment en VAE est aussi un acte de communication, auprès d'un public dont on doit soutenir l'intérêt en aiguisant sa curiosité par la construction et le déroulement d'une intrigue, tout en lui fournissant les éléments de preuves attendus.

Nous avons présenté dans ce chapitre une expérience construite à partir de l'utilisation d'un art ancien et initialement réservé à l'écriture fictionnelle. L'art dramatique. Ce procédé se rapproche de celui du *storytelling* en l'enrichissant cependant beaucoup. Il va bien au-delà du triptyque décor-intrigue-action énoncé par Goffman (2015) et largement repris dans les écrits sur *le storytelling*.

Les ressorts de la dramaturgie procèdent ainsi par un dévoilement progressif des réponses à une intrigue et peuvent avoir toute leur place dans la restitution d'un travail universitaire. En effet, nous avons montré, qu'au-delà de la construction de la problématique, le recours au procédé dramaturgique va impacter l'ensemble du déroulement d'un mémoire jusqu'à l'épilogue qui montre les changements opérés à l'issue de la résolution du questionnement dramatique (par exemple, le groupe Malone met en place une procédure de gestion de crise qui n'existait pas avant le décès du salarié).

Le choix du personnage principal, par lequel démarre le récit, conditionne le reste de la narration. Il détermine le point de vue selon lequel on se place. Le choix d'un point de vue et l'incident déclencheur déterminent alors le questionnement dramatique et donc la qualité de la problématique d'un mémoire (ou d'une mission d'un mémoire, dans le cas de la VAE).

Le ressort essentiel de ce procédé est de faire ressortir les conflits intérieurs d'un personnage pour lequel un lien d'attachement avec le public (lecteur ou spectateur) a été créé. L'émotion est donc une composante clé de cette démarche. Quelque soit le sujet, lorsque le lecteur est émotionnellement attaché à un récit, son implication dans la lecture sera d'une intensité significativement plus élevée.

Si un mémoire (de VAE ou par la voie classique) est, au-delà d'un récit, aussi un exercice d'analyse, nous avons montré que ces travaux universitaires pourraient beaucoup gagner, en communication avec leur public et en clarté, en recourant à une construction dramaturgique. En effet, l'un des résultats de cette réflexion est de montrer que c'est en cessant d'amputer ce travail de VAE de la restitution indispensable des émotions qui ont accompagnées une expérience professionnelle, que se construisent les éléments de preuve attendus par le jury de VAE. Ainsi, la démarche de VAE, particulièrement quand elle est encadrée par un enseignant chercheur, est formatrice, non pas en termes de découverte de nouveaux contenus mais plutôt par la réflexion introspective et la prise de distance qu'elle implique. De plus, le passage par la rédaction, en imposant la structuration du propos, renforce le caractère formateur de la démarche.

Très nombreux sont les candidats à la VAE qui expriment à la fin de leur parcours :

« J'ai redécouvert ma vie professionnelle, je ne pensais avoir fait tout ça, j'ai mieux compris des situations difficiles dans lesquelles je me suis trouvé, j'ai appris beaucoup de choses qui vont me permettre d'améliorer grandement ma pratique professionnelle.... »⁴⁶.

Afin d'entrer dans les détails de la mécanique dramaturgique, nous nous sommes focalisés dans ce chapitre sur la construction du mémoire de VAE. Mais, cet exercice est complètement transposable à d'autres voies de formation universitaire (formation en apprentissage, formation initiale et formation continue).

Enfin, au-delà du mémoire, l'écriture dramaturgique pourrait aussi être utilement mobilisée pour la construction d'une étude de cas, d'un cours ou d'une séquence d'un cours (le chapitre 1 aborde cette question) car elle constitue un puissant levier pour injecter ce qui manque le plus souvent dans ces supports pédagogiques, qu'ils soient rédigés par un apprenant ou par, un enseignant. De l'émotion et de l'action.

Bibliographie

Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation et Emploi*, n°122.

Borras, I. et Bosse, N. (2017), « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes », *Formation et Emploi* n° 138, Avril-Juin

Goffman, E. (2015). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1- La présentation de soi*, Éditions de Minuit.

Hirschman, A.O. (1995., *Défection et prise de parole*. Fayard.

Lavandier, Y. (1994, 2019). *La dramaturgie les mécanismes du récit*. Le Clown Et l'Enfant éditeurs.

Mikolajczak, M. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Truby, J. (2016). *L'anatomie du scénario, comment devenir un scénariste hors pair*, Michel Lafont.

