



HAL
open science

Cheminement apprenant de candidats à la Validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur français. Apport heuristique de la notion d'espace.

Céline Hoffert

► To cite this version:

Céline Hoffert. Cheminement apprenant de candidats à la Validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur français. Apport heuristique de la notion d'espace.. Sciences de l'Homme et Société. Université de Strasbourg (Unistra), FRA., 2024. Français. NNT: . tel-04416039

HAL Id: tel-04416039

<https://hal.science/tel-04416039>

Submitted on 25 Jan 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES - PERSPECTIVES EUROPÉENNES
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)
Université de Strasbourg

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL)
Université de Lille

THÈSE

présentée par : **Céline HOFFERT**

soutenue à l'Université de Strasbourg le : **4 janvier 2024**

pour obtenir le grade de :

Docteur en Sciences de l'éducation et de la formation (Section 70)

**Cheminement apprenant de candidats
à la Validation des acquis de l'expérience
dans l'enseignement supérieur français**

Apport heuristique de la notion d'espace

Thèse co-dirigée par :

M. Emmanuel TRIBY, Professeur émérite des universités, LISEC, Université de Strasbourg

Mme. Maria PAGONI, Professeure des universités, CIREL, Université de Lille

Rapporteurs :

Mme Martine MORISSE, Maîtresse de conférence HDR, EXPERICE, Université Paris Vincennes Saint-Denis

M. Philippe CARRE, Professeur émérite des universités, CREF, Université Paris Nanterre

Examineurs :

Mme Corinne BAUJARD, Professeure des universités, CIREL, Université de Lille

M. Louis DURRIVE, Professeur émérite des universités, LISEC, Université de Strasbourg

*à ma mère,
à mes yeux Docteur honoris causa.*

Notes au lecteur

Intégrité scientifique

Je réalise cette thèse tout en occupant le poste de responsable de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg. Je suis donc professionnellement en lien avec l'objet de cette thèse et avec le terrain de recherche.

Principe de non-discrimination

L'utilisation du genre masculin est adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Anonymat

Les données présentées sont pseudonymisées et générées.

Remerciements

Je tiens ici à remercier chaleureusement mes directeurs de thèse, Maria Pagoni et Emmanuel Triby. La richesse de nos échanges réguliers et les retours toujours très constructifs et bienveillants m'ont permis de cheminer avec confiance tout au long de ce parcours doctoral. Je les remercie d'avoir accepté de m'accompagner dans ce beau voyage épistémique.

Je remercie les membres du jury pour le temps et l'intérêt consacrés à mon travail. Philippe Carré et Martine Morisse m'ont beaucoup inspirée, et j'ai eu grand plaisir à les rencontrer lors d'une journée d'étude que j'ai initiée. Corinne Baujard, qui faisait partie du comité d'organisation de cette journée, s'est montrée très encourageante envers moi. Louis Durrive m'a accompagnée avec en tant que membre du comité de suivi de ma thèse, mais aussi lors des séminaires doctoraux. Je suis heureuse de conclure ce travail doctoral en leur présence à tous, et je me réjouis de nos échanges qui ouvriront pour sûr de nouvelles pistes de réflexion.

Je remercie Francis Danvers qui, le premier, a ravivé en moi l'idée de m'engager dans une recherche doctorale.

Je remercie ma fille Marjane et mon compagnon Ayoub, pour leur patience au quotidien. Ils ont accepté avec indulgence que notre espace s'ouvre à cet envahissant projet. Sous le même toit, j'adresse un clin d'œil à notre fidèle Maxou pour tout le sommeil félin qu'il a pris à ma place et à mes côtés !

Je remercie mon père, pour le goût d'écrire qu'il m'a transmis. Il a consenti à souvent mettre entre parenthèses l'écriture de son roman familial historico-biographique, je lui en suis particulièrement reconnaissante. Aussi je le remercie pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail doctoral, et ses commentaires néophytes qui m'ont régulièrement permis de prendre de la distance. Je remercie bien sûr ma mère de m'avoir toujours encouragée et valorisée dans mes apprentissages. Elle fut sans doute la première à m'illustrer combien on peut apprendre de son expérience professionnelle. Je remercie également ma sœur Estelle, dont le travail artistique sur la thématique de l'espace m'a beaucoup inspirée. Elle a exploré avec justesse cette notion, aux plans spatial et expérientiel. Autodidacte, elle a, elle aussi, souligné à mes yeux les apports possibles de l'expérience.

Je remercie mon éternelle amie Perrine, à qui je suis liée par-delà la distance et le temps, et qui toujours croit en mes projets.

Je remercie mes amies, Mélinda, Michèle, Diane, Maddy, Alexandra, Gwenola et Nathalie, de m'avoir distraite à bon escient de mon travail doctoral, renforçant ainsi l'endurance nécessaire pour le mener à terme. J'adresse une pensée à ma filleule Aria, qui m'a rappelée à son insu ce qui compte dans la vie. Je connais ma chance d'être bien entourée, autant par ma famille que par mes amis : je les remercie et m'excuse de n'avoir suffisamment d'espace pour les citer tous nommément.

Je remercie aussi mes collègues, d'hier et d'aujourd'hui, notamment Emmanuelle Abraham, Matthieu Durand, Anne Laidebeur, Marion Huber, Danielle Haug, Tiphonie Wirrmann et Carole Maillier. Nos échanges, souvent passionnés, sur le dispositif de VAE et la formation des adultes, ont grandement participé à me construire professionnellement, mais aussi personnellement. Je remercie également les accompagnateurs VAE (une pensée particulière pour Claude Barthe et Aline Tisserand), ainsi que les enseignants-chercheurs avec lesquels j'ai eu la chance de travailler. Ils m'ont permis d'ouvrir mon point de vue et d'envisager de nouvelles manières de penser et d'agir.

Je remercie également les enseignants-chercheurs du LISEC et du CIREL. Merci à Brigitte Pagnani, Jean-Luc Denny, Stéphane Guillon, Isabelle Houot, Julie Deville et bien sûr Patricia Champy-Remoussenard, qui a été membre du comité de suivi de ma thèse. Merci également aux doctorants de ces laboratoires (merci à Caroline pour son enthousiasme communicatif), pour leur contribution à mon parcours de recherche. Je remercie aussi Patrick Mayen qui a gentiment accepté que l'une des enquêtes de ma recherche utilise ses dessins humoristiques.

Je remercie les accompagnateurs et les candidats à la VAE qui ont accepté de contribuer à cette recherche. J'espère qu'ils trouveront dans la lecture de cette thèse un éclairage intéressant quant à leur mission pour les uns, quant à leur parcours de VAE pour les autres.

Je remercie bien sûr tous les candidats que j'ai accompagnés dans leur parcours de VAE. C'est avant tout grâce à eux, à la richesse de toutes ces rencontres, que j'ai pu construire mon cheminement. Je pense notamment à Loubna, Elisabeth et Paul.

Enfin, je remercie les lecteurs de cette thèse, merci de faire ce bout de chemin sur le sentier que j'ai eu un grand plaisir à dessiner.

Sommaire

Notes au lecteur	3
Remerciements	4
Sommaire.....	6
Résumé	9
Abstract	10
Liste des tableaux	11
Liste des figures.....	12
Liste des annexes.....	13
Glossaire des sigles et acronymes	14
Préambule.....	17
Introduction générale.....	19
PREMIERE PARTIE Cadre contextuel	27
1. Transformation du rapport à l'espace et au temps	28
1.1. Spatialités	29
1.2. Temporalités.....	31
1.3. Un espace de crise(s)	34
2. Transformation de la place des savoirs	38
2.1. La profusion d'informations.....	38
2.2. La société cognitive.....	40
2.3. Les savoirs d'expérience	43
3. Transformation de la FTLV	47
3.1. Le lien formation-certification-emploi.....	47
3.2. L'organisation et la construction de la formation	50
3.3. Le déplacement de la responsabilité de formation	52
4. Le dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur français.....	55
4.1. Un dispositif innovant	55
4.2. Un dispositif sous-mobilisé.....	59
4.3. Un dispositif à la fois homogène et hétérogène	63
Conclusion de la première partie.....	67
DEUXIÈME PARTIE Cadre conceptuel	69

5.	Revue de littérature et question de recherche.....	70
5.1.	La diversité des recherches portant sur la VAE	70
5.2.	La dimension développementale de la VAE	72
5.3.	Problématisation.....	78
6.	L'apprenance.....	82
6.1.	Présentation du concept.....	82
6.2.	Un concept connexe : le rapport au(x) savoir(s)	86
6.3.	Le méta-cadre théorique de l'apprenance	89
7.	L'expérience.....	93
7.1.	Présentation du concept.....	93
7.2.	Un concept connexe : l'activité.....	99
7.3.	La communication d'expérience	100
8.	Le dispositif.....	105
8.1.	Présentation du concept.....	105
8.2.	Un concept connexe : l'accompagnement.....	107
8.3.	L'approche trilogique des dispositifs de formation.....	108
9.	L'espace.....	113
9.1.	Présentation du concept.....	114
9.2.	La multiplicité des notions connexes	117
9.3.	L'espace de l'activité.....	121
	Conclusion de la deuxième partie et hypothèses.....	125
	TROISIÈME PARTIE Méthodologie et résultats	128
10.	Démarche méthodologique.....	129
10.1.	Posture de recherche.....	129
10.2.	Approche qualitative	131
10.3.	Méthodologie.....	132
11.	Enquête n°1 : Entretiens avec des accompagnateurs VAE	135
11.1.	Cadre	135
11.2.	Préparation des entretiens.....	138
11.3.	Mise en œuvre	141
11.4.	Présentation des résultats.....	144
11.5.	Interprétation des résultats.....	164
12.	Enquête n°2 : Analyse de textes conclusifs de dossiers VAE de candidats	170
12.1.	Cadre	170

12.2.	Préparation de l'analyse	174
12.3.	Présentation des résultats.....	180
12.4.	Interprétation des résultats.....	196
13.	Synthèse intermédiaire	203
13.1.	Configuration de l'espace de la VAE.....	203
13.2.	Dynamiques de l'espace de la VAE	207
14.	Enquête n°3 : Entretiens avec des candidats VAE	212
14.1.	Cadre	212
14.2.	Préparation des entretiens.....	215
14.3.	Mise en œuvre	219
14.4.	Présentation des résultats de l'analyse catégorielle.....	224
14.5.	Présentation des résultats de l'analyse littérale	241
14.6.	Interprétation des résultats.....	258
15.	Enquête n°4 : Focus groupes avec des accompagnateurs VAE	271
15.1.	Cadre	271
15.2.	Préparation des focus groupes.....	276
15.3.	Mise en œuvre	282
15.4.	Présentation des résultats.....	286
15.5.	Interprétation des résultats.....	308
16.	Synthèse finale	312
16.1.	Logiques de comparaison, d'élaboration et d'adressage.....	312
16.2.	Les opportunités de choix.....	316
QUATRIÈME PARTIE Discussion.....		320
17.	Principaux résultats de la recherche	321
18.	Limites de la recherche.....	325
19.	Apports de la recherche	328
Conclusion générale		333
Postface		337
Bibliographie		345
Table des matières		368
Annexes.....		373

Résumé

Notre thèse propose une compréhension du cheminement apprenant de candidats à la Validation des acquis de l'expérience (VAE), dans l'enseignement supérieur français. Ce cheminement est appréhendé par la notion d'*espace* (Heddad, 2016, 2017a, b), mobilisée comme heuristique. Celle-ci articule les concepts d'*apprenance* (Carré, 2005, 2020), d'*expérience* (Barbier, 2013a) et de *dispositif* (Albero, 2010a, b, 2011). La VAE, qui n'est pas une formation, est ainsi envisagée comme mettant le candidat en situation apprenante, par l'élaboration accompagnée d'une communication d'expérience à visée certifiante. Le contexte spécifique de l'enseignement supérieur est investigué, sachant qu'il impacte le format attendu du dossier VAE, aussi bien que les modalités d'accompagnement et de validation. Il s'agit d'éclairer sa possible incidence sur le cheminement des candidats. Quatre enquêtes qualitatives (entretiens, focus groupes) ont été menées auprès de candidats et d'accompagnateurs. Les résultats pointent le cheminement singulier du candidat, construit en fonction de ses dispositions, et de sa compréhension du dispositif de VAE et du monde universitaire. Les candidats relient trois espaces construits pour eux, mais aussi par eux. L'espace instrumental pose le cadre de l'exercice. L'espace intime, support de l'expérience, permet la maturation de la réflexion au fil de la démarche. L'espace social accueille les interactions réelles et symboliques, formelles et informelles. L'articulation des espaces par le candidat apparaît apprenante, elle est facilitée par l'accompagnement. Une première dynamique transforme les savoirs : le candidat problématise, conceptualise et formalise. Une seconde dynamique transforme le candidat : il normalise, conscientise et finalement s'émancipe. Dès lors, la VAE ouvre des opportunités de choisir et d'apprendre, qui permettent le dépassement de la visée certifiante.

Mots-clés : *VAE, validation, acquis, expérience, espace, dispositif, apprenance, apprentissage.*

Abstract

Our thesis offers insights into the learning path of candidates undergoing the Accreditation of prior learning (APL) within the French higher education context. This journey is grasped through the notion of *space* (Heddad, 2016, 2017a, b), used as a heuristic. This perspective encompasses the concepts of *learnance* (Carré, 2005, 2020), *experience* (Barbier, 2013a), and *dispositive* (Albero, 2010a, b, 2011). APL, not being a formal training, is viewed as positioning the candidate in a learning situation through the accompanied crafting and certification-oriented sharing of one's experience. The distinct context of higher education is investigated, recognizing its impact on the expected format of the APL portfolio, as well as the mentorship and validation procedures. The goal is to illuminate its possible influence on the candidates' learning path. Four qualitative inquiries (interviews, focus groups) were undertaken with candidates and accompanists. The findings underscore the singular path of each candidate, molded by their inclinations and their comprehension of the APL mechanism, and the academic realm. Candidates bridge three spaces conceived both for and by them. The instrumental space establishes the framework for the exercise. The intimate space, anchoring the experience, fosters reflective maturation over the course. The social space houses both tangible and symbolic, both formal and informal interactions. The candidate's interconnection of these spaces is a learning process, facilitated by guidance. One dynamic evolves the knowledge : candidates problematize, conceptualize, and formalize. Another dynamic transforms the candidates themselves : they normalize, grow aware, and ultimately emancipate themselves. Thus, APL presents opportunities for choice and learning that transcend the mere goal of certification.

Key-words : APL, *accreditation*, *prior learning*, *experience*, *space*, *dispositive*, *learnance*, *learning*.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Profil des candidats à la VAE dans l'enseignement supérieur en 2019.....	60
Tableau 2 : Théories contributives au méta-cadre théorique de l'apprenance.....	89
Tableau 3 : Synthèse des concepts convoqués	126
Tableau 4 : Questions adressées aux accompagnateurs en amont des entretiens.....	138
Tableau 5 : Synthèse de l'enquête 1	169
Tableau 6 : Chiffres clés de l'activité de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg.....	172
Tableau 7 : Critères de représentativité pour la sélection du corpus.....	176
Tableau 8 : Synthèse de l'enquête 2	202
Tableau 9 : Caractéristiques des espaces de la VAE.....	203
Tableau 10 : Profil sociodémographique et de diplomation des candidats de l'enquête 3	214
Tableau 11 : Analyse des émargements des candidats.....	216
Tableau 12 : Synthèse de l'enquête 3	270
Tableau 13 : Recrutement des participants à l'enquête 4.....	273
Tableau 14 : Constitution des deux groupes de participants	274
Tableau 15 : Scénario du focus groupe	278
Tableau 16 : Synthèse des prises de paroles.....	283
Tableau 17 : Synthèse de l'enquête 4	311

Liste des figures

Figure 1 : Répartition par certificateurs des validations totales en VAE en 2015	59
Figure 2 : Grandes étapes d'une VAE	63
Figure 3 : Logiques d'investissement des candidats en VAE.....	74
Figure 4 : Formes de discours en VAE	75
Figure 5 : Motifs d'engagement en formation	85
Figure 6 : Boucle de circulation du rapport au(x) savoir(s) entre enseignant et apprenant	88
Figure 7 : Méta-cadre théorique de l'apprenance	90
Figure 8 : Satellites de l'action : autour du procédural	95
Figure 9 : Variations d'échelles du récit : du longitudinal à la profondeur du vécu.....	97
Figure 10 : Modèle trilogique des dispositifs.....	110
Figure 11 : Modèle ergonomique de l'espace de l'activité	123
Figure 12 : Méthodologie de recherche.....	132
Figure 13 : Modèle de l'espace de la VAE	211
Figure 14 : Premier dessin présenté aux groupes	279
Figure 15 : Deuxième dessin présenté aux groupes	280
Figure 16 : Troisième dessin présenté aux groupes	280
Figure 17 : Quatrième dessin présenté aux groupes.....	281
Figure 18 : Répartition des prises de parole selon les étapes du focus groupe	287
Figure 19 : Répartition des unités argumentatives selon les étapes du focus groupe	287
Figure 20 : Typologie des unités argumentatives.....	288
Figure 21 : Répartition catégorielle des discours des accompagnateurs	288
Figure 22 : Répartition catégorielle des discours portant sur la réforme	296
Figure 23 : Modèle actualisé de l'espace de la VAE	315

Liste des annexes

Les annexes confidentielles (retranscriptions et productions des candidats) figurent dans un volume d'annexes confidentielles adressé, avec l'accord des enquêtés, aux seuls membres de ce jury de thèse.

Annexe 1 : Profils des structures des enquêtes 1 et 4.....	374
Annexe 2 : Profils des accompagnateurs des enquêtes 1 et 4	375
Annexe 3 : Guide d'entretien de l'enquête 1.....	376
Annexe 4 : Calendrier des entretiens de l'enquête 1	377
Annexe 5 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 1	378
Annexe 6 : Extrait de la notice de rédaction du dossier VAE.....	381
Annexe 7 : Profil sociodémographique des candidats enquêtés.....	382
Annexe 8 : Profil de diplomation des candidats enquêtés.....	384
Annexe 9 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 2	386
Annexe 10 : Fiche d'émargement VAE	394
Annexe 11 : Synthèse des émargements de l'accompagnement	395
Annexe 12 : Analyse des émargements de l'accompagnement	396
Annexe 13 : Guide d'entretien de l'enquête 3.....	398
Annexe 14 : Calendrier des entretiens de l'enquête 3	401
Annexe 15 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 3	402
Annexe 16 : Profils des structures de l'enquête 4	410
Annexe 17 : Profils des accompagnateurs de l'enquête 4	412
Annexe 18 : Guide de focus groupes de l'enquête 4.....	413
Annexe 19 : Support de présentation de l'enquête 4.....	416
Annexe 20 : Calendrier des focus groupes	421
Annexe 21 : Analyse de la forme des discours	422
Annexe 22 : Tableau d'analyse catégorielle de l'enquête 4	425
Annexe 23 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 4	426
Annexe 24 : Enquête de satisfaction des candidats	428
Annexe 25 : Enquête de satisfaction des accompagnateurs	430

Glossaire des sigles et acronymes

AFEST	Action de formation en situation de travail <i>Inscrite au Code du travail, l'AFEST permet l'intégration formelle d'apprentissages implicites réalisés en entreprise, à un dispositif de formation</i>
ALL	Arts lettres langues <i>Domaine de classification des diplômes de l'enseignement supérieur français</i>
APL	Accreditation of prior learning <i>Voir VAE</i>
AAP	Architecte accompagnateur de parcours <i>Dans le cadre de la réforme REVA, professionnel en charge de l'accompagnement du candidat VAE tout au long de la démarche</i>
BC	Bilan de compétences <i>Inscrit au Code du travail, ce dispositif permet à l'individu d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ses aptitudes et ses motivations afin de clarifier son projet professionnel et de définir les actions à entreprendre</i>
BTS	Brevet de technicien supérieur <i>Diplôme national français de l'enseignement professionnel, de niveau 5</i>
BUT	Bachelor universitaire de technologie <i>Diplôme national français de l'enseignement supérieur, de niveau 6. Il favorise la poursuite d'études tout en permettant un accès direct à l'emploi</i>
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle <i>Diplôme national français de l'enseignement professionnel, de niveau 3</i>
CDSUFC	Conférence des directeurs de services de formation continue universitaire <i>Association de loi 1901 favorisant les échanges, la professionnalisation et le développement des services de formation continue à l'université</i>
CEP	Conseil en évolution professionnelle <i>Inscrit au Code du travail, ce dispositif d'accompagnement gratuit et personnalisé permet à tout individu de faire le point sur sa situation professionnelle et d'établir un projet professionnel</i>
CPF	Compte personnel de formation <i>Inscrit au Code du travail, ce dispositif permet à chaque individu d'acquérir et de faire valoir ses droits à la formation tout au long de sa vie professionnelle en France</i>

DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires <i>Diplôme national de niveau 5, accessible uniquement en formation continue. Il permet de s'inscrire dans tous les établissements ouverts aux bacheliers ou de postuler aux concours de la fonction publique de niveau baccalauréat</i>
DAVA	Dispositif académique de validation des acquis <i>Organisme assurant une mission de service public du ministère de l'Education nationale en conseillant et en accompagnant les projets de VAE</i>
DEG	Droit économie gestion <i>Domaine de classification des diplômes de l'enseignement supérieur français</i>
DU	Diplôme universitaire ou Diplôme d'université <i>Diplôme qui ne valide pas de niveau d'étude, mais qui apporte une spécialisation, il n'est pas habilité par l'État, mais peut être inscrit au RNCP à l'initiative de l'équipe pédagogique</i>
DUT	Diplôme universitaire de technologie <i>Diplôme national français de l'enseignement supérieur, de niveau 5</i>
FCU	Formation continue universitaire <i>Réseau d'experts acteurs publics de la formation continue, s'appuyant sur la CDSUFC. En son sein, le réseau VAE-FCU réunit des experts acteurs publics de la VAE dans l'enseignement supérieur français</i>
FOAD	Formation ouverte et à distance <i>Désigne une formation accessible partout et tout le temps, suivant une progression pédagogique structurée et individualisée</i>
FTLV	Formation tout au long de la vie <i>Désigne les apprentissages réalisés tout au long de la vie afin d'améliorer les connaissances et les compétences, dans une perspective personnelle ou sociale</i>
LP	Licence professionnelle <i>Diplôme national français de l'enseignement supérieur, de niveau 6</i>
MOOC	Massive open online course <i>Désigne une formation en ligne, souvent gratuite, accessible simultanément à un grand nombre de personnes</i>
OPCO	Opérateur de compétences <i>Organisme ayant pour missions, depuis 2019, de financer l'apprentissage, d'aider les branches à construire les certifications professionnelles et d'accompagner les PME pour définir leurs besoins en formation.</i>
PRC	Point relais conseil <i>Structure de proximité dédiée au conseil et à l'information de premier niveau sur la VAE. Seules certaines régions en disposent.</i>

RAE	<p>Reconnaissance des acquis de l'expérience</p> <p><i>Dispositif de reconnaissance adapté aux personnes en situation de handicap ou de fragilité, portant sur des certifications basées sur les référentiels de niveau 5, validés par les ministères de l'Education nationale et de l'Agriculture.</i></p>
RAEP	<p>Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle</p> <p><i>Épreuve de concours de la fonction publique française, constituée d'un écrit et d'un oral, qui permet de compléter une candidature en lui donnant une dimension professionnelle</i></p>
RNCP	<p>Répertoire national des certifications professionnelles</p> <p><i>Inscrit au Code du travail, ce répertoire recense les diplômes délivrés et reconnus par l'État français</i></p>
REVA	<p>Reconnaitre et valider</p> <p><i>Start-up d'État en charge de l'expérimentation conduite en vue de la réforme du dispositif de VAE ; par extension désigne la réforme du dispositif de VAE</i></p>
RS	<p>Répertoire spécifique</p> <p><i>Inscrit au Code du travail, il recense les formations visant des compétences professionnelles complémentaires aux certifications professionnelles recensées au RNCP</i></p>
SHS	<p>Sciences humaines et sociales</p> <p><i>Domaine de classification des diplômes de l'enseignement supérieur français</i></p>
STS	<p>Sciences technologies santé</p> <p><i>Domaine de classification des diplômes de l'enseignement supérieur français</i></p>
VAE	<p>Validation des acquis de l'expérience</p> <p><i>Inscrit au Code du travail, ce dispositif permet l'obtention de tout ou partie d'une certification professionnelle sur la base des connaissances, compétences et aptitudes acquises par l'expérience</i></p>
VAPP	<p>Validation des acquis professionnels et personnels</p> <p><i>Inscrit au Code de l'éducation, ce dispositif permet la dispense du niveau requis pour accéder à une formation de l'enseignement supérieur, sur la base des acquis professionnels et personnels</i></p>
VES	<p>Validation des études supérieures</p> <p><i>Inscrit au Code de l'éducation, ce dispositif permet l'obtention de tout ou partie d'un diplôme de l'enseignement supérieur sur la base des connaissances acquises en formation</i></p>

Préambule

Le bonheur c'est de le chercher.

— Jules Renard, *Journal*, 22 mai 1909.

Alors que je recevais pour un dernier entretien d'accompagnement à la Validation des acquis de l'expérience (VAE)¹ un candidat qui visait l'obtention d'une Licence professionnelle (LP) en maintenance industrielle, celui-ci me confia avec un large sourire : « vous savez, peu importe que le jury me donne le diplôme ou pas, j'ai déjà tout gagné ! ».

Nous étions en 2012, je n'avais que très peu de recul quant à la VAE et quant à ma mission d'accompagnement. Mais ce jour-là, je réalisai que la VAE ne pouvait pas être qu'un simple dispositif certifiant. Elle devait être autre chose... une démarche, un parcours, un cheminement. Plus tard, lorsque nous planchions en équipe sur un slogan pour notre plaquette de présentation du dispositif de VAE, je suggérai : « La VAE, un diplôme et bien plus. Faites-en l'expérience », sans certitude quant à ce que pouvait être ce *bien plus*.

L'heureux candidat avait construit toute sa carrière dans une entreprise de la région. Il s'était inséré précocement sur le marché de l'emploi suite à l'obtention d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en mécanique. Année après année, il avait gravi les échelons en interne jusqu'à devenir responsable d'un projet de transfert d'une partie de l'atelier de fabrication dans une autre usine du groupe, à l'étranger. Je me souviens d'une personne très humble, ayant peu

¹ Nous renvoyons le lecteur non averti à la section 4 pour une présentation détaillée du dispositif de VAE.

confiance en elle en début de démarche. En élaborant son dossier VAE, ce candidat avait pris conscience de la richesse de son expérience et de la diversité des compétences développées sur le terrain. Au fil de sa démarche de VAE, il avait mis *au jour* ses compétences tout autant que mis *à jour* ses connaissances. Il s'était saisi des opportunités offertes par la VAE, comme il avait su le faire pour les opportunités professionnelles.

Le discours de ce candidat a fait écho à mon histoire personnelle. Alors que j'étais jeune adolescente, je me passionnais pour la culture américaine. J'aspirais à la vivre de l'intérieur, en faisant l'expérience d'étudier aux Etats-Unis. Cet objectif me motiva à apprendre la langue anglaise et à rechercher des financements pour réaliser mon projet. J'entrepris d'écrire à des journaux locaux et nationaux pour leur proposer mes services de jeune correspondante, je sollicitai le maire de ma ville, toutes sortes d'associations, les institutions européennes et finalement le Président de la République Jacques Chirac. Son cabinet, sensible à ma démarche et à ma détermination, me mit en relation avec les interlocuteurs qui allaient finalement me permettre de réaliser mon projet.

Si j'ai bien sûr beaucoup appris lors de mon année scolaire en Californie, ce sont les compétences développées en amont de mon départ qui m'apparaissent aujourd'hui les plus précieuses. Je pense également que le vécu de mon expérience américaine n'aurait pas été le même si je n'avais pas ainsi investi le chemin pour y arriver.

Aussi, si l'objectif guide l'action, c'est bien l'action en elle-même qui peut construire les apprentissages. C'est chemin faisant que l'on apprend, ce chemin pouvant être plus ou moins riche selon la manière dont on le parcourt. Le bonheur, c'est de (le) chercher.

Introduction générale

Suite à l'obtention d'un master en psychologie du travail et des organisations, et à l'obtention du titre de psychologue, j'ai pendant près de 14 ans été ingénieure du dispositif de VAE et de l'accompagnement à la VAE. J'ai accompagné plus de 350 candidats, principalement à l'Université de Strasbourg, mais aussi dans le secteur sanitaire et social. Cette pratique m'a amenée à m'étonner, à m'interroger et à me remettre en question. En 2016, j'ai obtenu le Master Sciences de l'éducation et de la formation² par VAE. J'avais souhaité faire l'expérience de la démarche en tant que candidate, afin d'ouvrir mon point de vue et identifier de nouvelles ressources pour ma pratique professionnelle. Cette expérience m'a incidemment rapprochée de la recherche. J'avais déjà auparavant l'habitude de participer à des rencontres académiques. Je lisais régulièrement des publications scientifiques, j'avais même communiqué lors d'un colloque consacré à la thématique de l'autoformation (Abraham et al., 2014). Mais suite à ma démarche de VAE, j'ai pour la première fois publié un article dans une revue scientifique (Hoffert, 2017). Ce fut une fierté autant qu'une découverte. J'ai ensuite été impliquée dans une recherche du LISEC qui m'a conduite à contribuer à un chapitre d'ouvrage (Politanski et al., 2020) et à communiquer dans un colloque (Guillon et al., 2021).

² Parcours Travail éducatif : Santé, social et orientation professionnelle, option Conseil en développement des compétences et valorisation des acquis. Ce master est délivré par l'Université de Lille.

J'ai continué à cheminer au plan professionnel, prenant la responsabilité de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg en 2018. Mes questionnements se sont eux aussi poursuivis. Notamment, et comme évoqué en préambule de cette thèse, je continuais de constater que les candidats menant à terme leur démarche de VAE étaient *transformés*, et cela avant même de se présenter au jury de validation. Le regard qu'ils portaient sur leur expérience, sur leurs compétences, sur leur avenir, et plus globalement sur eux-mêmes, avait changé. J'avais aussi constaté que de nombreux candidats, s'ils étaient fiers d'accéder au diplôme, semblaient lui prêter moins d'importance en fin de démarche. Il y avait manifestement un *avant* et un *après*.

Aussi je me suis demandée ce qui, dans le parcours de VAE de ces candidats, avait ainsi fait *transition*. Guichard et Huteau (2022) expliquent que « faire face à une transition majeure conduit généralement l'individu qui y est confronté à s'interroger sur ses expériences passées, sur ses objectifs et projets et, plus généralement, sur le sens de son existence » (p. 433). Ceci fait très justement écho à ce que j'observais. Selon les auteurs (ibid.), la transition peut être définie comme :

Changement marquant la vie de l'individu, l'affectant, et se traduisant par des transformations de ses conduites, de ses rôles ou de ses représentations. Ce changement peut être lié à un passage d'une étape à une autre de la vie, à la survenue d'un événement inattendu ou à l'absence d'un événement attendu, ou encore à l'évolution des contextes où vit l'individu (p. 427).

L'incidence d'une transition peut être positive ou négative, elle résulte d'une dissonance avec laquelle l'individu doit composer. Elle fait partie de la vie, et s'inscrit dans le développement *normal*³ de l'individu. Mais chacun la vit singulièrement.

Les transitions peuvent aussi être évènementielles, consécutives de ruptures et de discontinuités dans le parcours de vie (Schlossberg, 2005), c'est notamment le cas des transitions professionnelles. Guichard et Huteau (ibid.) précisent par ailleurs que « toutes les transitions ont en commun de prendre du temps » (p. 429). Elles sont progressives. Elles peuvent parfois se réaliser sur un temps très court, mais avoir des répercussions sur la durée.

Pour le psychologue Urie Bronfenbrenner (selon ibid.), les transitions peuvent aussi être appréhendées dans leur écologie, et en ce sens marquer l'espace. Les individus sont ainsi amenés à fréquenter différents milieux qui sont en relation⁴. En ce sens, le candidat VAE vient

³ Au sens de la norme.

⁴ L'auteur parle alors de *mésosystème*.

à tenir un rôle dans l'institution académique, complémentaire mais différent de celui qu'il occupe dans la sphère professionnelle.

La question de l'espace était ainsi en germe dès le début de cette thèse. En effet, mes premiers pas dans cette recherche doctorale m'ont conduite à interroger les distances et les proximités que j'avais empiriquement constatées, ce qui m'a menée à la notion d'espace. Celle-ci m'a permis de nourrir mon questionnement initial. Si la notion de distance a fait l'objet de recherches dans le champ de la formation des adultes (Bouba-Olga & Grosseti, 2008⁵ ; Jaquinot, 1993⁶ ; Paquelin, 2011⁷), elle a aussi été étudiée plus spécifiquement en VAE. Cherqui-Houot et al. (2007) repèrent ainsi quatre niveaux distanciels en VAE : cognitif, spatiotemporel, relationnel et institutionnel⁸.

La VAE met en exergue des *écarts*, des espaces à combler, des espaces potentiels. Il peut s'agir d'un écart entre le niveau de formation initiale du candidat et le niveau du diplôme qu'il vise⁹, ou encore entre le domaine de formation initiale et celui du diplôme visé¹⁰. Ces distances semblent traduire un écart culturel entre les pratiques professionnelles des candidats et les attendus académiques.

Ensuite, il peut y avoir un écart entre les compétences développées par le candidat et celles visées par le référentiel de compétences, entre le niveau de maîtrise effectif des compétences visées et le niveau de maîtrise attendu de ces mêmes compétences. La distance déjà parcourue par le candidat détermine le chemin restant à parcourir. L'évaluation de cette distance est du ressort du jury, mais elle est aussi réalisée en amont lors de l'étape de recevabilité-faisabilité, puis tout au long de la démarche par le candidat lui-même. Ainsi la VAE, qui n'est pas une formation à proprement parler, peut conduire le candidat à mettre en place des stratégies pour combler ces écarts et ainsi s'autoformer.

De plus, en élaborant son dossier VAE, le candidat met au jour des écarts portant sur son activité professionnelle : entre le travail réel et le travail prescrit, entre le travail réel et le travail

⁵ Pour ces auteurs, les proximités en formation peuvent être spatiales (physiques ou numériques) ou a-spatiales (organisationnelles). Il s'agit alors de ressources cognitives et matérielles, mais aussi de coordination, de ressources relationnelles ou de médiation.

⁶ L'auteur propose six classes de la distance dans le champ de la formation : spatiale, temporelle, technologique, socioculturelle, socio-économique et pédagogique.

⁷ L'auteur ajoute la distance cognitive, c'est à dire la capacité de compréhension des contenus, à la distance pédagogique de Jaquinot (1993), c'est à dire la capacité de formalisation de problèmes concrets.

⁸ Les distances cognitives font référence à la réflexivité attendue en VAE, les distances spatiotemporelles font référence aux conditions matérielles de la démarche, les distances relationnelles font référence aux modalités d'échanges tout au long de la démarche, enfin les distances institutionnelles réfèrent à la visibilité des rôles des protagonistes de la VAE.

⁹ Cet écart est globalement faible dans l'enseignement supérieur (Prost-Dambélé, 2018).

¹⁰ A ce sujet, voir Tribby (2023).

souhaité, entre le travail réel et le travail perçu (Morisse, 2009). Mettre au travail ces écarts apparaît alors comme une opportunité formative. Tribby (2014) explique qu'une « forte distance entre l'expérience apparente, vécue, et ce que la démarche [de VAE] a permis d'en faire » (§ 28) témoigne d'un impact conséquent de la démarche sur l'individu, mettant en avant la dimension formative de la VAE.

Par ailleurs, ma pratique professionnelle m'a aussi conduite à constater l'imbrication de différents espaces dans la démarche de VAE, entendus en termes de spatialité, de temporalités et d'interactions.

La distance physique en VAE fait référence à l'éloignement géographique du candidat, aussi l'accompagnement se fait en général à distance¹¹, et mobilise des technologies numériques.

Ensuite, la VAE présente des temporalités plurielles, exprimées en durées (de l'expérience, de la mise en route du projet de VAE, de la démarche de VAE, de l'élaboration du dossier, de l'accompagnement, des séances d'accompagnement, etc.) mais aussi en rythmes (entre et dans les entretiens, des temps d'accélération et de décélération) ou encore en échéances (la recevabilité de la demande, la convention d'accompagnement, les entretiens, etc.). J'ai constaté régulièrement l'empressement de certains candidats au début de leur démarche, rapidement atténué par la confrontation à l'exercice d'élaboration du dossier. Le manque de temps est la raison principale des abandons en VAE (Havet, 2019), le candidat étant pris dans des temporalités différentes qu'il lui faut coordonner. Mais cela interroge aussi la représentation que le candidat se fait de l'exercice, et du temps nécessaire pour le réaliser. Pour sécuriser la démarche, il semble essentiel de se poser la question de la *juste durée* nécessaire, et donc de la *juste période* où l'entreprendre.

Enfin, la VAE produit des interactions, également prises dans des distances. Symboliquement, il s'agit pour l'accompagnateur d'être à *côté* de l'accompagné (Paul, 2009a, b) et de garder la *juste distance*. Pour Paquelin (2011) :

La «bonne distance» c'est se situer ni trop loin ni trop près d'autrui, mais dans un espace-temps-social qui délimite et contient la zone d'activités participatives des sujets qui correspond à ce que les acteurs sont en capacité de réaliser à la fois individuellement et collectivement pour répondre à un besoin (p. 566).

¹¹ Cela est particulièrement le cas dans l'enseignement supérieur.

La relation est *asymétrique* (Paul, *ibid.*), la demande se situant du côté du candidat. Dans cette relation, il peut aussi y avoir un écart d'expertise entre le candidat et son accompagnateur (quant au métier et au contexte concernés, à la méthodologie VAE, à la méthodologie universitaire).

En décidant de soumettre mes questionnements professionnels à l'épreuve d'une recherche doctorale, il m'a fallu prendre du recul et réfléchir à ma posture de recherche. En effet, mon projet de recherche est né de ma pratique professionnelle, complétée par un parcours personnel de VAE : aussi mes choix dans la recherche seraient nécessairement empreints de ces expériences subjectives. Serai-je capable de neutralité ? Avec Pereira (2018), j'ai compris que ma subjectivité pouvait nourrir ma démarche de recherche, mais qu'en contrepartie, je devais veiller à objectiver ces choix et leurs biais consécutifs. Aussi le lecteur comprendra le temps consacré dans cette thèse à expliciter mon cheminement.

Je me suis naturellement tournée vers les sciences de l'éducation et de la formation, car au sein des sciences humaines et sociales, ce champ disciplinaire présente l'intérêt de son hybridation épistémologique (Hofstetter & Schneuwly, 2001) et offre ainsi des éclairages diversifiés et complémentaires sur les faits éducatifs, et notamment sur la formation des adultes. J'ai aussi ouvert mes lectures à la philosophie, la géographie, l'ergonomie ou encore la littérature¹². C'est ainsi que je présente une thèse intitulée : « Cheminement apprenant de candidats à la Validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur français. Apport heuristique de la notion d'espace ».

Je choisis le terme « cheminement » pour l'écho qu'il propose à la notion d'espace. Le cheminement est « modification graduelle, évolution, lente progression »¹³. Il réfère à une temporalité longue, qui semble prêter à la découverte, à la construction, déconstruction, et reconstruction¹⁴. Pour filer la métaphore du chemin, le cheminement autorise les détours, les allers-retours, les demi-tours aussi. Ainsi le candidat VAE marque le pas, piétine, s'embourbe, lève le pied, tourne les talons, mais finalement avance. Ainsi le cheminement traduit l'errance, contrairement au terme *parcours*, pourtant davantage usité dans le champ de la formation. Il porte également une dimension de singularité : bien que certaines balises soient disposées, chaque candidat suit son propre chemin. Le diplôme est la destination, mais il n'est pas le

¹² Je démarrai ma thèse avec une soif de comprendre et d'apprendre, et sans doute aussi avec l'appréhension de devoir circonscrire le champ d'étude !

¹³ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

¹⁴ En chimie, le cheminement désigne « l'ensemble des étapes d'une réaction chimique séparant l'état initial de l'état final » (Larousse). Nous y voyons comme un clin d'œil à la notion de transition évoquée *supra*.

chemin. Cela fait écho à ce que défend Ranchin¹⁵ (2014) par rapport à la formation qui « ne peut se réduire à une certification qui validerait l'acquisition de compétences, elle est au-delà, dans ce qui vise l'ouverture, le rebondissement, l'envie de continuer à se former lors d'un parcours toujours en partance » (p. 83). C'est alors *chemin faisant* que l'on apprend, et que peut se développer l'apprenance. Dans cette perspective, l'élaboration d'un dossier de VAE peut être approché comme une activité *constructive* plutôt que simplement *productive* (Samurçay & Rabardel, 2004).

Ainsi, cette recherche doctorale porte sur le champ d'étude de la formation des adultes. Elle s'inscrit dans une démarche de recherche par *l'entrée activité* et par la recherche biographique. Ces deux approches partagent « des parentés » (Barbier, 2019, p. 191). Toutes deux s'appuient sur le fait pour l'individu, de rapporter des événements dans une visée de construction de soi, aux plans individuel et social, par un travail de subjectivation et d'objectivation de l'expérience. Pour Barbier et Durand (2003)¹⁶, l'activité est un concept intégrateur, et *l'entrée activité* est ainsi une culture de recherche en sciences sociales qui construit ses objets en s'appuyant sur ce concept. Outre le fait que l'analyse de l'activité permette l'optimisation de l'action ou la formation et le développement de compétences, elle présente aussi « des objectifs et des enjeux proprement scientifiques de production de savoirs sur les processus, les changements, les dynamiques, les itinéraires » (Barbier, 2019, p. 190). Dans une note de synthèse consacrée aux théories de l'activité, Champy-Remoussenard (2005) fait le constat de « zones de complémentarités paradigmatiques mais aussi de turbulences épistémologiques » (p. 38) se dessinant dans l'« archipel de travaux sur l'activité » (ibid.). L'auteure explique que s'il reste difficile pour la recherche d'articuler ces différentes approches théoriques, les praticiens le font spontanément en prélevant dans toutes ces démarches ce qui les intéresse. Aussi se demande-t-elle : « peut-être que c'est de leurs [celles des praticiens] pratiques que surgiront des croisements, des débats qui n'ont pas tous eu lieu dans le champ scientifique » (ibid., p. 40). Cette recherche doctorale, adossée à ma pratique professionnelle, s'inspire de ce projet.

En ce qui concerne la recherche biographique, elle rend compte « de la relation singulière que l'individu entretient par son activité biographique avec le monde historique et social » et étudie les « formes construites qu'il donne à son expérience » (Delory-Momberger, 2019c, p. 253). C'est donc à la fois l'individuation et la socialisation de l'individu qui l'intéresse. L'auteure

¹⁵ L'auteur reprend les propos d'une apprenante.

¹⁶ Voir aussi Barbier, 2013b

propose une approche qui semble également bien correspondre aux ambitions de ma recherche doctorale.

Elle explique que la recherche biographique se focalise sur :

Le fait biographique [...] [pour en] définir l'espace et la fonction dans le rapport de l'individu et du social, à en interroger les multiples dimensions — anthropologique, sémiotique, cognitive, psychique, sociale — aux fins d'aider à mieux comprendre les liens et les processus de production et de construction réciproque des individus et des sociétés (ibid.).

Au plan épistémique, cette recherche doctorale se propose de contribuer à la compréhension des apprentissages réalisés en VAE, plus spécifiquement dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur français. Elle entend, à sa mesure, éclairer l'activité d'élaboration d'un dossier VAE, ses effets apprenants, son vécu pour le candidat.

Au plan social, cette thèse pourrait fournir des pistes pour la mise en œuvre de la grande réforme de la VAE en cours, en particulier pour son application à venir dans l'enseignement supérieur. Enfin au plan pratique, cette recherche pourrait outiller les accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur, en leur permettant d'envisager de nouvelles pistes pour leur pratique.

Cette thèse s'organise en quatre parties.

Est présenté tout d'abord le cadre contextuel de la recherche (PREMIERE PARTIE), qui permet de situer et d'affiner la question de recherche. Ce cadre précise le contexte spécifique ayant mené à la création du dispositif de VAE et à ses évolutions réglementaires et ingénieriques régulières, contexte conduisant également les candidats à mobiliser le dispositif.

Est abordé ensuite le cadre conceptuel de la recherche (DEUXIEME PARTIE). Celui-ci s'ouvre sur une revue de littérature qui permet de soumettre les questionnements initiaux à la recherche académique. Les contributions retenues sont problématisées, pour aboutir à la question de recherche. Les concepts convoqués dans la recherche sont présentés et conduisent à la formulation d'hypothèses heuristiques.

Puis sont présentés la méthodologie et les résultats de la recherche (TROISIEME PARTIE). Cette méthodologie s'est construite au fur et à mesure de la recherche. Le plan de cette thèse en conserve la chronologie, afin de rendre compte de la construction du cheminement. Ainsi,

la méthodologie et les résultats de chacune des quatre enquêtes réalisées sont présentés successivement.

Enfin, les résultats de la recherche sont discutés (QUATRIEME PARTIE).

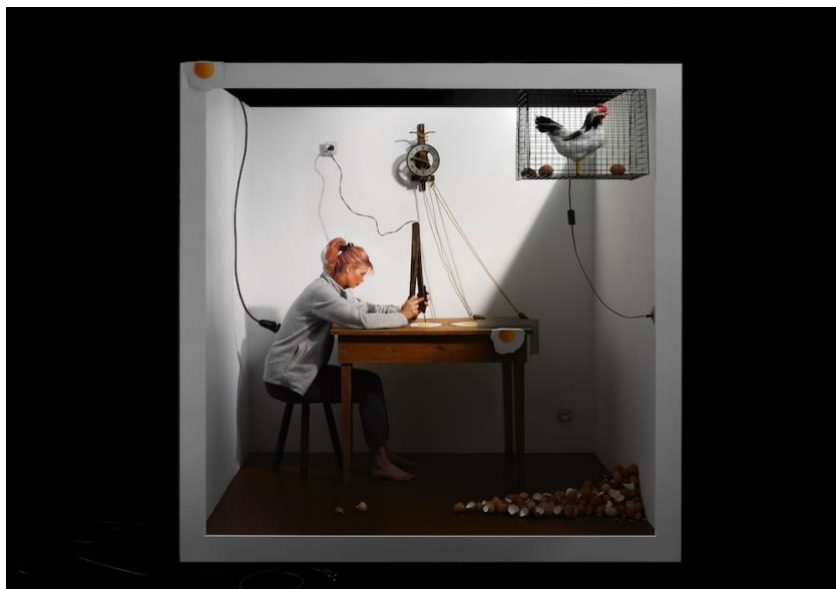
PREMIERE PARTIE

Cadre contextuel

Nous¹⁷ ouvrons notre cadre contextuel par une présentation des transformations du rapport à l'espace et au temps que connaît notre société (section 1). Nous situons ainsi, dès le début de cette thèse, la notion d'espace comme centrale dans notre réflexion. Nous précisons ensuite la transformation de la place des savoirs (section 2) qui résonne avec les transformations de la Formation tout au long de la vie (FTLV) (section 3). Enfin, nous présentons le dispositif de VAE, en pointant ses particularités dans l'enseignement supérieur français (section 4). Ce point est important pour la suite de notre recherche, qui s'inscrit dans ce terrain spécifique. Nous proposons une conclusion de cette première partie de notre thèse.

¹⁷ Le *je* de la pratique, cède désormais la place au *nous* d'humilité de la recherche.

1. Transformation du rapport à l'espace et au temps



« Cette photographie est mise en scène avec des codes surréalistes. L'horloge est la symbolique du temps et de la précarité de la vie. Elle effectue un mouvement perpétuel sans besoin d'apport d'énergie. C'est pour cette raison que l'horloge est le seul élément qui n'est pas alimenté par du courant. Nous sommes ici dans une façon très mécanique de voir la vie. La poule pond l'œuf, l'œuf est choisi en fonction de son calibre puis est mangé. La symbolique de la vie n'existe plus, tout est conduit par des machines et industrialisé. »

— Estelle Hoffert, *Calibrage automatique*, 4 m², 2022.

S'intéresser à la transformation du rapport à l'espace et au temps revient à interroger comment les individus investissent aujourd'hui l'espace du monde (section 1.1) et comment le temps organise cet espace, et donc la vie des individus (section 1.2). Nous présentons enfin ce que les crises consécutives de ces transformations spatiales et temporelles peuvent apporter à la société et aux individus (section 1.3).

1.1. Spatialités

Aujourd'hui, la responsabilité du monde est partagée entre les différents pays qui débattent ensemble des questions économiques, sociales, culturelles, politiques, militaires ou encore écologiques. Carroué (2019) définit la mondialisation comme « un système géoéconomique, géopolitique et géostratégique hiérarchisé, instable et conflictuel » (p. 6). Selon l'auteur, un monde polycentrique émerge où l'occident n'est plus seul dominant, mais où néanmoins les inégalités se creusent. Le phénomène ne peut être réduit à sa seule dimension économique, il « interroge des systèmes territoriaux complexes issus de facteurs spatiaux, historiques, culturels, sociaux, politiques et géopolitiques » (ibid., p. 9). Il s'agit alors d'envisager la mondialisation à la fois comme enjeu de maîtrise et de valorisation de l'espace par les acteurs.

Si les problématiques qui occupent la communauté des Hommes se posent à l'échelle mondiale, elles se déclinent à l'échelle régionale. Pour Gana et Richard (2014), la région entendue ici ne réfère pas aux frontières administratives ou étatiques, mais plutôt à des regroupements d'entités géographiques en forte interaction. Aussi, il reste possible, et même souhaitable, de raisonner localement ; le défi étant peut-être d'imbriquer ces différents espaces de réflexion. Lusseau (2017) explique que « certains en sont venus à oublier cet espace social de proximité immédiate, le creuset de la vie humaine qui permet à chacun de s'inscrire dans une société, de se spécifier en tant qu'individu et d'envisager sa relation aux autres » (p. 279). En résonance à la mondialisation émerge ainsi la notion de *glocalisation*, que l'on doit au sociologue Roland Robertson. Celui-ci envisage le local comme « espace de la connectivité et du relationnel » (selon ibid., p. 283), toujours intriqué avec les phénomènes globaux. Cette dynamique fait écho au besoin de proximité, au besoin de ré-ancrage des individus que la mondialisation désancre. Il ne s'agit pas de conservatisme mais plutôt de « l'expression du désir immuable de produire du récit sur des espaces où l'on s'inscrit, s'insère, vit ensemble et se reconnaît » (ibid., p. 291). Pour Cavalier et Morel-Maroger (2008), qui se sont intéressés aux évolutions de la radiophonie, cette recherche de proximité est un moyen pour les individus de contrebalancer les effets de la mondialisation et de faire perdurer leurs racines locales. Cette recherche de proximité s'exprime bien sûr dans les relations commerciales (le développement des circuits-courts par exemple) mais aussi dans les relations éducatives. Pour ces dernières, la mise à distance contrainte par la récente crise sanitaire a souligné ce besoin des individus.

Ainsi, Lussault (2017) nous rappelle que :

Nous ne sommes pas les habitants d'un seul espace, fixe et doté d'une seule échelle stable : nous vivons, en permanence, à partir du "site" initial et matriciel qu'est le corps (qui étalonne toutes les tailles de phénomènes auxquels l'être humain est confronté), des spatialités affectées de toutes les grandeurs possibles en fonction de nos expériences, et nous devons gérer au mieux les relations entre chacune (p. 285).

L'auteur nous rappelle également que « un lieu quelconque n'est jamais identique à un autre, même s'il est comparable et commensurable, tout simplement parce qu'il est d'abord fait de l'expérience des individus qui s'y (r)assemblent plus ou moins volontairement » (ibid.).

C'est au plan mondial que s'échangent les ressources, les données, ainsi que les idées et les savoirs. La crise sanitaire nous a rappelé que c'est aussi mondialement que circulent les virus... Nous l'avons vu, ces flux d'échanges déterminent aussi des territoires polarisant la mondialisation. Si ces échanges sont bien souvent l'objet de transactions financières, d'autres s'opèrent par des contreparties différentes. Se développent ainsi les communautés d'échanges de biens, de services ou de pratiques. Se développent également *l'open-source*, *l'open-data* ou encore *l'open-access*, consécutivement du développement de l'internet. Cette « économie du gratuit » (Anderson, 2009, cité dans Mounier, 2010, p. 28) n'est pas sans incidence sur les biens et les services mis à disposition. Si le sociologue et philosophe Edgar Morin (interviewé par Dortier, 2011) constatait que « l'argent et le profit se sont répandus dans des domaines autrefois réservés à la gratuité, au service rendu, au troc, au don, suscitant chez les uns une boulimie, chez les autres l'angoisse du manque » (p. 158), des considérations économiques accompagnent bien souvent le retour de la gratuité.

La mondialisation qui favorise les échanges, installe dans le même temps une forte concurrence enjoignant à la compétitivité. Ainsi les États conquièrent le pouvoir, les entreprises conquièrent les marchés et, pour les individus, il s'agit de consommer, voire de consumer. Les biens et les services se standardisent face à la normalisation reconnue comme levier de compétitivité (Peyrat, 2006). Notons que pour Carroué (2019), s'il y a bien homogénéisation des marchés et des processus productifs, cela provoque à un niveau local des adaptations singulières, de plus en plus différenciées. Nous retrouvons ici l'idée de proximité présentée *supra*.

Pour Foray (2009), « "être à proximité" demeure la stratégie dominante de localisation des principaux acteurs de l'économie de la connaissance » (p. 101), produisant une agglomération

de la production de connaissances, ce qui rend d'autant plus attractives les régions qui le sont déjà. Dans cette compétition, c'est aussi le marché de l'emploi qui est objet de conquête pour les individus. Il s'agit également pour ces derniers de trouver leur place dans la société, dans le monde. Aussi, Bedin (2011) reprenant les propos du sociologue et historien Marcel Gauchet, nous rappelle que « saisir les enjeux de la mondialisation suppose “de bien comprendre ce qu'il y a de singulier dans le devenir occidental“ » (p. 8).

La figure de l'individu a progressivement évolué ces cinquante dernières années, soit depuis la genèse de la mondialisation contemporaine (Gauchet, interviewé par Dortier, 2011). De la recherche de l'indépendance personnelle, au statut de droit de l'individu, l'accent est aujourd'hui mis sur « l'expression de soi, la quête tourmentée de l'identité personnelle, le culte des émotions, la recherche de la reconnaissance » (ibid., p. 125). Interroger la figure de l'individu nécessite de le resituer dans sa double dimension identitaire de *personne* (que propose le sociologue et ethnologue Marcel Mauss, dès la fin des années 1930) : il est à la fois le résultat d'un processus d'*individuation*, fondée sur la conscience de soi, et d'un processus d'*individualisation*, fondée sur la conscience (située) de l'appartenance à un système social (Sévigny, 2019). Ces deux processus font appel au social, et se poursuivent tout au long de la vie. L'individualisation, culturellement située, fait advenir l'individu comme maître de ses choix, et comme contributeur au bien commun. Mais dans la modernité, selon le sociologue Émile Durkheim, l'individualisation conduit à l'anomie sociale résultant de l'effacement des normes, et par là du lien social (Tastet, 2018). Selon le sociologue Alain Ehrenberg (interviewé par Molénat, 2011), si l'individualisation vise l'autonomie, celle-ci n'est plus aujourd'hui une « autonomie-indépendance » mais une « autonomie-compétition » (p. 154) qui divise les individus (tout du moins dans la culture française)¹⁸. L'individualisme peut alors être interprété comme une déformation de l'individualité, mais aussi comme réaction (désespérée) de l'individu face à la norme d'autonomie.

1.2. Temporalités

Les innovations scientifiques et technologiques ont modifié les pratiques et la circulation des hommes autant que des biens, des capitaux et des idées. Nous avons assisté à une révolution dans la manière d'envisager le monde, les espaces, les frontières. Le géographe Boris Beaudé (Lussault, 2017) propose de considérer l'internet comme un espace-lieu bien réel, il construit

¹⁸ Voir également *infra*, section 3.3.

le néologisme de « synchronisation » (p. 281) pour aborder le partage des espaces habités avec d'autres cohabitants. Lussault (ibid.) élargit ce néologisme pour aborder la géographie d'une société. Selon l'auteur, celle-ci « doit se penser à partir des spatialités humaines plus qu'à partir des formes dans l'espace » (ibid., p. 282). Il articule ainsi synchronisation et synchronisation, l'Homme étant nécessairement situé conjointement dans l'espace et dans le temps. L'auteur vient alors à définir ce qu'*être contemporain* veut dire : « partager le même temps que les autres, au sens de prendre part au même temps » en partageant « l'espace via la spatialité » (ibid.). L'auteur entend ici par spatialité « cette expérience “qui se produit effectivement“ et qui l'[l'individu] affecte, au sens fort du terme, cette activité qui l'embarque dans l'interspatialité, la cohabitation avec d'autres humains et d'autres réalités » (ibid., p. 281). Être contemporain c'est s'inscrire dans l'ère anthropocène, qui nous rappelle « combien l'espace et le temps sont liés l'un à l'autre » (Wallenhorst, 2018, p. 260).

L'espace mondial apparaît ouvert parce que les mobilités, volontaires et contraintes, y sont facilitées. Notamment, le développement des infrastructures et de la logistique a drastiquement réduit les durées de transport. Le numérique et les réseaux sociaux concourent également à dissoudre les frontières physiques et temporelles, ainsi que sociales qui s'imposaient autrefois. Il est désormais possible d'échanger en tous lieux et en tout temps, avec tout le monde et n'importe qui, à propos de tout et n'importe quoi. Carroué (2019) précise que « ce n'est pas l'espace terrestre et ses distances qui se réduisent, mais la capacité des hommes à maîtriser le rapport distance-temps qui ne cesse de s'améliorer » (p. 187). Dans ce contexte, les asymétries entre les territoires en termes d'infrastructures physiques et virtuelles sont d'autant plus déterminantes des capacités de ces territoires à se saisir de cette nouvelle configuration des espaces. Mais l'espace apparaît simultanément fermé. Nous l'avons vu, la standardisation et l'individualisme cloisonnent le champ des possibles. Foessel (2010) rappelle que « la mise en place d'une datation homogène, l'invention de l'horloge et l'instauration d'horaires contraignants dans le travail démontrent que le temps est une trace du social dans la conscience subjective » (p. 25). Comme nous l'avons montré pour la spatialité, la temporalité renvoie à la société qu'il s'agit d'organiser. Pour l'auteur, la modernité relèverait d'une « substitution du paradigme de l'espace à celui du temps » (ibid., p. 34).

Dans le champ de la formation professionnelle, les espaces physiques et temporels se sont également transformés. Carré (2020) présente l'évolution du « scénario conventionnel inspiré des “trois unités“ du théâtre classique : un lieu, un horaire, un intervenant » (p. 37) qui organisait la formation. Aujourd'hui, ces unités sont hybridées. La VAE en particulier reconnaît qu'il est

possible d'apprendre en dehors de l'espace (spatial et temporel) formel de la salle de classe ou de formation.

Ainsi transformation du rapport à l'espace et transformation du rapport au temps sont consubstantielles. La transformation du rapport au temps présente un premier paradoxe : alors que la durée de vie augmente, mais aussi que la durée du temps libre croît (Van de Velde, 2020), le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet constate que l'instantanéité et le sentiment d'urgence s'installent (Wallenhorst, 2018). Ainsi le temps semble s'accélérer. Le sociologue et philosophe allemand Hartmut Rosa (2010, cité dans Albarello, 2022) définit l'accélération comme une « augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expérience par unité de temps » (p. 82). Il propose que cette accélération soit le fondement même de la modernité. L'accélération du temps est inhérente au phénomène de mondialisation. Pour autant, la mondialisation ne s'inscrit pas dans un temps court. Elle est en marche depuis plusieurs décennies, voire plusieurs siècles. Selon Rosa (2012), cette accélération aliénante du temps porte sur la technique, le changement social et les rythmes de vie. Pour Van de Velde (2020), l'accélération du temps impacte d'abord le quotidien par une dynamique d'intensification et de fragmentation des tâches, d'autant plus forte pour les plus précaires. Bedin (2011) explique que c'est cette accélération qui « métamorphose l'univers dans lequel nous vivons » (p. 5). Les biens sont confrontés à l'obsolescence ; celle-ci concerne la fonctionnalité des produits mais aussi leur évolution en termes d'esthétique par exemple. Les mouvements pour une consommation plus durable luttent contre cette obsolescence programmée (Libaert, 2015), parfois en s'en saisissant comme opportunité de transmettre des savoirs, par exemple dans les *repair-cafés* (Grelley, 2022). En résonance, ce sont les connaissances et les compétences qui deviennent de plus en plus rapidement désuètes (Wallenhorst, 2018). Dès lors, il s'agit de courir inlassablement après le temps sans jamais en définitive le rattraper ou, comme l'écrit Rosa : « nous devons courir aussi vite que possible pour rester au même endroit » (Rosa, 2012, p. 37). Finalement, « chacun avance sur place sans se soucier d'une avancée collective » (Wallenhorst, 2018, p. 255). Aussi pour Edgar Morin (interviewé par Dortier, 2011), le défi qui se pose à l'Homme est de « dominer la chronométrie qui dégrade notre temps vivant » (p. 158). Il invite à une réforme de la vie dont « une première tâche consiste à se libérer de la tyrannie du temps » puisqu'il « importe plus de vivre sa vie que de courir après » (ibid., p. 160). Le sociologue et philosophe propose d'« humaniser nos pulsions et nos émotions par des contrôles réflexifs » regrettant que l'Occident ait « privilégié la connaissance et la maîtrise de la nature plutôt que la connaissance et la maîtrise de soi » (ibid., p. 161).

Il y a là un second paradoxe, souligné par Champy-Remoussenard (2013), qui repère que « le processus d'accélération et cet empêchement à s'arrêter et à faire "retour sur l'expérience" sont des traits marquants de notre société, alors même que les bienfaits associés à l'attitude réflexive y sont fortement valorisés » (p. 95)¹⁹. Le phénomène d'accélération impacte la formation professionnelle qui prépare aux emplois d'aujourd'hui, qui ne sont déjà plus ceux de demain. Il impacte également la VAE, dont on attend qu'elle soit toujours plus rapide alors que la temporalité longue de la démarche apparaît nécessaire pour ses acteurs (Pinte, 2018). Dans ce contexte, il s'agit dans une visée économiste, de préparer les individus à l'agilité, en référence aux méthodes agiles s'appuyant sur la flexibilité au changement. Dans une approche davantage éthique, il s'agirait surtout de les préparer à « des apprentissages fondamentaux relevant de la citoyenneté existentielle avec ses apprentissages politiques du monde et ceux de la pensée critique et subversive » (Wallenhorst, 2018, p. 263). Ceci fait lien avec la notion de résonance²⁰ proposée par Rosa (2018), et reprise par Albarello et Salmon (2019), qui démontrent qu'il s'agit là d'une nouvelle aspiration pour les individus s'engageant en formation.

1.3. Un espace de crise(s)

C'est sur fond de crises multiples et successives que se construit l'espace de tous et de chacun. Au plan politique, la crise de confiance transforme le paysage des partis politiques, les institutions locales ou internationales connaissent une crise structurelle, des conflits proches ou lointains impactent notre vie quotidienne. Au plan mondial, les conséquences économiques de ces nouvelles crises viennent s'ajouter aux difficultés déjà présentes, consécutives de la désindustrialisation et de la financiarisation de l'économie. Le néolibéralisme s'est installé dans tous les secteurs de l'économie, y compris celui de la formation. Au plan social, les inégalités se creusent entre et au sein des pays. Carroué (2019) constate que si « historiquement, jamais notre monde n'a été aussi riche, dynamique et innovant [...] rarement sans doute, il n'a été aussi inégal et polarisé » (p. 7). La crise sanitaire comme fait social total a souligné ces inégalités et a transformé la société, notamment par la démocratisation²¹ des usages du numérique. C'est aussi de plus en plus la crise écologique qui préoccupe : la croissance démographique et le

¹⁹ Voir aussi *infra*, section 3.2

²⁰ Pour Rosa (2020), la résonance est une forme de lien avec le monde, une façon d'être au monde face à l'aliénation provoquée par l'accélération consécutive de la modernité. L'auteur propose quatre caractéristiques de la résonance : l'affection (ce qui nous interpelle), l'efficacité personnelle (la réaction physique engendrée), l'assimilation (la mise en relation au monde) et enfin l'indétermination (imprévisibilité de la manière dont nous sommes affectés).

²¹ Voir la totalitarisation... Aujourd'hui, le numérique est devenu indispensable pour réaliser certaines activités administratives mais aussi culturelles. Les personnes qui n'y ont pas accès sont marginalisées.

dérèglement climatique posent la question de l'accès aux ressources. Cela renvoie notamment à la finitude géographique du monde (Carroué, 2019), les sociétés humaines n'ont plus de marge d'expansion géographique pour prédater les ressources.

Aussi les crises s'imbriquent-elles les unes aux autres, elles se cumulent pour potentiellement produire un *effet cocktail*²² dont on ne saurait prédire les impacts de manière exacte et exhaustive. La crise est partout, tout le temps. Revault d'Allonnes (2012) parle d'un régime de *crise sans fin*²³, sans perspective d'un avenir collectif. Comme le constatait déjà Edgard Morin (1976, cité dans Mounquengui et al., 2011) au siècle dernier, cette notion de crise hante tous les domaines... jusqu'à se vider de son sens. Selon Bedin (2011), l'omniprésence des crises aurait finalement conduit à un regain d'intérêt pour « "la solidarité", l'"empathie", le "vivre ensemble" » (p. 8). L'impact des crises sur le monde contemporain aurait donc tout de même quelques effets positifs...

Dans son sens commun, le terme de crise est péjoratif, il souligne la rupture brutale ou progressive qui vient bousculer un ordre établi. Ainsi la notion de crise fait référence à la temporalité : après la crise, rien n'est jamais tout à fait comme avant. Pour Mounquengui et al. (2011), la crise considérée comme perte révèle une « "dissimultanéité" entre la connaissance disponible et le problème qui se présente » (p. 7). Elle révèle donc une lacune en termes de connaissance et par là, la nécessité d'apprendre. Aussi, à la question « à qui profite la crise ? », envisagée en termes de gagnant-perdant, nous pourrions oser une réponse optimiste : « potentiellement à chacun ».

Récemment, la pandémie a mis en exergue le potentiel apprenant des situations de crises. Les organisations et les individus se sont adaptés aux contraintes pour travailler, échanger, vivre *malgré tout*. Ce fut le cas à l'hôpital bien sûr (avec par exemple la réaffectation des personnels dans les services en tension, ou encore la mobilisation d'étudiants en formation de santé), mais aussi dans les commerces (avec par exemple le développement du *click-and-collect*). Dans le champ de l'éducation, les acteurs ont innové face à la nécessité de mettre à distance l'enseignement pour assurer la continuité pédagogique (Issaieva et al., 2020). Cela va sans dire que les conditions de ces apprentissages n'étaient certainement pas les plus confortables, mais pour autant elles ont permis d'apprendre. Duarte (2016, 2021, 2022) nous enseigne que dans la

²² Nous choisissons ce terme en référence à son utilisation dans le champ de la santé humaine où il décrit l'effet nocif conjugué de plusieurs substances chimiques sur l'organisme.

²³ C'est le titre de son ouvrage.

calligraphie chinoise, le symbole du danger et celui de l'opportunité sont réunis pour écrire la crise. Les recherches menées par l'auteure dans le secteur hospitalier ont montré le potentiel apprenant des situations de crise. Elle rapporte que ces situations « font émerger une réactivité naturelle et sont constructives car elles produisent des savoirs expérientiels » (ibid., 2016, p. 66), elle précise également l'importance des interactions sociales dans ces apprentissages.

Apprendre malgré la crise, c'est aussi apprendre *de* la crise. Cette thématique renvoie notamment aux nombreuses recherches en sciences de gestion, qui se sont intéressées à la gestion de crise et surtout à la gestion *post-crise*, où l'on tire les enseignements de ce qui a fait problème (ce qui a induit la crise ou les difficultés à trouver des solutions pour la résoudre) (Altintas & Royer, 2009 ; Boumrar, 2010 ; Chebbi & Pereira-Pündrich, 2009). Dans cette perspective, ce ne sont pas que les individus qui apprennent, mais aussi l'organisation dans sa globalité. Karsenty (2015) propose que la gestion efficace d'une crise s'appuie sur la gestion de la confiance dans les relations entre les acteurs impliqués. C'est ce qui, en situation, permet de construire collectivement du sens pour trouver des solutions, c'est aussi ce qui en amont permet de se préparer aux situations de crise, et en aval d'en tirer des apprentissages. La notion de confiance vient articuler l'autonomie des acteurs et leurs nécessaires interactions sociales.

Pesce (2011) rappelle que notre société a privilégié l'étymologie latine plutôt que grecque du terme *crise*. En latin, *crisis* désigne la phase la plus grave de la maladie alors qu'en grec, *krisis* est la décision, la solution. Dans un modèle *crisique*, la crise survient lorsque la norme est transgressée, il faut alors rapidement trouver un remède. Selon l'auteur (ibid.), opter pour une lecture *krisique* d'une situation, c'est l'envisager comme opportunité de faire évoluer les représentations de la réalité, mais aussi la réalité elle-même :

Le processus *krisique* a pour résultat non pas la réaffirmation de la norme, mais sa reconstruction, son élaboration sous une forme nouvelle. La situation a en partie prévalu sur les formes qui la définissaient, a affirmé son autonomie sur la norme, autant que la norme s'est en partie affirmée ; mais toutes deux au passage ont vu leurs contours redessinés (p. 171).

Il y a là un renversement de paradigme qui ouvre de nouvelles opportunités d'apprentissages que nous qualifions d'apprentissages *par* la crise.

Appliquant cette pensée à l'acte éducatif, Pesce (2011) propose que celui-ci :

suppose d'offrir au sujet la possibilité de se construire dans une négociation avec des situations faites d'asymétries, de décalages, parfois de heurts : plus encore d'affirmer l'asymétrie, plutôt que de s'en plaindre, pour en mesurer les enjeux et y faire face (p. 173).

Il s'agit alors d'accompagner continuellement « des sujets et des collectifs dans la traversée de crises successives » (ibid., p. 174). Plutôt que de subir, ou même d'affronter la crise, il s'agirait finalement de la provoquer.

Marpeau (2018) reprend cette idée d'une crise développementale. Si la crise naît d'une situation exceptionnelle, ces situations sont pour autant multiples, et présentent chacune leur potentiel d'apprentissage pour l'individu. Elles lui permettent de transformer son rapport à lui-même, à la réalité, à son histoire passée, à son mode d'existence et à ses projets à venir. L'auteur pose comme condition à ce processus le « bain de langage de l'accompagnement » (ibid., p. 116), soulignant ainsi le caractère social de l'apprentissage par la crise.

Aussi pouvons-nous envisager le candidat VAE comme placé dans une situation *krisique* qui l'amène à reconsidérer ce qui a fait norme pour lui. Avec Marpeau (ibid.), le rôle de l'accompagnement y serait essentiel.

Synthèse de la section 1 : transformation du rapport à l'espace et au temps

L'espace habité et investi par chacun apparaît transformé. Il convient de changer d'échelle pour tenter de comprendre ce qui s'y joue pour les individus, notamment concernant la manière d'être au monde, d'échanger et de faire société. Cette spatialité transformée s'articule avec des temporalités elles-aussi profondément modifiées : le temps semble s'accélérer consécutivement à la modernité. Cette nouvelle configuration du monde confronte les individus à des crises cumulatives. Il s'agit alors d'y faire face et de les surmonter en apprenant *malgré* les crises, ou alors de changer radicalement notre point de vue en considérant que ce peut être *grâce* aux crises que nous apprenons.

2. Transformation de la place des savoirs

Nous avons vu que le monde apparaît aujourd'hui transformé, induisant un effort continu d'adaptation et d'apprentissage des individus. En conséquence, la place des savoirs apparaît elle aussi transformée. L'individu est confronté à une profusion d'informations (section 2.1) dont certaines seulement deviendront connaissances. Ces connaissances sont aujourd'hui hautement valorisées dans une société devenue cognitive (section 2.2). Nous présentons enfin l'avènement des savoirs d'expérience comme partie de la réponse aux enjeux de cette société de la connaissance (section 2.3).

2.1. La profusion d'informations

Tout d'abord, précisons que l'information n'est pas la connaissance, mais que « toute connaissance passe par un processus d'information, qu'elle soit transmise ou reçue » (Mayère, 1990, p. 59). La connaissance nécessite une réappropriation cognitive de l'information par l'individu (Prax, 2019). Celui-ci va donner sens à l'information en l'interprétant au regard de ses croyances générales et spécifiques, de son point de vue, et de son projet. Ainsi la connaissance se construit en s'appuyant sur le *déjà-là* mais aussi sur l'*à-venir*. Elle n'est pas figée et définitive, elle est activée en fonction de la situation et évolue en résonance de celle-ci. L'action (sensorimotrice ou mentale) est ainsi nécessaire à la construction de connaissances. S'appuyant sur les travaux du philosophe Edmund Husserl et du biologiste Francisco Varela, Prax (ibid.) synthétise que « être "connaissant" signifie à la fois agir sur son environnement et être capable d'élaborer une équilibration permanente en fonction de ces modifications de l'environnement » (p. 64).

Une information, ou des informations (au pluriel), sont souvent associées dans le sens commun à la démarche journalistique. L'information est alors définie comme « fait porté à la connaissance du public » (Le Monde, 2017, 23 janvier) qui répond à au moins trois critères. D'abord, l'information présente un intérêt pour le public, et se distingue en ce sens de l'anecdote. Ensuite, elle est factuelle, ce qui la distingue de l'avis ou de l'opinion. Enfin, elle doit être vérifiée ce qui la différencie de la rumeur. Pour autant, l'information ne constitue pas une vérité. Elle reste empreinte du contexte dans lequel elle est produite et diffusée. Force est de constater que les informations disponibles aujourd'hui, ne réunissent pas systématiquement tous

ces critères. Notamment, le développement des réseaux sociaux a favorisé la diffusion d'anecdotes, d'avis et de rumeurs. Si ces réseaux sont aussi vecteurs d'informations, celles-ci peuvent y être *noyées*, l'individu qui consulte ces réseaux peut s'y méprendre ou s'y égarer.

L'information peut aussi être envisagée plus globalement comme « collection de données organisées dans le but de délivrer un message » (Prax, 2019, p. 61). Les informations sont alors de différents types : physique (décrivant un état ou un fait), pragmatique (décrivant un mode d'emploi ou une procédure), rationnelle (référant à un raisonnement), paradigmatique (désignant une évidence ou une valeur) ou encore expressive (traduisant une impression ou une émotion). L'échange d'informations fait intervenir un émetteur mais aussi un récepteur, elle nécessite une unité de sens, mais reste sujette à l'interprétation du récepteur.

Nous assistons aujourd'hui à une explosion informationnelle exponentielle. Ce phénomène a été qualifiée d'*infobésité* par l'écrivain américain David Shenck au début des années 1990. Il a depuis été réinvesti dans le champ de la recherche, notamment en sciences politiques (Sauvajol-Rialland, 2014, p. 110), mais aussi en sciences de l'éducation (Carré, 2020, p. 51 ; Vulbeau, 2015, p. 35). Reprenant les propos de Patrice Aron et Catherine Petit, Sauvajol-Rialland (2014) rapporte que davantage d'informations ont été produites ces trente dernières années qu'en 2000 ans d'histoire. Cette explosion informationnelle est consécutive du développement du numérique, et notamment de l'internet. Aussi, si le volume d'information croît, c'est aussi parce que son stockage et sa diffusion sont aujourd'hui facilités. C'est aussi sans doute lié au fait que nous sommes aujourd'hui bien plus nombreux sur Terre, multipliant ainsi les sources d'information. En effet, chaque humain est potentiellement source d'information, puisque nous sommes des êtres sociaux qui communiquons. D'autres auteurs ont qualifié ce phénomène de « pollution des cerveaux » (Rosnay & Virilio, 1995, cités dans Sauvajol-Rialland, *ibid.*). Si l'analogie médicale laisse entendre les risques engendrés par le phénomène pour l'individu, l'analogie environnementale souligne sa dimension sociale qui impacte également les organisations de travail, et plus largement la société. Selon Vulbeau (2015), l'explosion informationnelle génère pour l'organisation le risque de saturation qui conduit à la dégradation du processus décisionnel pouvant aller jusqu'à la paralysie. L'auteur évoque également le risque de désinformation, ainsi que la baisse de productivité consécutive de l'égarement des individus. La surcharge informationnelle est associée au sentiment d'urgence (*ibid.*), alors même que les informations apparaissent disponibles, accessibles à toute heure et en tous lieux. Ceci souligne la dimension temporelle de l'explosion informationnelle. La surcharge

informationnelle impacte l'individu au travail, ainsi que dans la sphère privée. Les risques psychosociaux en entreprise se cumulent au risque de repli sur soi à domicile.

Dans ce contexte, il apparaît essentiel de « renforcer les habilités informationnelles » (Sauvajol-Rialland, 2014, p. 117) des individus. Il s'agit d'abandonner l'attente utopique d'un traitement exhaustif de l'information, et d'apprendre à repérer les informations utiles et fiables. Pour ce faire, développer l'esprit critique apparaît nécessaire. Cette ambition est aujourd'hui soutenue par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les pédagogues, autant que par des citoyens soucieux du devenir de cette précieuse habileté (Gauvrit & Delouée, 2019). Farina et Pasquinelli (2019) définissent l'esprit critique comme un ensemble de mécanismes qui permet « d'évaluer l'information à notre disposition et de doser la confiance que nous accordons à une information, qu'elle vienne de nous-mêmes ou des autres » (p. 32). Selon les auteurs, l'esprit critique est naturel mais il est aussi limité et nécessite d'être enrichi par la culture. Aussi l'esprit critique n'est pas un acquis définitif, il s'entretient et se développe tout au long de la vie. Notamment, l'acquisition de connaissances dans des domaines variés permet à l'individu de mieux évaluer les informations également dans des situations non familières (ibid.). En ces sens, l'esprit critique favorise l'adaptation. Finalement, il convient de s'informer pour apprendre, mais aussi, et peut-être de plus en plus, d'apprendre à s'informer.

2.2. La société cognitive

Voulue par l'Union Européenne²⁴, la société cognitive résulte d'évolutions lentes et progressives traversant le 20^e siècle (Foray, 2019). Elle s'appuie sur deux phénomènes majeurs : d'une part le développement des technologies de l'information et de la communication qui offrent le support nécessaire à la création et à la diffusion des connaissances, et d'autre part l'augmentation des investissements immatériels comme la formation, la recherche et développement ou encore la création d'outils numériques. Aussi l'avènement de la société de la connaissance est l'opportunité d'une rencontre jusque-là improbable, celle de l'économie et de la pédagogie (Carré, 2005).

²⁴ Cette volonté a d'abord été exprimée dans le Livre blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive » (Cresson, E. & Flynn, P., 1995).

Carré (ibid.) constate que :

La Realpolitik de l'éducation force aujourd'hui les uns à admettre que si l'éducation n'a pas de prix, elle a nécessairement un coût, et les autres à comprendre qu'en matière éducative, le contrôle de gestion ne saurait suffire à la qualité, ni d'ailleurs à l'efficacité du service (p. 19).

L'auteur souligne ainsi la *valeur*²⁵ des connaissances dans notre société actuelle. Pour Prax (2019), les connaissances sont le « ciment qui construit la société » (p. 65). Ainsi, la connaissance présente une portée individuelle, mais aussi sociale.

L'économiste Fritz Machlup (cité dans Mayère, 1990) propose une approche extensive de la connaissance, expliquant que « il y a accroissement de la connaissance non seulement par la conception d'une connaissance non disponible antérieurement, mais aussi par le fait qu'un individu acquiert une connaissance, même si d'autres en disposaient auparavant » (p. 60). Ainsi Mayère (ibid.) soutient que la communication est une forme de production de la connaissance et que la création en est une autre. La première concerne au moins deux individus, la seconde peut se contenter d'un seul bien que « la connaissance n'existe socialement [...] que si elle est transmise, même de manière restreinte » (ibid., p. 61). Dans une société cognitive moteur pour l'emploi, c'est à la fois la production, la diffusion et l'intégration des savoirs qui doit permettre le développement. La connaissance est ainsi devenue un enjeu économique qui place sur le marché un produit très spécifique : « la transmission de connaissance ne réduit pas le "stock" de celui qui la transmet mais au contraire l'affermite et la précise dans la pensée du transmetteur » (Machlup, cité dans Mayère, 1990, p. 59).

La société cognitive entend développer la recherche et l'innovation, mais aussi la FTLV²⁶. Ces deux visées apparaissent par ailleurs imbriquées puisqu'il faut mobiliser, et donc acquérir, des connaissances pour en produire de nouvelles. Il est à noter que les missions de l'université²⁷ recouvrent ces visées, la positionnant ainsi comme acteur (potentiellement) stratégique de la construction d'une société de la connaissance. La visée de promotion sociale de la FTLV a

²⁵ Au sens formel.

²⁶ La notion de FTLV (en anglais, life-long learning) date des années 1920 où elle est apparue pour la première fois, associée à la tradition éducative des pays nordiques (Hasan, 1997).

²⁷ Selon l'article L. 123-3 du Code de l'éducation, les missions de l'université sont la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats, l'orientation et l'insertion professionnelle, la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique, la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, et enfin la coopération internationale.

progressivement cédé la place, dès le milieu des années 1980, à une visée de maintien de l'employabilité des salariés (Carré & Caspar, 2011). En conséquence, il s'agit aujourd'hui pour les individus d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi de nouvelles compétences qui pourront être mobilisées dans des environnements de travail qui se transforment en permanence. Hasan (1997) relève que :

Le monde du travail est en train de définir toute une gamme de compétences transversales – la communication, des compétences multilingues, la créativité, le travail d'équipe, la résolution de problèmes, une familiarité avec les nouvelles technologies – qui sont d'une importance de plus en plus grande pour obtenir un emploi et avoir la flexibilité requise pour s'adapter aux besoins changeants du travail (p. 38).

L'auteur appuie également le fait que l'auto-apprentissage est alors à valoriser, ainsi que le fait de développer de nouvelles méthodes de formation (cf. *infra*, section 3). C'est dans cette perspective que Carré (2005, 2020) développe le concept d'apprenance (cf. *infra*, section 6), défini comme « ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou autodidactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (ibid., 2005, p. 108). Il s'agit donc pour l'individu d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, et pour ce faire, d'adopter une attitude favorable à cet égard. Face à l'injonction de se former, l'apprenance souligne l'agentivité de l'individu dans les apprentissages.

2.3. Les savoirs d'expérience

« On vivait dans la profusion de tout, des informations et des « expertises ». Il y avait de la pensée sur l'événement sitôt survenu, les façons de se comporter, le corps, l'orgasme et l'euthanasie. Tout se discutait et se décryptait. Entre « addiction » et « résilience », « travail du deuil », les moyens de mettre sa vie et ses émotions en mots pullulaient. Dépression, alcoolisme, frigidité, anorexie, enfance malheureuse, rien n'était plus vécu en vain. La communication des expériences et des fantasmes contentait la conscience. L'introspection collective offrait des modèles à la verbalisation de soi. Le fonds des savoirs communs augmentait. L'agilité d'esprit grandissait, les apprentissages se précocifiaient et la lenteur de l'école désespérait les jeunes qui tapaient des sms à tout allure sur leur mobile. Dans le brassage des concepts il était de plus en plus difficile de trouver une phrase pour soi, la phrase qui, quand on se la dit en silence, aide à vivre. »

— Annie Ernaux, *Les années*, 2008, pp. 232-233.

Les savoirs d'expérience peuvent être définis comme « mode d'acquisition de connaissances fondé sur un contact direct avec des réalités et des phénomènes » (Lochard, 2007, p. 82). Lochard (2007) retrace le long parcours de cette notion, importée d'Amérique du Nord à la fin des années 1960. En effet, « la validité des "savoirs de l'expérience" ne s'est pas imposée d'elle-même mais a été promue par des groupes d'acteurs, des organisations, s'est jouée dans des conjonctures sociales, cognitives et politiques particulières » (ibid., p. 81). La première phase de promotion de la notion a consisté en sa dignification et son anoblissement. Ce processus s'est appuyé sur le savoir scientifique. Paradoxalement, c'est ainsi le savoir savant qui a d'abord reconnu le savoir expérientiel.

Les acteurs de l'éducation et de la formation professionnelle, mais aussi le secteur associatif, se sont appuyés sur ce savoir savant pour diffuser et enrichir la notion. Une seconde phase de promotion du savoir d'expérience a consisté en sa traduction en politique publique qui la consacre et l'institutionnalise. Pour Lochard (ibid.), « le discours militant de célébration de l'expérience cède la place à la rhétorique technico-pédagogique dominante et prolixes des

sciences de l'éducation avec notamment une sacralisation de la notion de référentiel » (p. 92). En France, l'auteur situe la création de la VAE comme *officialisant* les savoirs d'expérience.

Foray (2019) explique que « l'économie de la connaissance est longtemps restée dans la pénombre, assujettie aux activités de production des biens et des services » (p. 26). Les connaissances mobilisées dans l'action étaient alors rendues *invisibles*, « ignorés par ceux-là mêmes qui les utilisaient, engendrés par chacun, mais à l'insu du plus grand nombre » (ibid.). Reconnaître les savoirs d'expérience, c'est rendre visible ces connaissances. Également, un rapport remis au ministère du Travail et des affaires sociales en 1996, constatait la sous-mobilisation de la formation professionnelle, visant principalement le maintien d'une qualification déjà acquise. En ce sens, elle ne répond que très partiellement aux enjeux de la société cognitive. Les auteurs du rapport²⁸ préconisaient notamment que les dispositifs de formation professionnelle puissent valider l'expérience déjà acquise. Ainsi les savoirs d'expérience sont progressivement reconnus aux plans social et réglementaire (voir aussi *infra*, section 4). Ils contribuent au développement de la société de la connaissance.

Le savoir expérientiel peut prendre une grande diversité de formes de par le fait que sa production ne soit pas « rationalisée » (Gardien, 2017, p. 34). Il peut s'agir de savoirs d'action, technique, procédural ou même théorique. En ce sens, savoir expérientiel et savoir savant ne sont pas opposés ou concurrents. Le savoir expérientiel peut concourir à la construction de savoir savant. C'est d'ailleurs ce qui guidait les savants précurseurs de la notion. Lochard (2007) explique que ceux-ci réalisaient que le savoir expérientiel est « porteur d'une plus-value dont les savoirs académiques perdraient à se priver » (p. 82). En ce sens, les savoirs d'expérience peuvent directement contribuer aux visées de recherche et d'innovation de la société cognitive.

Par ailleurs, dans une logique de développement de l'employabilité des individus, la reconnaissance et la validation des savoirs d'expérience permet de construire des parcours d'accès à la certification plus rationnels. Partant du principe que les compétences visées par la formation sont déjà en tout ou partie acquises par l'individu, celui-ci peut faire l'*économie* de suivre une formation visant le développement de ces compétences. Il s'agit alors d'apporter la preuve des compétences maîtrisées, et donc des savoirs mobilisés en situation²⁹.

²⁸ Le rapport est dirigé par Michel de Virville, alors secrétaire général de l'entreprise automobile Renault.

²⁹ Nous considérons ici la compétence telle que définie par Tardif et al. (2006) : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

Reconnaissance et validation sont imbriquées au principe de certification, défini comme « formalisation de la validation par une autorité compétente et légitimée pour ce faire » (Houot, 2013, p. 278).

Selon Lainé (2006), « le processus de validation des acquis s'attache à des connaissances *expérientielles* pour les relier aux *informations* pertinentes contenues dans les référentiels et les faire ainsi accéder au rang de *savoir* » (p. 255). Pour opérer cette mise en regard, il est donc essentiel de mettre au jour ce qui a été appris. Houot (2013) explique que « l'expérience naît dans l'intime, elle est aussi le résultat de la confrontation à l'altérité. La personne se construit au quotidien dans différentes sphères : intime, familiale, scolaire, professionnelle, sociale » (p. 219). Pour Gardien (2017), « élaborer du savoir à partir de l'expérience vécue est une caractéristique humaine universelle » (p. 33), la survie et le développement de l'être humain en dépendent. Si l'expérience est consubstantielle de la vie, le savoir d'expérience se construit à partir de la réflexion sur l'expérience et de sa sémantisation (ibid.).

Aussi, les démarches de reconnaissance de l'expérience s'appuient sur la biographisation de l'expérience. Il s'agit de communiquer sur son expérience. La biographisation se fait alors injonction (Dominicé & Pineau, 2011), également pour qui veut faire certifier les acquis de son expérience (Danvers, 2014). Se développent ainsi des dispositifs tels que le Bilan de compétence (BC), la VAE et autres formes de pratiques biographiques en formation. Elles peuvent être individuelles, mais aussi collectives (comme par exemple les groupes d'analyse de la pratique).

Plus largement, Delory-Momberger (2019c) explique que consécutivement à la modernité :

Chacun est tenu de se faire l'auteur et l'acteur de sa vie [...] [et] est ainsi renvoyé à un travail biographique intense pour tenter de rétablir de la continuité et de la cohérence entre des figures et des histoires plurielles de soi-même répondant aux multiples domaines de vie et d'activité [...] dans lesquels il est engagé (p. 250).

L'auteure ajoute que « dès lors, les formes biographiques selon lesquelles les individus travaillent à se construire eux-mêmes au sein de l'espace social se chargent d'une signification nouvelle » (ibid.). En conséquence, le récit de soi devient un instrument qui permet à l'individu de se voir reconnaître socialement, il prend lui aussi une *valeur* au sens formel du terme. Ainsi, l'avènement des savoirs d'expérience s'inscrit probablement aussi dans l'évolution que connaissent aujourd'hui les institutions, et notamment le programme des institutions en charge

d'éduquer les individus. Selon Dubet (2010), ces évolutions institutionnelles procèdent « d'une transformation de la subjectivité ou, plus précisément, de la subjectivation » (p. 32). Il explique alors que « l'idée selon laquelle la subjectivation procède de la socialisation [...] cède progressivement le pas à un autre modèle selon lequel le sujet serait déjà là dans toute son authenticité, la socialisation institutionnelle ayant le devoir de le faire émerger » (ibid.). Dans cette perspective, il est fort probable que la place des savoirs d'expérience sera d'autant plus valorisée à l'avenir. Il convient alors que chaque individu prenne le temps de la réflexivité sur sa pratique, la réflexivité se faisant alors elle aussi injonction (Le Goff, 2014 ; Paul, 2022).

Synthèse de la section 2 : transformation de la place des savoirs

L'individu est aujourd'hui confronté à une profusion d'informations, dont certaines seulement lui sont nécessaires ou utiles pour agir. L'explosion informationnelle s'inscrit dans la transformation de l'espace et du temps abordée *supra*. Plutôt que de chercher vainement à la contenir, il s'agit davantage d'y faire face, notamment en développant l'esprit critique tout au long de la vie. Ainsi, les informations pourront être transformées en connaissances par l'individu, pour être valorisées. Dans notre société aujourd'hui devenue cognitive, les savoirs sont un enjeu majeur de développement : le développement de la société passe par celui des individus, les enjeux économiques rencontrent les enjeux pédagogiques. C'est dans ce contexte également, que les connaissances hier invisibles, sont aujourd'hui valorisées. C'est l'avènement des savoirs d'expériences. Leur reconnaissance par la société, et par l'individu, participe à la construction des parcours individuels.

3. Transformation de la FTLV

Nous avons vu dans la précédente section, que la transformation des savoirs s'articule avec l'évolution de la FTLV. Nous présentons en quoi cette évolution s'inscrit dans une transformation du lien formation-certification-emploi (section 3.1) qui modifie la manière d'organiser et de construire les formations (section 3.2). Enfin, nous présentons le déplacement de la responsabilité de formation sur l'individu (section 3.3).

3.1. Le lien formation-certification-emploi

Les formations se professionnalisent avec l'ambition de répondre aux besoins du marché de l'emploi et des secteurs d'activité en tension. La promulgation en 2022 d'une nouvelle loi (Loi n°2022-1598 du 21 décembre 2022) visant le plein emploi, en réformant notamment le dispositif de VAE en est la dernière illustration (cf. *infra*, section 4.2). Cette orientation a été initiée 20 ans plus tôt par la création du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)³⁰, aujourd'hui sous la responsabilité de France Compétence³¹. Le RNCP a de fait imposé une finalité professionnelle à toutes les certifications, en déclinant pour chacune les compétences et les emplois ciblés et en considérant l'insertion professionnelle comme un indicateur de qualité. Subséquemment s'est instauré « un nouveau régime d'éducation et de formation, centré sur l'objectif de professionnalisation et sur l'emploi » (Maillard, 2012, p. 38). Maillard (*ibid.*) ajoute que « mis au service de l'employabilité des individus et de la compétition économique, l'appareil d'éducation et de formation se voit subordonné aux intérêts immédiats de l'économie » (p. 42). Dans ce contexte, les dispositifs rapprochant emploi et formation sont promus. C'est le cas de la VAE, de l'alternance, ou plus récemment de l'Action de formation en situation de travail (AFEST). La formation tend aussi à intégrer la modalité distancielle, de manière synchrone ou asynchrone, ce qui permet davantage de l'articuler avec une activité professionnelle.

Carré (2005) relève que « nous sommes passés en quelques années du droit à la formation à l'obligation de compétences » (*ibid.*, p. 45). Ainsi, la formation professionnelle ne cible plus,

³⁰ Dans le cadre de la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 dite de modernisation sociale.

³¹ France Compétences est l'instance qui centralise au plan national les mesures de financement, de régulation et d'amélioration de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

dans une visée humaniste, la transmission de savoirs, elle s'attache à développer des compétences. Le modèle transmissif est alors remplacé par un modèle qui rend davantage acteur l'apprenant et qui entend répondre à ses préoccupations d'abord professionnelles. Les compétences transversales prennent aussi une place de plus en plus importante dans les formations : il s'agit d'être critique, d'être réflexif et surtout d'être flexible et agile.

Les enjeux de la professionnalisation peuvent paraître contradictoires selon le point de vue depuis lequel on se situe. Wittorski (2008) explique que la *professionnalisation-profession* est à l'initiative des groupes sociaux face aux mutations des activités, ses enjeux sont identitaires. La *professionnalisation-formation* relève des espaces de formation qui entendent former les professionnels, ses enjeux sont ingénieriques et pédagogiques. Enfin la *professionnalisation-efficacité du travail* est recherchée par les employeurs qui attendent des individus une plus grande flexibilité pour faire face aux défis économiques ; l'enjeu est ici économique. Nous concentrons notre propos sur la professionnalisation-formation, en gardant à l'esprit qu'elle est en tension constante avec les deux autres formes évoquées.

La professionnalisation des formations concerne la FTLV dans son ensemble, autrement dit la formation initiale autant que continue. Dans l'enseignement supérieur, elle vise une meilleure mise en correspondance de la formation à l'emploi mais aussi un positionnement stratégique de l'institution comme ayant une utilité sociale, ou encore le décroisement des milieux académiques et professionnels (Wittorski, *ibid.*). Ainsi les universités créent des diplômes « professionnalisants » (comme les LP), diversifient les spécialités enseignées, construisent les diplômes par l'approche compétences, ou mettent en place une alternance formation-terrain. Parallèlement, de nombreuses formations autrefois dites *professionnelles*, entrent dans le giron de l'université : on parle alors d'*universitarisation* des formations. Il s'agit ici surtout d'augmenter le niveau d'une certification, d'harmoniser les certifications au niveau européen, mais peut-être aussi de rationaliser et d'améliorer les pratiques professionnelles grâce à la recherche universitaire (Bourdoncle, 2007). Le secteur de l'enseignement et les secteurs médical et paramédical sont particulièrement visés. Le lien avec l'emploi est présent, en arrière-plan. Peut-être la VAE se positionne-t-elle à la croisée de ces deux mouvements : elle professionnalise les diplômes universitaires tout autant qu'elle s'est universitarisée.

Par ailleurs, il ne s'agit pas uniquement de (se) former, il s'agit aussi, et peut-être surtout, de certifier les compétences pour procurer un avantage compétitif sur le marché de l'emploi. Tenret (2010) soutient que « dans un contexte d'augmentation générale du niveau d'études et

de fragilisation du lien entre formation et emploi, le diplôme demeure une valeur de référence pour les individus, qui reconnaissent l'importance de le valoriser » (pp. 46-47). Pour autant, certification n'est pas qualification. Maillard (2012) explique que « même lorsqu'une certification procède de l'expérience ou d'une formation continue, sa reconnaissance sur le marché du travail dépend de l'emploi obtenu » (p. 39). C'est en effet l'employeur, dans le cadre des conventions collectives, qui décide de la valeur qu'il choisit d'attribuer à une certification. L'auteure relève d'ailleurs que « si les travaux de recherche et les enquêtes statistiques montrent bien les bénéfices apportés par la détention d'un diplôme, ils révèlent aussi que seul un diplômé sur deux occupe un emploi en rapport étroit avec son diplôme » (ibid.). Aussi se diplômer devient aujourd'hui une injonction (Triby, 2023).

De plus, la rapide obsolescence des compétences consécutive des évolutions technologiques fait que, bien que la certification soit délivrée *ad vitam aeternam*, elle n'assure pas l'actualisation des compétences. En ce sens la certification se distingue de l'habilitation qui est délivrée pour une période déterminée, afin que puisse être vérifiée l'aptitude de la personne à exercer en toute sécurité une activité règlementée³². Aussi pour maintenir son employabilité, il est nécessaire de continuer à se former. En conséquence, nous assistons à une course aux diplômes qui tend finalement à leur dévalorisation. Selon Argan et Gary-Bobo (2019), dans l'enseignement supérieur, c'est bien la massification qui conduit à cette dévalorisation, et non la démocratisation de l'enseignement supérieur. Cette ambition de volume se retrouve dans l'actuelle réforme de la VAE (cf. *infra*, section 4.2).

Si le poids des politiques d'emploi sur les politiques de formation a conduit à cette dévalorisation du diplôme, la faible valeur du diplôme sur le marché de l'emploi contribue finalement aussi à sa dévalorisation, c'est un cercle vicieux. Duru-Bellat et Tenret (2009) indiquent ainsi que « la légitimité de la méritocratie scolaire est peut-être en passe de devenir plus fragile chez les jeunes générations dans la mesure où les décalages entre formation et emploi sont de plus en plus nombreux » (p. 256). De plus, des études ont montré que les diplômes obtenus en formation initiale restent les plus estimés (Dubar, 2008). Dans ce contexte, la formation tout au long de la vie semble paradoxale. Le diplôme ne jouant plus son rôle discriminant, c'est peut-être une quête sans fin qui est menée par les individus soucieux de leur avenir professionnel.

³² Mais pas toujours, le permis de conduire est délivré pour une durée indéterminée (mais il peut être retiré).

3.2. L'organisation et la construction de la formation

En France, la densité et la diversité des certifications rendent le choix complexe pour qui souhaite se former. Aussi France Compétence administre deux répertoires visant à faciliter la recherche : le RNCP (cf. *supra*, section 3.1) recense les titres ou diplômes à finalités professionnelles, le Répertoire spécifique (RS) répertorie les formations non certifiantes qui complètent les certifications du RNCP (ou qui correspondent aux blocs de compétences d'une de ces certifications). La durée maximale d'enregistrement est de 5 ans, ce qui contraint les certificateurs à adapter la certification aux évolutions de l'emploi. Neuf critères³³ sont évalués pour l'enregistrement, les deux premiers concernent directement le lien entre la certification et l'emploi. De plus, la nomenclature du RNCP se conjugue avec la nomenclature européenne de manière à favoriser la mobilité des individus. Pour chaque formation, un référentiel d'activité décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences identifie les compétences et les connaissances disciplinaires et transversales visées, un référentiel d'évaluation définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis. Ainsi cette structuration de la formation souligne la volonté de l'État de construire une FTLV permettant de soutenir l'emploi.

A l'université, cette structuration modifie considérablement la manière de construire les certifications et les formations. Celles-ci ne peuvent plus s'adosser uniquement aux disciplines, ni aux thématiques de recherche des laboratoires de l'établissement. Toutefois ce changement de pratique demande du temps, il s'opère progressivement d'une habilitation à l'autre. Les certifications universitaires étant « de droit » inscrites aux RNCP, les premiers enregistrements pouvaient ne pas répondre aux critères formellement exigés.

Par ailleurs, depuis 2022³⁴, tous les organismes prestataires de formation préparant à ces certifications doivent être certifiés *Qualiopi* afin que des fonds publics ou mutualisés puissent être mobilisés pour le financement des prestations. La labellisation est par exemple nécessaire pour la mobilisation du Compte Personnel de Formation (CPF). Les établissements

³³ Les neuf critères sont définis par le décret n°2021-389 du 2 avril 2021 relatif aux conditions d'enregistrement des certifications professionnelles et des certifications et habilitations dans les répertoires nationaux. Les deux premiers critères sont : 1) L'adéquation des emplois occupés par rapport aux métiers visés par le projet de certification professionnelle ; 2) L'impact du projet de certification professionnelle en matière d'accès ou de retour à l'emploi. A noter également les critères suivants : 5) La prise en compte des contraintes légales et réglementaires liées à l'exercice du métier visé par le projet de certification professionnelle ; 9) Le cas échéant, les modalités d'association des commissions paritaires nationales de l'emploi de branches professionnelles dans l'élaboration ou la validation des référentiels.

³⁴ Conformément à la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

d'enseignement supérieur publics sont soumis aux obligations du label, mais sont certifiés d'emblée. Pour autant, il leur devient de plus en plus nécessaire de se positionner sur ce nouveau marché, notamment depuis la promulgation de la loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, élargissant notamment leurs responsabilités budgétaires. La FTLV apparaît dès lors comme une ressource potentielle, bien que celle-ci nécessite en premier lieu un investissement notamment en termes de ressources humaines (Calviac, 2019). Notons, que la position de certificateur *et* d'organisme de formation donne à l'université un avantage concurrentiel non négligeable.

Ainsi France Compétence est en charge de réguler le marché de la formation, en assurant des formations dispensées par des organismes de qualité, préparant à des certifications de qualité. Le souci de qualité apparaît omniprésent, comme il l'est aujourd'hui dans d'autres secteurs d'activité. Néanmoins la qualité évaluée est surtout celle du système et des processus associés. Aussi face à la libéralisation du marché de la formation, l'État conserve un rôle de régulateur. En conséquence, nous nous demandons si la formation serait devenue un bien comme un autre... Dans une visée consumériste, productrice de croissance, les individus sont encouragés à consommer afin de développer l'économie. La FTLV est un marché bien spécifique qui fonctionne comme une économie mixte, selon une logique de *tiers payant* où interviennent des acteurs extrêmement diversifiés, ce qui le rapproche dans sa structure du marché de la santé (Morin, 2003). Si les organismes de formation répondent à une demande, ils cherchent également à créer le besoin. En ce sens également, la mobilisation du CPF se fait obligatoirement via une application digitale : on peut aujourd'hui sélectionner sa formation sur catalogue, dans l'instant, comme on commanderait un repas en livraison. L'individu est incité à consommer même ce dont il n'a pas besoin, peut-être justement parce que la question du besoin, et donc du projet, se perd dans l'urgence qui semble s'imposer. Déjà en 1976, Charlot (cité dans Champy-Remoussenard, 2005) pointait que :

le besoin de formation est une construction sociale et que l'ingénierie de formation, tout en se réclamant d'une certaine scientificité, répond aux attentes de légitimité et assure l'activité des formateurs et des institutions de formation qui ont besoin du "besoin de formation" pour exister. Pour prendre véritablement en compte les acteurs, il convient en fait de prendre en compte leurs problèmes, ceux qu'ils rencontrent, en situation, dans leurs activités (p. 16).

Pour autant, l'ouverture du marché à la concurrence permet d'encourager l'innovation des acteurs, ce qui va dans le sens des ambitions de la société cognitive.

La préconisation de Charlot se concrétise avec la didactique professionnelle, qui ambitionne de former *pour* et *par* l'activité (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Ce courant s'est d'ailleurs développé concomitamment de cette nouvelle manière d'envisager la formation. La didactique professionnelle peut servir de ressource pour la construction des référentiels. Une première approche est de considérer, comme Clot et Faïta (2000), que les savoirs enseignés en formation, et notamment les modèles experts, font sens pour des professionnels de terrain experts, et sont donc pertinents pour la formation professionnelle, s'ils s'articulent aux questions que pose le terrain professionnel. Il s'agit alors d'analyser l'activité du terrain, puis de construire la formation. Une seconde approche place l'analyse du travail au cœur de la formation : il s'agit alors de se former par l'analyse de l'activité, en invitant les apprenants à faire le récit de leur expérience, support de la formation (constituée en amont ou au cours de celle-ci par le biais de stages par exemple). Ce type d'approche a notamment été utilisée pour former des accompagnateurs VAE (Mayen & Daoulas, 2006). Il y a ainsi articulation entre les savoirs de référence et les savoirs d'expérience. Cette articulation est aussi présente dans les formations universitarisées évoquées *supra*. Lescouarche et Adé (2015) constatent que « le processus d'universitarisation-professionnalisation est [...] à la fois source de formation aux métiers et vecteur de transformation des métiers », dans le sens où le rapport au savoir apparaît « plus éprouvé et incorporé », les deux formes de savoirs étant considérées « sur le même plan » par les apprenants (p. 130). Les auteurs mettent en évidence le sens des savoirs universitaires pour les formés³⁵ : de façon surprenante, ils observent un primat des savoirs savants sur les savoirs d'action alors que le travail académique réalisé ne constitue pas, du point de vue des apprenants, une aide explicite pour le terrain. Selon les auteurs, le travail universitaire agirait de manière implicite, en développant la réflexivité des apprenants.

3.3. Le déplacement de la responsabilité de formation

En France, si l'éducation était autrefois l'affaire de l'État, la responsabilité de la FTLV a été progressivement reléguée aux entreprises (dans le cadre de la loi n°71-575 du 16 juillet 1971), puis aujourd'hui à l'individu. La loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel est l'aboutissement de ce glissement de responsabilité. Dix ans avant la promulgation de la loi, Wittorski (2008) craignait déjà que la professionnalisation présente le risque de focalisation sur le développement professionnel des individus, leur laissant la responsabilité de leur développement personnel. Sous couvert de liberté, apprendre est en fait devenu une injonction

³⁵ Nous précisons que l'étude porte sur des étudiants en formation initiale.

faite à l'individu, responsable de son parcours professionnel. Selon Delory-Momberger (2019a), la formation est « affaire de tous mais de plus en plus affaire de chacun » (p. 398), aussi la formation se singularise car les vies se singularisent de par les discontinuités qu'elles rencontrent aux plans personnel et professionnel. Cette injonction s'inscrit plus globalement dans une injonction à l'autonomie, qui se fait *devoir* pour l'individu (Astier, 2007) et que l'on observe dans tous les secteurs d'activités. Par exemple dans le secteur de la santé, les dispositifs d'éducation thérapeutique des patients visent à les rendre autonomes dans la gestion de leur pathologie, aussi pour pallier aux difficultés de l'hôpital public.

Pour accompagner l'autonomie, se multiplient alors les dispositifs d'accompagnement. Ceux-ci portent sur la formation, mais aussi en amont sur l'orientation, dans une logique d'anticipation et de parcours. Face aux transformations du monde et de l'emploi, il s'agit aujourd'hui de *s'orienter tout au long de la vie* (Cohen-Scali, 2021) de la même manière qu'il s'agit *d'apprendre tout au long et tout au large de la vie* (Carré, 2005, p. 30). C'est notamment l'enjeu du Conseil en évolution professionnelle (CEP) et du BC. Toutefois, la question de l'autonomie se heurte à celle des vulnérabilités psychiques et sociales qui peuvent empêcher la mise en activité de l'individu. C'est ce que constatent des recherches menées sur le CEP (Pagoni, 2022 ; Pagoni & Fischer, 2020). Il apparaît que face aux vulnérabilités des personnes accompagnées, certains conseillers sont amenés à contourner les problèmes ou à faire à la place du bénéficiaire afin d'aboutir à un résultat concret, pour le bénéficiaire mais aussi pour le dispositif désormais ouvert à la libéralisation. L'étude pointe aussi un paradoxe, celui de l'autonomie croissante attendu des conseillers eux-mêmes missionnés pour accompagner l'autonomie. De fait cela souligne le statut de norme sociale que l'autonomie occupe aujourd'hui dans nos sociétés. L'accompagnement se fait lui aussi injonction. Par exemple, les allocations chômage d'un demandeur d'emploi sont conditionnées à sa présence aux rendez-vous d'accompagnement vers l'emploi. Également dans le cadre de la VAE, il est nécessaire de souscrire à une prestation d'accompagnement pour obtenir un financement des frais d'inscription et de jury. En ce sens, l'accompagnement a une fonction de contrôle, il s'agit d'une activité *productive*, alors qu'elle pourrait s'envisager de manière plus *constructive* (ibid., en référence aux travaux de Samurçay & Rabardel). L'individu apparaît ainsi pris dans une multiplicité d'injonctions parfois paradoxales : se former, se diplômer, se raconter, apprendre, être réflexif, être autonome, être accompagné. Ceci semble traduire l'avènement des *sociétés de contrôle*.

Pour Deleuze (2018) :

Dans les sociétés de discipline, on n'arrêtait pas de recommencer (de l'école à la caserne, de la caserne à l'usine), tandis que dans les sociétés de contrôle on n'en finit jamais avec rien, l'entreprise, la formation, le service étant les états métastables et coexistants d'une même modulation, comme d'un déformateur universel (p. 8).

Synthèse de la section 3 : transformation de la FTLV

En France, les politiques d'éducation et de formation sont adossées aux politiques d'emploi. Il s'agit pour l'individu de se former, mais aussi de faire certifier ses compétences afin de pouvoir les valoriser sur le marché de l'emploi. Le diplôme devient une norme à laquelle il faut se conformer. Les professionnels s'y préparent par des certifications et des formations qui ont lieu dans des organismes agréés, y compris à l'université. Cela implique la prise en compte des compétences et de l'analyse de l'activité au travail, cela implique aussi d'articuler davantage savoirs savants et savoirs d'expérience. L'État joue un rôle de régulateur du marché de la formation, aujourd'hui libéralisé, en habilitant les certifications mais aussi les organismes autorisés à les dispenser. L'université est amenée à repenser son positionnement et ses méthodes, les terrains académiques et professionnels se rapprochant. Dans ce contexte, il est attendu de l'individu qu'il soit auteur de son parcours en s'orientant et en se formant tout au long et tout au large de la vie. Pour l'aider à intégrer cette nouvelle norme sociale qui s'impose à lui, les dispositifs accompagnés se multiplient et s'imposent eux aussi.

4. Le dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur français

Nous avons vu que le paysage de la FTLV est aujourd'hui transformé. Ces transformations, rapprochant terrains académique et professionnel, savoirs de référence et savoirs expérientiels, ont été le terreau de création du dispositif de VAE. Celui-ci constitue une innovation (section 4.1.) qui reste néanmoins sous-mobilisée, ce qui conduit aujourd'hui à sa réforme (section 4.2). Enfin nous présentons la mise en œuvre de la VAE par ses acteurs (section 4.3). Nous veillons tout au long de cette section à mettre en exergue les enjeux et les spécificités de la VAE dans l'enseignement supérieur français.

4.1. Un dispositif innovant

Le dispositif de VAE répond à une commande sociale. Sécuriser les parcours professionnels d'une population faiblement diplômée, favoriser l'insertion durable grâce à la possession d'un diplôme, palier à la faible dimension qualifiante de la formation continue, voici les enjeux qui ont conduit à la création de la VAE. Le dispositif de VAE répond également à une commande politique impulsée par l'Union Européenne. En ce sens, Champy-Remoussenard (2015) rappelle que « la VAE trouve en partie son origine dans des orientations politiques destinées à faciliter les mouvements de main-d'œuvre entre les États européens, les reconversions professionnelles et la mobilité des individus » (p. 20). Le processus de Bologne³⁶ a placé comme prioritaire l'augmentation de la participation à l'éducation et à la FTLV, et l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur à la scène internationale. L'accent a aussi été mis sur la promotion des capacités d'intégration sur le marché du travail. La VAE s'inscrit pleinement dans ces visées.

La France fait figure de pionnière en matière de validation des acquis : Gauttier (2012) relève qu'il s'agit « du premier État européen où la validation des acquis a été élaborée et fonctionne comme un véritable système rectifiant, au fur et à mesure, les lacunes constatées » (p. 1114).

³⁶ Ce processus relève de l'action de l'Union Européenne et vise à renforcer la cohérence des systèmes d'enseignement supérieur au sein des États membres. Il est à l'origine de la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur destiné à rendre l'enseignement supérieur européen plus compétitif à l'échelle mondiale.

Ainsi la VAE innove, et continue d'innover. D'autres pays dans le monde permettent la reconnaissance de l'expérience professionnelle, mais uniquement de façon partielle ou pour quelques certifications. Ainsi en Europe, « les stratégies et la législation en matière de validation progressent lentement mais sûrement » (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDEFOP], 2014), et aujourd'hui d'autres pays font figure d'exemple (Michel, 2019).

En France, reconnaître la dimension formative de l'expérience en autorisant sa certification est l'aboutissement d'un long travail de l'appareil législatif et des partenaires sociaux, mais aussi de la société dans sa globalité. La VAE résulte d'une vieille tradition française de reconnaissance de l'expérience. Celle-ci remonte à 1934³⁷ avec la possibilité d'accéder au titre d'ingénieur pour les personnes faisant fonction d'ingénieur depuis au moins cinq ans. Ainsi c'est dans l'enseignement supérieur que les premières mesures de validation d'acquis ont été prises. Puis à partir de 1985 (Décret n°85-906 du 23 août 1985), il devient possible d'être dispensé du niveau requis pour entrer en formation (et même d'être dispensé du suivi de certains cours) en se basant sur les acquis professionnels et personnels. C'est le dispositif de Validation des acquis professionnels et personnels (VAPP). A partir de 1992, s'ajoute la possibilité de délivrance d'une partie des unités d'enseignement³⁸.

Puis en 2002, sous l'impulsion du pédagogue et sociologue Vincent Merle, alors directeur de cabinet au secrétariat d'État à la formation professionnelle, la VAE voit le jour au travers de la loi de modernisation sociale³⁹. Elle prolonge le dispositif de VAPP, en autorisant l'obtention de la totalité d'un diplôme et ouvre ainsi une nouvelle voie d'accès au diplôme, aux côtés de la formation initiale et de la formation continue. Pour Lecourt & Mehaut (2007), « la VAE crée un pont entre la formation tout au long de la vie et le système de certification, régulé essentiellement par la formation initiale » (p. 37). Il est désormais possible d'obtenir un diplôme, sans suivre de formation, en faisant valoir les connaissances, compétences et aptitudes développées sur les terrains professionnel, bénévole et syndical. Il s'agit d'un droit individuel,

³⁷ Dans le cadre de la loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé.

³⁸ Cette possibilité relève de la loi n°92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale, et du décret n°93-538 du 27 mars 1993 relatif à la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. Ces textes sont désormais abrogés, subsiste la VAPP dans sa version originelle.

³⁹ Au même moment est également créé le dispositif de Validation des études supérieures (VES) qui permet l'obtention de tout ou partie d'une certification sur la base des acquis de formation. Ce dispositif relève du décret n°2002-529 du 16 avril 2002 relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger.

qui relève du choix de l'individu, qui peut décider de garder sa démarche confidentielle (notamment sans en informer son employeur).

Suite à la VAE, d'autres dispositifs de reconnaissance de l'expérience ont été créés, comme par exemple la Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), épreuve de concours de la fonction publique française qui permet, depuis 2007, de compléter une candidature en lui donnant une dimension professionnelle. Également, la Reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE), portée depuis 2006 par le dispositif *Différent et compétent*, permet la validation de compétences de personnes en situation de handicap ou de fragilité. Ce dispositif « peut impacter l'espace et la temporalité des activités et des individus. Il déclenche ainsi une modification des relations et positions sociales dans lesquelles les personnes sont établies et ouvre ainsi un possible travail identitaire à partir de ces mêmes relations et positions » (Hatano-Chalvidan, 2021, § 45).

Le dispositif de VAE s'applique à quasiment toutes les certifications inscrites au RNCP. Font exception certaines certifications attachées à des professions réglementées, notamment dans le domaine de la santé⁴⁰. Ainsi la VAE concerne également les établissements d'enseignement supérieur. Elle est venue « bouleverser [...] la valeur accordée au savoir universitaire » (Ben Moussi, 2008, p. 25), révolutionner les pratiques, notamment en confrontant l'université à de nouveaux publics, plus diversifiés. Pour Houot (2014), l'entrée de la VAE à l'université pose la question de la *plus-value* de la formation universitaire qui jusque-là légitimait l'accès aux diplômes universitaires. Également, Morisse (2016) repère que cette nouvelle donne modifie les rapports pédagogiques : entre le candidat et son accompagnateur, le rapport est horizontal, « il n'y a donc rien à enseigner mais "quelque chose" à comprendre et "des leçons à tirer" » (p. 93). Gaté (2009) explique alors qu'il est devenu plus que jamais nécessaire de :

recourir à des formes de différenciation pédagogique tenant compte de la singularité du rapport au savoir de chaque apprenant : – le sens qu'il comporte au regard de sa culture d'appartenance, de son histoire personnelle, familiale ou scolaire, de ses pratiques professionnelles ou extra-professionnelles actuelles ou passées ; – les opérations intellectuelles qu'il mobilise et qui sont sous la double dépendance de son niveau de développement et des particularités de son mode de fonctionnement mental : styles cognitifs,

⁴⁰ Il n'est pas possible par exemple de devenir médecin par la voie de la VAE, car cela supposerait l'exercice illégal de la médecine. Cela pose néanmoins question, puisque dans le cadre de la VAE, l'expérience acquise peut l'avoir été à l'étranger, où la réglementation pour l'exercice de la profession peut être différente. Il est par contre possible d'obtenir par VAE un diplôme de spécialité de médecine.

profils pédagogiques, etc. ; – les conditions socio-affectives qu’il requiert : motivation, dispositions relationnelles à l’égard des formateurs ou des pairs, image de soi, coloration particulière du vécu en formation, etc. (p. 78).

Ainsi, par l’innovation qu’elle représente, la VAE conduit ses acteurs à innover eux aussi (Gauttier, 2012). Ceci a notamment conduit à de nouvelles ingénieries du dispositif, comme par exemple la VAE collective (réalisée au sein d’une entreprise, ou avec un groupe de candidats visant le même diplôme), la VAE hybride (articulant VAE et reprise d’études)⁴¹ ou encore, plus surprenant, la VAE inversée (il s’agit d’identifier et de planifier en cours de VAE, les actions nécessaires pour l’obtention d’une certification)⁴². La VAE s’adapte et cherche sa place face aux réformes successives de la formation ou de l’emploi qui sont venues modifier sa structure, ses conditions d’accès, ou encore son financement. Il faut pointer que les établissements d’enseignement supérieur occupent un positionnement très particulier : ils sont certificateurs *et* accompagnateurs, ainsi l’ensemble de la procédure est géré au sein de l’établissement.

Le réseau Formation Continue Universitaire (FCU) a joué un rôle fondamental dans l’implantation de la VAE à l’université (Houot, 2014). Celui-ci réunit une centaine d’acteurs publics de la formation continue des universités, écoles et instituts. Il s’appuie sur la Conférence des directeurs de services universitaires de formation continue (CDSUFC), association de loi 1901, qui a pour mission première de favoriser le développement et la promotion de la formation continue dans l’enseignement supérieur. Pour ce faire, l’association propose des échanges, des rencontres et des formations visant à s’informer et à débattre des évolutions réglementaires et institutionnelles, et visant également à mettre en commun les expériences et les innovations pour les capitaliser. La CDSUFC représente les intérêts de la formation continue universitaire auprès des instances étatiques et socio-économiques. Le réseau VAE-FCU, adossé au réseau FCU, réunit des acteurs de la VAE universitaire, qu’il s’agisse de responsables du dispositif, d’accompagnateurs ou de gestionnaires. Celui-ci propose régulièrement des temps de formations. Ponctuellement, en fonction de l’actualité réglementaire, des temps d’échanges ou la participation à des groupes de travail sont proposés. Ces temps apparaissent primordiaux, la VAE ayant finalement créé un nouveau métier qui interroge jusqu’à son intitulé (Ben Moussi Le Gall, 2008). Aussi le réseau se maintient également au travers d’échanges informels,

⁴¹ Voir un exemple de VAE collective et hybride dans la publication de Cortessis (2010c). Toutefois la recherche est conduite en Suisse, où le dispositif n’est pas tout à fait le même qu’en France.

⁴² Ce type de dispositif est largement encouragé par la réforme de la VAE (cf. *infra*, section 4.2)

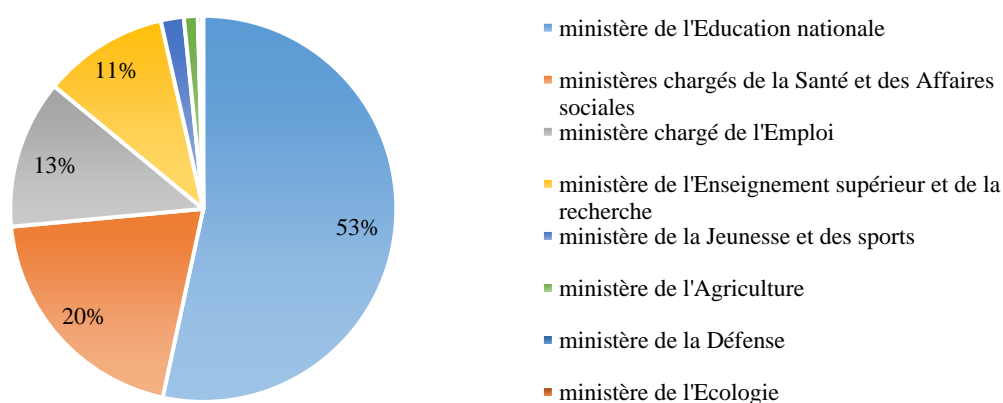
notamment via une liste de diffusion qui permet à chaque membre du groupe de poser une question à ses pairs par e-mail.

4.2. Un dispositif sous-mobilisé

Durant les premières années d'existence de la VAE, le nombre de diplômés par cette voie d'accès au diplôme a progressé, et ce jusqu'en 2009 (Chastel et al., 2016). Ensuite, la seule progression significative concernait la part des validations totales sur l'ensemble des validations accordées (Abriac, 2014). Les treize premières années d'existence du dispositif, 330.000 personnes ont bénéficié d'une VAE (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques [DARES], 2017). Mais la contribution de l'enseignement supérieur est relativement faible : 11% en 2015 (ibid., cf. figure 1), quoique légèrement en hausse (aux alentours de 7% précédemment selon Houot, 2014). Au sein de l'enseignement supérieur se dessinent par ailleurs des disparités marquées entre les établissements. Certaines universités ont délivré en tout ou partie, plus de 150 diplômes en 2012, alors que d'autres en ont délivré moins de 10, voire aucun (Abriac, 2014). Ces dernières années, 3.000 à 4.000 personnes ont été diplômées par VAE annuellement dans l'enseignement supérieur, soit 1 à 2% des diplômes délivrés par ce certificateur, toutes voies d'accès confondues (Havet et al., 2021). Si le dispositif de VAE connaît à nouveau une progression depuis 2017 (Prost-Dambélé, 2018 ; Michel, 2019), les chiffres restent bien en dessous de ce qui était attendu par les pouvoirs publics.

Figure 1 : Répartition par certificateurs des validations totales en VAE en 2015

(en pourcentages)



Adapté de : DARES, 2017.

Également, le profil des candidats ne correspond pas au public initialement visé par le dispositif. Dans l'enseignement supérieur, il s'agit majoritairement d'hommes et de femmes (répartition égale), de 30 à 49 ans, en situation d'emploi sur un poste de cadre ou d'employé (Létroublon, 2020) (cf. tableau 1). Les demandeurs d'emploi sont peu représentés (9%). Notons enfin que les abandons sont nombreux (Houot, 2014).

Tableau 1 : Profil des candidats à la VAE dans l'enseignement supérieur en 2019

Critères		Statistiques nationales
Genre	Femme	50,8%
	Homme	49,2%
Classe d'âge	Moins de 30 ans	9%
	30 à 49 ans	75%
	Plus de 50 ans	16%
Situation professionnelle	Actif en situation d'emploi	90,3%
	Actif demandeur d'emploi	9%
	Inactif	0,7%
Catégorie socio professionnelle	Cadre ou assimilé	63,5%
	Employé (dont ouvrier)	32,5 %
	Actif non-salarié	3,9%
Diplôme visé	Master et doctorat	38,7%
	Licence / LP	50,2%
	Autres diplômes	11,1%
Domaine du diplôme visé	Droit économie gestion	40%
	Sciences humaines et sociales	18%
	Sciences technologie santé	37%
	Arts lettres langues	6%
Dernier niveau de diplôme obtenu	Niveau 4 ou <i>infra</i>	28 %
	Niveau 5	39%
	Niveau 6	25%
	Niveau 7	9%

Adapté de : Létroublon, 2020.

Dans l'enseignement supérieur, la VAE est souvent perçue comme peu lucrative et nécessitant un investissement trop important de la part des équipes administratives et pédagogiques. Gauttier (2012) distingue ainsi les universités abordant la VAE de manière « restrictive » (p. 1115), de celles ayant une politique davantage « volontariste » (ibid.), les premières étant majoritaires. Ainsi, le soutien politique de l'établissement, les moyens consacrés, les modalités

du dispositif, et les pratiques des acteurs, présentent une grande diversité. La richesse de l'offre de formation et de prestation aurait pu être un atout pour le développement de la VAE dans l'enseignement supérieur, mais cela a finalement été un frein. La faible performance du dispositif a été pointée dans des rapports successifs, l'attribuant notamment à la complexité du dispositif, peu lisible et donc décourageant (Besson, 2008). Ainsi le récent rapport remis par Khecha, Soubien et Rivoire (2022), qui ambitionne de *libérer la VAE*⁴³, a initié une grande réforme du dispositif, dénommée *Reconnaitre et Valider (REVA)*⁴⁴. Les mesures de cette réforme sont inscrites dans la loi de 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi. Ainsi la performance du dispositif de VAE est-elle clairement évaluée par rapport à sa contribution aux politiques d'emploi. La VAE présente en effet des atouts qui pourraient être davantage exploités. Notamment elle apparaît comme moins contraignante et moins coûteuse qu'une formation (elle est en général réalisée hors temps de travail), elle peut aussi potentiellement être plus rapide.

L'orientation de la réforme s'appuie sur les résultats d'une expérimentation conduite sur un secteur d'activité en tension (le secteur sanitaire et social). Il s'est agi de voir quelles modifications du dispositif de VAE pourraient permettre à celui-ci de répondre aux problématiques d'emploi de ce secteur. Ainsi les besoins constatés pour un secteur ont servi de référence pour modifier le dispositif dans sa globalité, tous secteurs confondus. Dans cette expérimentation, un seul diplôme de l'enseignement supérieur a été intégré⁴⁵, qui plus est uniquement en phase 2 de l'expérimentation. Également, la VAE qui était jusqu'alors inscrite au Code de l'éducation et au Code du travail (voir aussi *supra*, section 3.1.), relève désormais uniquement du Code du travail. En ce sens, le dispositif est envisagé comme un instrument au service de l'emploi, et non plus comme un levier de développement personnel de l'individu.

REVA se concrétise en plusieurs mesures. La première est de renforcer l'accompagnement lors des phases amont afin de faciliter l'orientation des candidats, ceci résonne avec le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie évoquées *supra* (section 3.3.). Pour ce faire un nouveau service public de la VAE (France VAE) doit homogénéiser les processus et l'Architecte accompagnateurs de parcours (AAP) devient l'interlocuteur unique en charge d'aider le candidat à *construire* son parcours. Il s'agit également de fluidifier le

⁴³ C'est là le sous-titre du rapport.

⁴⁴ Claire Khecha est directrice générale de l'OPCO (Opérateur de compétences) Constructys, Yanic Soubien est ancien vice-président du conseil régional de Basse-Normandie, et David Rivoire est président du cabinet d'accompagnement VAE Les 2 rives. Ainsi les trois missionnés sont des acteurs de la formation professionnelle.

⁴⁵ Le Bachelor universitaire de technologie (BUT) Carrières sociales.

processus en levant les contraintes administratives conditionnant actuellement l'accès au financement de la démarche. Avec la réforme, toute expérience, quelle que soit sa durée et quel que soit son terrain d'acquisition, ouvre à la possibilité d'engager une démarche de VAE. Autrement dit, la vérification de la recevabilité de la demande (cf. *infra*, section 4.3.) est plus sommaire et les expériences personnelles peuvent aussi donner lieu à validation⁴⁶. A noter également que la réforme s'appuie sur la *start-up* d'État *beta.gouv* qui est en charge d'aider les administrations publiques à se doter de services numériques ergonomiques pour répondre aux besoins des administrés. C'est ainsi en partie en s'appuyant sur les nouvelles technologies que le gouvernement entend développer le dispositif.

Cette réforme a reçu un accueil critique de la part des acteurs de la VAE dans l'enseignement supérieur⁴⁷. S'il y a consensus quant au fait que la VAE puisse être optimisée, c'est la non prise en compte des spécificités des différents niveaux de certification qui crispe : valider un CAP et un doctorat par VAE, est-ce bien la même chose ? S'il s'agit dans les deux cas de rapprocher les compétences développées sur le terrain à celles attachées au diplôme visé, la place accordée aux savoirs de référence dans la démonstration n'est peut-être pas tout à fait la même, le niveau de formalisation attendu non plus. Ce sont également les ambitions de la réforme en termes de volume⁴⁸ qui interrogent. Enfin, et peut être surtout, la volonté du gouvernement de réduire les délais est inquiétante : l'élaboration de l'expérience demande du temps. Le dispositif ainsi envisagé apparaît davantage mécaniste, ce qui nous semble risquer d'impacter son potentiel développemental. Par exemple, la réforme prévoit que le dossier de faisabilité soit complété par l'AAP, et non plus par le candidat. Ce dernier ne s'essaye donc plus à l'exercice d'écriture lors de cette étape, il fait remplir un formulaire par son accompagnateur. L'écriture de ce premier dossier peut pourtant à la fois sécuriser le parcours (le candidat voit si l'exercice, centré sur l'écriture d'un dossier, lui convient), engager le candidat (par le premier effort fourni) et lancer l'élaboration de l'expérience (l'écriture permettant notamment de faire un premier point sur le parcours). Avec la réforme, la transformation de l'expérience et celle de l'individu apparaissent subsidiaires.

⁴⁶ La réforme ouvrait initialement la possibilité de certifier les acquis de l'expérience des aidants familiaux.

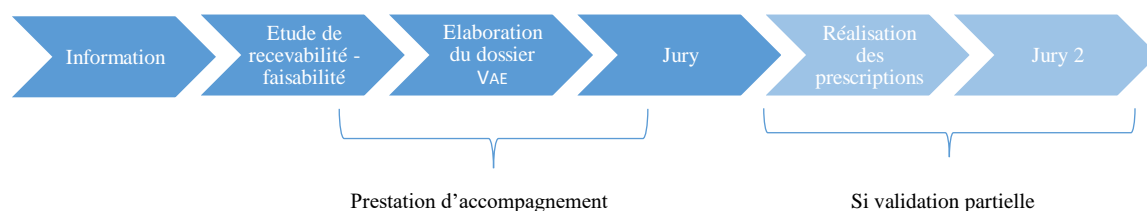
⁴⁷ Nous n'avons comme source pour étayer ce propos que les retours informels des acteurs de la VAE, exprimés au sein du réseau VAE-FCU. Nous n'avons identifié aucune publication s'intéressant au point de vue des accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur concernant cette réforme.

⁴⁸ 100.000 parcours de VAE d'ici la fin du quinquennat (Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion, 2022)

4.3. Un dispositif à la fois homogène et hétérogène

Nous présentons le dispositif de VAE tel qu'il est actuellement mis en œuvre⁴⁹. Comme nous venons de l'évoquer, REVA pourrait considérablement modifier le dispositif ainsi que sa mise en œuvre. La démarche de VAE comprend quatre grandes étapes, plus deux étapes complémentaires en cas de validation partielle (cf. figure 2). Ces grandes étapes existent chez l'ensemble des certificateurs, mais elles présentent des spécificités de mises en œuvre propres à chaque certificateur, et ce d'autant plus à l'université (Gauttier, 2012 ; Houot, 2014). En effet, un décret spécifique⁵⁰ a défini l'application du dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement secondaire, les Dispositifs académiques de validation des acquis (DAVA) organisent la démarche au niveau régional. Dans l'enseignement supérieur, les organisations sont plus hétérogènes (Gauttier, 2012 ; Houot, 2014). Certaines universités ont choisi de centraliser le dispositif, d'autres l'ont laissé en gestion auprès des facultés. Également, les pratiques divergent en ce qui concerne le fait de mobiliser le dispositif de VAE ou de VAPP lors d'une reprise d'étude en seconde année de master. Ceci peut expliquer en partie les différences de volume de certifications délivrées par VAE d'un établissement à l'autre. Cette diversité explique sans doute aussi que REVA a estimé nécessaire d'homogénéiser le dispositif.

Figure 2 : Grandes étapes d'une VAE



La durée d'une démarche de VAE dans l'enseignement supérieur, du dépôt du dossier de recevabilité à la présentation au jury, est en moyenne de 15,6 mois (Létroublon, 2020). Le candidat traverse une première étape d'information-orientation inscrivant sa démarche dans un projet (de maintien dans l'emploi, d'évolution ou reconversion professionnelle par exemple). En fonction de celui-ci, il choisit la certification pertinente. Il ne s'agit pas nécessairement de la certification la plus proche de ses acquis d'expérience, le candidat peut tout à fait choisir une certification qu'il ne pourra que partiellement valider, mais qui par contre, correspond tout à

⁴⁹ Edition de cette thèse le 31/10/2023.

⁵⁰ Dans le cadre du décret n°2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L.613-3 et de l'article L.613-4 du Code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur. Ce décret a été codifié puis abrogé le 21 août 2013.

fait à son projet. Gauttier (2012) différencie en ce sens la « VAE constat » (p. 1115) qui vise la validation totale, de la « VAE parcours » (ibid.) davantage orientée vers une validation partielle. Pour ce faire, le candidat s'appuie sur le référentiel de compétences du diplôme. Dans certaines régions, des Points relais conseil (PRC)⁵¹ peuvent accompagner le candidat dans cette tâche. Les organismes qui assurent le CEP ainsi que les associations Transition Pro⁵² proposent également cet accueil de premier niveau. Enfin, des réunions d'informations sont par ailleurs organisées par les certificateurs et par certains organismes accompagnateurs.

Une deuxième étape de recevabilité-faisabilité autorise le candidat à s'engager dans le dispositif, et sécurise son parcours. La recevabilité est réglementaire : la demande doit avoir été déclarée recevable pour que le candidat soit autorisé à se présenter au jury de VAE. A l'origine du dispositif, le candidat devait justifier de trois ans d'expérience en lien avec tout ou partie du diplôme. A partir de 2016⁵³, cette durée a été ramenée à un an. Aujourd'hui, REVA supprime la notion de durée attachée à la recevabilité.

L'étude de faisabilité est une appréciation davantage pédagogique de la demande, il s'agit de s'assurer que le lien entre l'expérience et la certification est suffisamment conséquent pour que le candidat puisse prétendre à une validation, au moins partielle. Elle vise à sécuriser le parcours du candidat, mais ce dernier peut s'en affranchir et poursuivre la démarche si sa demande est recevable⁵⁴.

Cette étape de recevabilité-faisabilité est de la responsabilité du certificateur, chacun appliquant ses propres modalités pour la réaliser⁵⁵. Dans l'enseignement supérieur, elle relève d'un travail conjoint entre les personnels administratifs des structures en charge de la VAE, et des enseignants qui s'appuient sur un premier dossier rédigé par le candidat. Mais les pratiques varient beaucoup d'un établissement à l'autre (Gauttier, 2012 ; Houot, 2014).

⁵¹ Présents uniquement sur une partie du territoire, ces structures de proximité sont dédiées à l'information et au conseil de premier niveau sur le dispositif de VAE.

⁵² Il s'agit d'associations régionales, soutenues par le ministère du Travail, du plein emploi et de l'insertion, et coordonnées par l'association paritaire CertifPro. Elles accompagnent et financent les projets de reconversion des salariés du secteur privé.

⁵³ Dans le cadres de la loi n°2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, puis de l'article 1 du décret n°2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience.

⁵⁴ A noter que la demande est aussi réputée recevable en l'absence d'une réponse formelle de l'administration dans les deux mois, conformément aux articles L.231-1 à D.231.3 du Code des relations entre le public et l'administration.

⁵⁵ Chaque certificateur utilise aussi son propre vocable, pour les DAVA ce premier dossier est le « livret 1 ». Les universités utilisent davantage le terme de « dossier de recevabilité ».

L'étape d'élaboration du dossier VAE est l'épreuve qui construit la preuve de l'acquisition de connaissances et compétences par l'expérience ; le dossier est le livrable du projet de VAE. La consigne de rédaction du dossier est plus au moins directive selon le certificateur, et d'un établissement à l'autre dans l'enseignement supérieur (Houot, 2014). En conséquence, De La Broise et al. (2014) ont mis en évidence la diversité formelle, sémantique et stylistique des dossiers de VAE qui est ainsi un genre discursif flou, non stabilisé. C'est en général à compter de cette étape que le candidat souscrit à une prestation d'accompagnement⁵⁶. Il s'agit d'une prestation de formation continue dont le format et les modalités sont également très variables d'un organisme à l'autre (Gauttier, 2012 ; Houot, 2014). Dans l'enseignement supérieur, lorsqu'il est dispensé par l'établissement, cet accompagnement est principalement méthodologique. Il est réalisé par des personnels administratifs formés à la pédagogie, souvent en collaboration avec des enseignants (ibid.). Dans ce cas, contrairement au BC, le candidat ne choisit pas son accompagnateur, il lui est attribué. Ceci nous semble pouvoir impacter la dynamique relationnelle entre le candidat et son accompagnateur. Au fil des années, des cabinets privés ont investi le nouveau marché de l'accompagnement VAE, souvent délaissé par les universités, ce qui ouvre alors au candidat la possibilité de choisir son accompagnateur.

Enfin la dernière étape de la démarche est l'entretien avec le jury. Il vient compléter le dossier de VAE qui reste toutefois le principal support de l'évaluation. Pour certaines certifications, une mise en situation réelle ou reconstituée peut également être organisée. Le jury décide de l'issue de validation, qui peut être totale, partielle ou refusée. En cas de validation partielle, le jury propose des prescriptions qui, une fois réalisées, permettent la validation totale du diplôme. Ces prescriptions peuvent prendre différentes formes. A l'Université de Strasbourg par exemple, elles consistent souvent en la rédaction d'un mémoire. Les pratiques d'évaluation sont très différentes d'un certificateur à l'autre, voire d'un jury à l'autre (Cortessis, 2010a, b, c ; Pinte, 2011 ; Houot, 2014). Dans l'enseignement supérieur, le jury est composé en majorité d'enseignants-chercheurs mais comprend aussi des professionnels extérieurs. *A contrario* chez d'autres certificateurs, il peut n'y avoir que des membres issus du terrain professionnel⁵⁷, ce qui installe une dynamique d'évaluation très différente, selon la place que vont occuper les pairs et les enseignants.

⁵⁶ Il est toutefois possible pour le candidat de se faire accompagner dès l'étape de recevabilité-faisabilité. Les établissements d'enseignement supérieur ne le proposent pas tous, et ceux qui le font ne le facturent pas nécessairement. L'accompagnement à l'élaboration du dossier est facultatif.

⁵⁷ Dans le secteur sanitaire et social par exemple, nous avons constaté empiriquement que des jurys pouvaient réunir un professionnel de terrain, et un professionnel de terrain intervenant dans le diplôme (qui donc est avant tout lié au terrain).

Synthèse de la section 4 : le dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur français

La VAE est un dispositif innovant : il permet l'obtention d'une certification en rapprochant les compétences développées sur le terrain de celles inscrites au référentiel du diplôme visé. En France, la VAE est la version la plus aboutie d'autres dispositifs l'ayant précédée. Les étapes qui structurent la démarche sont : l'information, l'étude de recevabilité-faisabilité, l'élaboration (accompagnée) du dossier VAE, et le jury. Les différents certificateurs, et les différents établissements d'enseignement supérieurs déclinent ces étapes de manière variable, notamment en fonction des moyens humains disponibles pour ce faire. Malgré les atouts de la démarche de VAE pour le candidat, notamment son individualisation et sa personnalisation, le nombre de validations reste nettement inférieur à ce qu'escomptait le gouvernement. Aussi la VAE connaît aujourd'hui une grande réforme (REVA) qui vise à massifier sa mobilisation, notamment en réduisant les délais aux différentes étapes de la démarche, et en homogénéisant les pratiques par la création d'un service public de la VAE. Cette réforme libéralise le marché de la VAE.

Conclusion de la première partie

Le monde apparaît aujourd'hui transformé par la reconfiguration de l'espace et du temps, consécutive de la modernité. Le rapport transformé des individus à l'espace impacte leur manière d'être ensemble, d'être au monde et d'envisager l'avenir. Les crises contemporaines successives rendent d'autant plus nécessaires les apprentissages, dans une logique d'adaptation. Les savoirs apparaissent eux aussi transformés. Face à la profusion d'informations, les individus doivent apprendre à sélectionner ce qui leur sera utile pour apprendre et agir. La société cognitive place les savoirs dans une position stratégique, puisqu'ils sont essentiels pour développer l'économie : il s'agit pour la société d'innover et pour les individus d'être capables de produire et de s'inscrire dans ces innovations. C'est en parallèle les savoirs d'expérience qui se voient promus, au départ dans une logique de reconnaissance de l'individu, mais aujourd'hui de plus en plus dans une logique de valorisation formelle des apprentissages sur un marché de l'emploi en tension. L'individu, en tant que maillon de la chaîne, est ainsi enjoint à s'orienter et à apprendre tout au long de la vie pour faire face à ces tensions. Pour construire son parcours professionnel, il lui est devenu essentiel de développer ses compétences. La formation se professionnalise pour répondre aux politiques d'emploi. L'objectif premier de la formation est alors la validation de compétences, ainsi que leur certification. Nous avons mis en exergue les injonctions, souvent contradictoires, que notre société post-moderne produit : il s'agit d'être autonome et autodéterminé tout autant qu'il est nécessaire de s'inscrire docilement dans la norme ; il s'agit de prendre le temps et d'être réflexif, tout autant qu'il faut suivre sans relâche les accélérations constantes.

C'est dans ce contexte de transformation globale que la VAE voit le jour. Elle répond à sa manière et sa mesure à une commande sociale d'accompagnement des parcours, en autorisant la certification des compétences sans suivi de formation, ouvrant une nouvelle voie de diplomation. Pour autant le dispositif n'a pas rencontré l'engouement escompté auprès du public. Les certificateurs, particulièrement dans l'enseignement supérieur, ont finalement consacré peu de moyens à son développement. Nous avons par ailleurs relevé que la VAE dans l'enseignement supérieur présente des spécificités remarquables, comme par exemple le rôle de l'enseignant qui est à la fois impliqué dans la construction du référentiel de diplôme, ainsi que dans les différentes étapes de la démarche de VAE, ou encore l'hétérogénéité de mise en œuvre du dispositif impactant les pratiques (par exemple le format du dossier).

Aussi les pouvoirs publics ont-ils engagé une grande réforme du dispositif de VAE, estimant que celui-ci pourrait apporter davantage sa contribution à la quête du plein emploi. Les évolutions envisagées portent notamment sur la réduction des temporalités, celle des délais de traitement des demandes, celle de l'expérience requise ou encore celle de la démarche dans sa globalité. Les évolutions du dispositif de VAE résonnent ainsi avec les accélérations constatées dans la modernité. Ces évolutions interrogent la place et le temps laissés au processus transformatif dans le parcours de VAE. En effet, ce n'est pas l'expérience même qui permet la validation, mais ce que le candidat fait de cette expérience, pour l'adresser aux membres du jury. Il doit pour ce faire l'inscrire dans le cadre du dispositif qui prescrit de démontrer les connaissances, compétences et aptitudes développées par l'expérience ; il est attendu du candidat qu'il rapproche ses savoirs expérientiels de savoirs de référence. Aussi le candidat doit-il *transformer* son expérience.

Le fait que la VAE se soit peu développée en vingt ans d'existence, notamment dans l'enseignement supérieur, nous interpelle. Comment ce dispositif délaissé, parfois dénigré, peut-il alors finalement autant combler ceux qui en font l'expérience ? Qu'apporte la VAE aux candidats ? Ces apports offrent-ils une réponse aux enjeux du monde actuel ? Nous cherchons à comprendre ce qui peut, dans le parcours d'un candidat, concourir aux transformations que nous avons présentées dans notre cadre contextuel. Plus particulièrement, nous nous demandons : *comment le candidat à la VAE élabore-t-il son dossier et qu'est-ce que cela produit en lui ?*

DEUXIÈME PARTIE

Cadre conceptuel

Le contexte que nous venons de poser permet d'inscrire notre recherche dans un cadre à la fois politique, social et sociétal. Nous avons ainsi objectivé ce qui au départ nous posait subjectivement question, en tant que praticienne de la VAE, diplômée par cette voie d'accès au diplôme, et jeune chercheure. Désormais, il s'agit de continuer de confronter notre questionnement à la littérature scientifique portant sur les transformations en VAE (section 5). Nous problématisons alors ces lectures afin de formuler notre question de recherche. Nous présentons ensuite le cadre conceptuel de notre thèse. Nous avons choisi de convoquer quatre concepts : l'apprenance (section 6), l'expérience (section 7), le dispositif (section 8) et l'espace (section 9). Nous présentons ces concepts, ainsi que les théories retenues y référant, en nous attachant à les situer et à les définir. Une synthèse vient conclure cette deuxième partie de notre thèse. Nous y présentons les hypothèses construites.

5. Revue de littérature et question de recherche

Notre revue s'organise en deux parties. Nous présentons d'abord brièvement la recherche portant sur la VAE (section 5.1) avant de nous recentrer sur les travaux contribuant à la compréhension de sa dimension développementale pour l'individu (section 5.2). Nous présentons enfin le cheminement qui nous a conduit à la formulation d'une problématique, puis d'une question de recherche (section 5.3).

5.1. La diversité des recherches portant sur la VAE

Dès sa création en 2002, la VAE a donné lieu à une recherche foisonnante qui se poursuit encore aujourd'hui. En 2014, Houot identifiait 775 références avec l'entrée « VAE » sur la base de données Cairn. En 2023, nous recensons 1.684 références. Ces recherches s'inscrivent dans des champs disciplinaires très variés : les sciences de l'éducation, mais aussi la sociologie, la psychologie, la philosophie, les sciences de gestion ou encore les sciences politiques. De nombreux chercheurs en ont fait leur objet de recherche, central ou connexe. Il serait difficile d'en dresser une liste exhaustive.

Le principal terrain concerné par les recherches sur la VAE est le terrain professionnel. Nous n'avons pas trouvé de publication s'intéressant au terrain syndical (si ce n'est en tant que contributeur des luttes sociales ayant conduit à la création du dispositif), nous en avons identifié peu s'intéressant au terrain bénévole (Casimiri, 2014), pourtant également concernés par le dispositif⁵⁸. Nous remarquons l'ouvrage dirigé par Baujard (2020) qui invite à une meilleure reconnaissance par l'institution éducative de l'expérience des professionnels, des étudiants et des élèves, par la *validation des acquis buissonniers*. Il ne s'agit cependant pas du dispositif de VAE à proprement parler.

Plusieurs secteurs d'activités ont été investigués. De nombreuses publications portent sur le secteur sanitaire et social (Merle, 2006 ; Redjimi, 2016a, b, 2018 ; de-Rozario, 2013), sans doute car la VAE y a été systématisée, parfois à l'encontre des professionnels enjoins à s'y engager, notamment du fait de la mise en place d'un dispositif de branche professionnelle. Des

⁵⁸ Dans notre expérience professionnelle, nous avons accompagné peu de candidats mobilisant leur expérience bénévole ou syndicale comme support principal de validation.

recherches se sont aussi focalisées sur d'autres secteurs d'activités comme l'informatique (Cuvillier et al., 2010), la restauration (Nicolas & Renault, 2014), le secteur associatif (Hétier, 2010) ou encore celui de l'économie sociale et solidaire (Bidet et al., 2022). Également les recherches ont porté sur des candidats aux statuts différents : en emploi ou demandeurs d'emploi, mais aussi détenus (Serizel & Roudaire, 2015), ou travailleurs handicapés (Laville & Mazereau, 2021). Elles ont exploré différents niveaux de certification, et tout particulièrement l'enseignement supérieur, sans doute parce que les universités sont amenées à se questionner quant à leurs finalités du fait de la professionnalisation des formations (Houot, 2014). La recherche a par ailleurs traversé les frontières, puisque les dispositifs de validation d'acquis sont amenés, sous l'impulsion de l'Union Européenne, à se développer. Nous avons par exemple identifié des recherches menées au Luxembourg (Houot, 2017 ; Triby & Cherqui-Houot, 2014), au Portugal (Caramelo & Santos, 2013 ; Covaco, 2010, 2016, 2020), en Suisse (Cortessis et al., 2013) ou encore en Belgique (Dejean & Santy, 2012). Là encore il ne s'agit pas du dispositif de VAE français, mais le dialogue entre les chercheurs de différents pays contribue néanmoins à mieux comprendre les effets du dispositif français.

Enfin les recherches se sont intéressées aux différents acteurs du dispositif, qu'il s'agisse des candidats, des accompagnateurs, des enseignants, des prescripteurs ou encore des membres du jury. La littérature apparaît particulièrement abondante autour des objets *accompagnement* (Croity-Belz & Cazals-Ferré, 2016 ; Crognier, 2010 ; Havet, 2014 ; Mayen & Doualas, 2006 ; Rémerly, 2016) et *jury* (Auras, 2013 ; Bellini, 2013 ; Lainé, 2018 ; Prot, 2003 ; Rémerly, 2013, 2015, 2016, 2019). Un grand nombre d'objets de recherche a ainsi pu être questionné, notamment les enjeux du dispositif (au plan institutionnel et individuel), son articulation avec la notion de parcours, de formation, de compétence ou encore de certification. Ont également été interrogés l'accès au dispositif, la motivation et l'engagement des candidats et, en résonance, les abandons (Borgel, 2021).

Cette diversité de recherches est peut-être la conséquence d'une approche expérimentale du dispositif. En effet, sur le terrain les acteurs se sont très vite interrogés sur leurs pratiques, pour tenter de les ajuster aux besoins très spécifiques des candidats VAE (Houot, 2014). Des groupes de travail interdisciplinaires et interacteurs se sont constitués et ont ainsi contribué à l'élaboration de chartes et de guides (Urasadettan et al., 2018) qui ont accompagné la professionnalisation des acteurs aux différentes étapes de la démarche. De nombreuses recherches se sont ainsi centrées sur le travail d'ingénierie des universités et des accompagnateurs (Pastré et al., 2006).

Ainsi au terme de plus de vingt ans de recherche, ayant donné lieu à la parution de nombreux articles, revues thématiques, ouvrages et ouvrages collectifs, un corpus conséquent de connaissances a été constitué. Les évolutions régulières du dispositif, conséquentes d'évolutions réglementaires autant que d'innovations proposées par les acteurs, font que les objets de recherche ne cessent de s'élargir. Il y a encore beaucoup à expérimenter et à réfléchir autour de la VAE.

5.2. La dimension développementale de la VAE

Nous nous sommes plus spécifiquement intéressée aux travaux portant sur la dimension développementale de la VAE pour le candidat. Celle-ci a été étudiée notamment par la recherche biographique et par la recherche par l'analyse de l'activité. Les méthodologies mobilisées sont surtout qualitatives, reposant sur l'observation et la conduite d'entretien, ou encore sur des études de cas. Nous avons constaté que le plus souvent, les chercheurs sont eux-mêmes impliqués dans le dispositif, en tant qu'accompagnateurs et/ou membres de jury, parfois en tant qu'ingénieurs du dispositif. Aussi les publications sont souvent une conceptualisation de l'expérience professionnelle de VAE (Lainé, 2006).

Une première série de recherches met en évidence le poids du projet sur le potentiel développemental de la VAE pour le candidat. Par exemple, Redjimi (2016a, b, 2018) a montré la mise au jour de tensions identitaires, différentes selon le projet initiant la VAE. L'auteure établit plusieurs profils de projets, dont un seul (le *projet possible*) ouvre aux apprentissages, ou plus globalement ouvre à investir la VAE au-delà de sa visée certifiante. Celui-ci traduit un « rapport engagé » (ibid., 2016a, p. 62) dans la démarche de VAE et induit une démarche réflexive et une valorisation de soi qui permet de « s'affirmer dans la démarche et de se transformer par elle » (ibid., p. 59). Pour ces candidats, la VAE renforce l'identité professionnelle ce qui leur donne l'envie d'agir, elle amène les candidats à se valoriser et à construire une image positive d'eux-mêmes. L'auteure constate cependant qu'il ne s'agit pas du profil dominant, celui-ci étant le *projet forcé*, qui amène le candidat à la résignation : il réalise la VAE sans en attendre autre chose que le diplôme. Ce résultat est néanmoins conjoncturel, la recherche ayant été réalisée dans le secteur sanitaire et social qui tend à enjoindre les candidats à la VAE, comme évoqué *supra*. Nous retenons toutefois que le potentiel développemental de la VAE est fonction de la manière dont le candidat envisage le projet et dont il est capable de se l'approprier, en dépassant la commande institutionnelle. Une autre

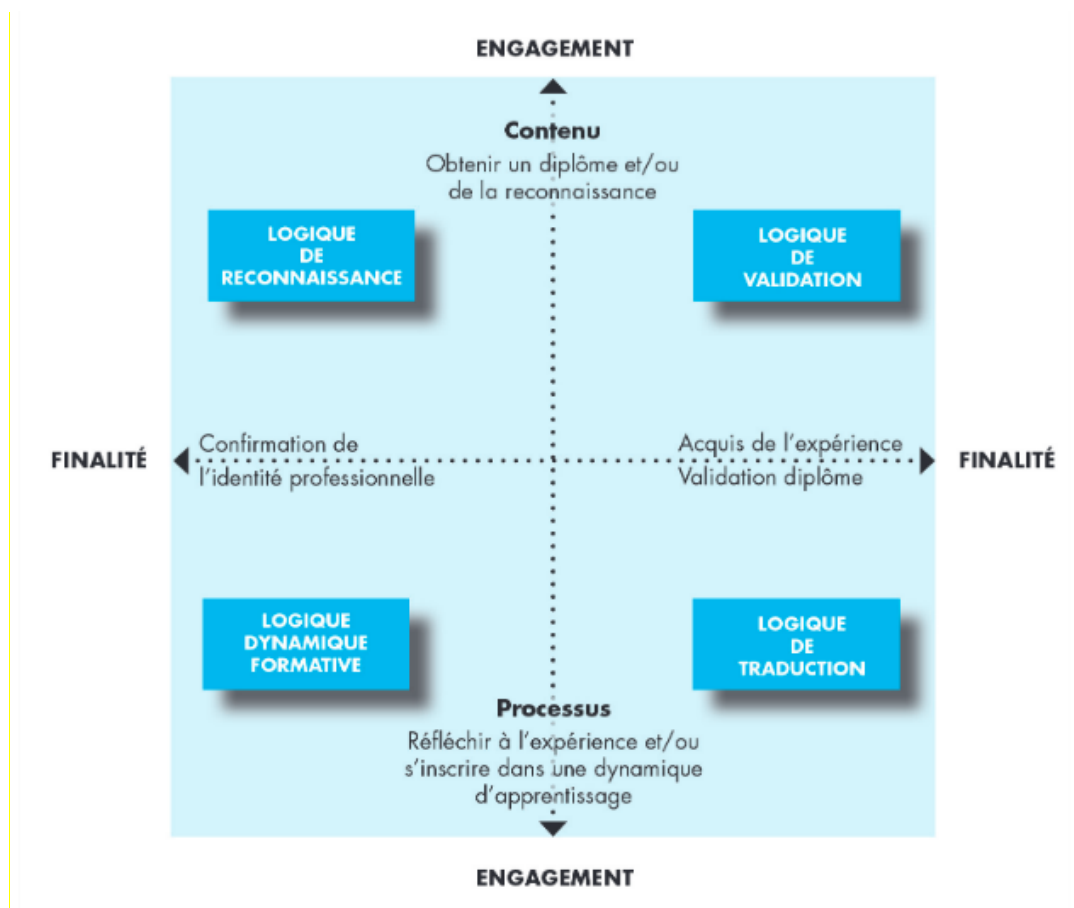
recherche de l'auteure (Redjimi, 2018) a montré que les perspectives attachées au projet se traduisent dans les temporalités se dégageant du discours : *l'avenir providentiel, le passé idéalisé, l'avenir comme intention bifurcative incertaine, l'avenir prisonnier du temps*. Elle explique que « l'analyse des temps vécus et subjectivés et la mise en perspective de l'événement biographique de la formation soumis aux impératifs institutionnels permettent de comprendre en quoi ils constituent un processus essentiel dans la construction identitaire » (ibid., p. 138). Nous retenons qu'au-delà du projet, ce sont aussi les perspectives qui impactent le vécu de l'expérience de VAE du candidat. Ainsi la VAE « articule l'avenir en le reliant au passé tout en témoignant de la condition du moment » (ibid., p. 133).

Triby (2023) s'est également intéressé aux projets des candidats, et à leurs évolutions en cours de démarche. La recherche porte sur le terrain universitaire investigué sur plus de 20 ans. Elle s'appuie notamment sur des dossiers de recevabilité rédigés en début de démarche, et des dossiers de VAE présentés au jury. Si Mayen et Pin (2013) pointaient que l'engagement dans la démarche de VAE est d'abord lié à la dimension certifiante du dispositif, Triby apporte une nuance. Il relève que « en début de procédure, l'objet diplôme concentre l'attention » (p.94), mais qu'en fin de démarche, les arguments sont davantage diversifiés. Ainsi la démarche de VAE semble permettre aux candidats de trouver un sens plus élaboré, plus singulier à une démarche au début initiée en réponse à une injonction à se diplômer. Ainsi, la VAE « exprime les transformations de la professionnalisation, autant orientée vers la reconnaissance de compétences attestées et des signes sociaux de cette lisibilité, que vers une transition professionnelle toujours en devenir, donc en recherche de repères afin de se stabiliser » (p.96). La recherche ne précise pas les conditions de cette transformation, mais nous retenons que l'injonction au diplôme est transformée au cours de la démarche, le candidat s'appropriant cette injonction. Cette dimension d'appropriation rejoint les travaux de Redjimi.

Les travaux de Legrand et Saielli (2013) ont également retenu notre attention. Les auteurs ont montré que les candidats peuvent investir le dispositif au-delà de ce qu'il prévoit, selon la manière dont ils investissent et construisent la démarche, en tant qu'espace transitionnel. Celui-ci est à la fois « trouvé » par les candidats et « créé » par leurs projections (ibid., p. 38). La VAE joue ainsi un rôle transitionnel (au sens de l'objet transitionnel de Donald Winnicott) entre réalité objective et subjective, fortement dépendant de l'investissement émotionnel et imaginaire de l'objet VAE par le candidat. Les auteurs repèrent quatre logiques d'investissement (cf. figure 3). La logique *dynamique formative* est particulièrement favorable aux

apprentissages, le candidat aborde alors la démarche comme un bilan constructif. Ces logiques rencontrent des formes de transitionnalité ouvertes ou fermées. Lorsque la transitionnalité est fermée, les candidats n'investissent pas la dimension processuelle de la démarche. Lorsqu'elle est ouverte, les candidats « parviennent à tenir ensemble les logiques de contenu et de processus » (ibid., p. 41), c'est ce qui rend le parcours riche, bien que plus complexe. La recherche ne précise pas si ces transitionnalités sont évolutives, mais nous retenons que les apprentissages dépendent de la manière dont le candidat investit la démarche en termes d'engagement et de finalité.

Figure 3 : Logiques d'investissement des candidats en VAE



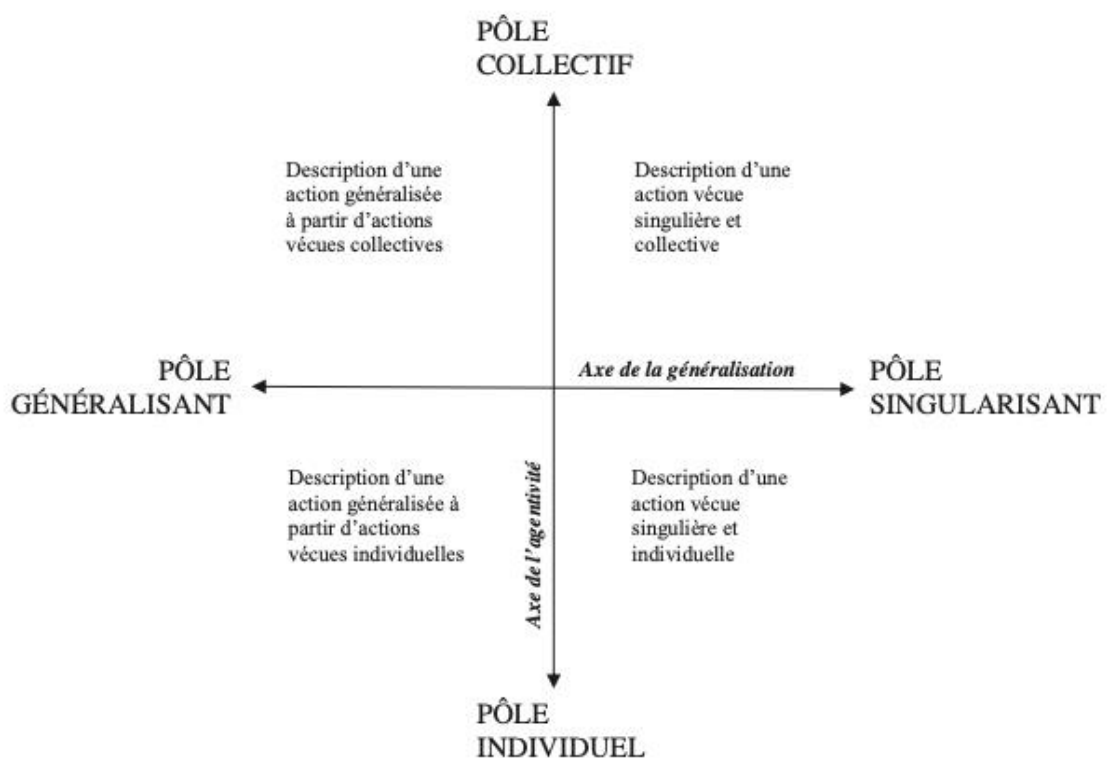
Tiré de : Legrand & Saielli, 2013, p. 40.

Une seconde série de recherches met en exergue plusieurs activités mentales réalisées pour élaborer le dossier : il s'agit de se remémorer, de comparer (notamment l'expérience avec le référentiel), et bien sûr d'écrire. Le rôle de la verbalisation apparaît crucial, qu'elle soit écrite ou orale. Plus spécifiquement, c'est aussi l'aspect dialogique qui a été mis en avant, et par là, l'importance de l'accompagnement. Les recherches ont également pointé des transformations consécutives de l'élaboration accompagnée du dossier VAE : le développement de nouvelles

compétences, par exemple langagières, la mise à jour des connaissances. Surtout ces recherches ont montré qu’au-delà de permettre l’élaboration du dossier, ces activités participaient plus globalement au développement du candidat par des processus de conscientisation, de subjectivation et d’émancipation. Ces résultats rejoignent ceux de recherches menées plus globalement sur le caractère développemental de l’élaboration et de la communication de l’expérience. Dans cette série de recherche, les auteurs ne se sont pas tant attelés à définir des profils de candidat, leur démarche vise davantage une compréhension globale des dynamiques à l’œuvre.

Rémery (2013, 2015, 2016, 2019) s’est intéressée à la portée développementale de la verbalisation de l’expérience au travers du dispositif de VAE. Cette auteure a mis en évidence quatre registres de verbalisation croisant deux axes en tension : généralisation et agentivité (ibid., 2019, cf. figure 4).

Figure 4 : Formes de discours en VAE



Tiré de : Rémery, 2019, p. 104.

Ainsi la verbalisation, soutenue par l'accompagnement, permet au candidat d'engager plusieurs formes de dialogues : avec son accompagnateur, avec la procédure de VAE et avec son métier. Ces formes de dialogues correspondent aux espaces d'activité émergents dans les discours d'expérience qui deviennent « espaces d'activité fictionnels » (ibid., p. 232) par l'activité d'accompagnement qui transforme les discours sur l'activité. L'auteure explique qu'en « convoquant diverses expériences, le candidat et le conseiller mettent en scène à travers leurs discours des voix "venues d'ailleurs", qui réfèrent à d'autres espaces d'activité » (ibid., p. 234) et que « l'activité du candidat et du conseiller lors des entretiens d'accompagnement consiste en d'incessants déplacements à travers les espaces d'activité fictionnels émergeant dans et par leurs discours ». La recherche a été menée dans le secteur social, les diplômés visés par les candidats enquêtés ne sont donc pas des diplômés universitaires. Également, l'accompagnement est réalisé par un praticien, il s'agit donc d'échanges entre experts. Nous retenons de ces recherches la portée développementale de la dynamique dialogale à l'œuvre dans l'accompagnement VAE.

C'est au travers d'une recherche doctorale en littérature comparée que Fauvelle (2016) a montré, elle aussi, que l'écriture accompagnée d'un dossier VAE contribue au développement professionnel et personnel de candidates (toutes des femmes, visant l'obtention d'un diplôme du secteur de la petite enfance) : la VAE développe les compétences langagières et psycholangagières et modifie aussi le rapport au monde, à autrui, au savoir et à soi des candidates. L'auteure a ainsi mis en évidence la transformation des candidates appuyée à la fois par une démarche d'enquête (en se référant à John Dewey) intrasubjective et l'inscription dans une « communauté de recherche collaborative » (ibid., p. 321), espace intersubjectif. Nous soulignons que dans cette recherche, l'accompagnement est intégralement collectif, et implique donc des échanges entre pairs candidates. Nous retenons de cette recherche l'incidence des échanges entre candidates, qui partagent une expertise du métier et leur expérience de VAE.

Enfin, Morisse (2009, 2014, 2016) a également mené des recherches orientées sur le potentiel apprenant des productions langagières en VAE. L'auteure explique que « c'est en se saisissant de l'ordre contraignant de la langue, par la mise en mots de son expérience, que le candidat va créer ses "propres marques", opérer des choix, y instaurer de la créativité, y développer des stratégies » (ibid., 2009, p. 196). Le candidat apprend de manière fortuite, en déployant une activité réflexive pour tenter d'articuler des logiques contradictoires rencontrées dans l'exercice d'élaboration du dossier.

L'auteure repère quatre logiques discursives concourant à la stratégie argumentative élaborée par le candidat :

- *administrative* : le candidat affronte la « mise en espace de l'action » (ibid., p. 197) en se conformant au format du dossier qui lui laisse néanmoins une marge de créativité ;
- *pragmatique* : le candidat fait des choix pour se convaincre et pour convaincre le jury, il se positionne, non sans conflit, en tant qu'auteur, professionnel et candidat à la VAE ;
- *didactique* : le candidat met en lien savoir d'action et savoir de référence, après avoir fait émerger ses savoirs incorporés pour pouvoir les confronter au référentiel ; il constate alors des écarts potentiellement déstabilisants entre l'objectif et le subjectif, entre le prescrit et le réel, entre l'idéalisé et le réel ;
- *biographique* : le candidat procède à une introspection permettant d'articuler les événements remémorés.

Selon l'auteure, le dossier devient « l'élément médiateur capable d'établir de nouveaux rapports entre le sujet et son action » (ibid., p. 202). Morisse a par ailleurs expliqué que la VAE pouvait être un « espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises » (2016). Le candidat s'appuie sur une « pédagogie du questionnement » proposée par l'accompagnateur, qui comporte trois dimensions : *expérientielle* (il s'agit de se remémorer et de s'appuyer sur l'expérience), *méthodologique* (consistant à interroger, analyser et problématiser l'expérience) et *épistémique* (en faisant dialoguer l'expérience avec le référentiel du diplôme). Morisse explique que le candidat doit alors « se doter d'outils théoriques communs dans la discipline de référence » (ibid., p. 96). Elle relève un verbatim d'une candidate expliquant le travail de confrontation de son écrit à des lectures, contribuant à une théorisation de la pratique. Il n'est pas précisé comment cette candidate est parvenue à ces lectures. Par la démarche de VAE, s'opère alors, selon l'auteure, un processus de subjectivation, où le sujet n'est plus un professionnel ou un candidat VAE, mais simplement lui-même. Ceci ouvre alors pour le candidat un espace d'émancipation, une ouverture vers des possibles qu'il n'aurait pas même envisagés en début de démarche. Nous retenons de ces recherches la possibilité pour le candidat de dépasser la visée de la VAE pendant la réalisation du dossier (notamment par les découvertes réalisées en se questionnant et par sérendipité) mais aussi en aval de celles-ci.

5.3. Problématisation

Nous avons mis en exergue une recherche foisonnante portant sur la VAE, et plus spécifiquement sur les transformations que la VAE peut induire pour le candidat. Cette abondance de recherches s'explique par le contexte de création du dispositif de VAE : innovant voire révolutionnaire, il a suscité beaucoup de questions de la part des acteurs de terrain et des chercheurs, il a aussi constitué un nouvel objet pour la recherche biographique et la recherche par l'entrée activité. Aussi les recherches ont été conduites sur une variété de terrains, par des approches et des méthodologies très diversifiées. Elles ont été menées sur un temps court (à l'échelle de la science), souvent concomitamment, et donc sans nécessairement dialoguer entre elles. Toutefois, des axes transversaux apparaissent concernant la dimension développementale de la VAE pour le candidat. Nous retenons principalement l'incidence du projet, de la verbalisation et de l'accompagnement. Également, nous avons relevé que plusieurs recherches font référence à la notion d'espace : espace transitionnel (Legrand & Saielli, 2003), espace d'émancipation (Morisse, 2016), espaces d'activité fictionnels (Rémerly, 2015) ou encore espaces intra et intersubjectifs (Fauvelle, 2016). Pour autant, les auteurs ne s'attachent pas à définir *ce qui fait espace*, ils utilisent davantage le terme dans son sens commun. Aussi, serait-il intéressant de tenter *de faire tenir ensemble* ces différents espaces traversés par le candidat, en mobilisant l'*espace* comme concept intégrateur.

Par ailleurs, les recherches s'intéressant à la transformation des établissements et des pratiques par la mise en place de la VAE pointent l'existence de spécificités de l'enseignement supérieur, aux différentes étapes de la démarche (aussi présentées *supra*, section 4). Néanmoins, ces spécificités ne semblent pas influencer sur l'activité d'élaboration du dossier et son potentiel développemental pour le candidat. Lainé (2006) va jusqu'à soutenir la dimension universelle de l'exercice, quel que soit le certificateur. Selon l'auteur, il s'agit pour le candidat de *choisir, décrire, prouver*, ce qui contenterait les jurys également à l'université. Nous lui opposons que si cette méthode a permis l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur, peut-être est-ce parce que la norme d'évaluation est hétérogène d'un jury à l'autre (Bellini, 2013). Peut-être aussi que ces candidats ont intégré *l'habitus universitaire* recherché par les membres du jury (Auras, 2013), au-delà de la consigne donnée. Également, Rémerly (2015) explique souhaiter réinvestir les résultats de sa recherche, réalisée dans le secteur sanitaire et social, à son environnement universitaire de travail. Elle ne mentionne pas d'adaptations nécessaires pour ce faire.

Pour autant les auteurs reconnaissent l'incidence du contexte (au sens large) sur la manière dont le candidat se saisit de la démarche (Redjimi, 2016a, b). La VAE est un dispositif de formation continue, qui répond à un cadre et à des normes. Les recherches ont montré que la dimension certifiante du dispositif a un impact sur le projet du candidat (Redjimi, 2016a, b ; Triby, 2023), et la manière dont celui-ci est investi (Legrand & Saielli, 2003). Cette dimension certifiante serait toutefois un frein pour l'élaboration du dossier, entravant l'élaboration de l'expérience en écartant le candidat du processus réflexif (Rémy, 2019) : préoccupé par le cadre discursif prescrit par le dossier, le candidat s'éloigne du discours sur l'expérience à proprement parler. Néanmoins, il nous semble que le candidat peut apprendre de ce cadre, notamment au plan méthodologique. Autrement dit, si le candidat apprend de l'élaboration et de la communication de son expérience, nous souhaiterions savoir dans quelle mesure la méthodologie universitaire contribue aux apprentissages, et plus largement quelle est l'incidence des spécificités de l'enseignement supérieur sur l'élaboration du dossier par le candidat et sur le potentiel apprenant de celle-ci. Morisse (2016) offre quelques pistes dans ces travaux conduits dans l'enseignement supérieur, nous souhaitons les poursuivre.

Également, nous avons constaté que les recherches s'intéressent principalement à l'activité d'élaboration de l'expérience, comme mobilisant l'expérience de travail et les échanges avec l'accompagnateur. Les travaux menés abordent également le travail de comparaison que réalise le candidat entre ses savoirs d'expérience ainsi mis au jour, et le référentiel de diplôme. En confrontant ses savoirs d'expérience au référentiel, le candidat constate des écarts (Morisse, 2009). En conséquence, les recherches mettent surtout en évidence des apprentissages du candidat en termes de connaissance de soi : il prend conscience de ce qu'il sait faire et de ce qu'il sait, de qui il est, de ce qu'il souhaite. Mais en résonance, il prend également conscience de ce qu'il ne sait pas faire, de ce qu'il ne sait pas, de ce qu'il n'est pas et de ce qu'il ne souhaite pas. Si ces prises de conscience participent de la connaissance de soi du candidat, les recherches n'indiquent pas les stratégies apprenantes adoptées par le candidat face aux lacunes constatées. Autrement dit, le candidat cherche-t-il à combler de lui-même ces écarts, et le cas échéant, comment s'y prend-il ? Nous relevons que les apports académiques sont évoqués dans des recherches portant sur des VAE hybrides (Cortessis, 2010a), ces apports sont alors générés par une formation. Par contre, l'impact d'éventuelles recherches ou lectures que le candidat réaliserait a peu été étudié en termes de contenu et en termes de processus (nous trouvons quelques éléments dans les travaux de Morisse, 2016 ; brièvement aussi dans ceux de Mayen & Pin, 2013). Autrement dit, la rencontre entre savoirs d'expérience et savoirs de référence se

ferait (uniquement) au travers du référentiel de diplôme et des échanges avec l'accompagnateur. Bien sûr, comme l'évoquent Mayen et Métral (2008), les jurys ne cherchent pas à évaluer les connaissances, mais plutôt à voir comment celle-ci sont intégrées à l'action, notamment par l'explicitation des choix que le candidat réalise en situation. Mais si la VAE n'est pas une formation, nous pouvons toutefois nous demander quels apprentissages académiques⁵⁹ le candidat réalise (de lui-même ou sur sollicitation) et quelles incidences ceux-ci peuvent avoir sur l'élaboration du dossier, et plus largement sur la transformation du candidat. Autrement dit, nous nous interrogeons quant à la *frontière* qui semble subsister entre savoirs d'expérience et savoirs savants. Si les savoirs d'expérience naissent de l'élaboration de l'expérience de terrain, et que celle-ci passe par la conceptualisation des savoirs, les savoirs savants pris en référence, semblent confinés aux environnements formels de formation. Quel rôle peut alors jouer l'autoformation dans la constitution des savoirs d'expérience, quel rôle joue-t-elle dans l'élaboration du dossier ?

Enfin, un paradoxe nous intrigue. Les recherches montrent que la démarche de VAE permet au candidat d'obtenir *autre chose* que le diplôme. Elles montrent l'ouverture que peut générer le dispositif, en termes de transitionnalité, d'échanges ou encore d'émancipation. Pour autant l'élaboration du dossier apparaît d'une certaine manière comme *endogène* : elle repose sur l'introspection (endogène à l'individu) et sur des échanges organisés (endogène au dispositif). Ceci peut donner l'impression d'espaces fermés qui permettraient l'ouverture. C'est pourquoi il nous semble d'autant plus intéressant de préciser *ce qui fait espace* pour le candidat en VAE.

En conclusion, nous formulons notre problématique :

Bien que l'élaboration accompagnée d'un dossier VAE soit impactée par le contexte dans lequel s'inscrit cette situation, les spécificités de l'enseignement supérieur français n'ont pas été investiguées comme pouvant être particulièrement contributives des transformations observées.

⁵⁹ Notons que ces apprentissages académiques et leur articulation aux savoirs d'expérience sont d'ailleurs abordés et valorisés en post-jury, en cas de validation partielle. Par exemple, Mayen et Métral (2008) expliquent que dans ce cas « les enseignements viennent éclairer d'un jour nouveau les situations vécues, passées ou à venir, et deviennent alors instruments pour la compréhension et l'action dans et sur les situations vécues » (p. 193), ce qui modifie le sens des expériences vécues. Les auteurs observent également que se développe l'apprenance.

A partir de cette problématique, nous posons notre question de recherche :

En quoi l'élaboration d'un dossier de VAE sur le terrain spécifique de l'enseignement supérieur français, peut-elle être une situation apprenante pour le candidat ?

Notre approche n'est pas comparative : il ne s'agit pas de comparer le terrain de l'enseignement supérieur à d'autres terrains de certification par VAE. Nous lui préférons une approche davantage holistique permettant de saisir ce que peut être l'espace de la VAE dans l'enseignement supérieur. Notre recherche entend ainsi appuyer les résultats constatés dans la littérature, et les ouvrir en restant attentive à ce qui existait peut-être sans avoir été mis en exergue. Notre recherche se veut ainsi inductive : nous espérons découvrir des spécificités de cet espace, plutôt que de chercher à vérifier ce que nous pensons être spécifique.

Synthèse de la section 5 : revue de littérature et question de recherche

Depuis la création de la VAE, de nombreuses recherches se sont intéressées à ce dispositif et à ce qu'il est venu transformer : les institutions éducatives, les rôles, les pratiques, l'individu. Ces travaux ont notamment contribué à nourrir la recherche biographique et la recherche par l'entrée activité. Plus spécifiquement, des chercheurs se sont intéressés au potentiel développemental de la VAE pour l'individu, au-delà de l'obtention du diplôme. La VAE permet notamment de développer une meilleure connaissance de soi, par l'élaboration de l'expérience et son adressage à autrui, soutenus par l'accompagnement. Elle modifie également le rapport au savoir et au travail. Les recherches ont fait apparaître une diversité d'espaces traversés et construits par le candidat. Mais la multiplicité des terrains et la diversité d'approches rendent difficile l'articulation de ces espaces. Il s'agit à la fois d'un espace d'activité, d'un espace psychique ou encore d'un espace des possibles. Les recherches se sont focalisées sur l'élaboration du dossier VAE s'appuyant sur l'élaboration de l'expérience vécue. Celle-ci engage des activités de remémoration, de conscientisation ou encore de comparaison entre les savoirs d'expérience et de référence. Ces travaux se sont peu intéressés à l'impact des spécificités contextuelles sur le travail d'élaboration par le candidat. Pourtant d'autres recherches portant davantage sur la mise en œuvre du dispositif ou la professionnalisation des acteurs ont bien mis en exergue des spécificités du terrain universitaire. Aussi nous ambitionnons d'éclairer ce qui, dans l'élaboration d'un dossier VAE à l'université, permet au candidat d'apprendre.

6. L'apprenance

Le premier concept convoqué pour notre recherche est celui de l'apprenance. C'est par celui-ci que nous approchons la question des apprentissages en VAE. Nous commençons tout d'abord par présenter ce concept (section 6.1), puis nous nous intéressons au concept connexe de rapport au savoir (section 6.2), avant de présenter le méta-cadre théorique de l'apprenance sur lequel nous nous appuyons (section 6.3).

6.1. Présentation du concept

L'apprenance est « une attitude » (Carré, 2020, p. 19) caractérisée par un « ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou autodidactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005, p. 108). Ce néologisme est apparu en 1999, nous le devons conjointement au syndicaliste Hubert Bouchet et à la psychopédagogue Hélène Trocmé-Fabre (Carré, 2022). Cette notion récente, mais néanmoins féconde, a été conceptualisée par Philippe Carré qui lui a consacré un premier ouvrage en 2005. Intitulé « L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir », l'auteur situe bien l'ancrage de l'apprenance dans la question du rapport au savoir (cf. *infra*, section 6.2).

L'apprenance n'est pas l'apprentissage : elle n'est ni l'acte d'apprendre en lui-même, ni son résultat ; elle soutient l'acte d'apprendre. S'intéresser à l'apprenance, c'est se demander *pourquoi* et *comment* les individus apprennent⁶⁰, plutôt que de chercher à qualifier les apprentissages réalisés. Autrement dit, l'apprenance valorise d'abord le sujet apprenant, elle reconnaît son agentivité (Bandura, 2002, cité dans Carré, 2020) dans les apprentissages. En ce sens l'apprenance procède d'un renversement de paradigme en proposant de s'intéresser à ce que l'individu *apprenne* plutôt que de chercher à le *former*. Ceci fait particulièrement écho à la VAE. En effet, bien que celle-ci relève d'un dispositif de formation continue, elle n'est pas une formation à proprement parler. Si la VAE ne vise pas fondamentalement à *former*, elle peut toutefois constituer une opportunité d'apprendre. Nous avons vu dans notre revue de littérature que l'élaboration du dossier concoure au développement du candidat, et que cet exercice

⁶⁰ C'est là l'intitulé du second ouvrage de Philippe Carré consacré à l'apprenance, 15 ans après le premier.

impacte de manière positive son rapport aux apprentissages. Il se dessine donc un lien entre VAE et apprenance.

Le terme *apprenance* est porteur de flous sémantiques. Lorsque par glissement il est décliné en adjectif, il vient à qualifier tout contexte ou toute situation porteuse d'apprenance. Selon Carré (2020), pour qu'un tel débordement du sens initial soit légitime, l'attribut devrait traduire « le renversement de perspective d'une visée formatrice (donc d'une intention de transformation d'autrui), *top-down*, vers une logique *bottom-up* de facilitation, d'accompagnement et de fertilisation des dynamiques d'émancipation des sujets sociaux dans le domaine des apprentissages » (p. 21). L'auteur constate alors que ce renversement n'est pas toujours effectif, bien que l'intention puisse être présente. Il défend qu'on ne peut pas « imposer l'apprenance par décret » (ibid.). Aussi les contextes et situations apprenantes qui n'en sont pas, valorisent certes leurs concepteurs⁶¹, mais n'assurent aucunement le soutien (voire le respect) de l'agentivité de l'individu *cible*. Le rapport Khecha, Soubien et Rivoire (2022) explique que la réforme de la VAE veut :

Sortir de la sacralisation du tout diplôme, pour aller vers une société qui parte de l'individuel de son potentiel et l'amène à être le propre entrepreneur de sa vie, une société de l'apprenance qui garantit l'agilité permanente et propose un nouveau rapport au savoir et à l'emploi (p. 32).

L'emploi du terme nous semble ici quelque peu galvaudé. Carré (ibid.) relève toutefois qu'« il existe des pistes porteuses d'avenir » (p. 22). Nous retenons celle de la facilitation (en jeu dans l'accompagnement à la VAE) et celle des capacités et leurs mobilisations dans les environnements capacitants (étudiés par la socio-pédagogue Solveig Fernagu, cf. *infra*, section 9.2). Sans doute que ces contre-sens sont le résultat d'une large diffusion du concept dans la société, ce qui est en soi plutôt réjouissant, si tant est que l'invitation à apprendre ne soit pas subie, mais bien acceptée par l'individu.

Par ailleurs, il nous semble que le flou sémantique réside aussi dans le fait que le terme *apprenant* est également employé comme substantif. Il fait alors référence à l'individu qui apprend, voire, si l'on s'en tient au dictionnaire usuel : « personne qui suit un enseignement quelconque »⁶². Le renversement de perspective est complètement absent de cette définition. Pour Gaté (2009), le terme *apprenant* est récent, mais couramment utilisé aujourd'hui pour

⁶¹ Par effet de mode.

⁶² Larousse.

désigner « tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend » (p. 77). Cette définition résonne davantage avec le concept d'apprenance en ce sens qu'elle place le sujet au cœur de l'apprentissage, mais aussi qu'elle situe les apprentissages tout au long de la vie. Toutefois, elle ne le rencontre pas tout à fait, car elle traduit un comportement, alors que l'apprenance est d'abord une attitude, comme évoqué *supra*. L'attitude est une « sorte de “prêt-à-agir” évaluatif » (Carré, 2022, p. 58) mais c'est la motivation qui va déclencher le comportement. C'est pourquoi Carré (ibid.) explique que la motivation est médiatrice entre l'apprenance et les comportements d'apprentissage. A ce propos, notre revue de littérature a pointé l'investissement des candidats dans l'élaboration du dossier comme impactant la portée développementale de l'exercice (Legrand & Saielli, 2013).

Nous concluons nos détours linguistiques en revenant au dictionnaire usuel : le terme *apprenant* employé comme adjectif⁶³ qualifie ce qui est « en mesure d'apprendre, de suivre un enseignement grâce aux moyens mis à sa disposition » ainsi que ce qui est « pour tout ou partie, consacré à l'apprentissage ». La première définition tend à faire la part belle au contexte, davantage qu'au sujet. La seconde se focalise sur la situation d'apprentissage⁶⁴. Il y a dans cet usage du terme « l'idée d'une action, d'une participation active dans l'ici et maintenant d'une situation » (Gaté, 2009, p. 77). Ainsi lorsque nous posons que la VAE est apprenante, cela peut signifier qu'elle permet de développer une attitude favorable face à l'acte d'apprendre (au sens de l'apprenance), mais cela signifie également, au plan sémantique, qu'elle produit des apprentissages. Notre revue de littérature a montré que l'élaboration d'un dossier VAE mène au comportement, mais aussi à l'attitude (dans le sens du développement d'un rapport favorable aux apprentissages). Finalement, pour Carré, « apprendre, c'est transformer des dispositions » (Carré, 2020, p. 117). Il s'agit en somme d'apprentissage *en profondeur*.

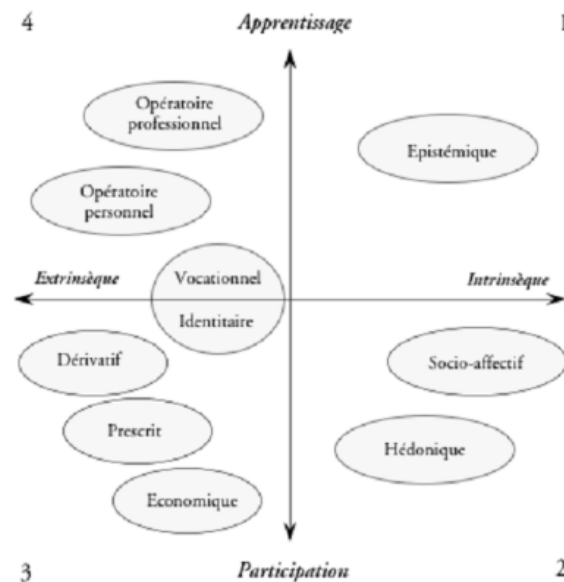
Revenons aux motivations, qui font lien entre attitude et comportement. Carré (2001) propose un modèle de motifs d'engagement en formation (cf. figure 5) qui classe dix motifs selon deux axes : le premier axe situe le motif comme extrinsèque ou intrinsèque, le second le situe comme centré sur les apprentissages ou sur la participation. L'auteur explique que les motifs du sujet sont pluriels (le stagiaire de formation peut avoir plusieurs motifs pour s'engager en

⁶³ Pour être exacte, il s'agit ici d'un participe présent utilisé comme adjectif (nous ne nous attardons pas sur son utilisation comme adverbe, mais nous pourrions tenir le même raisonnement).

⁶⁴ Avant que le néologisme *apprenance* ne soit constitué, l'adjectif était utilisé en ce sens. Par exemple, Hasan (1997) évoque la *société apprenante* comme société *en train d'apprendre*.

formation), contingents (comme nous l'avons vu en VAE avec Redjimi, 2016a, b) et évolutifs (comme nous l'avons vu en VAE avec Triby, 2023).

Figure 5 : Motifs d'engagement en formation



Tiré de : Carré, 2001, p. 46.

Les dix motifs sont :

- *intrinsèque, épistémique* : désir d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de se cultiver ;
- *intrinsèque, socio-affectif* : opportunité d'échanger avec d'autres, de créer des liens sociaux ;
- *intrinsèque, hédonique* : engagement participatif, indépendant de l'apprentissage de contenu ;
- *extrinsèque, économique* : recherche d'avantages matériels directs ou indirects ;
- *extrinsèque, prescrit* : injonction d'autrui implicite ou explicite ou soumission librement consentie ;
- *extrinsèque, dérivatif* : recherche d'évitement de situations vécues comme désagréable, échappatoire ;
- *extrinsèque, opératoire opérationnel* : recherche d'acquisition de compétences perçues comme nécessaires dans le champ professionnel ;
- *extrinsèque, opératoire personnel* : recherche d'acquisition de compétences perçues comme nécessaires en dehors du champ professionnel ;

- *extrinsèque, identitaire* : recherche de compétences et/ou reconnaissance symbolique par l'environnement et sur l'image de soi, en dehors de tout motif économique ;
- *extrinsèque, vocationnel* : recherche de compétences et/ou reconnaissance symbolique nécessaire à l'emploi ou au parcours professionnel.

Ce modèle est mobilisé dans notre méthodologie pour étudier les motifs des candidats VAE, bien que la VAE ne soit pas une formation (section 12).

6.2. Un concept connexe : le rapport au(x) savoir(s)

C'est à la psychanalyse, et plus spécifiquement à Jacques Lacan que nous devons la notion de *rapport au savoir*, qui a émergé dans les années 1960 (Charlot, 1997, 2006 ; Hatchuel, 2019). Cette approche psychanalytique a plus tard été travaillée en sciences de l'éducation par Jacky Beillerot et son équipe⁶⁵. L'œuvre est synthétisée par Bernard Charlot (2006) dans un texte hommage. Ainsi, Charlot explique que pour Beillerot, « dans le rapport du sujet au savoir s'articulent la question de l'origine et celle de l'histoire » (ibid., p. 39). Le rapport au savoir de l'individu est intimement lié à la question de sa création, celui-ci est « hanté par sa propre création » (ibid., p. 42), ce qui le pousse à apprendre pour comprendre et donner sens à son existence.

L'orientation des travaux de Charlot, également en sciences de l'éducation, diffère de celle de Beillerot. Sa théorie sociologique du rapport au savoir a été pensée à partir du terrain scolaire, comme rapport à l'apprendre. L'auteur oriente ses recherches de manière positive, s'intéressant aux réussites scolaires plutôt qu'aux échecs. Son approche est anthropologique, dans le sens où « tout être humain a un rapport au savoir, sinon il ne serait pas humain » (Charlot, 2017, p. 168). Privilégiant l'*être* à l'*avoir*⁶⁶, l'auteur explique que « l'individu *est* un rapport au savoir » (Charlot, 2006, p. 40). Autrement dit la *question* du rapport au savoir est celle du *sens*.

Notre titre de section met en exergue que le rapport au savoir peut aussi être formulé au pluriel : le rapport *aux savoirs*. L'approche est alors davantage didactique. Il s'agit de s'intéresser au rapport qu'entretient l'individu avec l'institution qui le forme, et plus globalement à la relation de sens que construit l'individu avec des champs disciplinaires spécifiques, mais aussi avec des formes de savoirs qui ne sont pas nécessairement formels. Nous pensons ici aux savoirs

⁶⁵ Voir par exemple Mosconi et al. (2000).

⁶⁶ Comme le concept d'apprenance.

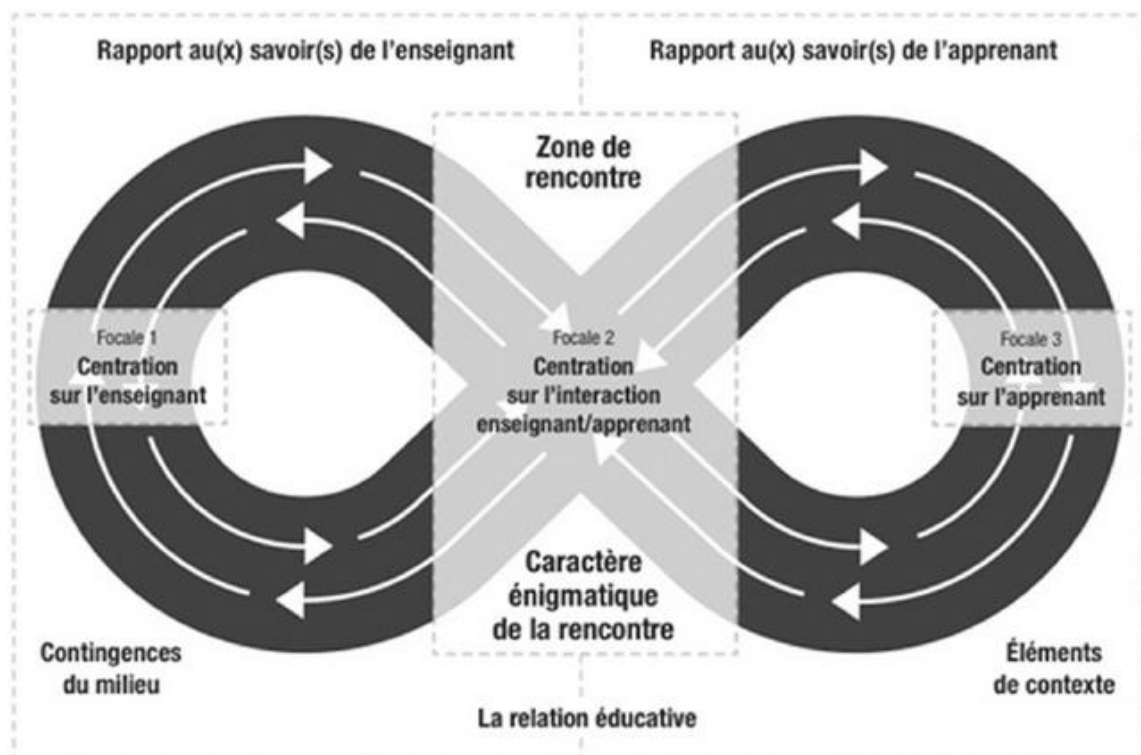
expérientiels qui sont au cœur d'une démarche de VAE. Ceci fait aussi lien avec l'apprenance, dont Las Vergnas (2016) a montré qu'elle est thématique : l'attitude favorable à l'acte d'apprendre dans un domaine est plus prédictive d'un comportement d'apprentissage réalisé dans ce même domaine.

Charlot articule le rapport au monde et à la connaissance, le rapport à soi et le rapport aux autres, expliquant que le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (Charlot, 1997, p. 74). L'auteur reconnaît ainsi trois dimensions du rapport au savoir : épistémique, identitaire, et aussi sociale. Le rapport au savoir peut alors être défini comme « relation qu'un sujet, un groupe ou une classe sociale entretient avec le savoir et/ou avec des savoirs, des situations, des formes d'activités d'apprentissage, des lieux, des personnes, etc., déterminés » (Charlot, 2017, p. 169). Les travaux de Beillerot et Charlot apparaissent finalement complémentaires puisque « le sujet et son désir ne sont intelligibles qu'à travers l'humaine condition » (Charlot, 1997, p. 55). Le rapport au savoir est aussi une des façons « d'habiter le monde » (Charlot, 2017, p. 170). Ce lien avec la notion d'espace a évidemment retenu notre attention.

D'autres recherches se sont intéressées au rapport au savoir des enseignants (Blanchard-Laville, 2010). Il s'est agi d'étudier l'expérience professionnelle des enseignants, autrement dit le lien entre rapport au savoir et pratique professionnelle. Considérant le travail comme une pratique sociale, étudier le rapport au savoir sous cet angle offre l'occasion de nouveaux questionnements quant au lien entre le rapport à l'apprendre et le rapport à l'enseigner. Selon Blanchard-Laville (2010), « un enseignant transmet bien davantage son rapport au savoir que des savoirs objectivés » (p. 153). Therriault et al. (2017) ont consacré un ouvrage collectif à interroger la dimension sociale du rapport au savoir. Plus précisément, les auteurs se sont penchés sur la circulation du rapport au savoir entre l'enseignant et l'apprenant. Cette approche avait été jusque-là peu explorée, les recherches en sciences de l'éducation s'étant concentrées principalement sur le rapport au savoir de l'élève ou celui de l'enseignant. Il s'est agi de comprendre les interrelations entre le rapport au savoir de chacun des protagonistes d'une situation d'apprentissage. Les auteurs proposent un modèle de boucle de circulation du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant (cf. figure 6). Celle-ci traduit un processus dynamique à la fois itératif et récursif. Le mouvement n'est pas unidirectionnel, le rapport au savoir de chacun évolue.

Aussi Perrenoud (2015), s'interroge : « le rapport au savoir est contagieux ? » (p. 180), traduisant la notion de rencontre des rapports au savoir des protagonistes. Peut-il se transmettre dans une relation d'accompagnement, qui ne vise pas à *transmettre* des savoirs ? Autrement dit, le rapport au savoir circule-t-il dans toute situation potentielle d'apprentissage ? Therriault et al. (2017) soutiennent que le rapport au savoir apparaît comme fortement impacté par le contexte et la situation. Nous allons voir *infra* que le méta-cadre théorique de l'apprenance proposé par Carré (2020) prend le contexte en considération, articulé au primat du sujet, pour le développement d'un rapport favorable à l'acte d'apprendre.

Figure 6 : Boucle de circulation du rapport au(x) savoir(s) entre enseignant et apprenant



Tiré de : Therriault et al., 2017, p. 13

Enfin, s'intéresser au rapport au savoir, c'est interroger « le savoir lui-même, sa nature et la représentation que l'on s'en fait » (Melin, 2019, p. 130). Cette représentation peut être analysée au niveau de l'individu, mais aussi plus globalement au niveau social. Pour ce qui concerne notre recherche, il convient de préciser que les candidats VAE peuvent présenter un rapport conflictuel à l'institution scolaire, qui plus est universitaire, du fait de parcours de formation inachevés. Également, Devauchelle (2018) constate que « la séparation entre l'université et l'ensemble de la société reste un élément constitutif, encore actuellement, de la forme

universitaire » (§ 10). Aussi le rapport au savoir pose-t-il la question du désir d'apprendre (Bourgeois, 2018) et du plaisir d'apprendre.

6.3. Le méta-cadre théorique de l'apprenance

Tout d'abord, arrêtons-nous sur le terme « méta-cadre » choisi par Carré (2020, p. 108). L'auteur l'utilise pour signifier le caractère unificateur de sa théorie qui propose une « équation psychologique et sociale dynamique » (ibid., p. 104). Il signifie également que ce cadre peut désormais servir de fondement pour mettre au travail le concept d'apprenance, en construisant pour autant des recherches dans des approches variées, sans craindre de repousser les frontières (qui n'en sont pas) de ce cadre. Nous nous saisissons de cette invitation.

Le méta-cadre théorique proposé articule des apports de la psychopédagogie des adultes de Léon (1971, cité dans Carré, 2020), de la sociologie dispositionnaliste de Lahire (2013, cité dans Carré, ibid.), avec la théorie sociocognitive de Bandura (2003, cité dans Carré, ibid.). Pour Léon, l'apprentissage en tant que comportement, dépend de la personnalité (au sens biologique, biographique et psychologique) du sujet et de l'environnement (contexte socio-économique et culturel). Pour Lahire, les dispositions de l'individu (son passé incorporé) et les contextes (présents) construisent les pratiques observables. Enfin pour Bandura, les facteurs internes au sujet (événements vécus et leur perception), l'environnement (ses propriétés, contraintes, stimulations) et le comportement (actions observables) sont les trois déterminants de l'apprentissage, en interaction permanente et à géométrie variable. Carré (ibid.) croise les contributions des trois auteurs et les synthétise (cf. tableau 2).

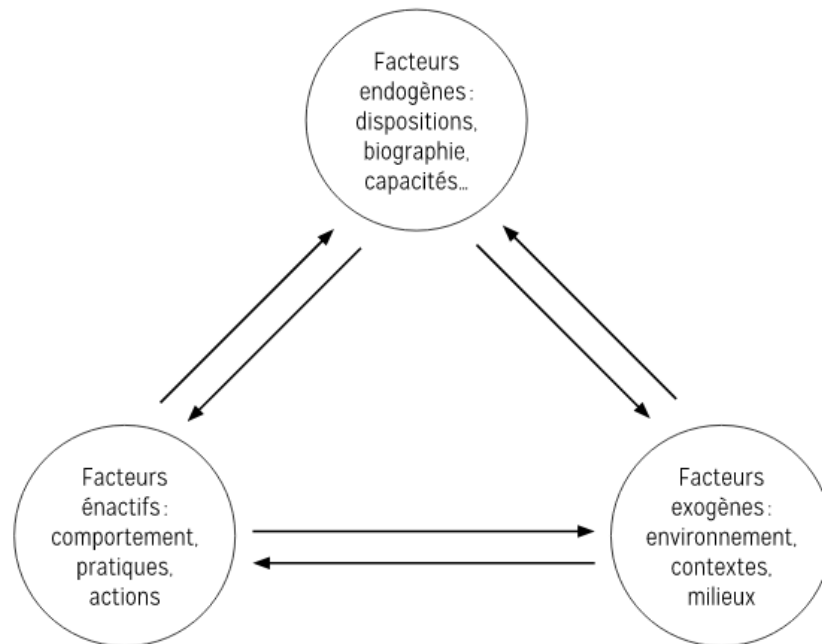
Tableau 2 : Théories contributives au méta-cadre théorique de l'apprenance

Facteurs Auteurs	Endogènes	Exogènes	Énactifs	Perspective
Léon (1971)	Personnalité	Environnement	Comportement	Psychopédagogie ouverte
Bandura (2003)	Personne	Environnement	Comportement	Psychologie sociocognitive
Lahire (2013)	Dispositions	Contexte	Pratique	Sociologie dispositionnaliste

Tiré de : Carré, 2020, p. 108.

Le méta-cadre théorique de l'apprenance met ainsi en interrelation trois types de facteurs : les facteurs endogènes, exogènes et énatifs. L'interaction entre ces facteurs produit l'apprenance, qui elle-même favorisera les apprentissages. Le modèle de la causalité triadique réciproque de Bandura est ainsi enrichi des apports de Léon et de ceux de Lahire (cf. figure 7).

Figure 7 : Méta-cadre théorique de l'apprenance



Tiré de : Carré, 2020, p. 109.

Dans ce cadre, les facteurs endogènes sont premiers, ainsi l'apprenance est d'abord et avant tout l'affaire de l'individu, ce qui souligne son agentivité, entendue comme « capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Bandura, 1986, cité dans Carré, 2020, p. 110). Les facteurs endogènes sont singuliers et recouvrent à la fois les dispositions sociodémographiques, biographiques et psychologiques (cognitives, conatives et affectives) de l'individu. Dans le cadre de la VAE, il revient donc d'abord au candidat de saisir les opportunités d'apprentissages que requiert ou qu'offre la démarche.

Les facteurs exogènes recouvrent les environnements, les contextes et les milieux. Ces facteurs soulignent la dimension sociale de l'apprenance. Carré (2020) propose la notion de contexte d'apprentissage semi-formel (situé entre les contextes formels et informels) pour qualifier le contexte dans lequel s'inscrit la VAE. Selon l'auteur (ibid.) :

Cette nouvelle catégorie de situations de formation serait caractérisée à la fois par l'autodétermination dans le choix des moyens d'apprendre, les circonstances de l'apprentissage, son rythme (caractéristiques d'une situation informelle) et d'autre part la

systematisation du contenu de formation, la gestion des étapes et la régulation "experte" du processus (p. 184).

Selon Carré (2020), les innovations en formation d'adultes s'inscrivent dans trois tendances porteuses d'avenir : l'ouverture des dispositifs (le décloisonnement de l'espace et de la temporalité), l'individualisation, et le rapprochement formation-travail. Force est de constater que la VAE s'inscrit dans ces trois tendances. En effet la VAE se réalise en grande partie en dehors de l'institution scolaire (ou universitaire), l'accompagnement se construit en fonction des disponibilités et des besoins psychologiques des candidats (cognitifs, conatifs et affectifs), et bien sûr la VAE repose principalement sur l'expérience professionnelle.

Les facteurs éactifs réfèrent à la situation d'apprentissage définie par Carré (2020) comme le « couplage entre le sujet et le contexte dans le déroulement de l'action » (p. 198). Ainsi les facteurs éactifs font se rencontrer les facteurs endogènes et exogènes. C'est ici que se réalise l'expérience. L'auteur s'appuie sur le concept d'éaction, proposé par le neurobiologiste Francisco Varela, le résumant ainsi : « le monde intérieur perçu (objet traditionnel de la phénoménologie), le monde extérieur (objectivable) et l'action conduite (dans l'instant de la situation) entrent en interaction pour co-déterminer le fonctionnement global du sujet » (ibid.).

Carré repère trois modalités de situations apprenantes (Legrand, 2000 et Schugurensky, 2007 cités dans Carré, 2020, p. 204):

- *intentionnelle* (projet : volontaire et conscient) : ce qui fait lien avec les notions de vouloir, savoir et pouvoir apprendre⁶⁷ ;
- *incidente* (hasard : involontaire et conscient) : ce qui fait lien avec la sérendipité en VAE constatée par Morisse (2016). Pour Pastré (2011), « l'apprentissage incident est la forme anthropologique fondamentale de tout apprentissage humain » (p. 259), bien qu'il repère des limites à ce type d'apprentissage (dimension opportuniste, place réduite de l'erreur de par sa visée productiviste, confrontation non progressive à la complexité) ;
- *implicite* (socialisation : involontaire et inconscient) : c'est la « strate silencieuse de l'expérience » (Petitmengin, 2006, citée dans Carré, p. 218), le sujet peut difficilement en prendre conscience, même par une activité réflexive.

En situation d'élaboration d'un dossier de VAE, les apprentissages peuvent être réalisés selon ces trois modalités. Bien que la VAE ne soit pas une formation, le candidat va

⁶⁷ Carré s'appuie sur les travaux de Le Boterf (2003, cité dans Carré, 2005).

intentionnellement rechercher ce qui lui permet de constituer le dossier (la consigne, la méthodologie, la mobilisation de son expérience). Mais il va également, par sérendipité, pouvoir apprendre de cette expérience : en élaborant son expérience de travail et de VAE, mais aussi en évoluant dans le contexte universitaire et ses spécificités.

Enfin, Carré (ibid.) repère quatre entrées pour étudier les pratiques apprenantes : l'autonomie, l'histoire de vie, l'activité et l'informel. Là encore, force est de constater que la VAE peut être approchée par chacune de ces entrées : l'élaboration du dossier majoritairement constitué en dehors de l'accompagnement s'appuie sur l'autonomie du candidat, il met au travail son histoire de vie et s'appuie sur son activité professionnelle, mettant ainsi à jour les apprentissages informels réalisés.

Ainsi, bien que l'apprenance soit d'abord affaire de dispositions, Carré présente l'agentivité de l'individu comme étant limitée, justement par l'incidence des facteurs exogènes, en situation. Il résume cette idée en écrivant : « on apprend toujours par soi-même [...] ... mais jamais dans l'isolement du monde » (Carré, 2020, p. 223)⁶⁸.

Synthèse de la section 6 : l'apprenance

L'apprenance propose un renversement de perspective en posant qu'il importe avant tout que l'individu *apprenne*, il ne s'agit pas de le *former*. Aussi l'apprenance peut être définie comme l'attitude favorable quant à l'acte d'apprendre. Elle souligne l'agentivité de l'individu dans ses apprentissages et contribue ainsi à ce que les motivations à apprendre se concrétisent en comportements. Le concept s'inscrit dans la suite de travaux sur le rapport au savoir qui peut quant à lui être défini comme relation qu'un individu ou un groupe entretient avec le savoir. Il pose donc la question du sens donné aux savoirs et aux apprentissages. Il peut être évolutif mais surtout il circule dans les situations d'apprentissages, entre les protagonistes. Le méta-cadre théorique de l'apprenance pose que les facteurs endogènes (les dispositions de l'individu) interagissent avec les facteurs exogènes (contextuels) et avec les facteurs énaectifs (situationnels) pour produire l'apprenance. En nous intéressant à l'incidence des spécificités *contextuelles* de l'enseignement supérieur dans la *situation* d'élaboration du dossier VAE *par le candidat*, nous articulons ces trois facteurs.

⁶⁸ L'auteur précise ainsi sa formule initiale, devenue une forme de *crédo* de l'apprenance : « on apprend toujours seul mais jamais sans les autres » (Carré, 2005, p. 152).

7. L'expérience

En VAE, l'expérience est à la fois support, processus et produit de l'élaboration du dossier. Nous avons vu en introduction de notre thèse, que la notion d'expérience traverse à la fois le courant de la recherche biographique, et celui de l'entrée activité. Aussi cette centralité de la notion nous amène à mobiliser l'*expérience* comme second concept pour notre recherche. Nous présentons dans un premier temps le concept d'expérience (section 7.1), puis nous nous intéressons au concept connexe d'activité (section 7.2). Enfin, nous présentons la notion de communication d'expérience (section 7.3) que nous mobilisons particulièrement.

7.1. Présentation du concept

S'intéresser à l'expérience peut donner l'impression de faire un grand saut dans le vide. Son caractère à la fois universel et singulier, sa polysémie, son expression au singulier ou au pluriel, son approche de sens commun ou scientifique, rendent l'entreprise intimidante. Le terme a été défini en l'an 1265 comme « connaissance acquise par la pratique », puis en 1663 comme « fait de provoquer une observation dans l'intention d'étudier certains phénomènes ». Au plan étymologique, *expérience* est emprunté au latin *experientia* qui signifie « essai, épreuve, tentative »⁶⁹.

Le terme est polysémique, il fait référence à un fait vécu et à un fait observé : l'expérience est un processus et le résultat de celui-ci ; elle est aussi l'épreuve qui permet de vérifier un phénomène naturel ou provoqué⁷⁰. Zeitler & Barbier (2012) soulignent les rapports réciproques, par la médiation de l'activité, de ce qui arrive au sujet et de ce qui arrive à l'environnement. Cette richesse de signification vaut à l'expérience d'être qualifiée par Barbier (2013a) de « concept merveilleux » (p. 65). Les différents sens du terme intègrent ainsi les individus, leurs environnements et leurs activités, et rencontrent ainsi le méta-cadre théorique de l'apprenance.

La conceptualisation de la notion est ancienne, et continue de s'organiser et de s'enrichir, nourrie par des travaux de recherche dans différentes disciplines, principalement la philosophie, mais aussi plus récemment, et de manière prolifique, par les sciences sociales. L'expérience apparaît ainsi comme un concept majeur pour l'étude de la formation des adultes. Ce concept

⁶⁹ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁷⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

intéresse évidemment la VAE, l'expérience étant à la fois support pour l'élaboration du dossier mais aussi processus et produit de cette élaboration. Mayen (2008) souligne à quel point ce terme habite le dispositif et ses protagonistes :

On peut observer le passage d'une référence à l'expérience comme acquis, à une référence à l'expérience comme durée, comme processus ou comme parcours, à l'expérience vécue comme à l'expérience entendue, à l'expérience du travail ou à l'expérience de formation, à l'expérience ressentie et à l'expérience agie et réfléchie (p. 59).

Barbier (2013a) s'est attaché à comprendre comment l'expérience se construit à partir de l'activité. Dans cette perspective, apprentissage et expérience sont consubstantiels⁷¹. L'auteur propose trois espaces psychiques et sociaux pour aborder le concept. Il distingue tout d'abord le vécu de l'activité et l'élaboration de l'activité. Il rapproche le vécu de l'activité de l'allemand *Erlebnisse* et l'élaboration de l'activité de *Erfahrung*. En complément, il aborde un troisième espace, celui de la communication d'expérience (cf. *infra*, section 7.3).

L'expérience comme vécu de l'activité réfère à « ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité » (Barbier, 2013a, p. 68). Autrement dit, il s'agit de *faire l'expérience de* l'activité. L'expérience est alors envisagée comme la « trace, provisoire ou durable » qui « survient dans et par l'activité » où le vécu peut n'être « ni reconnu ni identifié par le sujet » (ibid., p. 69). Le vécu de l'expérience n'est donc que « partiellement accessible à son auteur », comme le soulignent Durand et al. (2013, p. 41). Barbier (2013a) souligne la multiplicité des « espaces de vécus » consécutive de la multiplicité des « espaces investis par l'activité ». En transformant l'individu, le vécu de l'activité concourt à développer ses compétences, et par là, sa pratique (ibid.).

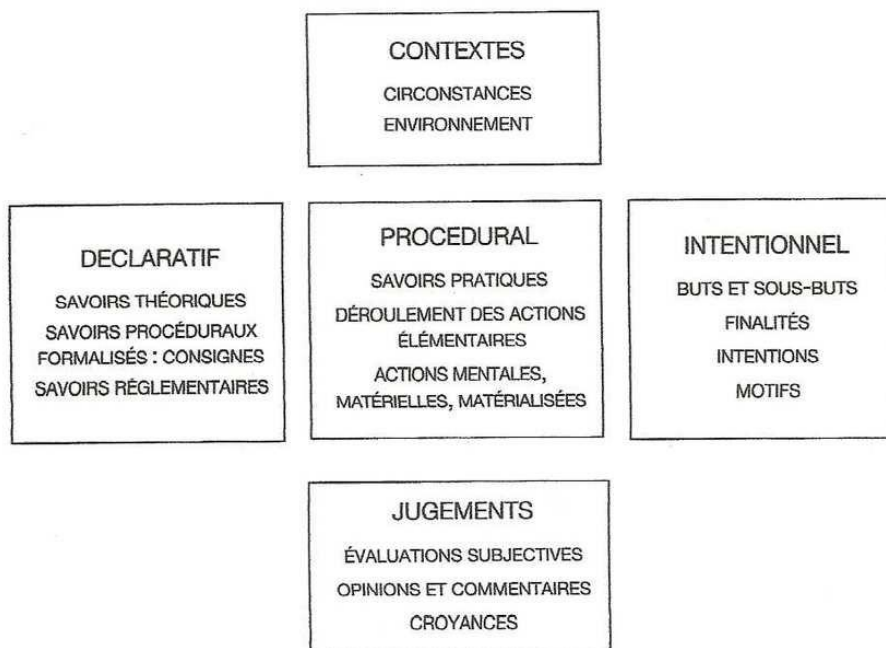
Selon Barbier (ibid.), plusieurs caractéristiques permettent de qualifier le vécu de l'activité. En premier lieu, il existe *sur le champ et sans délai*, il est ainsi vécu dans l'immédiateté. Ensuite, il évolue et se cumule avec le temps ; ce qui lui donne un caractère qualitatif et quantitatif. Le vécu de l'activité contribue par ailleurs à la constitution d'un *soi*, le vécu de l'activité construit un parcours de vie et ce, dès la naissance. Il est propre à l'individu et se fonde sur la familiarité. Le vécu de l'activité est par ailleurs intégré, produisant des routines et des habitudes, des manières d'agir. Enfin il subsiste, quel que soit ce que l'individu en fait (s'il l'élabore ou non, s'il le communique ou pas). L'accès au vécu de l'activité est difficile, mais Barbier (ibid.) repère

⁷¹ Nous verrons que cette consubstantialité est limitée : tout apprentissage s'appuie sur une expérience, à l'inverse toute expérience ne donne pas lieu à un apprentissage (conscient).

que certaines activités le facilitent. C'est notamment le cas de l'introspection, de la verbalisation ou de l'inférence.

Par exemple, l'entretien d'explicitation est une « technique autobiographique qui vise à produire une description détaillée du vécu de l'action, saisie dans un point de vue en première personne » (Vermersch, 2019, p. 340). Il permet la description fine des dimensions tacites et incorporées d'une action, en la fragmentant pour en dégager la chronologie. Il ne s'agit pas de se remémorer une activité, mais de la revivre, en faisant appel à la mémoire d'évocation (qui articule mémoire déclarative et non déclarative). Ainsi l'entretien d'explicitation vise à mettre au jour ce qui s'est réellement passé pour l'acteur en situation. Il se focalise sur l'action et garde le récit à distance des digressions abordant les satellites de l'action (cf. figure 8). Il nécessite au préalable que soit posé (ou plutôt négocié) un contrat d'attelage, essentiel au plan éthique, mais aussi pour le bon déroulement de l'entretien. Ce contrat doit éclairer la personne sur l'intérêt qu'elle peut trouver à l'exercice. L'entretien d'explicitation est mobilisé dans notre méthodologie (cf. section 14).

Figure 8 : Satellites de l'action : autour du procédural



Tiré de : Vermersch, 1994, p. 45.

L'élaboration de l'expérience réfère à « ce que je fais de ce qui m'advient » (Barbier, 2013a, p. 72). Pour Pastré (2013) également, « l'expérience n'est pas le vécu mais un travail qui s'effectue sur le vécu » (p. 109). Barbier (ibid.) soutient que l'élaboration de l'expérience

« émerge à partir de l'activité » et « fonctionne comme une action spécifique » (p. 72). L'auteur (ibid.) la définit comme :

Construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unités de sens, parce qu'ordonnées autour de ses intentions personnelles de transformation du monde (p. 73).

Il s'agit pour l'individu de construire du sens, singulièrement, pour appréhender des situations pour lesquelles ses habitudes et ses routines ne suffisent pas. Il s'agit finalement de faire face à la nouveauté et au désordre intérieur que celui-ci provoque⁷². Selon l'auteur, l'élaboration de l'expérience génère des compétences de gestion de l'action, considérées d'emblée par le sujet comme des apprentissages, qui ouvrent des possibilités de transfert de l'expérience. En élaborant ainsi l'expérience, l'individu peut se reconnaître comme *ayant de l'expérience*. Marpeau (2018) rejoint Barbier lorsqu'il explique que « ce n'est pas en appliquant une méthode ou en reproduisant un procédé que la personne peut comprendre les conditions de sa réussite ; c'est la compréhension du processus à l'œuvre dans le procédé qui le lui permettra » (p. 108).

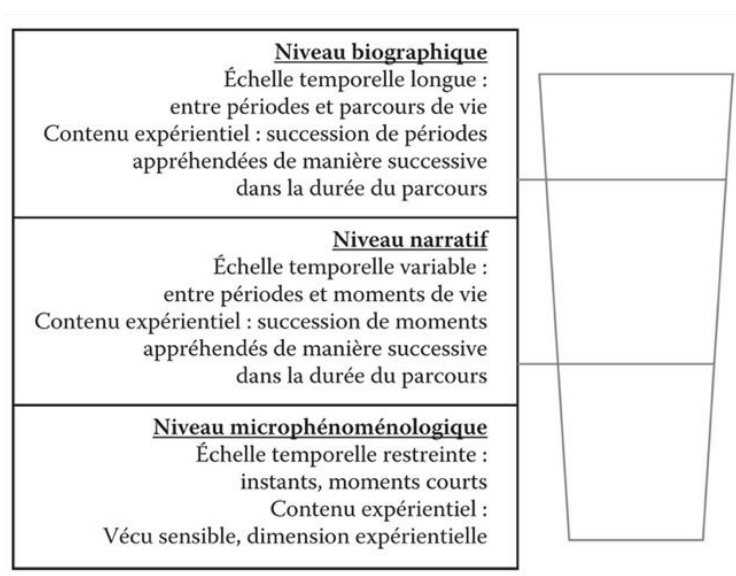
Barbier (2013a) repère plusieurs caractéristiques de l'élaboration d'expérience. Tout d'abord, celle-ci suppose l'intention de l'individu de transformation du monde et la réalisation d'activités de production et de transformation de ses représentations. En liant les deux, l'individu va problématiser. L'élaboration de l'expérience suppose la mobilisation d'émotions (dans leur triple aspect : cognitif, conatif et affectif). Elle met en lien compréhension et interprétation, et pour se faire lie des représentations du passé, du présent et du devenir. Il y a ainsi remémoration et prise de conscience. Aussi c'est pour lui-même que l'individu élabore son expérience, Barbier (ibid.) souligne ainsi le lien entre élaboration de l'expérience et agentivité (ce qui résonne alors avec le concept d'apprenance). L'élaboration d'expérience produit des schèmes de l'activité et contribue à la construction du *moi* comme « représentation évaluative par le sujet de ses propres ressources, de son pouvoir d'agir, de sa compétence, de son agentivité » (ibid., pp. 75-76). Élaborer l'expérience peut être facilité par des méthodes qui confrontent l'individu à sa propre activité, comme c'est le cas de la VAE.

L'enquête narrative est une méthode qui mobilise le récit d'expérience, elle « sollicite, par la mise en mots du vécu, l'expression du point de vue de sujets singuliers » (Breton, 2022, p. 19).

⁷² Nous retrouvons en partie ici le processus *krisique* évoqué en section 1.3.

Ce type d'approche permet d'élaborer l'expérience, notamment en appréhendant sa dimension temporelle (cf. figure 9). Selon l'auteur, deux régimes narratifs sont à l'œuvre dans l'enquête narrative : celui de la narration biographique et celui de la microphénoménologie. Il convient d'articuler ces deux régimes pour accéder au vécu de l'expérience du sujet, du moment inaugural jusqu'à l'accomplissement. Le moment exploré au plan microphénoménologique est choisi avec l'enquêté, au regard de la partie biographique de l'entretien. L'étape microphénoménologique de l'enquête narrative réfère peu ou prou à l'entretien d'explicitation tel qu'élaboré par Vermersch (1994), évoqué *supra*. Cette méthode est mobilisée dans notre méthodologie. L'enquête narrative et l'entretien d'explicitation se rejoignent. Précisément, l'enquête narrative mobilise les techniques de l'entretien d'explicitation, mais ne s'y limite pas. Elle démarre par une approche biographique large, pour se recentrer sur un moment précis pertinent pour la recherche.

Figure 9 : Variations d'échelles du récit : du longitudinal à la profondeur du vécu



Tiré de : Breton, 2022, p. 122.

Breton (2022) évoque également, l'intérêt de croiser les résultats obtenus avec des archives de l'activité. En ce sens, il rejoint la méthode d'autoconfrontation (Thereau, 2010) qui approche l'activité par le *cours d'action*⁷³, méthode que Barbier (2013a) considère également comme pertinente pour élaborer l'expérience. L'autoconfrontation invite à la remise en situation par les traces matérielles de l'activité. Cette méthode est mobilisée lorsque s'agit de connaître une activité qui ne peut donner lieu à une observation ou à un enregistrement du comportement,

⁷³ Thereau s'appuie lui aussi sur la théorie de l'énaction pour formuler sa théorie.

notamment parce que l'activité porte sur une période longue et discontinue, comme c'est le cas de l'élaboration d'un dossier de VAE. L'autoconfrontation peut par ailleurs être approchée en premier ou en second niveau : en second niveau, elle s'appuie sur l'analyse des verbalisations provoquées en premier niveau. Cette dernière favorise l'analyse des acteurs quant à l'activité étudiée.

Wallenhorst (2018) articule la vie (renvoyant à l'économique), le monde (renvoyant au politique) et l'existence (renvoyant à l'humain relié, en relation). L'existence est intrinsèquement liée à la notion d'expérience : « l'expérience du monde représente un risque et est nécessairement une épreuve à traverser » (ibid., p. 257). L'auteur revient également sur la distinction entre *Erlebnisse* et *Erfahrung*, positionnant l'*Erfahrung* comme *interface entre la vie et le monde* et participant ainsi de la construction du rapport au monde. Pour Rosa (2012), l'accélération du monde nous conduirait à multiplier l'*Erlebnisse* au détriment de l'*Erfahrung*. Delory-Momberger (2019b), reprenant les travaux des sociologues Alfred Schütz et Thomas Luckmann de l'école de Francfort, propose une troisième strate de l'expérience : il s'agit d'un ensemble de connaissances liées à l'exercice de la vie, qu'elle qualifie de « capital biographique » (p. 82). Cette réserve de connaissances disponible est mobilisée par le sujet pour interpréter le passé mais aussi pour envisager l'avenir. Elle est structurée mais aussi en évolution. Chaque nouvelle expérience peut contribuer à en modifier l'étendue (mais pas nécessairement), la structure ou la configuration⁷⁴. Cela souligne la continuité de l'expérience. Selon l'auteure (ibid.), « si nous pouvons considérer la durée de notre expérience comme suite ininterrompue d'expériences, chacune ne fait pas expérience de la même manière » (p. 83). En s'appuyant sur les travaux de Peter Alheit et la notion de biographicité⁷⁵, elle explique que certaines expériences sont intégrées au capital de manière automatique, alors que d'autres demandent un travail spécifique que l'on peut rapprocher de l'élaboration de l'activité proposée par Barbier (2013a).

⁷⁴ Ces trois termes, étendue-structuration-configuration font selon nous référence à la notion d'espace, sur laquelle nous revenons *infra* (section 9).

⁷⁵ Selon Alheit (2019), « la biographicité signifie que, dans les contextes qui sont ceux de notre vie, nous pouvons toujours donner à celle-ci de nouvelles interprétations et que nous faisons l'expérience que ces contextes eux-mêmes sont "reconfigurables" » (p. 43).

7.2. Un concept connexe : l'activité

Il nous semble important de souligner la proximité entre le concept d'expérience et celui d'*activité*. Pour Barbier et Thievenaz (2013), l'activité est « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social(-aux) et/ou mental(-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (p. 13). En ce sens, l'activité n'est pas nécessairement manifeste ou observable, mais quelle que soit sa situation spatiale (physique ou mentale) et temporelle, elle transforme le monde et l'individu qui la réalise concomitamment : elle crée du lien avec l'environnement et avec autrui, et par là, de l'expérience. L'individu ne pourrait alors pas être inactif, la procrastination par exemple serait aussi une activité en ce sens qu'elle mobilise (*a minima*) les affects. L'activité et l'expérience partagent cette consubstantialité avec la vie. Par ailleurs, au travers de l'activité, le sujet agit sur le monde qui en retour agit sur lui. Cette dimension d'interaction rejoint le méta-cadre théorique de l'apprenance, si l'on rapproche activité et situation (la situation articulant les facteurs endogènes et exogènes).

Ceci nous amène à préciser la distinction entre activité et situation : l'activité se réalise en situation (Pastré, 2011b). Selon Pastré (2007, cité dans Pastré, 2011b), la situation présente trois caractéristiques :

- 1) une situation, quelle qu'elle soit, est toujours singulière, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne porte pas en elle une part de généralisation potentielle, 2) une situation est événementielle, en ce sens que la dimension de temporalité lui est essentielle, 3) une situation est expérientielle, en ce sens qu'elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet qui est confronté à elle (p. 12).

Nous ajoutons qu'elle est également spatialement située.

La notion d'activité rencontre ainsi celle d'espace (cf. *infra*, section 9). Pour Barbier (2011) *l'espace d'activité* émerge, par l'investissement de l'individu dans une activité se réalisant dans un dispositif (comme celui de VAE) construit pour le mettre en activité. Pour Astier (1997, cité dans Rémerly, 2015), la production d'un discours sur l'expérience articule différents espaces que l'on peut situer aux plans spatial et temporel selon le schéma passé (l'espace du vécu de la situation évoquée), présent (l'espace du discours) et futur (la situation anticipée, ce que l'individu attend de la présentation de son discours).

Pour Jorro et Wittorski (2013) :

Les individus sont placés, tout au long de leur trajectoire de vie, dans des espaces d'activités différents qu'ils "traversent" et qui les construisent. Ces espaces d'activités constituent des configurations successives et/ou simultanées articulant étroitement environnements-sujets-activités p. 12).

Le développement professionnel est alors fonction de la place que prend le sujet dans l'activité. En ce sens, le travail ou encore la formation constituent des espaces d'activité qui sont des « occasions de négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités » (ibid., p. 16). C'est cette négociation qui attribue une place au sujet dans les espaces d'activité, et qui donc le reconnaît.

7.3. La communication d'expérience

La communication d'expérience réfère à « ce que je dis de ce qui m'advient » (Barbier, 2013a, p. 76). Elle consiste au partage de l'expérience. L'auteur considère la communication au sens large comme « tout ce qui est montré, raconté, proposé par un sujet sur sa propre expérience dans une interaction avec autrui » (Barbier, ibid., p. 76). Il définit la communication d'expérience comme « un couplage entre une offre de signification faite par un sujet relativement à sa propre activité ou à son expérience élaborée, et des constructions de sens opérées à partir de là par les destinataires » (ibid., p. 77).

La communication fait appel au langage, que celui-ci soit discursif, oral ou écrit, ou encore ostensif (il s'agit alors de communication d'actions⁷⁶). Si l'on suit Dewey (1934/2010), l'art est la forme de communication « la plus universelle et la plus libre » (p. 440) qui permet de partager et donc d'apprendre, ce qui souligne le rôle des émotions dans l'élaboration de l'expérience, évoquée *supra*. Cela pose la question de la part de créativité et d'abstraction des communications d'expérience, et dans le cadre d'une VAE universitaire, la part laissée au candidat dans la formalisation de son expérience.

⁷⁶ Nous pointons que ce type de transmission peut concerner la VAE lorsque le jury comprend une mise en situation. Cela est rarement le cas dans l'enseignement supérieur, mais la pratique est systématique pour certains diplômes, notamment les titres professionnels. A l'Université de Strasbourg, une mise en situation est organisée pour deux diplômes : le Diplôme universitaire (DU) de musicien-intervenant et le Master d'interprétation de conférence.

La communication d'expérience qui mobilise le langage peut être une narration dont fait partie le récit d'expérience, ou encore le journal intime. Dans ce dernier cas, l'adresse est davantage symbolique. Toutefois pour Delory-Momberger (2019a), le narrateur transmetteur est le premier destinataire d'une communication d'expérience. Il transmet alors davantage pour *se comprendre* que pour *se faire comprendre*. En VAE, la connaissance de soi par le candidat apparaît davantage comme une résultante que comme une visée. D'ailleurs si le candidat choisit de s'engager en VAE, il ne saisit pas forcément d'emblée l'injonction biographique que l'exercice demande.

La communication d'expérience peut aussi être un discours formalisé de *transmission* d'expérience (Soboya, 2017). C'est à terme dans ce second registre que s'inscrit la VAE, bien que le candidat puisse traverser le précédent pour élaborer son dossier. Selon Barbier (2013a), la narration se limite au descriptif et porte sur le vécu de l'activité tandis que la transmission d'expérience fait appel à l'explicatif ou au prescriptif. La communication d'expérience induit un travail de (re)construction mentale pour élaborer l'expérience et implique un travail de subjectivation. Elle contribue à l'affirmation du *je* de l'identité narrative. Ce *je* est d'ailleurs privilégié dans l'écriture du dossier VAE. Barbier rappelle les possibilités de malentendus dans l'interaction. En VAE, le candidat communique sur son expérience au travers des échanges, oraux et écrits avec l'accompagnateur, mais aussi avec les pairs candidats lors des ateliers d'accompagnement. Selon les modalités de mise en œuvre du dispositif, ces derniers peuvent ou non partager l'expertise métier du candidat, ce qui a une incidence sur l'effort à produire par le candidat. Entre experts, une base de connaissances communes de l'implicite est existante. Face à un accompagnateur (uniquement) méthodologue et face à des candidats issus d'autres secteurs, le candidat doit redoubler d'efforts pour se faire comprendre. A l'université, nous avons vu que c'est cette configuration qui a cours en général (Houot, 2014).

Pour Barbier (2013a), la communication d'expérience génère des compétences de rhétorique de l'action. Il s'agit en effet pour le locuteur de se faire comprendre de son interlocuteur. Le terme *communication d'expérience* nous semble souligner la volonté d'échanger. Il ne s'agit pas simplement de *déposer* l'expérience à autrui, mais de bénéficier de son retour. En nous intéressant à la définition des termes *transmettre* et *communiquer*, nous avons d'abord constaté qu'ils semblaient interchangeables : *transmettre*, c'est « faire passer d'une personne à une autre », c'est aussi « communiquer, faire connaître »⁷⁷ ; quant à *communiquer*, c'est « faire part

⁷⁷ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

de, donner connaissance de quelque chose à quelqu'un »⁷⁸. Mais leur étymologie les différencie davantage : transmettre, de *tramettere*, « envoyer »⁷⁹ ; communiquer, de *communicare*, « entrer en relation avec »⁸⁰. Il y a dans la communication une interactivité directe⁸¹. En VAE, le candidat doit se faire comprendre pour que son expérience puisse être évaluée, puis certifiée. Ainsi la communication d'expérience s'adresse aussi, et sans doute surtout, aux membres de jury.

En conséquence, le candidat doit sélectionner les situations d'expérience non pas (seulement) en fonction de leur dimension signifiante pour lui-même, il doit considérer ce qui l'est pour le référentiel du diplôme visé. Pour Barbier (ibid.), la communication d'expérience « passe par des cadres sociaux » (p. 78) aussi bien en termes de règles sociales que de codes langagiers et sémiotiques. Aussi le candidat peut-il chercher à convaincre, quitte à enjoliver l'expérience⁸². Cela présente probablement le risque de limiter la dimension apprenante de l'exercice. Enfin, il nous semble également que cette adresse peut déborder le dispositif d'accompagnement et le dispositif de VAE. Bien sûr, la démarche du candidat est confidentielle, dans le sens où l'entretien avec le jury se fait à huis clos et que le dossier n'est pas rendu public⁸³. Mais il peut y avoir dans la démarche de VAE une adresse au moins symbolique à la société, une forme de *restitution* (Houot et al., 2022). Il s'agit alors pour le candidat de signifier la valeur de son expérience à la société, ce que Tribby (2014) définit comme *valeur pour autrui* de la démarche de VAE.

Barbier (2013a) affirme qu'il est facile d'accéder à la communication d'expérience puisque les corpus de transmission sont le produit de la communication. Pour autant cela ne signifie pas que sa production soit aisée pour son auteur, notamment en ce qui concerne la transmission écrite qui mobilise des compétences spécifiques, maîtrisées de manière inégale selon les publics. En VAE, Morisse (2009) évoque ainsi une « injonction scripturale » (p. 195) qui peut mettre en difficulté les candidats. L'écriture présente cependant l'intérêt d'être différée. Aussi le candidat peut écrire, lire, relire, effacer, réécrire. Il y a temporisation de la communication.

⁷⁸ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁷⁹ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁸⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁸¹ Pour autant, nous relevons que la transmission apparaît plus durable que la communication, où comme le disait le médiologue Régis Debray (2001): « Communiquer (...) c'est l'acte de transporter une information dans l'espace, et transmettre, transporter une information dans le temps » (§ 2).

⁸² Sans aller jusqu'à mentir, il choisit l'angle de vue qui mettra le plus en valeur son expérience.

⁸³ Cette disposition est la conséquence du caractère individuel de la démarche, qui peut être réalisée par le candidat sans en informer son employeur. Dans certains établissements et dans certains cas, le huis-clos peut être levé à la demande du candidat. A l'Université de Strasbourg, le choix est laissé au candidat en ce qui concerne les VAE doctorales.

Notre pratique de l'accompagnement nous a confronté à deux situations d'articulation de la verbalisation du récit et de son écriture. Certains candidats transmettent leur récit d'expérience écrit en amont de l'entretien d'accompagnement. Ce dernier sert alors de base à l'échange au cours duquel le candidat est amené à préciser ce qu'il a élaboré seul. D'autres candidats utilisent l'entretien pour élaborer l'expérience, pour faire émerger des idées qu'ils vont ensuite écrire. Ces deux postures ne sont pas exclusives, elles peuvent s'alterner et/ou se compléter. La recherche s'est intéressée à l'écriture en formation d'adultes. Par exemple Coppens (2021) mobilise le récit d'expérience pour former à l'esprit critique. L'approche met en jeu la problématisation d'une expérience, confrontée à une *référence*. L'apprenant identifie une théorie faisant écho à la problématique choisie, qui lui permet finalement d'élaborer une réponse par « mise en œuvre d'un écart ... un pas de côté qui permet ... de devenir auteur et qui donc l'autorise au sens propre du terme » (ibid., p. 147). Il s'agit pour l'apprenant ni de se soumettre à la théorie, ni de la dominer, mais par l'écriture, de « tracer la voie étroite de l'autorisation du sujet dans son identité d'auteur critique » (ibid., p. 148). Cette approche souligne que la communication d'expérience vise une adresse, mais se construit aussi dans l'adressage. Celle-ci peut être symbolique au sens où l'individu converse avec d'autres auteurs, en prise à des questionnements similaires. Cela souligne le lien entre communication d'expérience (formative) et lectures. Dans le contexte universitaire, la place des lectures est par ailleurs importante. Dorronzoro (2007) explique que pour les enseignants, les lectures sont normalisées et envisagées comme moyen d'acquisition de connaissances. Elles ont aussi, selon l'auteure, une visée instrumentale : elles développent la réflexion et l'apprentissage de la pratique de lecture elle-même. Dorronzoro (ibid.) souligne que cette seconde visée n'est pas perçue par les étudiants (tout du moins pas en début de formation) pour qui les lectures sont surtout « un moyen privilégié, sinon le seul, pour arriver à posséder tout ce qu'il faut pour appartenir à la communauté disciplinaire » (p. 422).

Selon Barbier (2013a), c'est l'analyse du discours qui est la méthode la plus probante pour approcher les transmissions d'expérience car celle-ci « permet d'analyser les rapports entre subjectivation et généralisation, qui sont au cœur de la communication d'expérience ». Pour Dominicé (2002) l'approche biographique vise à rechercher l'intention donnée par l'auteur au contenu du texte, repérer les processus d'apprentissage et les apprentissages réalisés, et notamment la dialectique entre distanciation vis-à-vis de son histoire et affirmation de son existence à la société. Aussi selon Barbier (2013a), la communication d'expérience permet l'intervention sur l'activité d'autrui (aspect formatif, transmissif) mais produit aussi des

modifications du sujet qui communique : elle professionnalise (transformation des compétences par l'expérience, acquisition de compétences discursives sur l'activité, expertise).

Enfin, l'expérience en VAE est récursive : tout d'abord le candidat communique l'activité vécue sur le terrain, mais il est aussi amené à communiquer l'activité d'élaboration de cette expérience de terrain. En effet, il est attendu des candidats qu'ils fassent un retour de leur expérience de VAE, que ce soit dans le dossier (en général dans la conclusion de celui-ci) ou lors de l'entretien avec le jury. En ce sens, le candidat peut apprendre de son expérience professionnelle mais aussi de son expérience de la VAE. Il met donc au travail les méthodologies professionnelles et académiques mobilisées. Nous entendons ici par « académique » la méthodologie relative à la VAE, mais nous rappelons que notre thèse vise justement à comprendre de quelle manière et dans quelle mesure cette méthodologie est imprégnée par le contexte universitaire. Aussi dans notre thèse s'agit-il d'éclairer comment le candidat apprend de *l'élaboration* de l'expérience, mais aussi comment il apprend de *l'élaboration de l'élaboration* de l'expérience⁸⁴.

Synthèse de la section 7 : l'expérience

La polysémie de la notion d'expérience a conduit à en faire un concept dense et central dans le champ de l'éducation des adultes. Nous nous appuyons principalement sur la synthèse de Barbier (2013a) qui propose d'appréhender le concept d'expérience à travers trois espaces psychiques et sociaux que sont le vécu de l'activité, l'élaboration de l'expérience et la communication d'expérience. Le premier réfère à l'expérience du monde par l'individu en activité, il conduit l'individu à développer sa pratique. Le second réfère à la dimension réfléchie de l'expérience, il permet de générer des compétences de gestion de l'action, transférables à d'autres activités. Le troisième espace est celui de la communication d'expérience, où l'individu transmet et adresse son expérience à autrui. La VAE fait appel au vécu de l'expérience (généralement) professionnelle, que le candidat doit élaborer en vue de le communiquer à son accompagnateur, aux pairs candidats, mais surtout au jury de VAE. Cette transmission s'appuie sur l'action, sur l'oral ou sur l'écrit. La VAE mobilise ces trois modalités : l'action pour les mises en situation lors du jury, et l'oral et l'écrit au cours de l'accompagnement et lors de l'entretien avec le jury.

⁸⁴ Nous reprenons ici le bon mot de notre directeur de thèse Emmanuel Triby qui parle d'expérience au carré !

8. Le dispositif

La VAE étant un *dispositif* de formation continue, le troisième concept convoqué pour notre recherche est celui de dispositif. Nous présentons ce concept (section 8.1.), puis nous présentons le concept connexe d'accompagnement, entendu comme médiation au sein de dispositifs (section 8.2). Enfin nous présentons l'approche trilogique des dispositifs proposée par Brigitte Albero (section 8.3).

8.1. Présentation du concept

Le terme *dispositif* apparaît au 16^e siècle où il désigne alors une « partie d'un texte législatif qui statue impérativement » ; puis en 1797, il est défini comme « ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin »⁸⁵. Ainsi le terme se généralise pendant la Révolution Française, grande période de bouleversements politiques et sociaux. Le dispositif dessine alors un parcours conduisant à un objectif. Les dispositifs sont aujourd'hui partout. Selon Beuscart & Peerbaye (2006) :

On les trouve bien entendu dans les grands réseaux bâtis autour de technologies nouvelles (logiciels de gestion, services internet) ou anciennes (réseaux de distribution et de transport). Mais ils apparaissent également sur les scènes et dans les coulisses des marchés, sur les différents lieux de travail et dans l'organisation des entreprises, ainsi qu'au cœur de l'action publique (p. 3).

Cependant, les auteurs (ibid.) expliquent que le dispositif est une notion « spécifiquement ancrée dans l'espace intellectuel français » (p. 4), il ne trouve pas d'équivalent dans d'autres langues. Les chercheurs non-francophones et les traducteurs tendent à conserver le terme ou à l'angliciser (*dispositive*), ou alors le traduisent imparfaitement (*apparatus, device, arrangement, socio-technical system, setup, mechanism...*), ce qui « déplace alors son aura conceptuelle » (ibid.). Ceci nous semble rendre compte de l'ancrage culturel du terme.

Le dispositif comme concept a fait l'objet de nombreuses recherches par diverses approches : sociologique, politique ou encore technique. En sciences sociales, il y a été introduit par le philosophe Michel Foucault au milieu des années 1970. Puis progressivement, au début des

⁸⁵ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

années 1990, il a été envisagé comme concept pouvant éclairer le « rôle à accorder aux objets (au sens large) dans les interactions sociales et la coordination » (Beuscart & Peerbaye, 2006, p. 8). Il a notamment été investi en sciences de l'éducation, pour étudier les dispositifs de formation (cf. *infra*, section 8.3).

Foucault (1977/1994) définit le dispositif comme :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit (p. 299).

L'auteur présente le dispositif comme stratégique, répondant à un besoin urgent de la société. Sa « surdétermination fonctionnelle » (ibid.) fait qu'il perdure, au-delà du phénomène qui l'a engendré, en tentant de répondre à ses effets collatéraux. Aussi le rôle du dispositif est de permettre l'adaptation des institutions, définies par leur stabilité, aux transformations qu'elles subissent. Pour Dubet (2010), aux plans anthropologique et sociologique, l'institution est « l'ensemble des faits sociaux matériels et symboliques qui constituent les cadres de l'action sociale » (p. 25). C'est ainsi « tout ce qui précède et guide l'action des individus et des groupes » y compris « les cadres symboliques et imaginaires qui médiatisent les échanges, les interactions et les identités » (ibid.). Au plan davantage politique, l'institution a une définition plus restreinte, celle de « mécanismes de légitimation du pouvoir et de négociation des intérêts sociaux ... qui ne peuvent se passer de règles et de convention » (ibid.). Son rôle est ainsi de réguler la vie sociale. Dubet propose une troisième acception du terme, davantage resserrée sur sa visée éducative (limitée au fait qu'elle institue et contrôle) : il s'agit alors pour l'institution de « forger la subjectivité des individus de manière à ce qu'ils deviennent conformes aux rôles et aux conduites que la société attend d'eux » (ibid.). Cette troisième définition est imbriquée aux deux premières, c'est celle qui apparaît la plus opérationnelle, elle se concrétise en programme. Ainsi l'institution *université*, dont le *programme* (principal) est de produire et transmettre des connaissances, mais aussi plus récemment de favoriser l'orientation et l'insertion professionnelle, rencontre des dispositifs venant répondre à l'urgence de la situation socioéconomique actuelle, notamment en reconnaissant les savoirs déjà acquis : c'est ici que se situe la VAE.

Dans ses travaux, Foucault a progressivement lié la notion de dispositif à celle d'espace. Il s'est ainsi attaché à comprendre comment l'espace physique pouvait agir comme dispositif, au

bénéfice de l'organisation disciplinaire de la société (en réduisant les comportements déviants). Le sujet se construit alors par les dispositifs qu'il traverse. Ces travaux ont inspiré ceux de Michel Lussault (voir aussi *infra*, sections 1.1 et 1.2) qui s'est attaché à comprendre l'espace urbain comme articulant la matérialité et le politique. Il situe comme essentiel le rôle des acteurs à travers leurs actions qui créent le *dispositif spatial*. Par les ajustements qu'opèrent les acteurs pour répondre aux problématiques sociales qui se posent à eux, ils actualisent les normes de la société. Le dispositif apparaît alors comme *disposé* et *disposant* (Dumont, 2010). Pour Larroche (2018), le fonctionnement d'un dispositif est du ressort de la spatialité, mais aussi de la temporalité. Ces propriétés organisent l'espace social où le dispositif apparaît à la fois comme un espace de contraintes et un espace de libertés. Selon l'auteure, c'est sa fonction de médiation entre liberté et contrainte qui permet d'adapter l'action. En ce qui concerne la VAE, et comme nous l'avons vu en introduction, le dispositif est organisé par les temporalités, notamment : le temps (plus ou moins) long de l'expérience support, le temps (relativement) court de la démarche, le temps libre durant lequel le candidat élabore son dossier, le temps contraint de la recevabilité⁸⁶ et celui de la convention d'accompagnement. Ainsi les temps du dispositif se confrontent au temps nécessaire à la reconnaissance.

8.2. Un concept connexe : l'accompagnement

Nous l'avons vu dans notre cadre contextuel (section 3.3), les dispositifs visant à développer l'autonomie des individus, notamment ceux inscrits dans les champs de la formation et de l'emploi, intègrent désormais un accompagnement. Maela Paul a particulièrement contribué à conceptualiser la notion d'accompagnement. L'accompagnement est un phénomène social, une commande sociale, une fonction, une posture, une relation ou encore une démarche (Paul, 2020). Il prend des formes variées, dans le prolongement d'initiales visées initiatives, thérapeutiques et maïeutiques (*ibid.*, 2004) : dès 2002, Paul met en exergue une *nébuleuse* (*ibid.*, 2002). En lien avec les évolutions de la société, l'accompagnement ne conduit plus à un but pré-identifié, mais tente justement de participer à la définition de celui-ci par l'individu, responsable de son avenir autant que de son devenir (*ibid.*, 2020). Paul (2021) met en exergue le contexte néolibéraliste qui a transformé l'accompagnement. Aussi l'accompagnement présente aujourd'hui le risque de contrôle et de façonnage de l'individu, alors qu'il devrait concourir à son émancipation. En ce sens, nous retenons la définition de l'accompagnement

⁸⁶ Nous observons empiriquement que selon les certificateurs, la recevabilité est prononcée pour une durée de 12 à 18 mois.

proposée par l'auteure : « participer d'une situation interlocutive rassemblant les conditions d'un exercice de la pensée et visant à ce qu'une personne, problématisant la situation dans laquelle elle se trouve, se problématise elle-même comme sujet existentiel, c'est-à-dire sujet éthique et politique » (ibid., p. 220).

Le dispositif de VAE est imbriqué aux politiques d'emploi, et l'accompagnement VAE est imbriqué au dispositif de VAE⁸⁷. La réforme REVA, en mettant en place l'AAP en tant qu'interlocuteur unique du candidat, le charge de la responsabilité de l'accompagnement. Cette responsabilité accrue de l'acteur face à la responsabilité du bénéficiaire, se retrouve dans d'autres dispositifs accompagnés, notamment le CEP (Pagoni & Fischer, 2020). Carré (2020) pointe la « multiplicité de compétences plus ou moins nouvelles, plus ou moins réalistes » (p. 250) aujourd'hui attendues de la nouvelle figure du *facilitateur*. Elle nous semble traduire la généralisation de la norme d'autonomie à l'ensemble des acteurs de la société.

Pour Paul (2020), l'accompagnement peut être un « lieu de retournement » si les professionnels de l'accompagnement décident de « border la propension de la dimension juridico-administrative à tout envahir », afin que de « remède » le dispositif devienne « ressource » pour l'individu (p. 68). Si la posture de l'accompagnateur est facilitante pour ce faire, il appartient d'abord au bénéficiaire d'envisager ainsi le dispositif. L'apprenance comme attitude favorable vis-à-vis de l'acte d'apprendre (Carré, 2020) pourrait soutenir la motivation du candidat à envisager ainsi l'accompagnement VAE, ouvrant alors le potentiel développemental de la démarche. Ceci souligne l'agentivité de l'individu et la « capacité qu'ont les humains de transformer les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé » (Pastré, 2011, p. 6). Plus que *ressource*, l'accompagnement peut alors être envisagé comme une *opportunité*.

8.3. L'approche trilogique des dispositifs de formation

Albero s'est appuyé sur le concept de dispositif pour proposer une lecture innovante des interrelations entre acteurs dans le champ de la formation des adultes. Dans une publication récente, l'auteure synthétise une définition du dispositif en ces termes (Albero, 2022, p. 135) :

- un agencement intentionnel, stratégique et finalisé d'humains et d'artefacts ;
- potentiellement ambivalent dans ses fonctions et en particulier dans la relation qu'il permet d'établir entre savoir et pouvoir ;

⁸⁷ Nous rappelons que l'accompagnement n'est pas obligatoire pour réaliser une VAE, mais qu'il conditionne l'accès à un financement.

- sous-tendu de trois dimensions interreliées (*idéal, fonctionnel de référence, vécu*), elles-mêmes respectivement sous-tendues de trois logiques d'activité (*épistémo-axiologique, instrumentale, intersubjective et existentielle*).

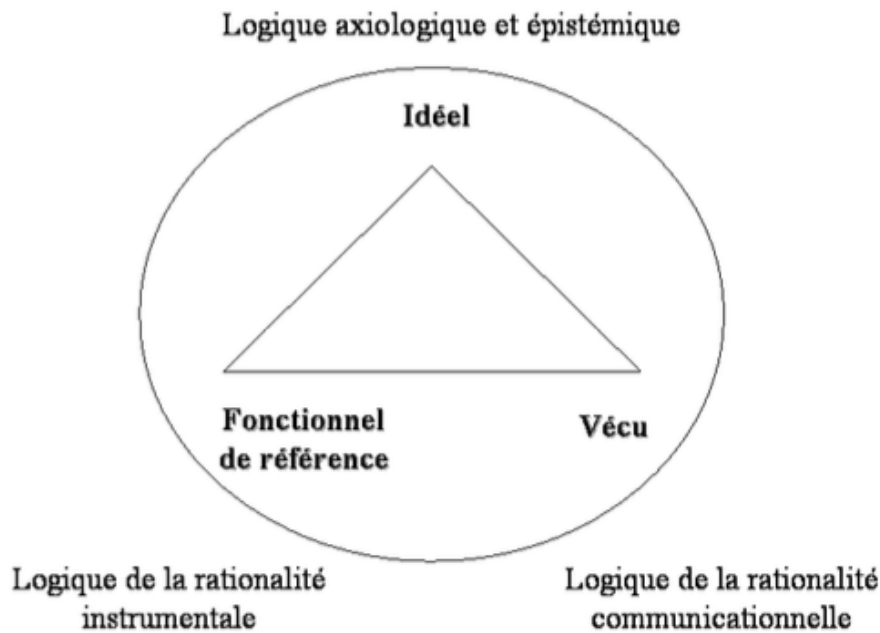
Nous reprenons les différents éléments constitutifs de cette définition, en relevant que l'auteure a bien cherché ici à définir le *concept* de dispositif, et non la *notion*. Elle souligne ainsi la portée heuristique de la démarche, visant non pas à comprendre tel ou tel dispositif, mais plutôt « ce qui fait dispositif » (ibid., p. 138).

Tout d'abord, Albero relève quatre caractéristiques organisationnelles d'un dispositif (Albero, 2010a). Les deux premières sont structurelles : le dispositif est une *conception rationnelle finalisée* et une *combinaison adaptée de moyens*. Dans le cas du dispositif de VAE, le dispositif permet la préparation d'un dossier à soumettre à un jury, la trame et le référentiel de diplôme étant mis à disposition du candidat, avec la possibilité d'être accompagné. Les deux autres caractéristiques sont davantage dynamiques : le dispositif a une *capacité organisée d'adaptation* et d'*auto-organisation*. Dans le cas du dispositif de VAE, la recevabilité ou la convention d'accompagnement peuvent par exemple être prolongées et le calendrier des entretiens peut être adapté à l'avancement effectif du candidat.

Trois logiques de conduite d'action en formation ont été mises en évidence à partir des discours d'acteurs (Albero, 1998, 2000, citée dans Albero, 2011). La première est *axiologique* et *épistémique*, elle réfère au sens du projet de formation, à sa visée, soutenus par des savoirs. La deuxième logique est *instrumentale* : elle réfère aux ajustements et aux adaptations nécessaires, les acteurs contextualisent leur action. La dernière est existentielle, elle réfère au vécu singulier des acteurs en situation. Albero (2010b) s'appuie sur les travaux de Pierre Rabardel, en ergonomie et en psychologie, en expliquant que « l'artefact, externe au sujet, ne devient effectivement instrument que lorsqu'il est intériorisé, approprié par lui, transformé ou détourné en fonction de ses schèmes internes » (p. 10). Ainsi l'instrument ne le devient que par la rencontre, dans l'activité située, de l'objet matériel ou symbolique (l'artefact) et du sujet (par les schèmes internes d'utilisation de l'objet). La relation pédagogique, en tant qu'instrument, apparaît comme *médiatisée* par une technique, et *médiée* par la relation humaine. Dans le cas de la VAE, nous pouvons alors envisager l'accompagnement en tant qu'instrument du dispositif de VAE, médiatisé par ses modalités (les entretiens, les ateliers, les plateformes de ressources), et médié par la relation entre le candidat et son accompagnateur. Autrement dit, l'accompagnement contribue à rendre le dispositif de VAE opératoire.

Albero (2010a, b, 2011) définit un ensemble dynamique faisant interagir trois dimensions interdépendantes et en interaction constante (cf. figure 10). Cet ensemble permet d’observer « le cours réel du fonctionnement du dispositif sur le terrain et son évolution » (Albero, 2011, p. 60).

Figure 10 : Modèle trilogique des dispositifs



Tiré de : Albero, 2011, p. 62.

Selon l’auteure, la dimension *idéelle*⁸⁸, qui peut être rapprochée de la logique axiologique et épistémique, est l’« ensemble des idéaux et des ensembles conceptuels sous-jacents qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) » (ibid., p. 60). Dans le cadre du dispositif de VAE, ce peut être par exemple le postulat d’une expérience professionnelle formative, ou encore la possibilité d’un rapprochement entre savoirs d’expérience et savoirs de référence. C’est aussi l’organisation du dispositif de VAE en quatre grandes étapes, de l’information au jury. Également, c’est considérer que la VAE répond à une commande sociale de certification des compétences permettant à l’individu de construire en responsabilité son parcours professionnel.

La dimension *fonctionnelle de référence* contient « les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l’activité des partenaires »

⁸⁸ Le terme *idéel* est un néologisme issu de la contraction entre *idéal* et *conceptuel*.

(ibid., p. 59). Cette dimension peut être rapprochée du discours instrumental. Dans le cadre de la VAE, cette dimension correspond aux modalités de mise en œuvre des grandes étapes par les différents certificateurs, et dans l'enseignement supérieur, par les différents établissements. Il s'agit aussi, comme évoqué *supra*, des modalités de mise en œuvre de l'accompagnement.

Enfin la dimension *vécue*, correspondant à la logique existentielle. Elle fait référence au « vécu subjectif, socio-relationnel et affectif des individus dans leurs interrelations et activités diverses au jour le jour » (ibid., p. 59). Autrement dit, cette dimension fait en quelque sorte référence au vécu de l'activité décrit par Barbier (2013a), se produisant *hic et nunc*. En VAE, il s'agit à la fois du vécu du candidat qui élabore son dossier de VAE, il s'agit aussi de celui de l'accompagnateur, et de celui des membres de jury. Chaque protagoniste du dispositif participe à sa manière et à sa mesure au fonctionnement du dispositif.

Albero (2011) explique, en se référant aux travaux du théoricien allemand Jürgen Habermas que le dispositif vécu articule une *rationalité communicationnelle* à la *rationalité instrumentale* du dispositif fonctionnel de référence. Autrement dit, la rationalité communicationnelle ouvre un dialogue entre le monde social, organisé et réglementé, et le monde subjectif, empreint de la biographie et des dispositions de l'individu (ibid.). Ainsi le dispositif idéal est décliné en dispositif fonctionnel de référence, et est instrumenté en dispositif vécu. Mais le dispositif vécu peut influencer sur le dispositif fonctionnel de référence, ainsi que sur le dispositif idéal. C'est d'ailleurs là la condition d'un dispositif vivant, qui place les acteurs en son cœur plutôt que de les aliéner. L'auteure explique alors que tout dispositif met en tension ces trois dimensions. Pour qu'un dispositif *fonctionne*, il ne s'agit pas de privilégier une dimension plutôt qu'une autre, mais plutôt de constater leurs interrelations. Albero (ibid.) soutient que « cette conception de l'opérationnalité remet en cause l'interprétation courante, strictement fonctionnelle, de l'action efficace dont les dimensions idéelles et vécues ont été minorées, voire niées » (p. 62). Ainsi les dysfonctionnements sont constitutifs du fonctionnement d'un dispositif, et « le fait que "les choses ne fonctionnent jamais comme prévu" ou si rarement, est donc structurel et non pas accidentel » (ibid.). Dès lors, cela interroge l'actuelle réforme de la VAE et le rôle des acteurs du dispositif dans la définition des nouvelles mesures envisagées.

Boudjaoui & Leclercq (2014) ont mobilisé le modèle trilogique des dispositifs d'Albero pour analyser des dispositifs de formation par alternance. Ces travaux ont retenu notre attention car ces dispositifs partagent quelques accointances avec la VAE. Notamment, tous deux font se rencontrer trois *mondes* (Béguin, 2004, cité dans Boudjaoui & Leclercq, 2014) : « académique,

professionnel et domestique » (p. 30). Cette approche a permis de distinguer les apports d'une alternance *juxtapositive*⁸⁹ plutôt qu'*intégrative* et de pointer que c'est d'abord l'alternant, en tant qu'acteur du dispositif qui construit son alternance *dans* et *hors* du dispositif. Mais surtout, les auteurs en concluent qu'il faudrait davantage penser les dispositifs de formation dans leur contexte « non pas comme nous voudrions qu'ils soient, mais plus comme ils sont », et en conséquence « lire les usages effectifs [des dispositifs] comme des leviers possibles d'amélioration ».

Synthèse de la section 8 : le dispositif

Le dispositif est une construction sociale qui concrétise les orientations et les choix de la société, et qui organise les activités des individus en son sein. Les commandes sociales relatives à l'emploi sont alors déclinées en dispositifs d'orientation et de formation. Ces dispositifs sont médiatisés et médiés par l'accompagnement. L'accompagnement vise à faciliter l'autonomie de l'individu de manière générale, et dans la mobilisation du dispositif de manière spécifique. L'injonction d'être accompagné fait naître le risque que l'individu *subisse* l'accompagnement, et qu'il l'envisage comme remède aux difficultés qui l'ont inscrit initialement dans le dispositif. Le risque est aussi que l'accompagnateur, dans une logique de performance, contrôle et oriente les choix du bénéficiaire. Ainsi la posture de l'accompagnateur apparaît déterminante pour que l'accompagnement soit davantage une *ressource* et que l'accompagné l'entrevoit comme une *opportunité* d'apprendre et d'advenir. Le modèle trilogique des dispositifs d'Albero (2010a, b, 2011) articule trois dimensions (*idéelle, fonctionnelle de référence et vécue*) qui dynamisent et mettent en tension le dispositif. Ce modèle sociotechnique souligne l'interrelation des acteurs qui agit sur le fonctionnement et les évolutions du dispositif.

⁸⁹ Dans cette approche, une plus grande autonomie est laissée aux apprenants. La présence aux cours n'est pas obligatoire, aussi les apprenants ont davantage d'activités extra-académiques qui concourent finalement à leur socialisation et à leur professionnalisation.

9. L'espace

« J'aimerais qu'il existe des lieux stables, immobiles, intangibles, intouchés et presque intouchables, immuables, enracinés ; des lieux qui seraient des références, des points de départ, des sources :

Mon pays natal, le berceau de ma famille, la maison où je serais né, l'arbre que j'aurais vu grandir (que mon père aurait planté le jour de ma naissance), le grenier de mon enfance empli de souvenirs intacts...

De tels lieux n'existent pas, et c'est parce qu'ils n'existent pas que l'espace devient question, cesse d'être évidence, cesse d'être incorporé, cesse d'être approprié. L'espace est un doute : il me faut sans cesse le marquer, le désigner ; il n'est jamais à moi, il ne m'est jamais donné, il faut que j'en fasse la conquête.

Mes espaces sont fragiles : le temps va les user, va les détruire : rien ne ressemblera plus à ce qui était, mes souvenirs me trahiront, l'oubli s'infiltrera dans ma mémoire, je regarderai sans les reconnaître quelques photos jaunies aux bords tout cassés. Il n'y aura plus écrit en lettres de porcelaine blanche collées en arc de cercle sur la glace du petit café de la rue Coquillière : « ici on consulte le Bottin » et « Casse-croûte à toute heure ».

L'espace fond comme le sable coule entre les doigts. Le temps l'emporte et ne m'en laisse que des lambeaux informes :

Écrire : essayer méticuleusement de retenir quelque chose, de faire survivre quelque chose : arracher quelques bribes précises au vide qui se creuse, laisser, quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelques signes. »

— Georges Perec, *Espèces d'espaces*, 1974/2022, pp. 167-168.

Nous avons abordé la notion d'espace dans notre cadre contextuel, dans notre revue de littérature, mais aussi au travers des concepts présentés. Aussi le dernier concept que nous convoquons pour notre recherche est celui d'*espace*. Après avoir présenté ce concept (section 9.1), nous présentons la diversité des notions connexes (section 9.2), puis nous présentons les travaux de Nadia Heddad (2016, 2017a, b) sur l'espace de l'activité (section 9.3), qui sont mobilisés dans notre recherche.

9.1. Présentation du concept

Le terme *espace*⁹⁰ a considérablement évolué depuis sa première utilisation au 12^e siècle. Il désignait alors un *laps de temps*, une *durée*. Au siècle suivant, il passe du registre temporel au registre spatial et désigne alors une *étendue*, la dimension d'un *lieu*. Dans ces deux premières acceptions du terme, il y a l'idée de mesure. Celle-ci se confirme au 14^e siècle quand l'espace devient un *intervalle*, une *distance entre deux points*, une *largeur*. Plus tardivement (16^e et 17^e siècle), l'espace s'affranchit de ses frontières devenant une *étendue infinie* avant de finalement se voir à nouveau limité en tant que « milieu dans lesquels ont lieu les phénomènes observés ou les abstractions faisant l'objet d'une étude ». Décliné au singulier et au pluriel, déterminé par un article défini ou indéfini, l'espace existe aussi indifféremment au masculin et au féminin⁹¹ ; l'espace s'étend... Cazamian et Lautier (1996, cités dans Heddad, 2017a) relèvent que la notion d'espace, au départ empirique, s'est propagée aux sciences comme les mathématiques, la physique puis aux arts et à la philosophie. Ces sciences ont en commun de faire appel à l'abstraction, que la notion d'espace traduit bien.

Le terme est polysémique⁹², Lautier explique (1999, cité dans Heddad, 2017a) qu'il n'a de stricte équivalence dans aucune autre langue⁹³. Ses principales définitions⁹⁴ peuvent être regroupées en trois catégories :

- une étendue *indéfinie* : il s'agit alors de l'espace abstrait, au plan phénoménologique (le corps et les mouvements dans l'espace) ou scientifique (un espace à une, deux ou trois dimensions, l'espace-temps) ;

⁹⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁹¹ Au féminin, une espace est en typographie une petite pièce de métal, de largeur et d'épaisseur variables, qui sert à séparer les mots.

⁹² Autant que le terme *expérience*.

⁹³ Comme le terme *dispositif*.

⁹⁴ Académie Française.

- une étendue *limitée* : il s'agit alors d'un intervalle entre deux objets (points, lignes, corps, etc.), d'une étendue plus ou moins délimitée (l'espace urbain, l'espace vital, etc.). Ce peut aussi être un volume (l'espace occupé, habité). Par analogie, l'espace peut alors aussi définir une durée séparant deux moments ;
- une étendue *illimitée* : il s'agit ici de l'espace au sens cosmologique⁹⁵.

Nous relevons que le dictionnaire de l'Académie Française déconseille l'emploi du mot *espace* dans un sens figuré, comme « domaine où s'exerce un certain type d'activité ou de réglementation ». Cela nous semble confirmer la nécessité de davantage conceptualiser la notion, et notamment cet usage-là.

En sciences humaines et sociales, l'espace intéresse une pluralité de disciplines⁹⁶. On le retrouve en philosophie et en sociologie⁹⁷, en géographie⁹⁸, mais aussi en psychologie⁹⁹ et en ergonomie¹⁰⁰ où l'espace est envisagé comme médiateur entre l'individu et l'environnement. L'espace est également mobilisé en sciences de l'éducation, notamment en lien avec le concept d'activité (cf. *supra*, section 7.2). Pour Triby (2022), « 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 ? » (p. 5). L'auteur reconnaît la vertu heuristique de la métaphore. Les sciences de l'éducation et de la formation semblent ainsi trouver récemment un regain d'intérêt à la notion d'espace, en témoigne l'appel à contribution de la revue *Education permanente* « L'espace comme condition de l'expérience » (Duclos, 2022), ou encore la thématique du 30^e colloque de l'Association francophone internationale de recherche en éducation (AFIRSE) : « espaces éducatifs – politiques, pratiques, acteurs et apprentissages ». En ce sens, la *notion* d'espace tend à devenir un *concept*.

⁹⁵ Nous relevons quatre caractéristiques de cet espace : son universalité, son infinité, sa multi-dimensionalité et son organisation en système. Ces caractéristiques nous ont donné à réfléchir l'analogie au début de notre recherche doctorale.

⁹⁶ La mobilisation de l'espace dans les différentes disciplines semble si importante que nous pourrions nous y perdre !

⁹⁷ Voir les travaux de Michel Foucault (cf. *supra*, section 8.1), mais aussi ceux de Gaston Bachelard avec notamment son ouvrage « La poétique de l'espace » (1957/2004), qui en certains points rencontre l'ouvrage « Espèces d'espaces » de l'écrivain Georges Perec (1974/2022).

⁹⁸ Voir les travaux de Michel Lussault (cf. *supra*, sections 1.1, 1.2, 8.1) et ceux d'Augustin Berque (cf. *infra*, section 9.2).

⁹⁹ Voir notamment les travaux d'Abraham Moles (1971), et de Gustave-Nicolas Fischer (1981, 2011) pour une synthèse des travaux en psychologie sociale de l'environnement.

¹⁰⁰ Voir les travaux d'Heddad (cf. *infra* section 8.3).

Comme l'expérience, l'espace est consubstantiel de la vie. Ainsi Lussault (2017) explique :

Notre espace de vie n'existe pas sous la forme d'une carte bien ordonnée où des sous-espaces de taille bien définie, enchâssés les uns dans les autres du plus petit au plus grand, seraient liés par des transitions physiques identifiables, mais comme un nuage de points, ceux des prises de nos spatialités, des ancrages plus ou moins durables et plus ou moins vastes mis en contact par des mouvements et des connexions. Bref, une constellation changeante, que nous déployons par nos choix et nos décisions d'action spatiale et à laquelle nous donnons un sens (une orientation et une signification) via les récits et les figures qui nous permettent de la raconter et de la décrire : voilà pourquoi la spatialité est une aventure de chaque jour, qu'il faut tenter d'encadrer par des routines, des habitudes, des appuis fonctionnels réguliers, qu'il importe de ponctuer par lesdites "prises" (p. 85).

Si l'auteur envisage l'espace dans sa dimension spatiale, celui-ci apparaît aussi comme approprié par l'individu (en fonction de ses choix) et sa biographie, celle-ci référant à la dimension temporelle de l'espace. Les espaces s'imbriquent, se partagent car il n'y a pas *un*, mais *plusieurs* espaces (Salankis, 2013). Ils sont à la fois personnellement et socialement *perçus, vécus et construits* (Lefebvre, 1974, cité dans Heddad, 2017a, p. 210). L'espace est *hors* du sujet mais aussi *dans* ce dernier : le sujet traverse l'espace et l'espace traverse le sujet, espace et individu sont imbriqués. Ceci met en exergue la dimension sociale de l'espace. Revenant à l'étymologie du terme, nous soulignons qu'*espace* vient du latin *spatium*, qui signifie notamment « champ de course, arène »¹⁰¹. Aussi l'espace est originellement un lieu d'épreuve, ainsi que de rencontres.

Par ailleurs, nous relevons l'articulation entre *étendue*, *configuration* et *structure* de l'expérience faite par Delory-Momberger (2019b, p. 82). Nous l'appliquons à l'espace : l'*étendue* de l'espace réfère à son ampleur (spatiale et temporelle), la *configuration* de l'espace à sa forme générale, et enfin la *structure* de l'espace à l'agencement de ce qui le constitue¹⁰². Nous y ajoutons la *dynamique* de l'espace qui met en mouvement la structure, pouvant ainsi transformer la configuration et l'étendue de l'espace. Ces pistes sont reprises dans notre méthodologie.

¹⁰¹ Centre national de ressources textuelles et lexicales.

¹⁰² Nous pouvons aussi alors observer ce qui en est exclu.

9.2. La multiplicité des notions connexes

Notre exploration de la notion d'espace nous a confronté à une pluralité de manières de l'envisager. De plus, nous constatons une diversité de notions connexes qui réfèrent également, à leur mesure et à leur manière, à l'espace. Celles-ci participent de la difficulté à saisir le concept, mais donnent en même temps matière à le préciser, en particulier dans le champ de la formation des adultes.

L'espace peut être rapproché du *contexte*, terme retenu par Carré (2020) dans son méta-cadre théorique de l'apprenance. L'auteur pointe que « les termes ne manquent pas, tant dans la vie courante que dans les littératures spécialisées en sciences humaines et sociales, pour dénommer tout ce qui nous entoure » (p.161). Il explique son choix : le contexte traduit le « "déjà-là" de la situation d'apprentissage » en résonance au « "déjà-là" dispositionnel » (ibid.). C'est en ce sens que le contexte ne recouvre pas l'espace, il ne traduit pas *l'à venir*. Dans le cadre de la VAE, il est toutefois intéressant de se pencher sur ce *déjà-là* qui s'impose ou se propose au candidat.

Nous nous sommes intéressée à la notion de *lieu*. Nous avons évoqué *supra* des travaux prenant appui sur la dimension spatiale de l'espace. C'est aussi l'entrée retenue par Schaller (2019) qui s'intéresse aux lieux apprenants. Selon l'auteur (ibid.) :

Un *lieu*, à travers le réseau d'actions qu'il favorise, à travers la mise au jour des réseaux d'acteurs qui le traversent, est *apprenant* parce qu'il permet de faire trace des ensembles de relations qui sont tout autant des ensembles de *traductions*, notamment des processus de passage réciproque entre savoirs formalisés et savoirs d'expérience (p. 106).

Dans cette conception, il est possible d'apprendre en tout lieu, de la même manière que toute expérience ouvre un potentiel d'apprentissage. Dans le cadre de la VAE, envisager l'espace en tant que lieu nous paraît restrictif, mais néanmoins intéressant, puisque le candidat traverse effectivement des lieux, physiques et virtuels dans le cadre de sa démarche.

Nous avons également abordé précédemment la notion de *monde*, développée par le chercheur en ergonomie Pascal Béguin, et reprise par Boudjaoui et Leclerc (2014). *Un monde* n'est pas *le monde* au sens commun du terme. C'est un ensemble constitué de concepts, de valeurs et d'actions qui fonctionne comme un système. Aussi en fonction de la situation et de ses enjeux, un monde commun s'établit entre plusieurs mondes, c'est un lieu (symbolique) de rencontre.

Boudjaoui et Leclerc (ibid.) expliquent alors que :

Un monde commun n'est pas une communauté homogène d'esprit et d'action, mais plutôt un système de positions différenciées auxquelles chacun pourra se référer afin de se construire un point de vue sur une pluralité de points de vue en apprenant à parler le langage de l'autre sans pour autant renoncer au sien (p. 30).

Dans le cadre de la VAE, il s'agit pour le candidat de rencontrer le monde universitaire duquel il doit se faire comprendre. Dans le même temps il donne à voir son monde professionnel, que ses accompagnateurs et membres du jury pourront à leur tour considérer. L'idée d'une rencontre à double sens nous semble essentielle pour la reconnaissance des compétences du candidat.

Par ailleurs, nous retenons la notion de *sphère d'expérience* proposée par Zittoun (2012, 2013), bien que ses travaux s'intéressent plus particulièrement aux adolescents. Une sphère d'expérience est « une unité de lieu et d'activité dans laquelle s'engage une personne, suffisamment récurrente pour qu'elle la perçoive phénoménologiquement comme distincte, dans des cadres socialement déterminés » (ibid., 2013, § 7). Zittoun (2012) explique que « ces sphères peuvent se multiplier, certaines peuvent être désinvesties ; elles évoluent parfois en même temps, parfois à des rythmes différents » (p. 15). Le passage d'une sphère à l'autre, parfois contraint, fait rupture pour l'individu et « initie des processus de transition » (ibid.) engageant des changements « identitaires, d'acquisition de connaissances et compétences » et de « construction de sens » (ibid.). Les ressources mobilisées par les individus dans une sphère d'expérience, peut les aider à mieux appréhender les ruptures et en conséquence, investir plus efficacement d'autres sphères d'expérience. Il s'agit alors de reconnaître l'intérêt d'explorer des sphères diversifiées, mais aussi reconnaître *respectueusement* l'importance subjective des sphères investies par l'individu. Zittoun (2013) explique que « les modes d'usages de connaissances se soutiennent l'un l'autre, dans une complexification et un enrichissement plus global de l'expérience de la personne » (§ 31). Ramené à la VAE, il s'agirait ainsi de considérer l'expérience professionnelle du candidat non pas seulement comme support de l'élaboration du dossier, mais aussi comme sphère d'expérience dans laquelle le candidat peut puiser des ressources pour réaliser un travail académique, la sphère d'expérience académique n'étant que nouvellement investie par le candidat.

Également, la notion de *ressource* abordée par Lescouarch & Adé (2015), qui pourrait sembler a priori éloignée de notre propos a toutefois aussi retenu notre attention. Leur approche des ressources rencontre aussi l'espace. Selon les auteurs, les ressources sur lesquelles s'appuient

les apprenants sont à la fois l'environnement matériel et immatériel, les normes et les prescriptions, l'*alter* et l'expérience. Ils expliquent que la mobilisation des ressources est à la fois spécifique (singulière, lié au contexte) et générique (les connaissances), formelle (ce qui est institutionnalisé) et informelle (au sein de l'institution mais aussi au-delà, les auteurs évoquent une « communauté apprenante » et l'usage des réseaux sociaux par exemple), actuelle et potentielle. En ce sens les ressources peuvent être mobilisées, transformées et inventées. Ces différentes ressources nous semblent recenser avec pertinence ce qui pourrait constituer l'espace de la VAE.

Une autre notion connexe, qui fait écho à celle de ressource évoquée *supra*, est l'*environnement*. Celle-ci intéresse particulièrement les travaux sur les capacités, au travers de la notion d'*environnement capacitant* qui peut être définie comme environnement « favorable au développement du pouvoir d'agir des individus » (Fernagu, 2012, p. 12). Il s'agit alors d'« aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition » (ibid.). Dans une publication récente, Fernagu (2022) complète cette définition en expliquant que l'environnement capacitant permet à l'individu « d'apprécier et d'exploiter le potentiel d'apprentissage ou d'action des environnements de travail et/ou de formation » et qu'il leur permet de « se saisir des opportunités de développement qui gisent dans ces environnements » (p. 65). Elle renverse ainsi le questionnement (comme pour le concept d'apprenance) en soutenant qu'il s'agit davantage de réfléchir aux « dynamiques capacitantes des environnements grâce auxquelles les individus sont amenés à se développer » (ibid.). Au-delà de l'environnement, c'est l'inscription dans cette logique dynamisante qui pourrait *faire espace* en VAE.

Le dernier terme connexe sur lequel nous nous arrêtons est celui de *milieu*. Carré (2020) invite à développer « une mésologie des dispositifs apprenants » (p. 256). Pour l'auteur, « les objets premiers d'une mésologie de l'apprenance seraient le dispositif, l'ingénierie, la facilitation » (ibid.), il s'agirait d'identifier les conditions révélant leur potentiel apprenant. Il approche ainsi la mésologie comme science du milieu (approche écologique), située entre le niveau macro (politique, sociologique) et micro (psychologique, phénoménologique). La mésologie réfère aussi aux travaux du géographe Augustin Berque (2016) qui explique que « c'est toujours en tant que *Umwelt* [milieu spécifique] que nous percevons l'*Umgebung* [environnement brut] et agissons dessus, ce qui suppose nécessairement une médiance » (p. 175). Ainsi pour l'auteur, le milieu est affaire de perception. Il l'illustre par un exemple très évocateur : la touffe d'herbe est *aliment* pour la vache, elle est *obstacle* pour la fourmi. Ainsi, « du fait que nous ayons une

certaine relation – une relation trajective – avec les choses naît un espace qui est donc propre à notre milieu » (ibid., pp. 170-171). Blandin (2022) articule les travaux de Berque avec ceux de Fernagu évoqués *supra* et propose alors une « nouvelle fabrique des capacités » (p. 142). Il enrichit le modèle de Fernagu en y faisant plus explicitement apparaître le sujet et le milieu, pour signifier que c'est entre eux deux que s'opèrent les transformations (les trajections) ; il valorise également l'*opportunité*, avant *la ressource*. Les travaux de Berque ont également inspiré Cristol (2022), qui prolonge l'idée d'une mésologie de l'apprenance initiée par Carré (2020). Cristol ambitionne d'articuler l'individuel, le social et la nature pour fonder une nouvelle manière d'envisager les sciences de la formation, s'appuyant à la fois sur la phénoménologie et la biologie. L'espace comme « angle de vue du milieu » (ibid., p. 116) est perçu et ressenti et fait donc appel aux cognitions et aux émotions, en jeu dans l'apprenance (les facteurs dispositionnels). Cristol (ibid.) explique :

Par l'occupation de l'espace avec d'autres, leur façon d'habiter les espaces physiques et mentaux, d'y créer des attachements et des solidarités, d'y faire circuler des émotions, des envies et des savoirs, d'y mûrir des projets, d'y consolider leurs préférences et leurs identités, les apprenants se transforment et façonnent l'espace qu'ils ont en partage pour en faire un lieu favorable à l'acte d'apprendre (p. 117).

Il y a ici une forte imbrication de l'individu et du social. Aussi Cristol (ibid.) définit la mésologie appliquée à l'apprenance comme :

L'étude des entre-liens entre dispositions et dispositifs d'apprentissage, mais également de tous les contextes, formels, semi-formels et informels où l'apprenance se développe. L'intermédiaire entre le sujet apprenant et le milieu dans lequel il baigne est médiée par des pratiques, des dispositifs, des espaces, des communautés (p. 122).

Le milieu est aussi privilégié dans l'approche ergologique, développée par le philosophe Yves Schwartz, s'appuyant sur les travaux du philosophe Georges Canguilhem. Analyser l'activité sous l'angle de l'ergologie relève d'une observation dite ouverte, où ce qui est à observer n'est pas défini a priori (Durrive, 2022). Dans cette perspective, « les situations de travail sont [...] à la fois pensées à l'avance et bousculées par la vie qui reprend toujours le dessus » (ibid., p. 124). L'individu renormalise pour personnaliser son action. Ce mouvement traduit un « débat de norme » (ibid.) entre l'attendu et le possible pour l'individu, en fonction des contraintes et des opportunités de la situation.

L'approche mésologique conforte l'ambition qui nous a mené au concept d'espace : élargir notre réflexion au-delà du dispositif. Il ne s'agit pas de *faire entrer l'expérience* du candidat dans le dispositif de VAE, ni même de *faire entrer le dispositif* dans l'expérience du candidat. La recherche d'une adéquation entre l'expérience du candidat et le dispositif relèverait davantage d'un chemin *homéostatique* où le candidat opérerait des régulations lui permettant de lier l'un et l'autre, singulièrement. Il s'agit ainsi de s'intéresser à l'*Umwelt* du candidat plutôt qu'à l'*Umgebung* de la VAE.

9.3. L'espace de l'activité

L'ergonome Nadia Heddad (2016, 2017a, b) s'est intéressée¹⁰³ à l'*espace de l'activité*. En ergonomie, la notion d'espace recouvre trois approches : l'espace physique (les locaux, les postes de travail, etc.), les relations formelles et informelles et enfin l'espace mental (représentation, raisonnement prise de décision). Selon elle, l'espace est « une donnée ou un cadre qui préexiste à l'action » mais aussi « le produit de l'action et donc le fruit d'une expérience » (ibid., 2017a, p. 210). Aussi ses travaux portent sur « l'espace qui se forme et se façonne à partir de la réalisation de l'activité en situation » (ibid., p. 212). L'espace de l'activité qu'elle propose s'appuie sur le modèle de l'activité médiatisée par les instruments de Rabardel (1995) articulé à la théorie de l'énaction de Varela (1993, cité dans Heddad, 2017a). Ainsi, les travaux d'Heddad croisent les théories compréhensives de deux concepts que nous convoquons pour notre recherche : le dispositif (théorie de l'activité médiatisée par les instruments) et l'apprenance (théorie de l'énaction). Le concept d'espace de l'activité croise quant à lui le concept d'expérience et d'activité.

Selon Heddad (2017b), un premier registre de l'espace de l'activité est sa dimension matérielle. L'espace est alors envisagé comme un artefact (physique ou organisationnel) devenant instrument lors de son usage par l'individu, inscrit dans l'activité. En VAE, la trame du dossier mais aussi le vécu de l'expérience de travail, deviennent instruments *de* et *par* l'activité d'élaboration du dossier. Ce qui est spécifique dans la VAE, c'est d'abord que l'expérience soit à la fois support et produit de l'élaboration du dossier VAE. En tant que support, elle est artefactuelle. La deuxième spécificité est que cet artefact est produit par le candidat en amont

¹⁰³ Nous relevons, comme un clin d'œil, que les travaux de Nadia Heddad ont fait l'objet d'une thèse en VAE, c'est la première thèse en ergonomie délivrée par le Conservatoire national des arts et métiers.

de l'activité d'élaboration du dossier. Ainsi, le candidat ne ferait pas que transformer les artefacts en instrument, il en serait aussi en partie concepteur.

Selon Rabardel (1995), pour que l'artefact devienne instrument, trois types de médiations sont à l'œuvre :

- les *médiations épistémiques et pragmatiques*, qui permettent de mieux connaître l'objet et de le transformer ; en VAE il s'agirait par exemple de ce qui permet de mieux comprendre les consignes et les méthodologies pour les mettre en œuvre ;
- les *médiations réflexives* ; en VAE il s'agirait par exemple de l'élaboration de l'expérience professionnelle vécue ;
- les *médiations orientées vers autrui*, en lien avec la dimension collective de l'activité. Elles peuvent être adressées au collectif ou prendre une forme de coopération. Dans le cadre de la VAE, le candidat rédige seul son dossier qu'il adresse au jury, pour autant il coopère avec ses accompagnateurs pour que le livrable (le dossier) s'inscrive dans la norme (universitaire) attendue par le jury.

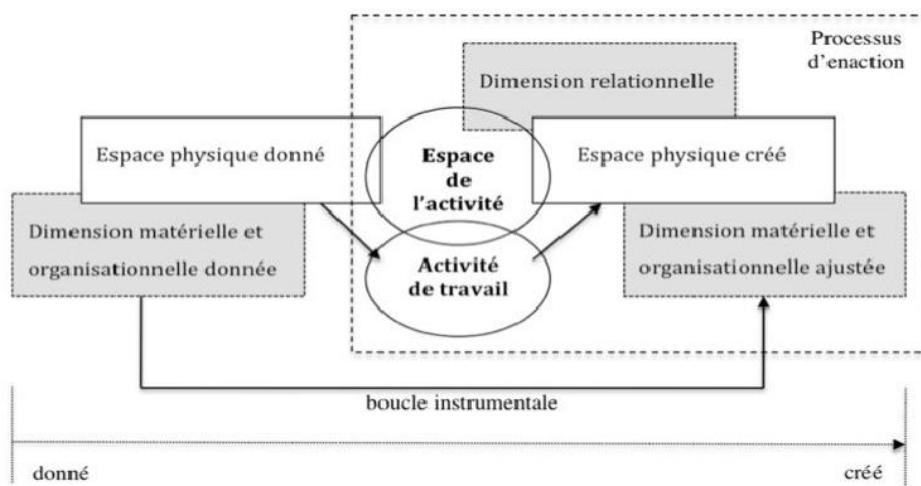
Dans le modèle de Rabardel (ibid.), l'instrument est à la fois construit par l'artefact et par le schème singulier de l'individu (comme trace de son action). L'artefact est à la fois donné pour l'activité (nous pouvons en partie le rapprocher du dispositif idéal d'Albero, 2010a), il fait partie de l'activité (dispositif fonctionnel de référence) mais il est aussi modifié et ajusté en cours d'action (dispositif vécu). Ces modifications de l'instrument portent sur sa dimension artefactuelle mais aussi sur ses schèmes d'utilisation (Heddad, 2017b).

Les travaux de Varela (1993, cité dans Heddad, 2017a) permettent à Heddad de proposer une autre forme de médiation possible, qui émerge de l'espace dans la situation : il s'agit « de toutes les postures et les manières d'occuper l'espace au travers des corps, des gestes et des mimiques » (Heddad, 2017a, p. 213). L'auteure explique qu'ainsi « l'espace participe aux relations d'écoute [...] et aux différentes formes de communication verbale ou non qui se construisent en situation [...] et permettent des ajustements réciproques entre opérateurs » (ibid.). En VAE, il s'agirait de ce qui se joue dans la rencontre entre le candidat et ses accompagnateurs, entre le candidat et ses pairs candidats. Ce type de médiation dépasse la médiation vers autrui, en ce sens qu'il s'agit davantage d'un vécu phénoménologique.

Les travaux d'Heddad (2016, 2017a, b) ont porté sur l'observation d'opérateurs réalisant une activité de tri postal. L'auteur remarque que « l'objet [de l'activité] n'est pas seulement le tri,

mais aussi la construction de l'artefact permettant le tri [...] L'espace du chantier¹⁰⁴ est à la fois objet de l'action et moyen de l'action de tri » (ibid., p. 224). De la même manière en VAE, les candidats réaliseraient l'activité d'élaboration du dossier en même temps qu'ils construisent leur propre espace de la VAE, en faisant ainsi un instrument. Selon l'auteure, « cette configuration d'émergence simultanée est une caractéristique propre à *l'espace de l'activité* » (ibid., p. 226). Par ailleurs, les opérateurs utilisent les contraintes du bâti (poteaux, portes, etc.) pour construire leur chantier, ainsi que l'amont et l'aval de celui-ci. Ils détournent également la fonction de certains éléments pour répondre à l'urgence de la situation (par exemple un quai d'arrivée est détourné en quai de départ). Ainsi les schèmes d'utilisation répondent de l'activité, en lien avec l'espace qui la contient. Le modèle de l'espace de l'activité d'Heddad n'aborde pas directement la question des apprentissages, mais les thématiques de l'appropriation et de l'ajustement y renvoient en filigrane. La figure 11 ci-après synthétise les travaux de l'auteure.

Figure 11 : Modèle ergonomique de l'espace de l'activité



Tiré de : Heddad, 2016, p. 65.

¹⁰⁴ Les agents s'organisent en *chantiers* en structurant l'espace disponible.

Synthèse de la section 9 : l'espace

L'espace est une notion polysémique qui intéresse une pluralité de disciplines : les mathématiques, la philosophie ou encore la géographie. Il est consubstantiel de la vie : toute existence se matérialise dans l'espace, situé aux plans spatial et temporel. Mais l'espace matérialise aussi l'inaccessible, l'invisible, l'abstrait. Les sciences de l'éducation ont investi la notion d'espace, et travaillent à sa conceptualisation. Dans ces recherches, l'espace rencontre des notions connexes comme le contexte, l'environnement, le lieu ou encore le milieu. Notamment, l'approche mésologique (Berque, 2016) rappelle l'importance de considérer l'espace comme perception, de considérer que le milieu est ainsi singulier. Pour autant, l'espace se partage et de ces partages naissent les apprentissages (Cristol, 2022). Aussi l'espace est donné, mais il est aussi construit par l'activité humaine (Heddad, 2016, 2017a, b).

Conclusion de la deuxième partie et hypothèses

La VAE a donné lieu à de nombreuses publications, notamment en sciences de l'éducation, depuis la création du dispositif en 2002. Guidée par nos questionnements initiaux, notre attention s'est portée sur les recherches traitant de la dimension développementale de la VAE. Ces travaux ont notamment mis en exergue l'incidence du projet en amont et au fur et à mesure de la démarche. Ils ont également abordé le rôle de la verbalisation, et par là de l'accompagnement, dans l'élaboration du dossier VAE. Nous avons par ailleurs pointé le contexte très spécifique de la VAE dans l'enseignement supérieur dans le cadre contextuel de cette thèse. Pour autant, nous n'avons retrouvé que très peu de traces de ces spécificités dans les travaux portant sur la dimension développementale de la VAE. Enfin, constatant que les différentes recherches faisaient appel à la notion d'espace, nous avons choisi de nous appuyer sur cette notion comme heuristique pour notre recherche. Cette notion nous interpellait depuis le début de notre thèse, nous ambitionnons dès lors de contribuer à sa conceptualisation. Nous rappelons la question de recherche retenue :

En quoi l'élaboration d'un dossier de VAE, sur le terrain spécifique de l'enseignement supérieur français, peut-elle être une situation apprenante pour le candidat ?

Nous convoquons pour notre recherche :

- *l'apprenance* : qui permet d'interroger la dimension apprenante de la démarche de VAE ; nous nous intéressons aux motivations, aux dispositions et aux apprentissages des candidats ;
- *l'expérience* : qui permet d'approcher ce qui est à la fois support et produit de la démarche, nous nous intéressons à l'élaboration par le candidat de son vécu d'expérience, et à l'élaboration de sa communication d'expérience ;
- *le dispositif* : qui nous permet d'approcher ce qui fait à la fois contrainte et ressource dans cette démarche certifiante, dans le contexte de l'enseignement supérieur français ; nous nous intéressons à ce que le candidat entreprend pour répondre aux prescriptions de l'exercice, en s'appuyant sur l'accompagnement ;
- *l'espace* : qui permet d'organiser notre réflexion en servant d'heuristique pour notre recherche.

Apprenance, expérience, dispositif et espace sont travaillés en sciences de l'éducation, mais aussi dans d'autres disciplines. Ils présentent une certaine universalité : ils s'imposent à tous les hommes. Récents ou (pour la plupart) anciens, ils s'appuient sur des notions floues, polysémiques, ce qui nous semble complexifier notre travail, mais surtout l'enrichir. Nous synthétisons les idées clés qui soutiennent notre réflexion (cf. tableau 3). Il ne s'agit pas d'hypothèses que nous souhaitons vérifier, mais de repères pouvant éclairer notre cheminement.

Tableau 3 : Synthèse des concepts convoqués

Concepts	Idées clés	Opérationnalisation
Apprenance (Carré, 2005, 2020)	Si l'individu y est disposé, toute situation, qu'elle vise ou non un apprentissage, peut-être envisagée par l'individu comme une opportunité d'apprendre. L'apprenance, et par là les apprentissages, se construisent dans la rencontre de facteurs endogènes (les dispositions de l'individu), de facteurs exogènes (le contexte) et de facteurs énatifs (la situation).	Si le candidat y est disposé, l'élaboration du dossier VAE, bien qu'elle ne vise pas l'apprentissage, peut-être envisagée par le candidat comme une opportunité d'apprendre. L'apprenance, et par là les apprentissages en VAE, se construisent par la rencontre de facteurs endogènes (les dispositions du candidat, notamment sa biographie), de facteurs exogènes (le contexte de la VAE et de l'université) et de facteur énatifs (la situation accompagnée d'élaboration du dossier VAE).
Expérience (Barbier, 2013a)	La communication d'expérience se construit par l'activité d'élaboration du vécu de l'expérience et son adresse à autrui ; elle produit des apprentissages.	L'élaboration du dossier VAE se construit par l'activité d'élaboration du vécu de l'expérience professionnelle et son adresse aux accompagnateurs et au jury VAE ; elle produit des apprentissages.
Dispositif (Albero, 2010a, b, 2011)	Le dispositif idéal est décliné en dispositif fonctionnel de référence, lui-même instrumentalisé en dispositif vécu par les acteurs.	Le dispositif de VAE et d'accompagnement conçus par les pouvoirs publics à des fins de soutien aux politiques d'emploi, est décliné en dispositifs mis en œuvre à l'université, lui-même instrumentalisé en dispositif vécu par les candidats et les autres acteurs (accompagnateurs, membres de jury).
Espace (Heddad, 2016, 2017a, b)	L'espace de l'activité est donné pour l'activité mais est aussi construit par les acteurs dans la situation d'activité.	L'espace de la VAE est donné pour l'élaboration de la communication d'expérience mais est aussi construit par les acteurs dans la situation d'élaboration de la communication d'expérience.

Trois hypothèses heuristiques nous guident dans notre recherche à visée compréhensive. Là encore, notre recherche ne cherche pas à les vérifier. Ces hypothèses offrent une orientation provisoire pour penser notre méthodologie et pour lire les données recueillies. Ces hypothèses font appel de la notion d'espace, ce qui doit également nous permettre de conceptualiser la notion.

- Hypothèse 1 : *des espaces pluriels sont articulés par le candidat qui élabore son dossier VAE.*

Nous souhaitons préciser l'étendue, la configuration et la structure de ces espaces. Nous souhaitons appréhender dans quelle mesure ces espaces sont construits *pour* et *par* le candidat. Nous sommes également attentive à pointer ce qui, dans ces espaces, apparaît comme spécifique au contexte de l'enseignement supérieur. Il s'agit finalement de comprendre ce que le candidat mobilise et comment il le mobilise.

- Hypothèse 2 : *l'articulation des espaces pluriels par le candidat est apprenante.*

Il s'agit de comprendre la dynamique de ces espaces, qui peut les rendre potentiellement vecteurs d'apprenance et d'apprentissages pour le candidat.

- Hypothèse 3 : *l'accompagnement facilite la reliance des espaces pluriels par le candidat.*

Il s'agit ici de comprendre le rôle de l'accompagnement dans l'articulation de ces espaces.

Ainsi nous envisageons la VAE comme :

une situation apprenante, reliant une pluralité d'espaces, où le candidat VAE visant un diplôme de l'enseignement supérieur français, réalise une activité accompagnée de communication d'expérience à visée certifiante.

TROISIÈME PARTIE

Méthodologie et résultats

Le cadre conceptuel que nous avons choisi nous a permis de poser trois hypothèses heuristiques pour mettre au travail notre question de recherche. Nous présentons dans un premier temps notre démarche méthodologique (section 10). Celle-ci suit un processus itératif, mis en exergue par la présentation successive des quatre enquêtes réalisées. Pour chacune d'elles, nous présentons les méthodes mobilisées et des résultats obtenus. Sont ainsi présentées la première enquête (section 11) et la deuxième enquête (section 12), qui donnent lieu à une synthèse intermédiaire des résultats (section 13). Sont ensuite présentées la troisième (section 14) et la quatrième enquête (section 15), qui précèdent une synthèse générale des résultats de la recherche (section 16). Nous faisons le choix de cette présentation originale, qui permet au lecteur de connaître la chronologie de notre cheminement et qui la replace dans le contexte d'une recherche doctorale s'étant déroulée sur trois ans. Cette période peut paraître courte à l'échelle de la recherche en sciences de l'éducation, elle l'est moins si on la ramène au dispositif de VAE qui connaît des évolutions régulières.

10. Démarche méthodologique

*La méthode, c'est le chemin,
une fois qu'on l'a parcouru.*

— Marcel Granet.

Nous présentons tout d'abord notre réflexion quant à notre posture de recherche (section 10.1). Nous décrivons ensuite notre approche qui s'appuie sur la recherche qualitative (section 10.2). Enfin nous présentons le design méthodologique mis en œuvre (section 10.3).

10.1. Posture de recherche

Notre posture de recherche est celle d'un praticien-chercheur tel que défini par De Lavergne (2007) : il est « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (p. 28). Selon l'auteure, cette posture spécifique pose au moins trois questions : la subjectivité et l'engagement dans la recherche, les liens entretenus avec le monde professionnel et celui de la recherche, et enfin la créativité et la transformation de soi-même par le praticien-chercheur.

Notre recherche trouve d'abord son ancrage dans notre pratique. Nous souhaitons répondre à nos questionnements professionnels pour comprendre, pour éclairer notre pratique et l'adapter. Nous souhaitons aussi partager nos résultats à d'autres praticiens en prise avec des questionnements similaires. Cette visée s'est modifiée de par l'évolution de nos missions professionnelles. Aujourd'hui, nous accompagnons plus ponctuellement des candidats, nous sommes davantage en charge de l'accompagnement d'accompagnateurs VAE, et de missions stratégiques d'organisation du dispositif de VAE au sein de l'établissement. Une distance a ainsi été prise avec l'accompagnement de candidats, et donc avec les candidats eux-mêmes. Dans le même temps des questionnements davantage politiques ont germé.

Ces questionnements ont été exacerbés par le contexte de réforme de la VAE, qui s'est accéléré depuis 2023. Cela a représenté un nouveau défi à notre posture de recherche. La réforme REVA nous impacte au plan professionnel, elle interroge nos valeurs et notre éthique. Elle génère aussi de nouvelles interrogations qui font écho à notre question de recherche. De Lavergne (ibid.) explique que le praticien-chercheur interroge les concepts mobilisés dans le milieu professionnel, ainsi que leur dévoiement. La recherche nous a ainsi donné l'opportunité de questionner autrement cette réforme, de prendre de la distance. C'est notamment son fondement conceptuel (appuyé sur le concept d'apprenance) qui nous a interpellé.

En problématisant notre pratique professionnelle, et en confrontant nos questionnements à des concepts scientifiques, notre recherche construit finalement de nouveaux savoirs, qui eux-mêmes réévaluent les concepts mobilisés. Cette visée épistémique s'est précisée au fil de la recherche. En interrogeant les situations d'apprentissages incidents (la VAE ne visant pas idéalement l'apprentissage), et les situations de communication d'expérience menées dans un contexte spécifique (visée certifiante, contexte universitaire), nous ouvrons un dialogue avec d'autres recherches positionnées sur ces objets. Notamment, si notre recherche porte sur le champ de la formation, les travaux sur le champ du travail, et à leur croisement ceux sur la didactique professionnelle (nous avons par exemple évoqué *supra* les apprentissages incidents définis par Pastré, 2011) peuvent aussi être porteurs. Il ne s'agit pas de généraliser nos résultats qualitatifs, mais de nourrir notre cheminement et celui d'autres chercheurs. Ce faisant, nous prenons de la distance avec notre terrain de recherche et donc avec notre terrain professionnel.

Depuis l'introduction de notre thèse, nous soulignons notre vigilance à « auditer » notre subjectivité (Bélisle, 2001, p. 61). Le Grand (2000, cité dans De Lavergne, 2007) propose le néologisme d'*implexité* pour qualifier les entrelacements de différents niveaux de réalités des implications, souvent implicites, dans la recherche. De Lavergne (ibid.) soutient qu'une « position active tierce » (p. 37) peut permettre au praticien-chercheur d'articuler et de tirer avantage de ces implications multiples. L'implexité est alors assumée. C'est vers cette position que nous avons tenté de cheminer. Il nous semble en effet que chacune de nos identités recèle un potentiel de créativité pour construire notre questionnement et notre méthodologie, et un potentiel de compréhension pour analyser, interpréter et discuter les résultats de notre recherche.

10.2. Approche qualitative

Notre recherche mobilise des méthodes qualitatives. Ce type de méthode est approprié pour « comprendre les expériences personnelles et [...] expliquer certains (aspects de) phénomènes sociaux » (Kohn & Christiaens, 2014), en l'occurrence le cheminement apprenant de candidats engagés dans une démarche de VAE. Il ne s'agit pas, comme ce pourrait être le but poursuivi dans une approche quantitative, de mesurer le potentiel apprenant de la démarche, ou encore d'évaluer la somme d'apprentissages réalisés.

Notre recherche se centre sur l'enseignement supérieur français. Nous y avons développé notre expertise de la VAE, et un réseau professionnel qui a facilité l'accès au terrain. Nous veillons, dans la conduite de notre recherche à expliciter les biais qui la traversent. Nous cherchons ainsi à maximiser l'objectivité et à minimiser la neutralité (Pereira, 2018).

Notre recherche est aussi, et peut-être surtout, compréhensive au sens de Kaufmann (2016). L'auteur propose l'entretien compréhensif comme méthode de recueil *in situ* de données qualitatives, centrée sur la parole recueillie. Cette méthode a pour objectif « la production de théorie, selon l'exigence formulée par Norbert Elias : une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits. » (ibid., p. 11). Cette méthode reconnaît le potentiel créatif du chercheur qui construit sa théorie mais aussi sa méthode (*l'artisan intellectuel* de Wright Mills). Dans cette perspective, « l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain » (ibid., pp. 22-23).

Nous mobilisons plusieurs méthodes et plusieurs sources de données différentes : notre analyse porte sur des propos recueillis lors d'entretiens et de focus groupes (corpus primaire). Elle porte également sur des productions écrites de candidats, et des traces du suivi de leur accompagnement (corpus secondaire). Cette diversité répond au principe de triangulation qui consiste à confronter des résultats issus de plusieurs sources de données, en utilisant plusieurs méthodes, de manière à améliorer la validité des résultats. De plus, notre méthode confronte plusieurs points de vue sur notre objet, celui d'accompagnateurs et celui de candidats.

Dans un premier temps, les enquêtes sont construites autour de trois axes retenus pour appréhender l'espace de la VAE (spatialité, temporalité, interactions sociales). La spatialité et la temporalité définissant communément l'espace (pas uniquement de la VAE) ont été abordés dès notre cadre contextuel. Les interactions renvoient à notre préoccupation d'appréhender

l'incidence de l'accompagnement. Ces axes nous ont semblé suffisamment vastes pour ouvrir l'analyse. Les deux dernières enquêtes mettent au travail le modèle d'espace de la VAE proposée à l'issue des premières enquêtes. Ce modèle articule l'espace instrumental, l'espace intime et l'espace social (cf. *infra*, section 13 pour une présentation du modèle). Notre démarche traduit le changement de posture décrit par Kaufmann (2016) dans la pratique de l'entretien compréhensif :

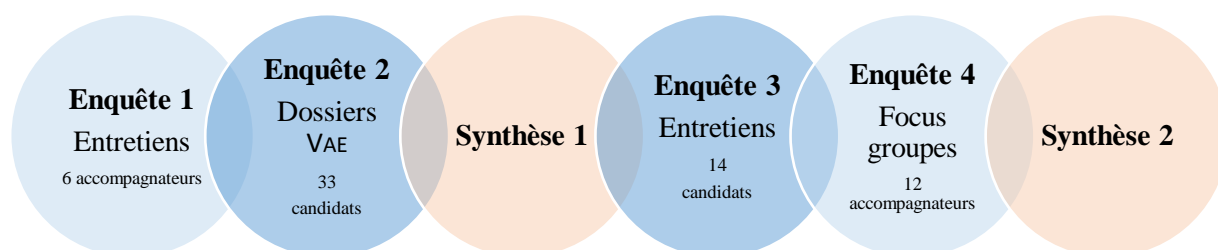
Au début, armé de sa question de départ, il [le chercheur] est tout ouvert à l'écoute du matériau, prêt à se laisser emporter par les hypothèses les plus folles ; à la fin au contraire, il n'écoute que pour perfectionner son modèle, travailler sur son architecture interne et ses articulations (p. 104).

Nous interprétons nos résultats en nous référant à notre cadre conceptuel, mais ce cadre n'a pas été mobilisé directement pour définir nos indicateurs d'analyse. Nous l'avons utilisé pour construire nos hypothèses heuristiques (particulièrement ouvertes), nous demandant quelle(s) méthodologie(s) permettrai(en)t leur mise à l'épreuve. Les indicateurs d'analyse sont surtout inductifs, construits par récursion et itération de l'analyse des données recueillies. Ainsi notre cadre conceptuel s'est précisé par la démarche d'enquête, et a été réinvesti pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

10.3. Méthodologie

Notre méthodologie s'articule en quatre enquêtes (cf. figure 12).

Figure 12 : Méthodologie de recherche



Les deux premières enquêtes s'inscrivent dans une approche que nous pouvons qualifier d'exploratoire, dans le sens où elles nous permettent de constater la complexité de notre sujet de recherche. Nous nous entretenons avec six accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur français. Notre objectif est d'ouvrir notre point de vue initialement orienté par notre pratique professionnelle du dispositif de VAE et de l'accompagnement à la VAE. Il s'agit également de commencer à mettre au travail le concept d'espace de la VAE, en dégagant des pistes de réflexion pour la suite de notre recherche. Cette enquête s'appuie sur une analyse catégorielle du contenu des discours des enquêtés, recueillis par le biais d'entretiens semi-directifs. Nous construisons nos questions à partir de thèmes suffisamment vastes pour ne pas orienter outre mesure les discours. Ces thèmes s'organisent autour de trois axes : la spatialité, la temporalité et les interactions sociales.

Nous menons ensuite une deuxième enquête explorant le point de vue de candidats VAE. Nous analysons 33 conclusions de dossiers VAE rédigées par des candidats ayant réalisés leur démarche à l'Université de Strasbourg. Notre objectif est de poursuivre notre exploration de l'espace de la VAE en nous intéressant au vécu des principaux protagonistes : les candidats. Cette deuxième enquête s'appuie sur une analyse catégorielle du contenu des écrits des candidats. Notre approche est davantage déductive que pour notre première enquête : nous définissons en partie des catégories issues de notre cadre conceptuel pour organiser notre analyse. Toutefois une place importante est laissée à l'induction dans l'analyse de certaines catégories. Il nous paraît essentiel de rester ouverte aux découvertes que ces textes peuvent nous offrir.

Suite à ces deux premières enquêtes, nous produisons une synthèse intermédiaire de nos résultats de manière à commencer à préciser l'espace de la VAE. Ainsi, nous proposons trois espaces de la VAE : l'espace instrumental, l'espace intime et l'espace social. La suite de notre recherche permet de poursuivre la mise au travail de nos trois hypothèses heuristiques, enrichies de notre ébauche de modèle d'espaces de la VAE.

Pour notre troisième enquête, nous menons 14 entretiens auprès de candidats rédacteurs des conclusions de dossiers préalablement analysées. Pour préparer cette enquête, nous analysons les fiches d'émargement de l'accompagnement des candidats afin d'en dégager des pistes pour la conduite de nos entretiens. Les candidats sont confrontés à leur fiche d'émargement, comme trace de leur accompagnement. Ils sont amenés à faire le récit de l'élaboration du dossier VAE. Les données recueillies sont analysées de manière inductive, à partir de deux thématiques

explorées : l'accompagnement et l'élaboration du dossier. Cette analyse catégorielle est complétée par une analyse littérale du discours de trois candidats. Il s'agit de repérer les trois espaces et leurs dynamiques dans le cheminement singulier des candidats.

Notre quatrième et dernière enquête nous permet de recueillir à nouveau le point de vue d'accompagnateurs VAE. Quatre de ces accompagnateurs ont participé à notre première enquête. Il s'agit de confronter les résultats de notre recherche, et d'ainsi les compléter. Nous organisons deux focus groupes réunissant un total de 12 accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur français. Nous leur soumettons certains résultats de notre recherche, par une approche controversive afin de susciter le débat. Leurs points de vue font l'objet d'une analyse catégorielle, nous permettant d'encore préciser la notion d'espace de la VAE. Nous réalisons également une analyse littérale d'un temps choisi du focus-groupe (commun aux deux groupes).

Une synthèse conclusive vient clore la méthodologie de notre recherche, nous y présentons notre modèle d'espaces de la VAE enrichi des résultats des deux dernières enquêtes.

Synthèse de la section 10 : démarche méthodologique

Notre posture de recherche est celle d'une praticienne-chercheuse. Elle articule notre identité de praticienne qui a initié le questionnement, et notre identité de chercheuse qui tente d'y répondre de manière objective. L'évolution de nos missions professionnelles ainsi que le contexte de réforme de la VAE ont impacté notre cheminement. Des interrogations politiques sont venues enrichir notre questionnement initialement psycho-phénoménologique et andragogique. Ce faisant, c'est finalement un questionnement épistémique qui s'est construit. Notre recherche utilise des méthodes qualitatives, ce qui nous oblige aussi à constamment interroger notre subjectivité. Nous triangulons la recherche afin d'améliorer sa validité : nous mobilisons un corpus primaire issu d'entretiens et de focus groupes, et un corpus secondaire issu de dossiers de VAE et de fiches d'émargement de l'accompagnement. Nos enquêtés sont des candidats (33) et des accompagnateurs VAE (14). Nous construisons quatre enquêtes en nous appuyant sur nos hypothèses heuristiques (issues de notre cadre conceptuel) et sur trois axes qualifiant l'espace (spatialité, temporalité, interactions sociales). Les deux dernières enquêtes mettent au travail le modèle d'espace de la VAE proposé à l'issue des deux premières enquêtes (espace instrumental, intime et social). Notre démarche d'analyse est librement inspirée de la méthode compréhensive (Kaufmann, 2016).

11. Enquête n°1 :

Entretiens avec des accompagnateurs VAE

Notre première enquête, à visée exploratoire, s'intéresse aux points de vue d'accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur français. Elle nous permet d'entrer dans notre recherche en termes de recueil de données à confronter à nos hypothèses, mais aussi en termes de posture. Nous présentons le cadre de cette première enquête (section 11.1), notre méthodologie (section 11.2) et sa mise en œuvre (section 11.3). Puis nous présentons les résultats obtenus (section 11.4) que nous interprétons (section 11.5).

11.1. Cadre

Nous présentons le contexte et les objectifs de l'enquête (section 11.1.1.), nous expliquons nos choix méthodologiques (section 11.1.2.), et nous présentons notre terrain et notre panel d'enquêtés (section 11.1.3).

11.1.1. Contexte et objectifs

Nous souhaitons recueillir les points de vue d'accompagnateurs VAE quant à leur pratique d'ingénierie et d'accompagnement du dispositif de VAE. Quelle est leur représentation du dispositif, des besoins et des attentes des candidats, de leur rôle dans ce dispositif ? En référence au modèle d'Albero (2010a, b, 2011) mobilisé pour notre recherche, et en lien avec notre troisième hypothèse portant sur la dimension facilitatrice de l'accompagnement, nous nous demandons comment les accompagnateurs (et ingénieurs) transforment le dispositif idéal de VAE en dispositif fonctionnel et vécu.

Cette enquête nous semble indispensable pour dépasser et ouvrir notre point de vue, étant donné notre propre pratique en la matière. Elle contribue ainsi à construire notre posture de chercheur. Il ne s'agit pas de neutraliser notre point de vue, mais de nous rendre consciente de ce qu'il en est, de manière à être davantage objective (comme le préconise Pereira, 2018). Il s'agit également de saisir ce qui prépare l'entrée du candidat dans le dispositif : l'espace de la VAE préexiste. Cela pose la question de la rencontre entre ce *déjà-là* et le candidat.

Cette enquête est réalisée durant notre première année de doctorat. Aussi, notre cadre conceptuel ainsi que nos hypothèses ne sont pas encore stabilisés. Sa visée exploratoire vise justement à dégager des pistes pour la suite de notre recherche, notamment en ce qui concerne l'espace de la VAE.

11.1.2. Choix méthodologiques

Nous optons pour une méthode d'enquête qualitative, celle-ci étant appropriée pour mener une enquête exploratoire auprès d'un petit échantillon d'enquêtés. Mener des entretiens nous semble adapté en ce sens qu'ils permettent de « réunir des discours, des récits et des matériaux discursifs permettant de comprendre les représentations mentales et les pratiques des individus au sein des organisations investiguées lors d'une recherche » (Chevalier & Meyer, 2018, p. 109). Plus spécifiquement, l'entretien semi-directif est choisi de manière à ce que nous puissions guider les enquêtés vers les axes spécifiques que nous souhaitons investiguer, en lien avec notre recherche.

Nous choisissons de réaliser les entretiens en visioconférence. Cette modalité s'impose de par la situation de confinement liée à la crise sanitaire, mais aussi de par l'éloignement géographique de nos enquêtés. Nous enregistrons les entretiens de manière à pouvoir les retranscrire intégralement en vue de leur analyse. Afin de gagner en convivialité, les caméras sont activées durant les entretiens, il s'agit par conséquent d'enregistrements audios et vidéos.

11.1.3. Terrain et panel

Nous intéressants au point de vue des accompagnateurs VAE dans l'enseignement supérieur français, nous sollicitons le réseau VAE-FCU (cf. *supra*, section 4.1) via sa liste de diffusion pour identifier des accompagnateurs VAE intéressés à participer à notre enquête et d'accord pour se rendre disponibles pour un entretien. Notre adhésion à ce réseau en tant que praticienne, nous facilite l'accès. Lors de la prise de contact, nous présentons le contexte de l'enquête (notre recherche doctorale), ses objectifs (recueillir les points de vue d'accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur français quant à leur pratique de la VAE) et ses modalités (entretien semi-directif, durée d'1h à 1h30, visioconférence enregistrée, anonymat).

En réponse à notre demande, nous recevons six réponses favorables. Nous planifions l'entretien avec chacun des volontaires. Le volume restreint de réponses ne nous permet pas de cibler davantage notre panel¹⁰⁵.

Les six accompagnateurs enquêtés, soit quatre femmes et deux hommes, sont employés par des universités de taille variable sur l'ensemble du territoire français. Il s'agit d'universités pluridisciplinaires avec une grande diversité de diplômes proposés. Les structures mettant en œuvre le dispositif de VAE sont attachées aux services centraux des universités et disposent de moyens humains relativement équivalents. Les enquêtés font partie d'équipes de deux à cinq personnes dédiées aux dispositifs de VAE, de VAPP, de VES et d'alternance. Selon les établissements, 50 à 200 dossiers de recevabilité sont reçus chaque année pour aboutir à 20 à 125 jurys de VAE en moyenne. Les modalités de la démarche de VAE sont variables, intégrant des modalités d'accompagnement distancielles et collectives dans des proportions variables, organisant des jurys en session ou au fil de l'eau. Chaque structure est présentée en annexe 1.

L'ancienneté des enquêtés sur le poste est importante : de 5 à 19 ans, avec une moyenne de 11 ans. Les enquêtés ont vu évoluer le dispositif de VAE et le dispositif d'accompagnement au gré des changements réglementaires et des orientations stratégiques décidées par leur établissement. A6 a participé à l'implantation du dispositif lors de la création de la VAE. Pour A1, il s'agit (quasiment) de sa seule expérience professionnelle, quatre des enquêtés ont précédemment travaillé dans le champ de l'insertion professionnelle ou de l'enseignement. La majorité (4/6) des enquêtés occupe une fonction de responsable. A3 occupe également une fonction d'enseignant. Pour A2, il s'agit d'une reconversion professionnelle, l'enquêtée se présente comme « pur produit de la formation continue » et a elle-même obtenu un diplôme par VAE. Tous les enquêtés sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau 7) pour la plupart obtenu en formation initiale. Les domaines de formation sont la psychologie, les sciences de gestion ou les sciences de l'éducation et de la formation. La majorité (4/6) des enquêtés sont formés à la psychologie ou à la psychothérapie. Les formations non certifiantes sont peu évoquées. Deux enquêtés abordent leur projet professionnel (reprise d'étude pour A3, évolution professionnelle pour A2). Nous relevons par ailleurs que cinq des enquêtés évoquent leur situation familiale (parents). Le profil des enquêtés est présenté en annexe 2.

¹⁰⁵ La présentation ci-après du panel est réalisée à partir des données recueillies en amont des entretiens (cf. *infra*, section 11.2.1) et lors des entretiens.

11.2. Préparation des entretiens

Nous présentons notre préparation des entretiens qui a consisté en une première phase de recueil d'informations auprès des enquêtés (11.2.1), puis en l'élaboration d'un guide d'entretien (11.2.2).

11.2.1. Recueil d'informations en amont des entretiens

L'e-mail adressé à chaque enquêté en préparation de l'entretien comprend une confirmation de la date de rendez-vous retenue, un lien de connexion pour l'entretien, et une liste de questions pour recueillir des informations sur l'environnement de travail (cf. tableau 4).

Tableau 4 : Questions adressées aux accompagnateurs en amont des entretiens

1	Quel est l'effectif de l'équipe dédiée au dispositif de VAE dans votre université ?
2	Quel est le turnover dans l'équipe dédiée à la VAE dans votre université ?
3	En quelle année a été créé la structure dédiée à la VAE dans votre université ?
4	Quels sont les dispositifs gérés par votre structure (VAE, VAPP, VES...) ?
5	Combien de dossiers de recevabilité sont traités chaque année par votre structure ?
6	Combien de jurys sont organisés chaque année par votre structure ?
7	Quel est le format de votre prestation d'accompagnement ?
8	Quels tarifs appliquez-vous aux différentes étapes de la démarche de VAE ?
9	Quels sont les principaux diplômes visés en VAE ?
10	Existe-t-il des dispositifs spécifiques de VAE pour certains publics ou diplômes ?

Ce recueil d'information nous permet de préparer chaque entretien. Disposer d'informations contextualisant les propos des enquêtés nous semble favoriser une écoute active en cours d'entretien. Cela nous permet également de focaliser l'entretien sur le point de vue singulier des accompagnateurs, plutôt que sur le recueil d'informations contextuelles. Nous savions, de par notre habitude d'échange sur le réseau VAE-FCU, que ce type d'informations occupe souvent les conversations, tant le dispositif de VAE est mis en œuvre de manière hétérogène dans l'enseignement supérieur français. Il nous semble enfin que cette démarche témoigne de notre intérêt aux enquêtés. Ce recueil d'information nous permet également de construire notre guide d'entretien.

11.2.2. Élaboration d'un guide d'entretien

Nous rédigeons d'abord une entame de l'entretien, reprenant les informations transmises dans notre e-mail d'invitation à participer à l'enquête et dans notre e-mail de confirmation d'entretien. Il s'agit de présenter les cadres de notre recherche et de l'entretien.

La trame prévoit ensuite l'ouverture de l'entretien consistant à recueillir des informations factuelles sur l'enquêté afin d'appréhender son profil : son parcours de formation et son parcours professionnel, son ancienneté dans le poste et dans l'institution, etc. Ces informations nous permettent de compléter celles recueillies en amont, mais elles permettent surtout d'installer un lien de confiance entre l'enquêté et nous. La question « *Je vous propose de vous présenter en quelques phrases* » est prolongée par une question portant sur la mission d'accompagnement : « *Parlez-moi de votre mission d'accompagnement à la VAE, en quoi consiste-t-elle ?* ». Il s'agit de centrer le discours de l'enquêté sur notre objet d'enquête. Nous souhaitons également apprécier sa posture professionnelle.

Trois axes d'investigation sont définis, en lien avec la notion d'espace de la VAE. Sont ainsi approchées :

- *la spatialité*, par le thème du distanciel que nous pensons caractéristique de la VAE dans l'enseignement supérieur ;
- *la temporalité*, dans sa pluralité et sa dimension crise (en interrogeant la situation de crise sanitaire ;
- *les interactions sociales*, par la dimension relationnelle et la dimension collective de la VAE.

Les thèmes retenus pour chaque axe sont déclinés en questions ouvertes. Notre méthodologie autorise la reformulation des questions, leur changement d'ordre, et le fait de rebondir au besoin sur les propos de l'enquêté. Chevalier et Meyer (2018) expliquent en ce sens que « la qualité principale d'un chercheur menant un entretien reste sa flexibilité, c'est elle qui lui permet de s'ouvrir aux découvertes inattendues caractéristiques des recherches qualitatives » (p. 114).

Nous présentons les six questions et la manière dont nous les avons pensées :

1) « *Que pourriez-vous me dire de la dimension relationnelle de l'accompagnement VAE ?* »

Nous cherchons à connaître ce que recouvre pour l'enquêté la dimension relationnelle de l'accompagnement. Nous sommes intéressée de savoir s'il l'envisage plutôt comme levier ou comme contrainte, à la fois pour le candidat et pour lui-même.

2) « *Comment abordez-vous la distance dans la démarche de VAE ?* »

Nous souhaitons comprendre ce que recouvre pour l'enquêté la notion de distance en VAE. La question est volontairement formulée de manière très ouverte pour ne pas l'orienter vers une réponse de type instrumental (ex. modalité d'accompagnement à distance), cognitif (ex. la prise de distance) ou relationnel (ex. la *juste* distance). Au besoin des relances permettent d'aborder ces différentes manières d'envisager la distance.

3) « *Que pourriez-vous me dire de la dimension temporelle de la démarche de VAE ?* »

Nous souhaitons savoir si la temporalité de la VAE est évoquée comme longue ou rétrécie, placée du côté du projet du candidat, de la prestation d'accompagnement, ou encore du cheminement du candidat.

4) « *Quel regard portez-vous sur l'accompagnement collectif en VAE ?* »

Nous souhaitons savoir si le collectif est envisagé comme contrainte ou levier, si l'enquêté l'évoque en référence à la VAE intra-entreprise, ou davantage en référence aux ateliers collectifs proposés aux candidats engagés dans une démarche individuelle. Au besoin, des relances permettent d'aborder ces différentes manières d'envisager la distance.

5) « *Quelles ont été les conséquences de la situation de crise sanitaire sur votre approche de l'accompagnement et celle de votre institution ?* »

6) « *De votre point de vue, quels ont été les effets de la crise sur les candidats à la VAE ?* »

Nous souhaitons à la fois recueillir des éléments factuels sur les adaptations mises en place en réponse à la crise sanitaire, mais aussi connaître le vécu professionnel de l'enquêté quant à cette situation. Notamment, il s'agit de connaître les difficultés qu'il a rencontrées et les solutions proposées. Il s'agit de savoir si, dans une certaine mesure, l'enquêté envisage la crise comme

une opportunité. Il s'agit également de recueillir des éléments factuels relatifs aux candidats VAE (par exemple hausse ou baisse du nombre de conventions d'accompagnement signées, hausse ou baisse des abandons), ainsi que le point de vue de l'enquêté quant aux difficultés rencontrées par les candidats en conséquence de la crise sanitaire. L'enquêté est invité à illustrer son propos par des exemples concrets le cas échéant.

Nous intégrons également au guide d'entretien une question concernant les espaces de la VAE, curieuse de savoir ce que cela évoque pour l'enquêté, ce que cette entrée lui donne à réfléchir. La question est volontairement vaste, voire mystérieuse : « *Si je vous dis que le candidat VAE traverse une pluralité d'espaces, que me répondez-vous ?* ».

Finalement, nous proposons à l'enquêté de conclure l'entretien en ajoutant d'autres points qui lui semblent importants de partager : « *Souhaitez-vous ajouter quelque chose pour clore cet entretien ?* ». Il est important de laisser le dernier mot à l'enquêté, dans la mesure où cet entretien, de par son format semi-directif, risque de le frustrer ou de nous faire passer à côté de belles découvertes. La clôture de l'entretien nous permet de remercier l'enquêté et de lui préciser qu'il sera informé des suites de notre recherche.

Le guide d'entretien, testé *in situ*, figure en annexe 3. Nous nous préparons à chaque entretien en relisant les informations recueillies en amont auprès de l'accompagnateur. Nous souhaitons ainsi pouvoir contextualiser les propos de l'enquêté mais aussi éventuellement rebondir sur ceux-ci de manière personnalisée.

11.3. Mise en œuvre

Nous présentons le déroulement de l'enquête (section 11.3.1), notre démarche d'analyse des résultats (section 11.3.2), ainsi que les biais méthodologiques et les limites repérées (section 11.3.3).

11.3.1. Déroulement

Les entretiens ont été réalisés entre le 5 et le 9 avril 2021 (calendrier des entretiens en annexe 4), chacun durant en moyenne une heure (de 38 à 88 minutes).

Les enquêtés maîtrisant convenablement les outils de visioconférence, la modalité distancielle n'a pas créé outre mesure de difficultés techniques ou relationnelles. Nous avons

ponctuellement rencontré des difficultés techniques liées à des défaillances de connexion internet, qui ont pu être rapidement corrigées. Lors du dernier entretien, nous avons dû changer d'outil de visioconférence.

Le tutoiement a été utilisé, celui-ci étant pratiqué lors des échanges dans le réseau VAE-FCU. Ainsi les entretiens se sont déroulés de manière conviviale. Notre proximité professionnelle avec les enquêtés semble avoir joué favorablement : les enquêtés se sont rendus disponibles et ont pu aborder leur expertise sans la vulgariser. Nous avons veillé à conserver une posture de chercheuse, qui *s'informe* auprès de l'enquêté.

Nous avons pu poser l'ensemble de nos questions, dépassant parfois la durée annoncée. Des reformulations et des relances ont été utilisées. En fin d'entretien, les enquêtés ont tous souhaité en savoir plus sur notre recherche doctorale ainsi que sur notre vécu professionnel de la crise sanitaire. Le fait que nous soyons nous-même praticienne de la VAE, et que nous soyons active dans le réseau VAE-FCU a probablement éveillé chez les enquêtés le souhait d'échanger, renforcé par la situation de crise sanitaire.

11.3.2. Démarche de traitement des résultats

Chaque entretien est retranscrit intégralement¹⁰⁶ (cf. annexes confidentielles 1 à 6) puis chaque retranscription est soumise à l'enquêté. Ultérieurement, les résultats de l'enquête lui sont également transmis.

L'entame de l'entretien est traitée de manière à préciser le profil de notre panel (cf. *supra*, section 11.1.3). Nous en dégageons également une première catégorie « mission d'accompagnement ». Les autres catégories d'analyse sont issues des trois axes présentés *supra* : « dimension relationnelle », « distance », « dimension temporelle », « dimension collective » et « crise sanitaire ». Si nos questions ont focalisé le discours des enquêtés sur les thématiques visées, celles-ci sont aussi apparues dans les réponses aux autres questions. Aussi l'analyse catégorielle (cf. annexe 5) reprend, pour chacune des six catégories énoncées, l'ensemble de l'entretien. Dans chaque catégorie, nous codons les contenus, que nous regroupons ensuite en sous-catégories. Cette approche inductive du codage au sein de chaque catégorie vise à ouvrir notre point de vue. Nous prenons note en parallèle des éventuelles

¹⁰⁶ Le langage a été conservé : les indices non-verbaux, les réactions émotionnelles et les événements extérieurs sont mentionnés.

digressions des enquêtés hors des six catégories, ainsi que de nos questionnements et pistes d'interprétation.

Nous traitons ensuite les données relatives à la question portant sur les espaces de la VAE en relevant la réaction de l'enquêté, nous codons également le contenu du discours. Les trois axes orientent notre codage mais ne le limitent pas. Nous traitons de manière inductive la question conclusive.

11.3.3. Biais méthodologiques et limites

Notre enquête s'appuie sur un nombre restreint d'enquêtés. Nous ne pouvons pas considérer notre panel comme scientifiquement représentatif des points de vue des accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur. Toutefois ce n'était pas là notre ambition ; notre enquête exploratoire devait nous permettre de commencer à construire notre posture de chercheure, tout en recueillant des premières données à consolider dans la suite de notre recherche.

Par ailleurs notre panel est uniquement constitué d'accompagnateurs personnels d'universités. Nous n'avons pas enquêté le secteur privé, sous-traitant ou concurrent des établissements d'enseignement supérieur. Pour autant, nous savons que cette pratique tend à se développer et que ces entretiens nous auraient apporté des points de vue possiblement divergents.

De plus les enquêtés sont nos pairs, nous entretenons des relations professionnelles avec eux au travers du réseau VAE-FCU. Ces relations restent brèves et ponctuellement, elles consistent principalement en des échanges d'e-mails. Nous pensons que cette situation a été plutôt favorable mais nous avons conscience que ce lien a pu, dans une certaine mesure, impacter le discours des enquêtés. Notamment, les propos nous sont quelques fois parus *sans filtre*, peut-être davantage adressés à la praticienne qu'à la chercheure.

Cette enquête a été réalisée durant la première semaine du troisième confinement national consécutif de la crise sanitaire. Ceci a pu conduire les enquêtés à exprimer un point de vue particulièrement conjoncturel, peut-être différent de celui qu'ils auraient tenu en temps normal. Également cette enquête a été réalisée en avril 2021, alors que la réforme REVA n'avait pas encore été initiée. Celle-ci aurait probablement orienté le discours de nos enquêtés.

Enfin, notre méthodologie présente également des limites. Il s'agit notamment de limites inhérentes à l'analyse catégorielle, nécessairement empreinte de notre subjectivité¹⁰⁷, et aux outils informatiques utilisés.

11.4. Présentation des résultats

Les entretiens apparaissent riches d'exemples donnés par les enquêtés pour illustrer leur propos, nous permettant ainsi d'accéder à leur vécu, à leurs points de vue singuliers. Nous présentons les résultats pour chaque catégorie : la mission d'accompagnement (section 11.4.1), la dimension relationnelle (section 11.4.2), la distance (section 11.4.3), la temporalité (section 11.4.4), la dimension collective (section 11.4.5) et la situation de crise sanitaire (section 11.4.6). Nous terminons par la présentation des résultats relatifs à la question portant sur l'espace de la VAE (section 11.4.7).

11.4.1. Mission d'accompagnement

Représentation du dispositif de VAE et d'accompagnement

Le dispositif de VAE oriente la définition de la mission des accompagnateurs : il s'agit d'accompagner la mise en œuvre d'un dossier qui valorise les compétences en lien avec le référentiel de diplôme visé. Ainsi le dossier va permettre au candidat de « corréliser ses expériences professionnelles au regard du diplôme qu'il souhaite obtenir » (A3). L'accompagnement est ainsi envisagé comme une prestation : « quand un candidat vient te voir, il veut un bon accueil, le bon diplôme et puis le bon prix, c'est ce qu'il veut » (A3). Aussi il s'agit de « construire la stratégie qui l'accompagnera vers la diplomation » (A6). L'orientation de l'accompagnement semble orientée sur le résultat, davantage que sur les moyens mis en œuvre. Il s'agit d'amener le candidat « à l'excellence ou à la réussite dans les meilleures conditions » (A3). Ceci fait écho aux attentes des candidats, perçues par les accompagnateurs : A2 explique que si les candidats souscrivent à la prestation d'accompagnement, c'est « pour s'assurer de répondre aux attendus méthodologiques de la démarche de la VAE » (A2). Par ailleurs, A6 envisage l'accompagnement comme un « partenariat » avec le candidat, avec une négociation possible sur la manière de fonctionner. L'exercice d'élaboration du dossier apparaît

¹⁰⁷ Il est possible de limiter cette subjectivité en croisant les codages de plusieurs chercheurs, on parle alors de triangulation des chercheurs (Pegdwendé Sawadogo, 2021). Ceci n'a pas été possible dans le cadre de notre recherche.

comme difficile pour le candidat. A2 explique que « la démarche de la VAE c'est pas le bain loin de là, c'est pas non plus une promenade de santé ». Aussi, il s'agit de rendre le travail intéressant et plaisant pour le candidat, « parce que faire une VAE, si c'est un fardeau et qu'il y a pas de plaisir à cette exploration, c'est compliqué » (A6). En ce sens, la VAE ne peut être envisagée comme mécaniste, bien que l'accompagnateur doive permettre au candidat de saisir « le cadre légal de ce qu'est la VAE » (A3). A3 explique que pour le candidat, il ne s'agit pas de convaincre que le travail est bien fait, mais de démontrer le réel du travail et de l'incarner. Ainsi le référentiel de diplôme apparaît finalement comme un cap et non comme une fin en soi.

Globalité de l'accompagnement

Les accompagnateurs envisagent l'accompagnement de manière globale, au-delà de la prestation d'accompagnement à l'élaboration du dossier et à la préparation au jury. Il s'agit d'accompagner les candidats « de A à Z » (A5). Les étapes d'information-orientation et de recevabilité-faisabilité font partie des missions des accompagnateurs. Ils envisagent leur mission sur les étapes en amont de la prestation d'accompagnement comme « accompagnement au projet » (A2). Les accompagnateurs expliquent que l'accompagnement à « l'exploration du parcours » (A4) démarre dès l'étape de recevabilité-faisabilité. Ils situent l'achèvement de l'accompagnement avec la préparation au jury, voire avec l'obtention totale du diplôme (A1), incluant éventuellement l'étape de suivi de la prescription en cas de validation partielle. Nous retrouvons ici l'orientation *résultat* évoquée *supra*. Le candidat est envisagé d'abord comme une personne, dans sa globalité. Il s'agit « d'accueillir la personne pour ce qu'elle est, son parcours tel qu'il est » (A4). Il s'agit aussi de « mettre le plus de sens possible » (A4) dans la démarche de VAE. La mission d'accompagnement dépasse également la prestation d'accompagnement en ce sens que les candidats qui n'y souscrivent pas sont également accompagnés. Par exemple, A6 évoque préparer au jury les candidats non-accompagnés. A3 évoque le travail collaboratif avec les prestataires concurrents, lorsque le candidat n'a pas souscrit à la prestation de l'université. L'accompagnement est également envisagé de manière globale en ce sens qu'il ne vise pas que les candidats. Il s'agit d'accompagner l'ensemble des acteurs tels que l'institution, les enseignants ou encore les membres du jury. A1 se qualifie d'« agent de liaison » entre le candidat et l'enseignant, il explique être « au centre » des échanges, il explique que « on est quasiment l'une des seules structures [dans l'université] à avoir [...] un réseau tentaculaire ». A4 évoque la construction d'un réseau d'enseignants-référents dans les composantes. Les accompagnateurs n'apparaissent pas isolés dans leur mission

d'accompagnement, ils évoquent notamment les échanges réguliers entre accompagnateurs intra et inter-établissement.

Posture des accompagnateurs

L'accompagnement est la mission principale des accompagnateurs. Pour autant leur posture diffère, ou du moins les accompagnateurs ne font pas appel aux mêmes champs sémantiques. Par exemple, A1 évoque une posture « managériale » de l'accompagnement, il se positionne comme « coach ». Au contraire A2 évoque explicitement ne pas être un coach. Pour autant la préoccupation de motivation des candidats apparaît chez l'ensemble des accompagnateurs. Il s'agit aussi de rassurer les candidats. Également A1 se positionne comme le « sachant » qui doit savoir « se taire » lors des ateliers d'accompagnement, alors que A6 explique ne pas être dans une position de sachant face à un candidat qui lui, ne saurait rien. Pour autant, le candidat doit s'approprier l'exercice, il doit pouvoir « expliquer avec ses mots à lui », pour qu'il « rende intelligible » son expérience car « on a tous notre propre vocabulaire » (A3). Il s'agit de faciliter cette mise en mots, d'aider le candidat à expliciter son expérience. L'entretien d'explicitation est ainsi évoqué par A5 comme méthode mobilisée dans l'accompagnement. Il permet aux candidats de « mettre des mots, vraiment, sur leurs compétences et sur leur démarche professionnelle » et ainsi « révéler des choses » (A5). La posture diffère pour un même accompagnateur, selon l'étape de la démarche. A2 explique ainsi être dans une posture de conseil sur les premières étapes du dispositif, une posture d'accompagnatrice lors de la prestation d'accompagnement, voire une posture de formatrice car « on transmet quelque chose ».

Tension entre mission d'accompagnement et de formation

Le discours des accompagnateurs valorise la notion d'autonomie. Par exemple, A2 explique inviter les candidats à trouver eux-mêmes des solutions : « vous m'envoyez un mail et en rédigeant le mail en règle générale, dans 60 % des cas, vous aurez votre réponse ». A6 explique à propos des candidats qu'« on n'est pas là pour ... faire à leur place et on peut pas [...] vouloir à leur place ». Néanmoins, les enquêtés font aussi preuve de directivité, et ne se situent pas toujours à côté du candidat. Par exemple, A2 indique que le dossier doit « nous permettre de démontrer », s'incluant ainsi au travail à réaliser. La posture de formateur est explicitement évoquée par certains accompagnateurs. Notamment, lors des ateliers, les enquêtés se positionnent comme experts ou encore comme « arbitre » (A3). Également, ils valorisent leurs

connaissances au cours des entretiens, en faisant référence à des auteurs pour appuyer leur propos. S'ils insistent sur le fait qu'il s'agit d'abord d'accompagner, les méthodologies mobilisées font référence au champ sémantique de la formation (MOOC, classes inversées, ateliers). A3 revient sur sa première expérience d'atelier VAE qu'il a animé comme un cours (il assure par ailleurs une charge d'enseignement auprès d'étudiants), en concluant avoir été « nullissime ». Apparaît également la notion d'évaluation, qui réfère à l'environnement de la formation. A6 évoque par exemple une mission « d'évaluation à un moment donné, avec des critères ». Les accompagnateurs disent aussi relire les dossiers, les « productions des candidats » (A5). Si ces relectures sont un moyen de s'informer sur l'expérience du candidat et sur son avancement dans l'élaboration du dossier, la visée est aussi corrective. A1 et A3 expliquent notamment porter une attention à la syntaxe, l'orthographe, les fautes de frappes. A4 explique relire tout le dossier de tous les candidats, présentant ainsi son accompagnement comme « un travail de dentelle ».

Tension dans la relation partenariale avec les enseignants

Le travail partenarial avec les enseignants est évoqué par l'ensemble des accompagnateurs. A4 parle d'un accompagnement « en binôme » avec l'enseignant. Ce partenariat apparaît comme une nécessité, notamment car les enseignants ont un rôle d'évaluateur que ce soit lors de l'étape de recevabilité ou de jury. Les accompagnateurs, personnels administratifs de l'université, ne font pas partie du corps enseignant, leur accompagnement est méthodologique. L'accompagnement pédagogique est l'apanage des enseignants. Le partenariat avec les enseignants apparaît aussi comme une contrainte, en ce sens que dès la construction du dispositif, il s'est agi de jouer « sur la frilosité universitaire » (A3). A1 évoque le fait que les ateliers ont été construits en réponse à une faible implication des enseignants dans le dispositif, mais aussi à une faible maîtrise des spécificités du dispositif par les enseignants. En ce sens, A6 estime devoir « vérifier la cohérence » de la réponse de l'enseignant lors de l'étape de recevabilité. Les accompagnateurs évoquent la nécessité de reprendre avec le candidat les retours faits par l'enseignant, car ceux-ci peuvent être décourageants et démotivants. A1 l'illustre par une situation où il estime que les commentaires de l'enseignante sur l'ébauche du dossier « a foutu le truc en l'air ». En conséquence, les enquêtés expliquent devoir informer, et même former les enseignants au dispositif et à l'accompagnement VAE. A5 évoque la nécessité de former particulièrement les nouveaux enseignants. Il s'agit aussi de les sensibiliser à la réglementation et aux risques légaux, notamment au risque de recours possible devant le

tribunal administratif. Il s'agit en conséquence de rendre les enseignants attentifs au respect des délais légaux mais aussi à la formulation de leur décision.

Développement du dispositif

La plupart des accompagnateurs évoque le suivi administratif, mais aussi financier des candidatures. Ils sont sensibles à développer l'activité, sans ressentir pour autant de pression en termes d'objectifs de la part de leur hiérarchie. A1 et A3 évoquent explicitement une mission commerciale bien que « la VAE ça ne rapporte pas » (A3). Les notions de performance et d'efficacité apparaissent dans les discours, y compris comme déclinées sur le candidat qui doit « produire » par rapport à un « objectif » (A6). Il s'agit d'accompagner beaucoup de candidats, en peu de temps, dans les meilleures conditions possibles, jusqu'au jury. Pour autant ces conditions peuvent être dégradées par des décisions institutionnelles, A5 évoque par exemple le non-renouvellement de deux postes qui ont mis le service « en crise ». Nous l'avons vu *supra*, les accompagnateurs sont vigilants au respect de la réglementation. A3 explique avoir été en charge de « rebâtir » le dispositif, notamment pour le mettre en phase avec les textes légaux. Ne pouvant pas maîtriser directement les risques, puisque les enseignants sont au cœur des décisions prises, ils construisent une ingénierie permettant de les limiter, notamment par le travail collaboratif. L'ingénierie du dispositif est qualifiée de « passionnante » ou encore de « terrain vierge » (A3). Il s'agit à la fois de répondre aux contraintes institutionnelles mais aussi aux besoins constatés des candidats. Les accompagnateurs font tous référence aux expérimentations ou aux innovations qu'ils ont pu mettre en place, ainsi que celles qui sont en projet. Ils évoquent les évolutions des modalités de la prestation (distanciel, collectif) ainsi que des outils (MOOC, plateforme de ressources). A4 indique que son établissement a été précurseur en matière de VAE hybride.

11.4.2. Dimension relationnelle

Place de la relation

La dimension relationnelle en VAE est qualifiée par les enquêtés « d'importante » (A1, A5, A6), de « primordiale » (A2, A4) mais aussi « d'extrêmement dual[e] » (A3), en référence aux risques qu'elle comporte. Elle renvoie à la posture d'accompagnement et au cadre du dispositif, notamment par l'utilisation de verbes faisant référence au prescrit : « *on ne peut pas* se permettre de rentrer dans du pathos, dans l'empathie à l'extrême » (A3), « *je suis obligée* d'avoir une forme

de distance avec les candidats » (A2). La dimension relationnelle apparaît comme imbriquée à la mission d'accompagnement et à la posture de l'accompagnateur. Les enquêtés l'évoquent dès notre question portant sur leur mission. Il s'agit d'être à côté du candidat et non de faire à sa place (A2, A4), ni de « désire[r] » (A6) à sa place. La relation est consubstantielle de l'accompagnement. Ainsi, « on aura toujours du relationnel avec les candidats qu'on accompagne par la force des choses », « automatiquement tu vas créer un lien de proximité » (A3). Pour autant, les enquêtés indiquent que la relation s'exprime différemment d'un candidat à l'autre. Elle est de l'ordre de la « rencontre » (A1, A4). Il s'agit à chaque fois d'un « tissage individuel » (A6) qui est à la fois « distant de par sa dimension académique, et très humain » (A3). La dimension relationnelle est ainsi corrélée à celle de distance qui sépare ou réunit deux personnes, c'est une « connaissance mutuelle » (A5), elle n'est donc pas à sens unique. La relation est abordée comme « objectif » (A2), mais aussi comme « plus-value » (A2) de l'accompagnement. Pour autant, A6 précise qu'il ne faut pas « attendre non plus trop du candidat » : c'est lui qui produit son dossier et lui qui décide de ce qu'il veut faire de l'accompagnement. Les enquêtés évaluent l'accompagnement en partie en regard de la qualité de la relation construite. Si le candidat s'est « livré » (A2, A4) et a accordé sa confiance, alors « là on se dit "on a réussi" » (A2). Ainsi la relation peut être source de satisfaction pour les enquêtés, mais aussi source de frustration lorsque la relation ne s'est pas établie. Enfin, la dimension relationnelle est aussi construite avec « pleins d'interlocuteurs » (A4) : les enseignants, les collègues ou encore le personnel de scolarité. Cela fait lien avec l'approche globale de l'accompagnement évoquée *supra*.

Leviers et freins à la relation

La relation est évoquée par les enquêtés comme levier, qui permet de « créer du lien » (A4) et d'installer la confiance nécessaire pour que le candidat « puisse se livrer et avoir une facilité dans l'écriture sans se sentir jugé » (A2). Elle permet alors de « réassurer le candidat » (A5) et le « remettre sur les bons rails » (A5). La relation est également évoquée, en marge, comme levier de la dynamique de groupe lors de l'accompagnement collectif (A1), notamment lorsqu'un même groupe de candidats se retrouve plusieurs fois au cours de l'accompagnement. Les enquêtés posent l'hypothèse de personnalités, de niveau de diplôme (doctorat), de domaine de diplômes (informatique, droit), moins propices à la création d'une relation. Certains candidats « ne veu[lent] pas rentrer dedans » (A2) et sont « réfractaires aux conseils donnés », ne sont « pas à l'écoute » (A5). Ceci nous interroge quant à l'autonomie laissée au candidat. A2

explique que ce peut être l'histoire du candidat qui parfois explique la difficulté à créer une relation. Elle l'illustre par l'exemple d'une candidate échaudée par un premier accompagnement VAE où elle ne s'est pas sentie accompagnée. C'est aussi la « vulgarisation » (A2) de la démarche qui expliquerait que parfois la relation ne s'établisse pas. Notamment l'enquêté évoque une tendance consumériste des candidats qui nuirait à l'instauration d'une relation, le candidat s'inscrivant dans une logique « d'achat d'un pur produit ». Ainsi les candidats « sont de plus en plus difficiles » (A3), ils sont suspicieux et revendicateurs et veulent aller trop vite (A5). Les freins à la relation se situent aussi du côté de l'accompagnateur, par manque d'aisance ou par manque de temps, ce qui conduirait à « négliger » (A1) la relation. Ce sont aussi les risques que pose la relation qui conduiraient les enquêtés aux difficultés relationnelles. A4 évoque le fait que son titre de psychologue peut parfois faciliter la mise en confiance du candidat, mais que dans le même temps, ce titre induit des attentes hors cadre de la part des candidats.

Risques liés à la relation

Les enquêtés rapportent se sentir parfois dépassés, envahis, « submergé[s] » (A2) par la relation. Celle-ci confronte aux affects du candidat, qui peuvent parfois être difficiles à gérer en restant dans le cadre de l'accompagnement à la VAE. A3 évoque une situation où une candidate était en pleurs lors d'un atelier VAE. A2 fait référence à une situation d'une candidate en difficulté affective, ce qui l'a amenée à sortir du cadre de l'accompagnement. Ceci fait lien avec l'espace personnel des uns et des autres qu'il s'agit de délimiter et de respecter. En ce sens, A2 fait référence au « débordement ». A1 évoque une situation où la proximité avec une candidate l'a mis mal à l'aise (la candidate a posé la main sur la cuisse de l'enquêté). En conséquence, il évite les échanges individuels en présentiel. Il y a un risque que le candidat attende autre chose de la démarche de VAE alors que l'accompagnateur « ne peut pas réparer les choses » (A6). A4 estime que la VAE n'est pas « un récit de vie », mais que la vie personnelle du candidat s'immisce dans l'accompagnement. Pour A5, il ne faut pas « rentrer dans la vie personnelle des candidats », mais rester à l'écoute de celle-ci. Enfin la relation risque de biaiser le point de vue du candidat. Les encouragements de l'accompagnateur peuvent le conduire à finalement être déçu lorsque le jury ne décide pas d'une validation totale (A1). En ce sens, A3 rapporte que les candidats « vont se retourner contre leur accompagnateur et dire “ah non, c'est de votre faute vous m'avez mal accompagné” ». Cette notion de quiproquos est reprise par A6, ainsi que par

A4 qui explique que ce sont notamment les canaux de communication, surtout distanciels, qui peuvent rendre le dialogue moins fluide et les propos sujets à interprétation par le candidat.

Maitrise des risques liés à la relation

En conséquence, les enquêtés évoquent le fait de devoir sécuriser la relation. Il s'agit avant tout de se protéger en tant qu'accompagnateur : « il faut qu'on se protège, on est obligé » (A4). Afin de se prémunir de potentielles interprétations erronées de la part du candidat, A1 et A3 évoquent la nécessité de garder une trace écrite des échanges, ce qui amène à privilégier les échanges par e-mails. A3 exprime ainsi être « extrêmement vigilant » et « prendre des garanties ». Les enquêtés évoquent l'importance du cadre pour sécuriser la relation. La relation doit être « canalisée » (A6). Pour A3, « chacun à son rôle, chacun est à sa place et faut pas rentrer dans le jeu du candidat ». Également pour A6, « la distance recadre les candidats », notamment en ce qui concerne les procédures, règles, durées, objectifs de l'accompagnement et objectifs du candidat. C'est donc finalement l'instauration d'une distance dans la relation qui permet de maîtriser les risques que celle-ci génère. A4 explique ainsi que la distance c'est « rassurant » pour le candidat, ça le « recadre » pour qu'il ne « parte pas dans tous les sens » et pour que « ça se passe bien au moment du jury ». Ainsi la distance dans l'accompagnement préserve à la fois le candidat, les membres du jury et l'accompagnateur (A1). A4 fait lien entre cadre et distance en expliquant qu'il ne s'agit pas d'une « distance limitante » mais qui vise à ce « qu'on sache bien qu'est-ce qu'on fait ensemble [...] dans quel cadre, dans quelle durée, et mon rôle, et aussi quel n'est pas mon rôle ». A2 précise que ce cadre n'est pas fixe, mais qu'il s'inscrit dans la réglementation, il s'agit d'un cadre « souple » (A4) qui prend en compte les besoins du candidat. Il s'agit d'un « contrat à poser dès le départ ». L'enquêté fait référence au cadre comme « sensation », ce qui nous semble mettre en lumière le rôle de l'intuition et donc de l'expérience dans la mise en œuvre de ce cadre. Il s'agit « d'un savant mélange » (A5). Ce cadre posé permet à l'accompagnateur de repérer les situations où il doit passer le relais (A2, A3, A5). Pour A3, « on ne doit pas non plus faire acte de sensiblerie ». C'est notamment vers des professionnels de santé que les candidats sont orientés le cas échéant.

11.4.3. Distance

Acceptions du terme « distance »

Lors des entretiens, la thématique de la distance en VAE a été abordée juste après celle de la dimension relationnelle. Cela aurait pu orienter les enquêtés vers une acception relationnelle du terme *distance*, ce ne fut pas le cas. Nous avons néanmoins recueilli des propos concernant la distance relationnelle, principalement par le biais de relances. Nous avons traité ces propos *supra* (section 11.4.2). En marge, les enquêtés ont fait référence à la notion de distance au plan cognitif. A1 évoque la « prise du recul » nécessaire par le candidat, A6 évoque le fait que la VAE permette de mettre à distance l'expérience professionnelle. Nous présentons uniquement dans cette section la distance entendue comme modalité.

Format distanciel

Les enquêtés évoquent une diversité d'outils utilisés dans le cadre du dispositif de VAE qui s'appuie sur la modalité distancielle. Tous utilisent le téléphone, la visioconférence et les e-mails pour échanger en individuel avec les candidats. La visioconférence est également mobilisée pour les temps collectifs, que ce soit en amont ou en aval de la démarche, soit lors de l'étape d'information, lors de l'accompagnement VAE, ou lors du jury. Les enquêtés évoquent également l'utilisation d'outils plus spécifiques comme les MOOC (A1) ou encore les plateformes numériques de ressources (A3, A5). Par exemple, A3 explique que la plateforme qu'il a construite contient des ressources diversifiées comme des captations vidéo, des forums d'échanges pédagogiques et administratifs, ou encore des quizz. Si le distanciel est mis en œuvre par l'ensemble des enquêtés, cette modalité est plus ou moins organisée selon les établissements. Notamment, A4 explique que son approche est de l'ordre du « bricolage » et que l'adossement à une plateforme lui permettrait de « formaliser un peu plus les choses ». La pratique du distanciel apparaît cependant comme bien installée, il s'agit de la modalité d'accompagnement la plus utilisée par l'ensemble des enquêtés, et ce même avant la crise sanitaire. Pour autant les accompagnateurs sont partagés quant à leur vécu du distanciel. Pour certains, le présentiel reste plus agréable : « le fait de se voir est toujours beaucoup plus agréable » (A3). Ainsi le distanciel n'a « pas la même saveur » (A4), il est moins « chaleureux » (A4), le présentiel est « plus intense » (A4). Pour d'autres, il n'y a pas de différence dans le vécu des deux modalités. A1 explique que « c'est pas totalement virtuel parce que les gens de l'autre côté ils sont réels. Les paroles elles sont réelles, c'est pas virtuel ». A2 rapporte que « pour moi,

ça change rien en fait », « ce n'est pas de la distance, c'est une autre modalité pédagogique, une autre modalité d'accompagnement, mais ce n'est pas de la distance ».

Intérêt du distanciel

Tout d'abord, les enquêtés évoquent l'aspect pratique de la modalité. Celle-ci facilite la démarche pour les candidats éloignés géographiquement ou non mobiles (A1, A3, A4). Elle la rend aussi moins onéreuse en limitant les déplacements (A3), notamment lors du jury. Cela souligne qu'au niveau universitaire, le choix du diplôme ne se fait pas sur le seul critère de la proximité géographique, chaque université ayant une offre de formation différente. Le distanciel offre également au candidat une occasion de « sortir du cadre de travail ou du cadre familial » (A2) sans avoir à se déplacer. C'est aussi un moyen, en ce qui concerne les plateformes de ressources, de rendre les candidats plus autonomes (A5). Cette modalité peut également davantage convenir à certains candidats qui ne sont pas à l'aise en public, notamment en ce qui concerne l'étape du jury : les candidats sont « plus à l'aise parce que justement il y a plus de distance avec le jury » (A5). Ainsi les enquêtés ont construit l'ingénierie de l'accompagnant en intégrant d'emblée le distanciel. A1 explique que le MOOC a été construit comme « base de l'accompagnement ». Si l'enquêté craignait que cette modalité ne fasse disparaître son emploi, cette crainte s'est finalement dissipée : le distanciel a permis d'optimiser les temps d'échanges avec les candidats. Pour les accompagnateurs, cela leur permet de télétravailler (A1), mais surtout de rationaliser le travail en évitant de répéter la même information individuellement (A1, A3).

Risques du distanciel

Les enquêtés préconisent globalement une démarche mixte présentielle-distancielle. Pour A5, avoir un premier contact physique permet de créer une dynamique, y compris entre les candidats, en intégrant la modalité collective. C'est ainsi la question de la qualité de la relation qui est tout d'abord évoquée comme risque inhérent au distanciel (A3, A4, A5). Il s'agit par conséquent de veiller à ce que la qualité de la prestation ne soit pas impactée, notamment en termes d'écoute et de disponibilité (A5). Pour A4, la modalité distancielle augmente les difficultés de communication et le risque de quiproquos. C'est aussi davantage fatiguant et lassant pour les candidats, ce qui nécessite de limiter la durée de ce type d'échange (A5). Le tout distanciel sur les temps collectifs rend difficile l'installation d'une dynamique de groupe (A1, A5). Pour autant, il n'est pas forcément pertinent, pour un même groupe, de proposer une

double modalité sur un même temps d'échange. A1 évoque percevoir un « décalage » dans la relation entre les candidats ayant participé à une classe inversée à distance et ceux l'ayant suivie en présentiel simultanément. Ceci crée finalement deux dynamiques parallèles dans un même groupe. De plus, lors de l'animation, l'enquêté explique que les personnes à distance tendent à être « oubliées ». La relation en distanciel apparaît également comme moins forte entre le candidat et l'institution, ce qui complique la construction d'un réseau d'anciens diplômés, qui serait mobilisable pour siéger dans les jurys de VAE, « parce que finalement les candidats passent et c'est tout » (A1). Sont évoquées dans une moindre mesure, les difficultés techniques : les candidats accompagnés semblent globalement à l'aise avec les nouvelles technologies (cf. *infra*, section 11.4.6). Néanmoins, la fragilité de la connexion internet peut compliquer l'usage du distanciel. Ce sont enfin les difficultés administratives qui sont abordées par les enquêtés. A3 évoque la nécessité de « justifier » de l'activité par des émargements, ce qui peut être compliqué en Formation ouverte et à distance (FOAD), notamment lorsque les candidats ne restent pas connectés à la plateforme durant toute la durée programmée. Cela amène l'enquêté à proposer aux candidats de se connecter sans nécessairement rester devant leur écran, pour répondre aux exigences administratives.

11.4.4. Dimension temporelle

Temporalité de l'activité des accompagnateurs

La notion de temporalité en VAE est évoquée spontanément lors des questions précédentes. Elle apparaît comme imbriquée au dispositif de VAE, à l'accompagnement à la VAE, mais aussi plus globalement à la vie du candidat. En effet les enquêtés évoquent l'articulation entre vie professionnelle, vie privée et travail de VAE. Mais la temporalité impacte également l'activité des enquêtés. Par exemple, A1 explique que la mise en place d'un MOOC lui a permis de gagner du temps. A5 fait référence à l'anticipation nécessaire pour l'exercice de ses missions. Il s'agit d'organiser les entretiens, de relire les productions en amont des entretiens, mais aussi d'organiser les rencontres avec les enseignants et d'organiser les jurys. A1 explique s'imposer un délai d'une semaine pour lire les productions des candidats et leur faire un retour. Il s'agit aussi de composer avec l'imprévu, notamment les multiples retards qui peuvent être du fait des candidats ainsi que des enseignants. Ainsi « dans les faits, tout le monde est en retard tout le temps » (A4). Aussi A4 se qualifie de « garante du temps » et estime avoir « le mauvais rôle ». Elle évalue qu'un quart de son temps de travail est consacré aux relances des enseignants et des

candidats. Les délais de réponses trop longs des enseignants lors de l'étape de recevabilité sont aussi évoqués par A1.

Notions de durée et de rythme

Les enquêtés indiquent une diversité de durées et de rythmes relatifs à la VAE. Notamment, ils situent la durée moyenne d'élaboration d'un dossier de VAE autour de 9 à 12 mois. A1 et A3 font le parallèle avec le temps de gestation humaine, comparant le dépôt du dossier finalisé à un accouchement. Les enquêtés évoquent également les situations exceptionnelles de candidats ayant réalisé leur dossier sur un temps beaucoup plus court. A3 illustre son propos par le « cas d'école » d'un candidat ayant élaboré son dossier en trois mois. Est également évoquée la durée des entretiens individuels. A2 explique qu'il s'agit d'un temps « réservé » pour le candidat, d'environ une heure. Les séances collectives durent entre une heure et demi et une journée entière (cf. *infra*, section 11.4.5). A6 indique que le rythme entre les rendez-vous est déterminant du travail qui sera fait durant l'entretien. Ce rythme est adapté aux besoins du candidat. Les enquêtés évoquent les tentatives de réduction de la durée de la démarche de VAE, notamment au travers d'expérimentations. Il peut notamment s'agir de VAE intra-entreprise où un « timing [...] serré » (A5) peut être imposé. A1 a particulièrement travaillé à la réduction de la durée d'élaboration du dossier VAE, la réduisant de moitié. Il argumente que cela est nécessaire pour améliorer l'image du dispositif vis-à-vis du public, pour développer la VAE hybride, pour lutter contre la concurrence des cabinets privés ainsi que pour limiter les risques d'abandons. Pour ce faire, l'enquêté mobilise diverses stratégies comme la création d'un MOOC, ou encore l'encouragement des candidats à « commence[r] par les bouts faciles » pour les inscrire dans une dynamique de « montée en puissance ». Il revient sur une expérimentation de « VAE accélérée » qui ambitionnait de réduire le délai à 4 mois, mais conclut que ce n'est pas « jouable ». A4 indique que les prestations courtes peuvent « mettre en souffrance » les candidats, et que globalement la question des délais représente un stress pour les candidats.

Contraintes temporelles

La temporalité apparaît comme « limitée » (A4). Le temps est d'abord contraint aux plans réglementaire et administratif par le dispositif de VAE. Les enquêtés font référence à la circulaire « silence vaut acceptation » qui s'applique à l'étape de recevabilité, à la durée de validité des maquettes pédagogiques (A4), aux dates butoirs des inscriptions administratives (A3). A3 évoque également la possibilité en cas de validation partielle de réaliser la prescription

sur une même année universitaire, si le dossier est déposé au plus tard en juin : « c'est une sorte de carotte ». A6 précise que la loi impose qu'une date de jury soit proposée dans l'année. La temporalité est aussi contrainte par la prestation d'accompagnement. L'enjeu est de fluidifier les flux. A4 explique que respecter les délais permet de faire entrer de nouveaux candidats dans le dispositif. Elle précise que les conventionnements de prestation d'accompagnement avaient été suspendus durant une période où l'équipe était en sous-effectif. L'incidence économique est mise en lien avec la gestion des flux de candidats. Par conséquent, une contrainte temporelle est imposée au candidat, matérialisée par la définition d'un calendrier. A3 explique que « si on est accompagné on a un vrai calendrier » et que « ça met une pression [...] Moi j'avoue je travaille mieux lorsque je suis sous pression ». A5 incite les candidats à aborder la VAE comme une « gestion de projet ». La contrainte temporelle peut aussi être du fait du candidat, enjoint à la diplomation pour obtenir une promotion ou encore retrouver un emploi. A3 constate que « le fait d'avoir un impératif, fait que généralement ils [les candidats] avancent bien dans le travail ». Pour autant, A4 souligne que la prestation est « calibrée », et que « personne n'a finalement fait son truc plus vite que la musique ». A3 évoque les contraintes de disponibilités des candidats qui sont aussi à considérer. Ainsi les contraintes temporelles sont envisagées comme levier pour les candidats. Cela les met en action : « le fait d'être cadré dans un temps donné fait qu'on est beaucoup plus actif » (A3), « ça fait avancer la démarche » et ça « booste » les candidats (A4). Pour A6, la régularité du travail est essentielle, il s'agit d'éviter les interruptions qui obligent bien souvent à reprendre au début.

Le temps nécessaire

Les enquêtés évoquent également « le temps nécessaire » (A4) à la démarche. Il s'agit de la temporalité de la construction de l'expertise, qui précède l'engagement en VAE, le temps nécessaire à la construction des compétences (A2). A6 évoque aussi le temps de maturation du projet de VAE, revenant sur les premières démarches de VAE où la maturation avait pu se faire avant la promulgation de la loi : « on avait qu'à cueillir le fruit de la maturation ». Il s'agit aussi du temps nécessaire à l'instauration de la relation bien que les temps raccourcis puissent aussi créer une intensité propice à la relation selon A1. Mais ce sont surtout les temps de la maturation et de la réflexivité qui sont évoqués par les enquêtés. Il s'agit de l'acceptation cognitive de la distance en VAE, celle-ci ayant été peu évoquée en réponse à la question thématique idoine. Il s'agit d'une « forme de temporalité où il [le candidat] va s'arrêter » (A2), où l'accompagnateur va « stopper » (A2) le candidat dans l'action pour qu'il se mette en situation de réflexivité. Pour

ce faire, le temps est nécessaire parce que « la VAE, elle peut pas se faire en trois coups de cuillère à pot. Elle peut se faire vite mais il y a un moment de maturation qui est extrêmement important » (A6). Ainsi « le candidat a besoin de temps [...] pour revenir sur ses expériences et prendre du recul sur son expérience » (A5). Le temps est indispensable pour « réactualiser » (A5) les expériences passées. C'est le temps « d'explorer son parcours, d'identifier ce qu'on a fait, de mettre les mots, ensuite de faire des lectures, d'avoir un regard un peu réflexif, de mettre en perspective la pratique » (A4). En conséquence, le temps nécessaire requiert d'adapter le cadre de l'accompagnement. Les enquêtés, s'ils ont évoqué le cadre temporel contraint, ont aussi indiqué sa flexibilité et sa souplesse. Il ne s'agit pas de « forcer le passage en jury » (A5) si le candidat n'est pas prêt. A3 indique ainsi que « s'il faut se décaler, ben on se décalera, s'il faut mettre une heure en plus d'accompagnement individuel, ben on le fera ».

11.4.5. Dimension collective

Format collectif

Les enquêtés abordent l'approche collective aux différentes étapes de la démarche de VAE. Elle peut être mise en œuvre dès l'information sur le dispositif, avec de grands groupes de candidats (jusqu'à 40 personnes pour A1). Tous mettent en œuvre des modalités collectives dans leur prestation d'accompagnement, sauf A4 qui a néanmoins d'ores et déjà construit une prestation collective. La modalité collective s'inscrit dans une prestation d'abord individuelle. Les enquêtés prêtent attention aux contraintes des candidats, comme ils le font lors d'entretiens individuels. Par exemple, A1 explique organiser les temps collectifs en soirée, lorsque les candidats sont disponibles. Pour A6, il reste nécessaire d'articuler le collectif avec des temps individuels, car « la question c'est quand même d'arriver à faire de l'individuel dans le groupe ». Autrement dit, le collectif est envisagé comme étant d'abord au service de l'individu. En termes de format, il s'agit d'ateliers ou de classes inversées. A1 évoque également le MOOC comme modalité de « collectif virtuel ». Les groupes sont plus ou moins restreints (4 à 25 candidats selon les enquêtés) et réunissent un public hétérogène : tous profils de candidats, positionnés sur des diplômes et des niveaux de diplômes différents, voire étant à des degrés d'avancement différents dans l'élaboration de leur dossier. Ces temps collectifs sont principalement situés en début et en fin d'accompagnement. En début d'accompagnement, il s'agit d'introduire le vocabulaire de base de la VAE, d'identifier des expériences significatives, de présenter les outils et les méthodologies d'écriture. En fin d'accompagnement, il s'agit de

préparer les candidats au jury en les informant sur son déroulement et en organisant des mises en situation. La part de collectif dans la prestation est variable, elle peut représenter plus de la moitié de la prestation. A2 précise que légalement, « il n'y a pas d'obligation de justifier d'heures en individuel ou d'heures en collectif ». Ainsi la répartition entre accompagnement individuel et collectif relève d'un choix pédagogique qui diffère d'un établissement à l'autre.

Un terrain d'expérimentation

Les enquêtés évoquent des groupes de candidats constitués occasionnellement, sans que cela ne soit organisé comme tel dans la prestation, en fonction des besoins des candidats et des opportunités. Il s'agit de temps collectifs « hors protocole administratif, financier, hors prestation universitaire » (A3). Il peut alors s'agir de groupes de candidats visant un même diplôme, un même niveau de diplôme ou encore rencontrant des problématiques similaires. Pour A1, les temps collectifs organisés pour des candidats visant le même diplôme permettent à l'accompagnateur de mieux cibler son propos. C'est par cette approche informelle que le collectif semble s'être peu à peu normalisé dans les prestations d'accompagnement. En ce sens, A2 indique qu'actuellement 24h sont comptabilisées, mais qu'elles étaient déjà réalisées avant sans être valorisées, notamment parce que les ateliers étaient proposés en complément. A6 explique que sa première approche de l'accompagnement collectif consistait à montrer des dossiers de VAE finalisés au candidat, puis d'en discuter avec lui. Il n'y avait donc pas d'interaction entre les candidats, mais une forme de partage d'expérience. Pour construire l'ingénierie de ces temps collectifs, les enquêtés se sont appuyés sur leurs connaissances, parfois leurs expériences, d'autres types de groupes notamment dans le champ de l'enseignement, ou encore de la thérapie. Les enquêtés expriment leur souhait de continuer à développer le collectif en VAE. Cette modalité apparaît comme un terrain d'expérimentation. Par exemple, A2 envisage de faire des journées complètes en collectif, A4 évoque la mise en place d'un forum, quant à A6, elle souhaiterait expérimenter un accompagnement collectif pour le doctorat.

Intérêt de la modalité collective

Les enquêtés valorisent l'approche collective pour plusieurs raisons. Cette modalité permet aux enquêtés de faire face au volume de candidats à accompagner, dans une logique « d'économie d'échelle » (A1). C'est une manière de rationaliser l'activité, notamment en ne répétant pas les mêmes choses. Ainsi A2 exprime que « ça me soulage », A5 que « ça allège aussi un peu le

travail de l'accompagnateur ». Pour autant, A6 soutient que le collectif ne prend pas moins de temps, mais qu'il travaille d'autres choses, pour au final aboutir au même résultat. Les enquêtés évoquent également des intérêts pour le candidat. La modalité collective permet le partage d'expérience de personnes qui « se retrouvent finalement avec les mêmes difficultés » (A3). Ainsi A4 exprime que « je vais leur dire des choses, ou l'autre confrère VAE va leur dire des choses. Mais ça n'a pas la même valeur euh... ils entendent pas les choses pareil que de quelqu'un qui a eu le diplôme il y a pas longtemps ou qui est passé par le même parcours ... ou qui est en train de vivre les mêmes étapes ». Il s'agit aussi de « se rendre compte de plus de choses au travers des autres profils » (A2). Ainsi c'est à la fois les proximités et les différences des candidats qui font ressources. Le collectif en VAE est une « sorte d'auto-accompagnement » (A3) entre les candidats, qui leur permet de trouver entre eux des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent (A1). De plus, A3 explique que le collectif « fait ramener un peu sur Terre » les candidats, pour A5 cela « renforce les messages ». Ainsi le collectif renvoie les candidats à une réalité qui n'était pas perçue lors des entretiens individuels. Cela va aussi « forcer à sortir de sa zone de confort » (A3). En ce sens le collectif permet également au candidat d'être confronté à d'autres accompagnateurs, « d'entendre les attendus par la collègue » (A2). Les enquêtés évoquent enfin un effet dynamisant, qui enthousiasme les candidats et qui permet des découvertes par sérendipité : « c'est vraiment tout d'un coup, il [le candidat] atterrit, il atterrit sur une planète qu'il n'envisageait pas » (A6). La dimension humaine de ces temps collectifs est également évoquée. Le collectif est un lieu d'échange quant au vécu de la démarche de VAE, un lieu de cohésion, de soutien mutuel. A3 explique que « ils n'ont qu'une envie, c'est de parler entre eux ». C'est un levier pour « rompre le sentiment d'isolement » (A4) présent car la démarche est d'abord individuelle, mais aussi parce qu'elle tient les candidats éloignés de la communauté universitaire.

Difficultés et risques de la modalité collective

Les enquêtés évoquent plusieurs difficultés liées à la modalité collective de l'accompagnement. Notamment, en ce qui concerne la posture : il s'agit d'animer le groupe dans une logique d'accompagnement et non de formation. Pour A6, il est aussi nécessaire de former les candidats au travail collaboratif pour que ces temps collectifs présentent un véritable intérêt. En termes d'organisation, le fait que l'engagement en VAE puisse se faire tout au long de l'année rend difficile la mise en place d'ateliers, car cela oblige à faire patienter les candidats jusqu'à ce que l'effectif soit suffisant. Cela contraint aussi à répéter les ateliers plusieurs fois dans l'année.

L'avancée dans la démarche étant différente d'un candidat à l'autre, ceux-ci ne se retrouvent pas nécessairement d'un atelier à l'autre, ce qui complique l'installation d'une dynamique de groupe. Les enquêtés évoquent également des risques associés au collectif, ceux-ci concernent exclusivement la VAE collective intra-entreprise. Ce type de VAE n'est majoritairement pas évoquée spontanément par les enquêtés, il est l'objet de relances de notre part. Seul A4 l'a abordé d'emblée en précisant « je partirais pas trop là-dessus ». Une telle démarche est en cours dans l'établissement d'A3, en collaboration avec un cabinet privé en charge de l'accompagnement. Les enquêtés ayant pratiqué la VAE collective intra-entreprise sont critiques : « il faut faire très attention sur une VAE collective entreprise » (A2). Celle-ci est souvent hybride (avec des temps de formation), ce qui la rend d'autant plus compliquée à mettre en œuvre. En conséquence, les enquêtés ne souhaitent pas développer ce type de prestation et sont davantage en réaction aux éventuelles demandes formulées. La VAE collective intra-entreprise présente le risque d'être subie davantage que choisie par les candidats. Pour A6, « il faut arriver à identifier les mesures individuelles et ensuite les croiser avec les besoins de l'entreprise ». Est aussi posé le problème du lien hiérarchique lorsque responsables et subordonnés font partie d'un même groupe de candidats (A2, A6), ou encore celui de la confidentialité et du regard porté par les collègues (A2, A4, A6). Une telle démarche peut également générer des frustrations pour les candidats engagés lorsque la dynamique de groupe ne s'installe pas, ce qui peut avoir un effet sur les relations professionnelles (A2). Est aussi évoquée la question du conflit entre les intérêts individuels et collectifs (A6), au sens où c'est bien individuellement que le candidat doit être évalué, mais c'est finalement l'équipe qui risque de l'être.

11.4.6. VAE et crise sanitaire

Vécu de la crise

La moitié des enquêtés évoque explicitement la situation de crise sanitaire avant que nous ne l'abordions. Étant donné que les entretiens se sont déroulés durant une période de confinement, cela n'est pas surprenant. Si une enquêtée rapporte avoir eu « beaucoup de chance » (A4) d'avoir bénéficié du soutien de son institution, les autres évoquent davantage le vécu difficile de la crise. Pour A4, ce fut « extrêmement compliqué ». Les enquêtés abordent surtout le vécu de la crise par les candidats. La crise a créé du stress, de l'angoisse, une « peur sanitaire et [...] humaine » (A3), elle a eu « un impact sur le moral » des candidats (A2). Beaucoup d'entre eux ont été « déstabilisés par la crise » (A5), certains ont été directement touchés par la maladie

(A2). La crise sanitaire a également pu créer des problématiques sociales (A2). Pour autant les enquêtés ne font pas de lien de cause à effet entre la crise et d'éventuels abandons. Pour A1, le Covid peut être envisagé comme « un facteur de comorbidité de la VAE », mais n'expliquerait pas à lui seul un abandon.

Difficultés rencontrées pendant la crise

Les enquêtés rapportent d'abord des difficultés liées à leur organisation de travail. Notamment ceux étant parents d'enfants d'âge scolaire ont été moins disponibles du fait de l'école à la maison. Pour A5, la crise sanitaire est venue s'ajouter à une crise liée à une récente réduction d'effectifs. L'équipe s'est concentrée sur les missions de reprise d'études pour des raisons de contraintes calendaires (préparation de la rentrée). Les enquêtés évoquent également les difficultés d'organisation des candidats. Comme eux, certains candidats ont ainsi vécu des « moments compliqués avec leurs enfants » (A2). Pour A6, c'est la difficulté à séparer temps de travail et temps personnel qui a empêché les candidats de trouver du temps pour leur VAE. Selon leur secteur d'activité, les candidats ont pu être confrontés à un surcroît de travail. A6 cite les secteurs de la maintenance et de la logistique, A1 évoque le cas d'une candidate mobilisée pour la recherche en laboratoire, A5 fait référence aux secteurs agroalimentaires et bancaires. Les enquêtés font également part de difficultés dans le travail partenarial avec les enseignants, ceux-ci ayant été accaparés par la digitalisation de leur cours. A4 indique que les enseignants étaient « débordés » et qu'il était difficile de faire comprendre cette situation aux candidats impatientes face aux délais rallongés. La relation avec les candidats a été difficile à créer lors des démarrages d'accompagnements, notamment en groupe (A5). A2 émet l'hypothèse que la crise a pu amener les candidats à envisager l'accompagnement de façon plus consumériste, sollicitant les accompagnateurs sans considération du fait qu'ils pouvaient également être impactés par la crise. En marge, des difficultés de management d'équipe ont été évoquées par A4, qui explique avoir accueilli une nouvelle conseillère juste avant le confinement. Les enquêtés évoquent par ailleurs des difficultés techniques, liées à l'usage du distanciel. Pour A6, le système d'information n'était pas adapté. Alors qu'avant la crise, les enquêtés bénéficiaient de l'appui du service informatique pour les visioconférences (notamment pour les jurys), ils ont dû se débrouiller seuls (A4). A6 rapporte également la difficulté pour certains candidats d'utiliser les outils mis à disposition. Cependant pour A3, les candidats se sont facilement saisis du numérique.

Adaptations en réponse à la crise

Spontanément les enquêtés indiquent d'abord que la crise n'a pas eu d'impact : « ben, rien n'a changé » (A2), « ben, j'vais dire c'est malheureux ou c'est heureux mais finalement, pas grand-chose » (A3), « moi j'ai eu l'impression que j'ai continué à travailler de la même façon » (A6). Les enquêtés ont assuré la continuité des accompagnements. A4 indique que l'accompagnement n'a pas vraiment changé en termes de qualité, durée ou volumes. A1 n'a pas non plus constaté de baisse du nombre de jurys organisés. Pourtant, les enquêtés indiquent avoir totalement arrêté les échanges en présentiel avec les candidats, bien que A3 rappelle que le cadre spécifique de la formation continue permettait une dérogation au confinement. La solution a consisté à s'appuyer sur les ressources déjà existantes (A5) ou à adapter celles existantes (A4). Certains enquêtés ont privilégié les échanges téléphoniques, d'autres ceux en visioconférence. Au plan collectif, les enquêtés ont proposé davantage d'ateliers, ou ont accueilli davantage de candidats en distanciel dans les ateliers initialement hybridés distanciel-présentiel. Grâce à la digitalisation, A3 a par exemple ouvert les ateliers aux candidats inscrits en formule FOAD, qui avaient avant la crise accès à la seule captation vidéo de l'atelier ayant lieu en présentiel. Les enquêtés ont retravaillé l'ingénierie de leurs ateliers pour favoriser les interactions à distance. A5 explique par exemple avoir créé des questionnaires en ligne pour vérifier la compréhension par les candidats. Les enquêtés indiquent que le changement majeur a porté sur l'organisation des jurys, pour lequel le distanciel était, avant la crise, réservé aux cas particuliers (notamment pour les candidats très éloignés géographiquement). Cela a nécessité de régler des problèmes techniques et administratifs de numérisation ou encore de délégation de signatures (A3, A6). A3 rapporte que les membres de jurys étaient réunis en présentiel, à leur demande, mais que le candidat était en distanciel : « les membres permanents de jury, eux ils s'éclatent tellement à faire de la VAE, qu'ils veulent toujours être en présentiel ». Les enquêtés constatent que le format distanciel n'a pas eu d'impact sur les niveaux de validation (A1, A4), que le jury a éventuellement pu être plus empathique (A3). Enfin, les accompagnateurs, en télétravail, ont fait preuve de souplesse vis-à-vis des candidats, en reportant des rendez-vous, en réadaptant les calendriers, y compris pour les modules de formation associés aux VAE hybrides. Il s'est aussi agi de faire preuve d'écoute et de bienveillance : « les candidats c'est aussi important de dire pour eux combien c'est pas très simple en ce moment » (A6).

La crise comme opportunité

Les enquêtés, qui pourtant indiquent que la crise n'a rien changé à leur travail, relèvent les opportunités que celle-ci a ouvertes. A3 indique : « ça nous aura mis un véritable coup de pied là où il fallait et qui nous a fait entrer dans le 21^e siècle ». Les enquêtés font état des adaptations mises en place, ils indiquent aussi vouloir les pérenniser. C'est le cas du télétravail, mais aussi de changements en termes d'ingénierie. Par ailleurs, les accompagnateurs évoquent des opportunités de développement du dispositif au sens où une hausse des demandes d'information et de devis a été constatée. Pour A4, la hausse des demandes d'information a plutôt porté sur la reprise d'étude. La crise semble avoir mis en réflexion les personnes quant à leurs choix professionnels, et plus largement à leurs choix de vie. Notamment, les candidats semblent envisager une réorientation vers les métiers de l'enseignement ou de la formation. Ainsi la VAE « a tiré son épingle du jeu parce que c'est un dispositif où on peut se renseigner tout seul, on n'a pas besoin de l'accord de son employeur, si on a du CPF on peut financer nous-mêmes et c'est quelque chose qu'on fait en dehors du temps de travail. Je pense que rien que pour ça, c'est un dispositif qui intéresse les gens » (A2). Enfin les enquêtés rapportent que la situation de confinement sanitaire a pu représenter pour certains candidats une opportunité de consacrer davantage de temps à leur VAE et être plus productif. Ce fut particulièrement le cas des candidats employés dans un secteur économique à l'arrêt (A4 fait référence au domaine du spectacle).

11.4.7. VAE et espace

Parmi les enquêtés, quatre se sont lancés d'emblée dans une proposition de réponse, deux ont été surpris par la question et ont davantage peiné à formuler leur réponse. Les propos des enquêtés se réfèrent aux trois axes investigués dans cette première enquête : la dimension spatiale, temporelle et les interactions sociales. Les enquêtés évoquent la dimension spatiale de la VAE, notamment en expliquant que la VAE amène le candidat à l'université. A1 utilise le terme de « frontière » pour indiquer qu'aller ou retourner à l'université peut représenter une difficulté pour les candidats. A4 évoque la difficulté de positionnement du candidat par rapport à l'université et aux membres du jury. Les enquêtés indiquent que la VAE constitue un espace pour le candidat, qui va l'amener à traverser une diversité de lieux, en partie distanciel. A1 évoque aussi la notion de frontière pour expliquer que celle-ci est abolie par le distanciel. Les enquêtés évoquent la dimension temporelle de la VAE, notamment en référence à l'expérience du candidat qui l'a conduit à faire une VAE. Ils évoquent le parcours, le projet, la biographie du

candidat, ainsi que sa mémoire qui est mobilisée dans l'exercice d'élaboration du dossier de VAE. L'espace temporel est aussi évoqué en lien avec le processus de la VAE : le candidat « va passer par plusieurs phases » (A2). Les enquêtés font référence aux différentes sphères de la vie qui s'imbriquent dans la démarche de VAE et qui croisent temps personnels, professionnels et écriture du dossier : « la vie professionnelle elle est imbriquée avec la vie personnelle » et « la VAE, elle déborde aussi sur l'espace personnel » (A4). Les enquêtés évoquent le partage nécessaire d'espaces dans l'accompagnement : « il va falloir rentrer dans son espace [...] non pas pour lui faire violence, mais pour lui montrer qu'on est là » (A3). C'est le rôle de l'accompagnateur d'articuler les espaces : « donc il y a cette planification de notre part pour le candidat » (A5). C'est aussi ce qu'A3 qualifie d'espace humain : « c'est tout ce qui permet là, de bien se sentir et de se ressentir au sein du dispositif VAE ». Finalement, au travers de ces trois axes, c'est aussi la dimension apprenante de l'espace qui est abordée. Les enquêtés évoquent les apprentissages réalisés en VAE, la transformation du candidat, les espaces amenant le candidat à « sa propre construction » (A3). Pour A4, ce sont les allers-retours entre les différents espaces qui construisent les apprentissages : « ils sont obligés de repositionner leurs savoirs et leurs acquis par rapport à un champ plus vaste de recherches dans le domaine ». Il s'agit d'un espace de découverte : « il va découvrir ce qu'il a pu acquérir à différents niveaux » (A2). C'est aussi un espace de réflexivité : « il y a un nouvel espace qui est réflexif » (A3).

11.5. Interprétation des résultats

Nous synthétisons les résultats de cette première enquête (section 11.5.1) avant d'en proposer une interprétation (11.5.2) appuyée sur le cadre conceptuel de notre recherche. Un tableau récapitulatif de l'enquête 1 est proposée en fin de section (cf. tableau 5).

11.5.1. Synthèse

Trois axes pouvant caractériser les espaces de la VAE ont été investigués : la spatialité, la temporalité et les interactions sociales. Les trois axes apparaissent imbriqués, articulés dans la mission d'accompagnement.

Les enquêtés envisagent d'abord la mission d'accompagnement comme inscrite dans le dispositif réglementaire de la VAE. Il s'agit d'une prestation, orientée vers un résultat, qui nécessite un partenariat avec le candidat et les enseignants. Cette mission est aussi envisagée comme globale, démarrant en amont de la prestation par la construction du projet du candidat,

et s'achevant avec la validation totale du diplôme. La globalité fait également référence aux interactions nécessaires avec l'ensemble des acteurs du dispositif. Les enquêtés cherchent à faciliter l'élaboration du dossier par l'encouragement ou encore l'aide à l'explicitation du parcours et des expériences. Pour ce faire, la posture apparaît variable entre les enquêtés, et selon l'étape de la démarche. Elle met en tension la posture d'accompagnement et de formation, mais aussi la relation avec les enseignants adversaires ou partenaires.

Les enquêtés évoquent le format distancié comme modalité principale de l'accompagnement. Ils mobilisent une diversité d'outils, plus ou moins innovants. La distance apparaît comme une contrainte avec laquelle ils doivent composer. Ils soulignent l'incidence potentiellement négative du distancié sur la relation dans l'accompagnement individuel et collectif. Les difficultés rencontrées sont également techniques et administratives. La modalité distanciée présente toutefois des avantages pratiques, à la fois pour les candidats et les accompagnateurs. Les enquêtés abordent aussi l'intérêt pédagogique, contribuant à l'autonomie des candidats. Le distancié est largement évoqué en lien avec la crise sanitaire.

La temporalité occupe une place centrale dans le discours des accompagnateurs. Il s'agit de rationaliser le temps, d'anticiper, de gérer l'imprévu. Le temps est abordé de manière quantitative : il réfère aux durées mais surtout aux échéances de la démarche. La temporalité est une contrainte imposée au plan réglementaire, mais résulte aussi du modèle économique mis en œuvre. Cependant, elle peut aussi faire levier. Elle permet la construction de l'expérience et de son élaboration : il s'agit du temps nécessaire, apprécié de manière qualitative. Lorsque les accompagnateurs esquissent l'espace de la VAE, ils abordent la temporalité longue, et l'imbrication des différentes sphères de vie. La temporalité est également évoquée en lien avec la crise sanitaire : les accompagnateurs et les candidats se sont organisés, adaptés. Les enquêtés apparaissent habitués aux ajustements, aux changements, à l'expérimentation.

Les enquêtés évoquent les interactions sociales en soulignant la place donnée à la relation, consubstantielle de l'accompagnement, mais variable selon les candidats. Elle est une prescription du dispositif et un critère informel de qualité de la prestation. Les enquêtés abordent les freins et les risques de la relation, ainsi que les moyens mis en place pour les maîtriser. Le cadre protège l'ensemble des protagonistes. Les interactions sociales sont aussi évoquées au travers de la modalité collective d'accompagnement, mobilisée aux différentes étapes de la démarche, et d'abord inscrite dans une logique individuelle. Les considérations

sont pédagogiques, mais surtout économiques et pratiques. Les enquêtés évoquent les difficultés liées à cette modalité, exacerbées s'agissant de VAE collective intra-entreprise.

11.5.2. Pistes d'interprétation

Encourager une VAE constructive pour le candidat

Les discours des enquêtés placent le candidat au centre de la démarche. Les accompagnateurs expriment l'intérêt porté au candidat, et le souhait que la démarche soit pour lui constructive. Ils l'encouragent à la réflexivité, mais aussi à dépasser la (simple) élaboration de son expérience, par exemple en réalisant des lectures. Également les enquêtés investissent les phases amont et aval de l'accompagnement, ce qui va dans le sens d'une démarche facilitatrice d'apprenance (Carré, 2020). Ils font beaucoup référence à ce qu'ils construisent pour le candidat, au travers de leurs expérimentations. A ce propos les enquêtés relatent le soutien de leur établissement, qui leur permet de bénéficier de budgets. Pour autant les investissements consentis peuvent sembler intéressés : ils contribuent par la même occasion à rationaliser le travail des accompagnateurs. Certains sont d'ailleurs confrontés à des baisses d'effectifs dédiés au dispositif. Les accompagnateurs sont en veille quant aux pratiques de leurs collègues et font preuve de curiosité intellectuelle. Ils concentrent leur attention sur le contexte (facteurs exogènes) dans lequel les candidats réalisent leur démarche de VAE : les modalités proposées, les contraintes organisationnelles du candidat, le rôle des enseignants.

Pour autant, nous observons une forme de décalage entre le discours des accompagnateurs prônant une posture d'accompagnement (au sens de Paul, 2020) et les activités qu'ils rapportent. Ces dernières se rapprochent d'activités de formation, d'ailleurs assumées pour certaines étapes de la démarche, par certains accompagnateurs. Parfois même, les enquêtés expliquent corriger les dossiers, endossant ainsi une fonction d'évaluateur. Cela s'explique peut-être par un besoin de reconnaissance des accompagnateurs quant à leur mission, souvent peu valorisée par l'institution, et mal comprise des acteurs de la démarche, notamment les enseignants, mais aussi de certains candidats qui adoptent une attitude consumériste. Les accompagnateurs valorisent ainsi leur mission, mais aussi se valorisent, par exemple en faisant référence à des travaux de recherche pour appuyer leur propos.

Faciliter la communication d'expérience

Les enquêtés expliquent accompagner les candidats dans l'élaboration du vécu de leur expérience professionnelle. Ils évoquent des méthodes comme l'explicitation (Vermersch, 1994). Ils insistent également sur le temps nécessaire à cet exercice. Également, les accompagnateurs semblent attentifs à la dimension adressée de l'exercice, caractéristique d'une communication d'expérience (Barbier, 2013a). D'abord, les enquêtés proposent des modalités collectives, ce qui crée pour les candidats de nouvelles situations d'adressage, permettant d'élaborer l'expérience mais aussi de se préparer à l'entretien avec le jury. Mais surtout, les accompagnateurs mettent en exergue le travail partenarial qu'ils construisent, non sans difficulté, avec les enseignants. Ils cherchent ainsi à faciliter la démarche pour le candidat, et à s'assurer que celui-ci sera évalué en cohérence avec les principes de la VAE : valoriser l'expérience de terrain, envisager la candidature dans sa globalité. Les enseignants apparaissent comme occupant un rôle clé dans la VAE universitaire, et ce dès l'étape de recevabilité. En conséquence les accompagnateurs les informent et les forment.

Un dispositif construit *pour* le candidat

Le discours des enquêtés fait largement référence à la réglementation, au juridique, au cadre. Ainsi le dispositif idéal (Albero, 2010a, b, 2011) apparaît très présent. Les enquêtés ne sont pas qu'accompagnateurs, ils sont également ingénieurs du dispositif. Aussi, ils sont impliqués dans la construction du dispositif fonctionnel de référence. Cette mission semble aussi très empreinte du vécu de leur mission d'accompagnement. Les contraintes des candidats et les réalités de terrain dans l'institution, notamment le travail collaboratif avec les enseignants, amènent les accompagnateurs à réajuster le dispositif fonctionnel de référence, qu'ils construisent pour le candidat. Cette centration sur le dispositif idéal se traduit également par la posture de *défenseur du dispositif* que les accompagnateurs semblent adopter. Ils se montrent critiques à l'encontre de ce qui ne paraît pas respecter *l'esprit de la VAE*. Par exemple, ils sont méfiants, voire inquiets, vis-à-vis de la concurrence grandissante du marché privé de l'accompagnement, imputable aux choix politiques de libéralisation du marché de l'accompagnement. Également, les accompagnateurs n'adhèrent pas à la VAE intra-entreprise qui entrave la dimension individuelle de la VAE, au fondement du dispositif. Nous relevons également que si les enquêtés réfèrent largement au cadre envisagé comme protecteur, ils semblent néanmoins le défier, s'autorisant une souplesse, notamment pour répondre aux besoins des candidats, ou du moins aux besoins qu'ils estiment légitimes.

Spécificités de l'enseignement supérieur

Certaines spécificités de l'enseignement supérieur sont pointées comme impactant la démarche du candidat, notamment en termes de projet. En premier lieu figure le fait que l'offre de formation étant spécifique à chaque université, les candidats sont accompagnés à distance car ils sont souvent éloignés géographiquement. Ensuite, et comme évoqué *supra*, l'enseignant joue un rôle central dans la démarche du candidat, de la recevabilité jusqu'au jury. Ce rôle, du point de vue des enquêtés, ne semble pas facilitateur de la démarche du candidat (en termes de délai, d'encouragement du candidat). Les enquêtés évoquent aussi l'écart existant entre le candidat et la communauté universitaire, matérialisé par la distance physique, mais aussi culturelle, ainsi que symbolique : le candidat n'est pas vraiment un étudiant, il ne sera pas non plus vraiment un alumni.

Ainsi cette première enquête montre la construction d'un espace pour le candidat, par les accompagnateurs. Cet espace mobilise et articule la spatialité et la temporalité de la démarche, ainsi que les interactions sociales produites dans le cadre du dispositif. La préoccupation de défense du dispositif et de facilitation de la démarche pour le candidat offre des premières pistes de compréhension pour notre troisième hypothèse, portant sur l'accompagnement comme facilitateur d'articulation des espaces de la VAE.

Tableau 5 : Synthèse de l'enquête 1

Objectifs	<p>Visée exploratoire</p> <p>Construire une posture de chercheur</p> <p>Envisager de premières pistes de réponses à la question de recherche</p>
Terrain et panel	<p>6 accompagnateurs et ingénieurs du dispositif de VAE</p> <p>Employés par des certificateurs</p> <p>Dans l'enseignement supérieur français</p>
Méthodologie	<p>Approche qualitative</p> <p>Entretiens semi-directifs</p> <p>Visioconférences enregistrées et retranscrites</p> <p>Analyse catégorielle</p>
Thèmes explorés	<p>Spatialité, temporalité et interactions sociales en VAE</p>
Catégories d'analyse	<p>La mission d'accompagnement</p> <p>La dimension relationnelle</p> <p>La distance</p> <p>La dimension temporelle</p> <p>La dimension collective</p> <p>VAE et crise sanitaire</p> <p>L'espace de la VAE (pistes)</p>
Principaux résultats	<p>Une mission globale et partenariale, ancrée dans le dispositif réglementaire.</p> <p>Des postures variées et variables : de l'accompagnement à la formation. Consubstantialité de la relation et de l'accompagnement.</p> <p>Un terrain d'expérimentation et d'innovation, une habitude du changement.</p> <p>Une utilisation courante du distanciel, d'abord motivée par ses bénéfices pratiques.</p> <p>Dimension pédagogique (pour les candidats) et pratique (pour les accompagnateurs) de la modalité collective.</p> <p>Une approche quantitative et qualitative de la temporalité : le temps contraint et le temps nécessaire.</p>
Confrontation à notre cadre conceptuel	<p>Un dispositif fonctionnel continuellement reconstruit à l'aune des évolutions du dispositif idéal et des réalités de terrain (dispositif vécu).</p> <p>Des accompagnateurs défenseurs du dispositif, et notamment de son potentiel apprenant.</p> <p>Un espace construit <i>par</i> les accompagnateurs, <i>pour</i> le candidat.</p> <p>Des spécificités de l'enseignement supérieur : certaines à promouvoir (lectures), d'autres à contenir (poids des enseignants) qui influent sur la posture des accompagnateurs.</p>
Biais et limites	<p>Nombre limité d'enquêtés</p> <p>Panel excluant le secteur privé de l'accompagnement</p> <p>Proximité professionnelle avec les enquêtés</p> <p>Contexte : période de crise sanitaire, et avant la réforme REVA</p> <p>Limites liées à l'analyse catégorielle (méthode et outils)</p>

12. Enquête n°2 :

Analyse de textes conclusifs de dossiers VAE de candidats

Notre première enquête exploratoire nous a permis d'ouvrir notre point de vue, et de constater certaines divergences entre les accompagnateurs (quant à la posture, aux méthodes) qui néanmoins partagent les mêmes ambitions pour le dispositif et pour les candidats. Ils évoquent ce qu'ils construisent *pour* les candidats. Ils pointent certaines spécificités de l'enseignement supérieur impactant leur activité et celle des candidats. Ils essaient d'en limiter l'impact négatif. Notre deuxième enquête s'intéresse aux points de vue de candidats VAE. Nous étudions leur conclusion de dossier VAE, aboutissement de l'élaboration de l'expérience. Nous présentons le cadre de cette deuxième enquête (section 12.1), notre méthodologie (section 12.2) ainsi que les résultats obtenus (section 12.3). Finalement, nous interprétons les résultats (section 12.4).

12.1. Cadre

Nous présentons le contexte et les objectifs de l'enquête (section 12.1.1), nous expliquons nos choix méthodologiques (section 12.1.2), et nous présentons notre terrain (section 12.1.3).

12.1.1. Contexte et objectifs

Nous nous intéresserons aux points de vue de candidats à la VAE, quant au vécu de leur démarche. Nous souhaitons savoir comment les candidats se sont appropriés la démarche. Après avoir exploré, dans notre première enquête, l'accompagnement mis en œuvre *pour* le candidat, il s'agit ici de comprendre comment le candidat investit cet espace. Avant d'aller à leur rencontre dans la suite de notre recherche (cf. *infra*, section 13), nous souhaitons les approcher par l'étude de traces de leur expérience de VAE.

Cette enquête a été réalisée durant notre troisième année de doctorat. Aussi, notre cadre conceptuel était désormais posé.

12.1.2. Choix méthodologiques

Il nous intéresse de connaître le cheminement des candidats. Nous faisons l'hypothèse d'une mobilisation singulière de l'espace préparé pour eux. L'activité d'élaboration d'un dossier semble difficilement accessible par l'observation. En effet, cette activité déborde, aux plans spatial et temporel, des séances formelles d'accompagnement. Elle ne se limite pas non plus aux seuls temps d'écriture du dossier. C'est d'ailleurs bien cette spécificité de l'activité qui nous a conduit à nous intéresser à la notion d'espace. De plus, c'est le vécu des candidats qui nous intéresse, davantage que la réalité des réalisations. Par conséquent, nous choisissons d'étudier des textes conclusifs de dossiers de VAE, rédigés par les candidats en fin d'élaboration du dossier. Ils devraient contenir des traces de l'activité. Il s'agit de communications d'expérience (Barbier, 2013a) de l'expérience de VAE, abordant l'activité d'élaboration du dossier de manière récursive. Nous souhaitons saisir comment les candidats s'inscrivent dans cet exercice normé par le dispositif et par le contexte universitaire, mais aussi singulier par le vécu de l'expérience. Le dossier de VAE est l'aboutissement formalisé de la démonstration de compétences réalisée par le candidat. Il s'agit pour le candidat de mettre en lien les compétences qu'il a développées sur le terrain, avec celles du référentiel de diplôme. Le texte conclusif est abordé en fin d'accompagnement, le candidat le rédige à son rythme, en fonction de ses contraintes. Lorsque le candidat le rédige, il a donc potentiellement déjà appris de sa démarche.

12.1.3. Terrain

Nous choisissons d'étudier des textes de candidats VAE ayant réalisé leur démarche à l'Université de Strasbourg. De par nos fonctions professionnelles, l'accès à ce terrain nous est facilité. Nous savons par ailleurs les candidats très volontaires pour témoigner de leur expérience de VAE ¹⁰⁸.

L'équipe dédiée à la VAE à l'Université de Strasbourg a connu plusieurs réorganisations successives de ses activités, depuis sa création lors de la fusion des universités strasbourgeoises en 2009. Service de l'établissement jusqu'en 2018, elle a intégré le Service de formation continue, devenant la Cellule VAE. Suite à la suppression de plusieurs postes, son effectif initial de 5 agents a été réduit à 4 agents en 2019, puis à 3 agents en 2021. L'équipe est alors constituée d'une responsable (nous-même), une chargée d'ingénierie et d'accompagnement et un assistant.

¹⁰⁸ En début d'année 2022, la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg a sollicité les candidats s'étant présentés au jury de VAE depuis 2010, dans le cadre d'une grande enquête réalisée pour le 20e anniversaire du dispositif.

La Cellule VAE travaille en collaboration avec les enseignants, les composantes, mais aussi avec d'autres services centraux (par exemple les services d'orientation, des bibliothèques, des alumni, etc.). Elle travaille ponctuellement avec des accompagnateurs VAE indépendants, lorsque la charge de travail l'oblige¹⁰⁹. Ces professionnels sont au préalable formés par l'équipe. La Cellule VAE est en charge de la mise en œuvre du dispositif de VAE aux différentes étapes de la démarche, aux plans ingénierique, pédagogique, administratif et financier, et ce pour l'ensemble des diplômes de l'établissement. En 2019 par exemple, la Cellule VAE a ainsi informé 512 personnes, a traité 136 dossiers de recevabilité et a organisé 65 jurys¹¹⁰. Les accompagnatrices gèrent chacune un portefeuille d'environ 30 candidats qu'elles accompagnent. Les entrées et sorties étant permanentes, cela représente une soixantaine de conventions d'accompagnement signées sur l'année (cf. tableau 6).

Tableau 6 : Chiffres clés de l'activité de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg

Personnes informées sur la VAE	Dossiers de recevabilité traités	Conventions d'accompagnement signées	Jurys organisés
512	136 (88 avis favorables)	57	65 (55 validations totales)

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2019.

La prestation d'accompagnement dont les candidats rédacteurs des textes ont bénéficié s'étale sur douze mois maximum, mais peut être ajustée en fonction des attentes et des contraintes du candidat. Un avenant de six mois supplémentaires est notamment possible. La prestation comprend 17 heures d'accompagnement forfaitaire¹¹¹ qui peuvent être réalisées en présentiel et/ou à distance.

¹⁰⁹ Depuis 2022, les entretiens individuels sont principalement sous-traités.

¹¹⁰ Les jurys de VAE de l'Université de Strasbourg sont constitués de cinq membres : trois membres experts de la discipline du diplôme visé (deux enseignants dont le responsable de diplôme, un professionnel extérieur à l'établissement) ainsi que deux membres institutionnels (un président de jury enseignant-chercheur extérieur à la composante portant le diplôme visé, et un représentant du Service de formation continue de l'établissement).

¹¹¹ Cinq des candidats rédacteurs des conclusions de dossier avaient signé une prestation de dix heures d'accompagnement individuel (sans atelier) mais ont finalement bénéficié du nouveau format de prestation présenté. A noter également que le format de la prestation a de nouveau évolué en 2021 (changement de plateforme numérique et digitalisation des ateliers), ce format n'a pas concerné les candidats rédacteurs des textes de notre corpus. Il a ensuite à nouveau évolué en 2022, en ce qui concerne ses modalités et ses acteurs.

Le candidat bénéficie alors :

- de cinq heures d'entretiens individuels ;
- de quatre ateliers méthodologiques de trois heures chacun (exploration du parcours, écriture en VAE et à l'université, analyse de la pratique, préparation au jury) ;
- de trois ateliers thématiques facultatifs de trois heures chacun (outils de la recherche documentaire, outils d'autoformation en langues vivantes, outils bureautiques) ;
- d'un appui ponctuel de l'enseignant responsable du diplôme visé ;
- d'un accès à une plateforme numérique de ressources pour l'accompagnement ;
- d'un accès aux ressources documentaires de l'université.

Les ateliers sont animés alternativement par la responsable et la chargée d'ingénierie et d'accompagnement, toutes deux accompagnatrices. Chaque atelier méthodologique est organisé en présentiel et à distance (les groupes sont parallèles, ils ne se rencontrent pas) environ tous les mois et demi. Les ateliers thématiques sont trimestriels et se déroulent en présentiel. Ces ateliers mobilisent une pédagogie active qui place les candidats au centre des échanges. Ils visent à permettre l'appropriation de méthodologies, mais sont aussi un lieu de partage entre les candidats. Durant la période de crise sanitaire, les ateliers en présentiel ont été proposés en distanciel.

Le dossier de VAE à l'Université de Strasbourg est constitué d'une partie administrative et d'une partie rédactionnelle. Les candidats doivent eux-mêmes construire le plan de la partie rédactionnelle, c'est une page blanche. Il est porté à leur attention que les membres du jury sont intéressés par le fond, mais aussi par la forme donnée à l'écrit : la capacité à structurer l'argumentaire est fortement attendue. Une introduction et une conclusion sont également à construire. Une notice accompagne la trame du dossier, celle-ci fournit des consignes et des pistes pour la rédaction (cf. annexe 6), dont certaines portent sur la rédaction de la conclusion du dossier :

« Vous revenez sur les éléments essentiels de l'analyse des acquis de votre expérience. Vous revenez sur votre parcours, votre projet. Vous réfléchissez à ce que vous a apporté la démarche VAE, et analysez les difficultés rencontrées. Aujourd'hui, quelles sont vos perspectives ? ».

La consigne de rédaction semble suffisamment vaste pour que chaque candidat puisse s'en saisir singulièrement. L'élaboration de la conclusion du dossier est abordée comme exercice préparatoire à l'entretien avec le jury qui débute par une présentation de sa candidature par le

candidat, en cinq à dix minutes. Le format collectif de cette préparation permet au candidat de bénéficier de retours de la part de ses pairs et le contraint à une approche synthétique.

12.2. Préparation de l'analyse

Nous présentons notre démarche de constitution du corpus de textes conclusifs de dossiers de VAE (section 12.2.1). Celle-ci se déroule en deux temps : d'abord nous appliquons des critères d'exclusion, puis des critères de représentativité. Nous présentons ensuite notre démarche d'élaboration d'une grille d'analyse de notre corpus (section 12.2.2), puis les biais et limites de notre enquête (section 12.2.3).

12.2.1. Constitution du corpus

Critères d'exclusion

Une première sélection a été faite par rapport à un critère pratique : celui de notre accessibilité aux dossiers VAE. A l'Université de Strasbourg, ce n'est qu'à partir de 2019 qu'une version numérique du dossier a été systématiquement demandée au candidat. Avant cette date, le dossier était produit en format papier, destiné à un archivage au service central des archives de l'établissement. Ne disposant pas d'un accès direct à ces archives, nous ciblons les dossiers de candidats présentés au jury de VAE sur les années civiles 2019, 2020 et 2021. Nous n'incluons pas l'année civile 2022 car la prestation d'accompagnement a évolué en 2021, or nous ne souhaitons pas que le format de la prestation agisse comme variable sur notre enquête. Nous recensons ainsi 193 jurys organisés sur la période retenue.

Plusieurs autres critères d'exclusion sont ensuite appliqués. Ces critères se combinant, il reste finalement 65 textes conclusifs intégrables à notre corpus. Nous écartons ainsi :

- 25 candidats s'étant présentés à un jury de prescription (suite à une validation partielle), en effet ces candidats ont en majorité bénéficié de l'ancien format de la prestation d'accompagnement sur la période retenue ;
- 89 candidats que nous avons accompagnés individuellement, en effet nous risquons de poser un regard trop subjectif sur leurs écrits ;
- 31 candidats n'ayant pas souscrit à la prestation d'accompagnement, puisque notre recherche vise notamment à comprendre le rôle de l'accompagnement dans la démarche ;

- 9 candidats ayant obtenu un doctorat, la démarche de VAE étant significativement différente pour ce niveau de diplôme¹¹² ;
- 5 candidats s'étant vu refuser la validation, notre fonction de responsable de la Cellule VAE rendant difficile l'approche de ces candidats, qui pour certains sont en litige avec l'établissement.

Critères de représentativité

Nous ne cherchons pas à généraliser nos résultats, mais il nous semble toutefois pertinent de constituer un corpus qui reflète la population étudiée. Selon Pegdwendé Sawadogo (2021), la représentativité des sources d'une recherche qualitative réfère à la capacité de produire des informations ciblées sur le problème posé, tout en assurant que ces sources possèdent les caractéristiques de la population étudiée. La représentativité pose la question de la taille de l'échantillon, qui doit permettre d'atteindre la saturation.

Nous recueillons des données statistiques caractérisant les VAE réalisées dans l'enseignement supérieur français, aux plans sociodémographiques et en termes de diplomation (Létroublon, 2020). Nous recueillons parallèlement les données concernant nos 65 textes conclusifs. Ces données sont disponibles dans la partie administrative des dossiers de VAE, dont sont extraits les textes conclusifs. Puis nous sélectionnons des textes de manière à faire au mieux correspondre notre échantillon avec les données nationales (cf. tableau 7 ci-après).

Il n'est pas possible de respecter une correspondance stricte, étant donnée la pluralité des critères. Nous privilégions la représentativité des données sociodémographiques par rapport à celles relatives aux diplômes visés. En effet, en ce qui concerne les données de diplomation, le master est d'emblée surreprésenté (63%) une fois les critères d'exclusions appliqués. Nous retenons finalement 33 textes et contactons par e-mail les candidats rédacteurs. Cet e-mail présente le cadre de notre enquête et propose au candidat d'y contribuer. Parmi les 33 candidats, 15 nous ont répondu favorablement pour s'entretenir avec nous suite à cette enquête (cf. *infra*, section 13). Les autres textes sont étudiés sans qu'un entretien s'en suive. Les annexes 7 et 8 présentent un tableau récapitulatif du profil sociodémographique et de diplomation de chacun des 33 candidats rédacteurs des textes conclusifs de notre corpus. Les textes de notre corpus figurent en annexes confidentielles 7 à 39.

¹¹² Le dossier de VAE doctorale est réduit à une vingtaine de pages d'analyse des acquis de l'expérience, auxquelles est adjoint le manuscrit de thèse.

Tableau 7 : Critères de représentativité pour la sélection du corpus

Critères		Échantillon retenu	Statistiques nationales	Représentativité de l'échantillon par rapport aux données statistiques nationales
Genre	Femme	57,6% (19)	50,8%	Oui
	Homme	42,4% (14)	49,2%	
Classe d'âge	Moins de 30 ans	3% (1)	9%	Oui
	30 à 49 ans	75,8% (25)	75%	
	Plus de 50 ans	21,3% (7)	16%	
Situation professionnelle	Actif en situation d'emploi	84,8% (28)	90,3%	Oui A noter que les inactifs ne sont pas du tout représentés dans notre échantillon
	Actif demandeur d'emploi	15,2% (5)	9%	
	Inactif	0% (0)	0,7%	
Catégorie socio professionnelle	Cadre ou assimilé	51,5% (17)	63,5%	Oui
	Employé (dont ouvrier)	42,4% (14)	32,5 %	
	Actif non-salarié	6,1% (2)	3,9%	
Diplôme visé	Master et doctorat	75,8% (25)	38,7%	Non, le master est surreprésenté dans notre échantillon
	Licence / LP	24,3% (8)	50,2%	
	Autres diplômes	0% (0)	11,1%	
Domaine du diplôme visé	Droit économie gestion	45,5% (15)	40%	Partielle, les sciences humaines et sociales sont surreprésentées et les sciences technologies santé sont sous-représentées dans notre échantillon
	Sciences humaines et sociales	30,3% (10)	18%	
	Sciences technologie santé	18,9% (6)	37%	
	Arts lettres langues	5,3% (2)	6%	
Dernier niveau de diplôme obtenu	Niveau 4 ou <i>infra</i>	9% (3)	28 %	Partielle, les niveaux 4 et <i>infra</i> sont sous-représentés dans notre échantillon
	Niveau 5	51,5% (17)	39%	
	Niveau 6	33,3% (11)	25%	
	Niveau 7	6,2% (2)	9%	

Adapté de : Létroublon, 2020 ; données internes, Université de Strasbourg, 2019-2021.

12.2.2. Construction d'une grille d'analyse catégorielle

Après lecture attentive de l'ensemble des textes de notre corpus, nous sélectionnons cinq textes que nous étudions plus en profondeur afin d'envisager des pistes pour la construction de notre grille d'analyse. Nous trouvons dans ces textes des informations sur le projet du candidat, les difficultés rencontrées, les apports de la démarche. Ces thèmes répondent à la consigne de rédaction du texte conclusif, ils réfèrent plus globalement au cheminement des candidats.

Nous construisons une grille d'analyse catégorielle organisée en quatre thèmes : *la structure du texte, le projet, le parcours de vie et le cheminement du candidat*. Ces thèmes réfèrent à la temporalité de la démarche : le passé, le présent et le futur.

Notre approche est qualitative mais nous quantifions les occurrences de manière à identifier des récurrences. Notre approche est en partie déductive, appuyée sur des catégories prédéfinies, mais d'autres catégories ou sous-catégories sont inductives. Le codage est réalisé *in vivo*, c'est-à-dire par la reprise littérale du verbatim (Saldaña, 2013, cité dans Point, 2018).

Structure du texte

L'étude de la structure du texte nous permet d'étudier son organisation générale et sa mise en forme. Nous relevons le volume (nombre de mots), et l'organisation du texte (non organisé, organisé en parties, organisé en parties titrées, annonce d'un plan). Nous constatons que plusieurs textes proposent des illustrations, aussi nous repérons systématiquement cet élément comme indice de personnalisation du texte. Nous repérons également l'orientation principale de chaque texte : nous prenons note après chaque lecture de texte de la thématique qui nous semble la plus développée par le candidat, en référence aux thématiques retenues pour notre analyse (projet, parcours de vie et cheminement en VAE), tout en restant ouverte à d'autres orientations. Cette appréciation est empreinte de notre subjectivité. Nous nous positionnons comme lectrice recevant la communication d'expérience.

Projet

Le projet du candidat est décliné en deux catégories : les motifs d'engagement du candidat dans la démarche VAE et les perspectives ouvertes par celle-ci. Ainsi, le projet du candidat est envisagé dans sa temporalité, le motif référant à ce qui a amené le candidat à s'engager en VAE, les perspectives référant à ce à quoi peut amener la démarche. Les motifs d'engagement sont codés selon le modèle des motifs d'engagement en formation de Carré (2001 ; cf. *supra*, section

6.1). Bien que ce modèle soit construit pour la formation, il nous semble pertinent à mobiliser, la VAE étant un dispositif de formation continue. En complément des dix motifs du modèle, nous ajoutons un code « non évoqué ». Les perspectives sont codées selon les sphères d'expérience (Zittoun, 2012) concernées : professionnelle, académique, personnelle. Il s'agit d'envisager le candidat dans sa globalité, dans le sens de l'approche anthropologique de l'accompagnement soutenue par Paul (2020). Pour chaque type de perspectives, des codes sont définis par induction.

Parcours de vie

L'étude du parcours de vie du candidat est déclinée en quatre catégories : parcours académique, parcours professionnel, parcours personnel et interactions. Le parcours est ici entendu dans sa globalité, intégrant l'amont de la démarche. Le parcours spécifique de VAE est analysé également, mais nous l'associons au thème « cheminement du candidat » (cf. *infra*). Nous souhaitons repérer si ces parcours sont abordés dans le discours, et de quelle manière. Notre objectif n'est pas de préciser le parcours des candidats, il s'agit de repérer le type d'informations que les candidats ont choisi d'évoquer dans leur texte. Pour chacune de ces catégories, nous procédons à un codage ouvert. Nous quantifions ensuite les occurrences pour chaque code.

Cheminement du candidat

L'étude du cheminement du candidat est déclinée en quatre catégories : le parcours VAE, les difficultés rencontrées, les apports de la démarche, et la méthodologie déployée pour l'élaboration du dossier VAE. La catégorie « parcours VAE » est analysée de la même manière que les catégories attachées au thème du parcours de vie du candidat (cf. *supra*). La catégorie « difficultés rencontrées » est codée en référence aux dispositions psychologiques répertoriées par Carré (2020) : cognitives, conatives et affectives. Nous envisageons ainsi les difficultés comme éprouvées par le candidat, sans nier pour autant qu'elles puissent répondre à des contraintes imposées par le contexte. Nous affinons, par induction, les sous-catégories. Nous procédons également de manière inductive pour les catégories « apports de la démarche » et « méthodologie déployée ».

12.2.3. Biais méthodologiques et limites

Tout d'abord, les textes de notre corpus préexistent à l'enquête, ils n'ont pas été construits par les candidats à des fins de recherche, mais dans une visée de certification. Il ne s'agit donc pas de données *issues* de la recherche, mais de données *mobilisées* dans le cadre de la recherche. Nous sommes conscients des biais que présente ce matériau : notamment, le risque de désirabilité sociale exacerbée par la situation d'évaluation, mais aussi le risque que le candidat ne soit pas l'(unique) auteur de son texte.

Au plan temporel, ce texte est rédigé par le candidat *avant* le dépôt de son dossier. Aussi notre analyse ne peut pas porter sur l'intégralité de la démarche. Le dépôt du dossier, la période séparant le dépôt du dossier du jury, le jury, l'éventuelle période de réalisation de prescription en cas de validation partielle ainsi que la validation de la prescription, ne peuvent pas être abordés (comme vécus) dans ces textes. Toutefois, c'est d'abord l'activité d'élaboration du dossier de VAE qu'il nous intéresse d'étudier.

Notre enquête s'appuie sur un corpus de taille suffisante pour une recherche qualitative. Pour autant, nous ne pouvons pas considérer notre corpus comme scientifiquement représentatif des points de vue de candidats à la VAE de l'enseignement supérieur. Nous enquêtons auprès d'une seule université. Or nous avons pu voir, notamment lors de la précédente enquête, que les pratiques et les prestations d'accompagnement diffèrent d'un établissement à l'autre. Toutefois, nous ne cherchons pas à mesurer l'impact d'un format d'accompagnement relativement à un autre, il s'agit davantage d'appréhender ce que le candidat *fait* de l'accompagnement qui lui est proposé. Également, nous enquêtons uniquement des candidats étant allés au bout de la démarche.

Par ailleurs, si nous avons veillé à écarter de notre échantillon les candidats dont nous avons réalisé l'accompagnement individuel, nous avons néanmoins accompagné certains de ces candidats lors d'ateliers. Toutefois le relationnel y est plus limité, et nous n'avons pas suivi individuellement l'évolution de leur démarche. Également, en tant que collègue, nous connaissons le point de vue des accompagnateurs sur certains candidats rédacteurs des textes étudiés. Nous l'avons donc en filigrane, ce qui a pu potentiellement orienter notre lecture.

Les textes étudiés ont été rédigés entre 2019 et 2021. Cette période coïncide en partie avec la crise sanitaire. Or lors de notre première enquête exploratoire, les accompagnateurs enquêtés ont évoqué les difficultés spécifiques rencontrées par les candidats durant cette période, ce qui

a pu impacter leur activité d'élaboration du dossier. Aussi nos résultats sont inévitablement conjoncturels.

Enfin, notre méthodologie d'analyse du corpus présente les limites inhérentes à l'analyse catégorielle, nécessairement empreinte de notre subjectivité.

12.3. Présentation des résultats

Nous présentons les résultats obtenus de l'analyse catégorielle (cf. annexe 9) : *la structure du texte* (section 12.3.1), *le projet du candidat* (section 12.3.2), *l'évocation du parcours de vie du candidat* (section 12.3.3) et enfin son *cheminement pour l'élaboration du dossier* (section 12.3.4). Nous illustrons les contenus des catégories par des verbatims (sélectionnés, et donc non exhaustifs).

12.3.1. Structure des textes

Les textes apparaissent organisés, à l'exception de 5 textes. Ils apparaissent également homogènes, les candidats se sont appuyés sur la consigne donnée. Pour autant, ils sont aussi hétérogènes. Tout d'abord, leur taille varie : certains sont très courts, d'autres plus développés (de 144 à 2429 mots), ils sont constitués en moyenne de 1075 mots. De plus, les candidats mettent l'accent sur des thématiques différentes, certains choisissent de ne pas évoquer certains éléments suggérés par la consigne (notamment les difficultés rencontrées). Les textes se centrent principalement sur le parcours d'expérience des candidats (14) ou le cheminement suivi en VAE (12). Enfin, 13 candidats ont personnalisé leur présentation à l'aide d'images, de schémas ou de citations. Aussi les textes apparaissent comme des communications d'expérience normées, mais néanmoins empreintes de la singularité des candidats.

12.3.2. Projet

Motifs d'engagement en VAE

Trente-et-un candidats indiquent les motifs de leur engagement en VAE, majoritairement pluriels (17). Trois motifs sont principalement évoqués : *vocationnel, épistémique et identitaire*.

Vingt-et-un candidats évoquent un motif *extrinsèque vocationnel*, c'est-à-dire la recherche de compétences et/ou reconnaissance symbolique nécessaire(s) à l'emploi ou au parcours

professionnel. Par exemple, dans le premier verbatim ci-après, le diplôme semble nécessaire à l'emploi. Dans le second, il s'avère nécessaire au parcours professionnel :

« Ce besoin s'est confirmé suite à des soucis d'employabilité lors de procédures d'AO [appel d'offre]. En effet, le niveau de diplôme minimum nécessaire est devenu de plus en plus élevé pour des rôles où mon DUT (Bac+2) ne suffit plus car mon expérience n'est pas prise en compte » (C12).

« Mon objectif professionnel à moyen terme est d'accéder à un poste de chef de dépôt ou équivalent (responsable à la fois de la maintenance et de la production). L'obtention du diplôme constitue une des étapes à parcourir pour mener à bien ce projet professionnel » (C26).

Quatorze candidats évoquent un motif *extrinsèque identitaire*, c'est-à-dire la recherche de compétences et/ou reconnaissance symbolique par l'environnement et sur l'image de soi, en dehors de tout motif économique. Par exemple, dans le verbatim ci-après, la candidate recherche une reconnaissance, pour elle-même, de l'expertise développée :

« Valider le master [...] sera bien sûr pour moi la reconnaissance du travail effectué depuis plus de douze ans dans ce domaine, et des connaissances et compétences que j'en ai retirées jour après jour » (C15).

Les motifs *extrinsèques vocationnels* et *identitaires* sont très proches. Le premier nous paraît davantage utilitaire que le second. Dans les deux cas, ils impliquent la recherche de légitimité. Le manque de légitimité peut être ressenti par le candidat, sans qu'il ne soit nécessairement formulé par l'environnement de travail. Par exemple :

« Autodidacte, j'ai éprouvé beaucoup de plaisir à développer ma carrière dans un secteur en plein essor. Toutefois il y a toujours eu une part de moi qui s'est sentie indigne, voire illégitime de frayer avec ceux qui ont suivi une formation conventionnelle » (C9).

Dans le verbatim ci-dessus, le candidat se présente comme autodidacte. D'autres candidats font référence à l'interruption de leurs études comme motif d'engagement en VAE. Pour autant la recherche de légitimité n'est pas systématique. Il convient aussi de distinguer *légitimité académique* et *professionnelle*.

Dans le verbatim ci-après, le candidat met en avant son sentiment de légitimité professionnelle. Par la même occasion, il semble remettre en question l'importance du diplôme dans l'environnement professionnel :

« J'ai toujours été légitime à mon poste. Ceci, même lorsque j'ai été amené à encadrer des personnes qui avaient un niveau d'étude et des connaissances plus importantes que les miennes » (C26).

La notion de choix de voie d'accès au diplôme peut également transparaître dans le motif évoqué. Par exemple, dans le verbatim ci-dessous, le motif nous paraît vocationnel, mais il valorise aussi le choix d'une démarche de VAE, plutôt que d'une reprise d'étude :

« Cette démarche me convient bien car elle permet d'évoluer, s'élever vers un niveau d'études supérieures et mettre en valeur l'expérience professionnelle au même titre qu'un cursus universitaire » (C6).

Seize candidats évoquent un motif *intrinsèque épistémique*, c'est-à-dire le désir d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de se cultiver. Nous y intégrons les verbatims exprimant la volonté du candidat de réfléchir à son parcours, ses compétences ou encore son métier. Par exemple, dans le premier verbatim ci-après, le candidat souhaite engager un travail réflexif. Dans le second, le candidat souhaite faire évoluer sa pratique :

« J'ai abordé ce travail comme l'occasion de produire une réflexion sincère sur mes compétences et mon comportement en situation professionnelle » (C9).

« L'une des motivations qui m'ont poussé à entamer cette démarche était l'intérêt pédagogique que cela représenterait en tant qu'accompagnateur VAE [le candidat est lui-même accompagnateur VAE]. Je voulais vivre l'expérience en tant que candidat » (C8).

D'autres motifs sont évoqués à la marge par quelques candidats. Par ailleurs, des candidats évoquent l'évolution de leurs motifs en cours de démarche de VAE. Carré (2001) repérait aussi cette dimension évolutive dans son étude des motifs d'engagement en formation. Dans le verbatim ci-après, le motif initialement extrinsèque devient davantage intrinsèque :

« Lorsque j'ai entamé cette démarche de validation des acquis de l'expérience, mon objectif était, on ne peut plus matérialiste. Il s'agissait d'obtenir un diplôme pour intégrer une entreprise de taille intermédiaire et ainsi donner une nouvelle dimension à ma carrière. Mais au fil de la rédaction, cet objectif est passé au second plan, laissant sa place à une réflexion sur mon métier de Responsable Qualité : comment j'en suis venu à développer mes

compétences, comment je réalise les missions aujourd'hui et comment je les réaliserai demain » (C10).

Ce verbatim laisse apparaître la temporalité de la réflexion sur l'expérience : le candidat réfléchit en termes de passé, présent et futur. Dans d'autres textes, la temporalité du projet apparaît comme débordant l'engagement dans le dispositif de VAE. Plusieurs candidats reviennent sur l'étape de recevabilité, et évoquent la maturation du projet avant de concrètement s'engager dans l'étape d'élaboration du dossier de VAE. Certains candidats ont évolué professionnellement au cours de leur démarche de VAE (nouveau poste ou retour à l'emploi par exemple), ils n'ont pour autant pas abandonné leur démarche. Ils soulignent même l'importance pour eux de la mener tout de même à terme. Enfin, le financement de la démarche par l'employeur se présente comme une opportunité à saisir, comme l'exprime cette candidate :

« Soutenue financièrement par mon employeur, j'ai profité de cette occasion pour me lancer dans cette aventure » (C12).

Perspectives des candidats

Il n'a pas été évident de distinguer motifs et perspectives, les motifs pouvant s'appuyer sur des perspectives et réciproquement. Les perspectives peuvent être envisagées par le candidat dès son engagement dans la démarche de VAE, mais aussi se construire au fil de celle-ci.

Trente-et-un candidats formulent une (18) ou plusieurs (13) perspectives. Ainsi, ceux ayant évoqué les motifs de leur démarche formulent également une ou plusieurs perspectives. Motifs et perspectives apparaissent enchevêtrés.

Vingt-huit candidats évoquent des *perspectives professionnelles*. Il peut s'agir de : *maintien dans l'emploi, évolution professionnelle et réorientation professionnelle*. Les évolutions professionnelles sont les plus évoquées, elles portent sur des changements de mission, de fonction ou d'employeur.

Neuf candidats évoquent des *perspectives académiques*. Il s'agit de : *suivi de formation non certifiante, reprise d'étude, nouvelle VAE, transmission*¹¹³.

¹¹³ Le code « transmission » aurait aussi pu être envisagé comme une évolution professionnelle, mais nous avons spontanément codé les verbatims correspondants en « perspectives académiques ». Notre choix est discutable.

Par exemple, dans le verbatim ci-dessous, la candidate souhaite suivre des formations non certifiantes :

« Je leur [à ses responsables] ai déjà exprimé le souhait de pouvoir participer à plus de formations ou de conférences me permettant de rester à jour dans les développements actuels à des fins de partage au sein de la société » (C12).

Ce verbatim fait également référence à la notion de partage. Le souhait de continuer à se former est ainsi articulé avec la volonté de transmettre. Cette volonté de transmettre son savoir, de voir sa mission évoluer vers de la formation ou de l'enseignement, du partage d'expérience, apparaît de manière récurrente dans le corpus. Un candidat (C8) a aussi pour projet d'écrire un ouvrage à destination de candidats à la VAE. D'autres candidats souhaitent contribuer à la construction des formations en apportant leur point de vue de terrain, d'autres souhaitent plus globalement contribuer à la société en tant que citoyen.

Huit candidats présentent des *perspectives personnelles*. Il s'agit de : *développement personnel*, *événement personnel* et *partage de valeurs personnelles*. Mais mis à part un projet de déménagement (C5), aucun candidat n'évoque de perspectives uniquement personnelles comme pourrait l'être un mariage ou un voyage par exemple. Les perspectives personnelles sont articulées aux perspectives académiques ou professionnelles. Les candidats souhaitent poursuivre leur développement personnel, en continuant à se former, ou encore aspirent à partager leurs valeurs personnelles dans leur environnement professionnel.

12.3.3. Indicateurs du parcours de vie

Parcours académique

Le parcours académique est abordé de manière inégale au sein du corpus. Celui-ci étant généralement présenté dans l'introduction du dossier de VAE, il est possible que les candidats n'aient pas jugé utile d'y revenir outre mesure dans leur conclusion. En effet, nous constatons que le parcours de formation initiale n'est majoritairement pas évoqué : 21 candidats n'en disent rien, 4 candidats ne font que mentionner avoir fait des études, d'autres citent le niveau de formation atteint (3) ou le dernier diplôme obtenu (4). Trois candidats évoquent le fait de ne pas avoir mené à terme leurs études initiales. Les candidats sont plus nombreux à évoquer leur parcours de formation continue, quoique 15 candidats n'en disent rien et 2 candidats l'évoquent sans précision aucune. L'autoformation est par contre évoquée par 12 candidats. Est aussi

évoqué le suivi de formations non certifiantes (8) ou certifiantes (2). A noter que le parcours académique est parfois directement articulé au parcours de VAE, certains candidats suivant une formation en parallèle de leur démarche de VAE.

Parcours professionnel

Sans surprise, le parcours professionnel est le plus abordé, tous les candidats en disent quelque chose. Les candidats abordent leur domaine d'activité (28), leurs missions et activités (26), leurs compétences (27), leur entreprise (26), leur environnement professionnel (29), leur situation d'emploi (23), leur catégorie socioprofessionnelle (11) ainsi que les postes occupés (20). A noter que certains candidats ont changé de situation d'emploi en cours de démarche. Dix-huit candidats indiquent la durée de l'expérience sur laquelle se fonde leur demande de VAE. Enfin, 26 candidats partagent explicitement un point de vue par rapport à leur métier ou à leur environnement professionnel.

Parcours personnel

Les candidats sont peu nombreux à fournir des informations factuelles concernant leur parcours personnel. Dix candidats évoquent leurs loisirs ou centres d'intérêt. De manière générale, les informations personnelles sont évoquées comme explicatives de difficultés rencontrées au cours de la démarche. Trois candidats indiquent leur situation géographique, notamment parce qu'ils sont éloignés de Strasbourg. Neuf candidats précisent leur situation familiale, notamment pour signaler un changement de leur situation comme par exemple la naissance d'un enfant. Les candidats partageant un point de vue sur la société (11) ou leurs affects (21), sont par contre plus nombreux. Pour autant il s'agit davantage d'éléments concernant la sphère professionnelle que personnelle.

Interactions

Les candidats évoquent majoritairement des interactions avec leurs collègues (27) ou avec leurs partenaires professionnels ou clients (18). Dix candidats évoquent leur hiérarchie et 4 font référence à des interactions avec leurs proches. Seuls 2 candidats n'abordent pas du tout d'interaction. Il nous faut toutefois préciser que nous relevons les possibilités d'interactions davantage que les interactions à proprement parler. Autrement dit, les candidats n'abordent pas nécessairement le contenu de ces interactions.

Par exemple, le verbatim ci-dessous a été codé comme interaction avec les partenaires professionnels ou clients :

« Tout au long de mes expériences, j'ai su créer et entretenir un réseau d'artistes, de techniciens, de prestataires et les mobiliser selon mes besoins » (C2).

12.3.4. Cheminement

Parcours VAE

Le texte portant globalement sur le parcours de VAE, nous limitons notre analyse à : *l'évocation du diplôme visé en VAE, du référentiel de diplôme, de la durée de la démarche de VAE, de l'abandon de la démarche*. Nous relevons que 11 candidats indiquent explicitement le diplôme visé en VAE et 9 font référence au référentiel du diplôme visé. Six candidats évoquent explicitement la durée de leur démarche de VAE. Enfin 2 candidats évoquent le fait d'avoir songé à abandonner leur démarche.

Interactions en VAE

Les interactions en VAE sont peu évoquées. 6 candidats font référence à des échanges avec des pairs de la sphère professionnelle (notamment au plan administratif ou financier), un candidat revient sur des échanges avec les proches. Mais 17 candidats n'évoquent aucune interaction, et les interactions avec les pairs candidats ne sont pas du tout évoquées. Toutefois, 6 candidats font référence aux ateliers d'accompagnement, mais sans évoquer les échanges qui s'y réalisent. Seize textes font référence à des lectures entreprises dans le cadre de la démarche de VAE, que nous pouvons considérer comme interactions symboliques. Nous relevons également que peu de candidats évoquent leurs interactions avec les accompagnateurs VAE (13) et les enseignants (9). Lorsqu'ils le font, c'est principalement sous forme de remerciements, de manière très solennelle. Ils reconnaissent néanmoins la bienveillance et le professionnalisme des accompagnateurs. Une candidate qualifie également l'enseignant d' « inspecteur », ce qui nous semble traduire l'attente évaluative de la candidate :

« Je reconnais même avoir eu des périodes de doute, surtout après les retours de commentaires de l'inspecteur, mais je pense que c'est le cas de tout individu qui réalise un dossier VAE » (C21).

Nous constatons que 10 textes sont explicitement adressés, par l'emploi de la deuxième personne du pluriel. L'adressage se fait également plus implicitement, sous forme de remerciements ou d'excuses. Par exemple :

« *Un grand merci d'avoir voyagé avec moi au cœur de mon activité* » (C3).

« *Je m'excuse de ne pas avoir pu prendre en compte tous leurs retours du fait de la taille de mon dossier et par manque de temps* » (C29).

Difficultés rencontrées

Vingt-et-un candidats évoquent une (9) ou plusieurs difficultés (12) rencontrées au cours de leur démarche de VAE tandis que 12 candidats n'en évoquent aucune. Pourtant des difficultés syntaxiques nous semblent manifestes chez des candidats n'évoquant pas de difficultés. En marge, une candidate (C27) évoque une difficulté liée à l'identification du diplôme, étape se situant en amont de l'élaboration du dossier de VAE.

Dix-neuf candidats expriment des difficultés cognitives de : *méthodologie universitaire, méthodologie VAE et organisation*. En ce qui concerne la *méthodologie VAE*, il s'agit de comprendre les attendus de l'exercice et de les mettre en œuvre. Le choix des situations abordées dans le dossier et l'élaboration d'un plan, apparaissent de manière récurrente. Par exemple, dans le verbatim ci-après la candidate exprime la difficulté de faire un choix face à la diversité de son expérience :

« *Faire un choix parmi toutes les situations abordées au cours de mon parcours professionnel n'a pas été chose facile : aucune ne se ressemble, et chacune présente des spécificités qui méritent d'être analysées et développées* » (C23).

Les candidats expliquent que l'exercice réclame aussi un effort cognitif pour se remémorer le parcours et les situations vécues. Cela est toutefois nécessaire pour décrire les situations, les expliciter et les analyser. C'est aussi la prise de conscience et de recul quant à son activité qui est nécessaire. Par exemple :

« *Cela fait maintenant 11 ans que j'exerce le métier d'instituteur. J'ai acquis des automatismes. Analyser ses méthodes, expliquer des gestes et démarches qui sont devenus, au fil du temps, naturels, fut un exercice enrichissant, mais difficile* » (C5).

D'autres difficultés évoquées ont trait à la *méthodologie universitaire*. Il s'agit notamment de difficultés rédactionnelles, comme le fait d'être synthétique ou encore de rédiger en français

alors que ce n'est pas la langue de travail. Bien sûr le fait de rédiger en français n'est pas propre à l'université, mais il est toutefois attendu une bonne maîtrise de la langue à ce niveau d'étude. Au plan rédactionnel, les candidats témoignent également leur attention au lecteur, ils souhaitent rendre le dossier intéressant et accessible. Par exemple :

« *Aussi appréhendais-je de rendre la lecture fastidieuse* » (C9).

Il s'agit à la fois de vulgariser et de démontrer l'expertise, et pour ce faire de rapprocher pratique et théorie. Les candidats expriment leur difficulté à identifier des références bibliographiques, à comprendre les écrits scientifiques en intégrant le vocabulaire spécifique à la discipline du diplôme visé et à y faire référence dans leur dossier.

Enfin, des candidats expriment leur difficulté à organiser leur travail de VAE. Il s'agit notamment de se fixer des objectifs et d'estimer le temps nécessaire pour les réaliser. Par exemple, dans le premier verbatim ci-dessous, la candidate explique le partage du temps nécessaire. Dans le second, la candidate exprime sa difficulté à estimer le temps nécessaire pour la réalisation d'un objectif :

« *Ma plus grande difficulté fut d'organiser mon emploi du temps et de trouver des créneaux horaires pour écrire, ayant un travail à temps plein et une vie de famille* » (C5).

« *Je me suis fixée des objectifs tout le long de la rédaction, qui était bien souvent trop ambitieux* » (C17).

Huit candidats évoquent des *difficultés conatives* : *priorisation de la VAE* et *doutes*. Nous n'étudions ici que ce qui a trait à la motivation des candidats, comme par exemple le fait de prioriser la VAE devant les activités professionnelles et surtout personnelles. Toutefois cette difficulté sous-entend également une dimension cognitive, puisque qu'il semble plus facile de prioriser la VAE si l'on est bien organisé par ailleurs. Elle comporte aussi une dimension affective, puisque la priorisation de la VAE va dépendre des contraintes qui s'imposent au candidat, et du soutien dont il dispose pour faire face à ces contraintes. Les candidats font part de leurs moments de doute, des moments où ils ont pensé abandonner la démarche, notamment suite aux retours des enseignants impliqués dans l'accompagnement.

Le verbatim ci-après souligne la volition générée par le travail du projet en amont :

« *Je me suis surpris à procrastiner et à devoir relire les raisons qui me poussaient à engager cette démarche pour en retrouver du sens les (nombreuses) fois ou j'ai voulu (et failli) abandonner* » (C8).

Si les difficultés conatives comprennent une part d'affectif, nous avons codé davantage de difficultés *affectives* (12) : *vécu de l'implication et confrontation à la nouveauté*. Le vocabulaire employé montre à quel point la démarche semble mobiliser les affects. Elle est qualifiée de *compliquée, intense, éprouvante, chronophage* ou encore *énergivore*. Est aussi évoquée la difficulté à utiliser la première personne du singulier dans la rédaction, ce qui est une consigne très spécifique de l'exercice, qui tranche avec l'écriture universitaire et les écrits professionnels, et qui est en décalage avec la culture d'entreprise. Aussi la difficulté nous semble plus affective que méthodologique. Elle met en tension le fait de faire preuve d'assurance et d'humilité. La VAE confronte le candidat à l'inconnu, à la nouveauté, ce qui peut le mettre en difficulté. Plusieurs d'entre eux expriment le caractère inédit de l'exercice. Par ailleurs, nous relevons que certaines difficultés sont évoquées de manière implicite, elles apparaissent en filigrane. Par exemple, le verbatim ci-après laisse à penser que le candidat a rencontré des difficultés d'organisation, résolues par l'attitude facilitatrice de sa famille :

« Je tiens ici à remercier ma femme et mes deux filles qui m'ont soutenu tout au long de cette démarche en me permettant de rester motivé et en m'aménageant des périodes de travail au détriment de leurs activités » (C10).

La temporalité a été abordée comme génératrice de difficultés d'organisation du travail. Des candidats ont évoqué la crise sanitaire comme ayant intensifié cette difficulté, de par l'accroissement de la charge de travail et l'école à la maison. L'état affectif du candidat peut également impacter la temporalité de la démarche (les temps de procrastination par exemple). Un candidat aborde également une difficulté liée à la temporalité longue de la démarche, inadaptée au temps court des évolutions de l'environnement professionnel :

« Au moment de sa finalisation, vous l'avez peut-être constaté, certains textes ou données ne sont plus d'actualité car le domaine du droit social est vivant et ne cesse d'être modifié. Cet effet s'est d'autant plus accéléré avec la crise sanitaire de la COVID qui met en difficulté le monde économique et législatif » (C11).

Apports de la démarche

Trente-deux candidats expriment ce que la démarche de VAE leur a apporté, la majorité des candidats (sauf un) formulent plusieurs types d'apports. Seul un candidat n'en évoque aucun. Il s'agit du candidat (C22) ayant produit le texte le plus court. Des termes à valence positive sont employés pour qualifier la démarche. Ils viennent contrebalancer ceux à valence négative évoqués *supra*. La démarche est ainsi qualifiée de *bénéfique, enrichissante, valorisante, un*

véritable bonheur, une source de satisfaction et de fierté. Les apports concernent : la clarification du projet et des valeurs, clarification de sa valeur, acquisition de connaissances, développement de compétences.

Vingt-cinq candidats évoquent une *clarification du parcours et/ou du projet*. Ils indiquent avoir mis au jour et analyser leur parcours, avoir donné un sens à leur expérience. Ainsi le cheminement a permis aux candidats de définir, préciser ou conforter un projet, comme exprimé dans le verbatim ci-après :

« Le fait d'avoir posé sur le papier tous les éléments factuels de mon évolution professionnelle m'a fait prendre conscience des étapes successives que j'ai passées, me confortant dans ma volonté de prendre à moyen terme un poste de Directrice des Ressources Humaines » (C25).

Pour d'autres candidats, clarifier son projet, c'est aussi identifier ce qu'on ne souhaite pas, ou plus. Par exemple :

« J'ai pu formuler mes attentes et précisément ce que je ne souhaite plus : travailler au service d'un grand groupe » (C18).

C'est finalement une meilleure connaissance de soi que les candidats semblent développer. Dans les verbatims, ci-après, les candidats abordent une clarification des centres d'intérêt, professionnels ou personnels :

« J'ai eu la confirmation que ma passion pour le graphisme, la photographie et l'illustration est toujours d'actualité [...]. J'ai constaté également que le référencement est une discipline qui m'intéresse de plus en plus et pour laquelle je souhaite suivre les évolutions et continuer de m'améliorer » (C17).

« Bien qu'éprouvant, ce travail de rédaction du présent livret m'a rappelé que j'aimais l'écriture » (C8).

Les candidats expriment également un rapport favorable aux apprentissages. Par exemple :

« Au cours de l'écriture de ce dossier, je me suis rendu compte que ce n'est pas tant ce métier qui me passionne, mais l'apprentissage régulier qu'il a réclamé et qu'il réclame encore » (C9).

C'est aussi plus globalement un rapport favorable au travail qui est exprimé par les candidats. La démarche de VAE semble ainsi renforcer l'intérêt au travail. Par exemple :

« *Cette démarche m'a par définition amenée à me retourner sur mon passé professionnel, et à l'analyser [...] elle confirme aussi mon envie de travailler dans ce domaine et de m'y investir toujours plus* » (C15).

Pour d'autres candidats, il s'agit également d'une clarification du mode de fonctionnement et des valeurs. Par exemple :

« *Ce cheminement m'a permis de m'interroger sur la façon dont j'ai construit mon raisonnement et ma méthode, en tant que manager, mais également comprendre mon fonctionnement personnel et mes valeurs* » (C18).

Pour clarifier son parcours, les candidats indiquent opérer un retour sur eux-mêmes. Ils utilisent des verbes comportant le préfixe *r(e)* qui traduit une réitération, un retour à un état antérieur ou un renforcement : ils *redécouvrent, réaffirment, se rappellent, se retournent*. Il s'agit de prendre de la distance.

Vingt-six candidats évoquent une *clarification de la valeur de leur expérience*. Le cheminement éclaire la diversité de l'expérience, la richesse du chemin parcouru, les compétences et les capacités acquises. Il met en exergue la volonté, la force et l'audace, ainsi que la curiosité et la créativité. L'expérience apparaît transformée, mise en valeur, comme l'exprime ce verbatim :

« *La VAE a jeté une nouvelle lumière sur mon bagage professionnel* » (C9).

La clarification de la valeur de l'expérience est conséquente de la clarification du parcours abordée *supra*. Notamment, dans le verbatim ci-dessous, le candidat exprime un sentiment d'accomplissement :

« *Ce fut une expérience éprouvante mais j'ai relevé le défi et ai fini ce que j'avais commencé* » (C5).

Les candidats expriment se sentir ainsi plus confiants, ils ont gagné en assurance comme l'évoque cette candidate. Il s'agit aussi pour les candidats de reconnaître que leurs compétences ont une valeur pour leur entreprise. Ils sont créateurs de valeur. Par exemple :

« *Cette réflexion m'a permis de me rendre compte de l'importance de mes activités et missions. Mon travail est non seulement utile à ma société pour son fonctionnement mais aussi pour les différentes analyses, évaluations ou travaux en cours au niveau de l'Union Européenne* » (C12).

Les candidats expliquent que (re)connaître la valeur de leur expérience leur permet de mieux se positionner sur le marché de l'emploi. Cette clarification s'appuie sur un processus d'auto-évaluation. Les candidats prennent la mesure, estiment. Par exemple :

« J'ai pris la mesure de mes capacités et compétences et sans prétention, cela m'a donné force et peut-être audace pour me lancer dans d'autres défis » (C3).

La clarification de la valeur semble ainsi déborder le cadre académique. C'est aussi l'exercice qui déborde le cadre académique : c'est l'occasion « d'une introspection qui m'a renvoyé à mon enfance et ma jeunesse » (C4).

Vingt-deux candidats évoquent *l'acquisition de connaissances académiques*. Ils indiquent que la démarche leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances, de mettre à jour leurs connaissances concernant le champ disciplinaire du diplôme visé, l'environnement professionnel ou encore la structure rédactionnelle d'un document universitaire et scientifique.

Les candidats soulignent l'apport généré par le croisement des savoirs d'expérience et de références, ce croisement pouvant amener à une évolution des pratiques. Par exemple :

« Le travail réalisé dans le cadre de cette validation des acquis m'a amené à analyser les normes de références dans ce domaine (ISO 26000, 14001 et 45001) et à envisager autrement la mise en œuvre de cette démarche » (C10).

L'acquisition de nouvelles connaissances apparaît aussi comme un élément de valorisation de soi sur le marché de l'emploi, en lien avec la valeur de l'expérience. Par exemple :

« La réalisation de ce projet me permet d'améliorer la mise en valeur de mes compétences lors des entretiens professionnels, car j'emploie désormais des termes plus appropriés et plus justes pour justifier mes projets » (C22).

Également, les candidats indiquent leur volonté de continuer à apprendre et à s'investir professionnellement. Ce cheminement permet aussi l'expression d'un point de vue sur le métier ou l'environnement de travail, voire sur la société. Dans le verbatim ci-dessous, le candidat exprime un point de vue sur les connaissances acquises au cours de sa démarche de VAE, en pointant que celles-ci peuvent être éloignées du terrain :

« Toutefois, dans la "vraie vie", mon expérience a montré que la planification stratégique ne peut répondre de façon pertinente à toutes les situations nouvelles et inattendues, qu'elles soient induites par l'environnement, par les anticipations ou les réactions du marché, et

encore moins en interne, par les multiples réactions des collaborateurs qui composent l'entreprise » (C33).

Seize candidats évoquent le *développement de compétences*. Ils expriment avoir pu développer des compétences transversales, en termes d'analyse réflexive (prise de recul, prise de hauteur), et en lien avec la méthodologie universitaire. Ils ont structuré leur pensée et épanoui leur réflexion. Ils ont pu s'entraîner à la mise en œuvre de ces nouvelles compétences. Des candidats indiquent avoir répercuté sur le terrain professionnel ce que la démarche leur a appris, ils ont parfois résolu des problèmes en travaillant à l'élaboration de leur dossier. Le verbatim ci-dessous porte sur le développement de compétences rédactionnelles, également abordées de manière récurrente dans le corpus :

« La rédaction du dossier fut aussi un très bon entraînement quant au développement de mon aisance rédactionnelle en structurant les écrits, en maîtrisant le style, en allégeant les phrases et en choisissant le ton juste » (C22).

Certains candidats expliquent aussi avoir développé des compétences organisationnelles, avoir gagné en rigueur ou encore en maturité.

De manière globale, nous relevons deux notions qui traversent notre analyse des apports de la démarche : *l'opportunité et la prise de conscience*. La VAE apparaît comme une opportunité de sortir de sa zone de confort ou de sortir du quotidien, de remettre en question sa pratique. Par exemple :

« J'ai pu aussi analyser mes erreurs, en tirer des leçons et comprendre de quelle manière ces faux pas m'ont fait progresser » (C5).

Nous relevons que les candidats font état de leur capacité d'adaptation en milieu professionnel, finalement transférée à leur démarche de VAE. Ils envisagent le changement comme opportunité d'apprendre. Les deux premiers verbatims ci-dessous démontrent des capacités d'adaptation en situation professionnelle, le troisième en situation d'élaboration du dossier :

« J'ai dû apprendre lorsque le besoin s'est présenté » (C29).

« J'ai régulièrement transformé des problèmes ou impasses en opportunités » (C7).

« À plusieurs reprises je me suis senti perdu et bloqué dans l'écriture. Mais j'ai pu tirer les bénéfices de ces contretemps » (C9).

La notion d'opportunité est ainsi liée à la temporalité. Les candidats évoquent également le temps qu'ils ont pu accorder à cet exercice, qu'il est difficile de dégager en dehors d'un cadre spécifique. Pour certains candidats, cette opportunité se révèle en cours de démarche. Les apprentissages se font par sérendipité et dépassent la visée certifiante. Par exemple :

« *Je ne m'attendais pas à ce que cette démarche m'apporte autant* » (C11).

Dans le verbatim ci-après, nous repérons que le candidat estimait déjà *savoir* avant d'engager sa démarche de VAE. Il s'agit donc davantage de prise de conscience de ses connaissances que d'acquisition de connaissances.

« *Cela m'a fait évoluer de l'état de "celui qui ne sait pas qu'il sait", à celui qui "sait qu'il sait"* » (C26).

Ainsi les candidats *se rendent compte, réalisent, prennent conscience, s'aperçoivent* face à une démarche qui *met en lumière, révèle et fait émerger*. En dépassant sa visée certifiante, la démarche déborde la sphère académique. Les apports évoqués décrivent la transformation du candidat : y a un avant et un après VAE. Cette transformation concerne le regard que les candidats portent sur la démarche, sur le monde mais aussi sur eux-mêmes.

Méthodologie déployée par le candidat

Les différentes catégories caractérisant le cheminement sont imbriquées. Aussi les verbatims relevés concernant la méthodologie déployée l'ont en grande partie déjà été pour d'autres catégories. Tous les textes (sauf C22 qui a rédigé le texte le plus court) apportent des éléments d'information sur la méthodologie déployée. La chronologie des actions mises en œuvre pour l'élaboration du dossier de VAE n'est globalement pas apparente dans les textes, et les actions apparaissent comme itératives. L'approche se fait par tâtonnement, comme exprimé dans ces deux verbatims :

« *Dans mon introduction, je cherchais un fil conducteur et je pensais l'avoir trouvé dans "une dynamique de progression". Une quarantaine de pages plus tard, j'ai loisir de le transformer en "une dynamique de développement personnel"* » (C3).

« *J'ai quantifié, analysé, pris de la hauteur, recherché, rédigé, puis j'ai recommencé à zéro* » (C17).

Seule une candidate évoque explicitement *l'étape de compréhension de la consigne*. Il s'agit pour elle de « comprendre l'objectif de l'analyse » (C6). D'autres candidats reformulent ce en

quoi consiste selon eux l'exercice, de manière indirecte, en abordant les apports de la démarche ou les difficultés rencontrées. Il s'agit notamment de faire des choix, d'être synthétique, de se conformer au milieu universitaire, à ses codes, ses exigences et son niveau. A noter que les candidats utilisent pour certains, le terme « mémoire », pour qualifier le dossier de VAE, l'approchant ainsi de manière académique. A l'inverse, dans quelques textes la *démonstration* de compétences est remplacée par une *déclaration* de compétences.

Treize candidats abordent *l'organisation de l'élaboration du dossier*, soit en évoquant la difficulté à trouver du temps, soit en retraçant la chronologie de leur démarche. Au travers de cette chronologie, nous relevons des éléments de méthodologie d'élaboration du dossier de VAE. Par exemple :

« *J'ai travaillé cet écrit en plusieurs temps : une première période avec un temps hebdomadaire consacré à la construction du plan et le début de la rédaction puis plus régulièrement à partir de septembre 2020* » (C2).

Un candidat explique s'être appuyé sur une organisation empruntée à son champ professionnel pour organiser son travail de VAE, ce qui souligne la transférabilité de ses compétences et une continuité de l'expérience :

« *Je réalise que j'ai structuré ce travail d'écriture comme si j'élaborais un projet* » (C16).

Également, l'organisation du travail d'élaboration du dossier de VAE nécessite de composer avec les contraintes de la vie professionnelle et personnelle. Seul un candidat évoque explicitement s'être penché sur le référentiel de compétences afin de *comprendre les attendus* et ainsi avoir réalisé « l'étude du contenu du diplôme » (C24). D'autres évoquent implicitement la compréhension du référentiel comme un élément mobilisé dans leur travail d'élaboration du dossier de VAE, pour le choix des situations présentées, ou comme élément de comparaison pour l'évaluation des compétences. Par exemple :

« *La VAE m'a permis de remettre en question mes pratiques professionnelles en les comparant au référentiel du diplôme* » (C26).

Les candidats font état de disciplines enseignées dans le diplôme et sur lesquelles ils se sont penchés, approchant ainsi le diplôme dans une logique d'unités d'enseignement davantage que de compétences.

La plupart des candidats (31) fait référence au travail *d'évaluation de la maîtrise des compétences visées*. Les candidats évoquent ainsi la remémoration du parcours et le choix de

situations. Ils évoquent également l'explicitation et l'analyse des situations retenues ainsi que la démonstration de compétences réalisées. Par exemple :

« Je me suis posée les questions suivantes : Pourquoi j'utilise une certaine méthode et pas une autre ? Quel est l'objectif final de certains projets au-delà de nos contrats ? Qu'est-ce que j'attends de mon travail ? Quelles sont mes perspectives d'évolution ? » (C12).

Les candidats évoquent les ressources qui leur ont permis d'ouvrir leur regard sur l'analyse des situations retenues. Il s'agit d'abord des recherches bibliographiques et des lectures réalisées.

Nous l'avons vu, les candidats évoquent peu les interactions réalisées dans le cadre de leur démarche. Ils évoquent néanmoins un travail de comparaison. Il s'agit notamment de mettre en regard l'expérience avec les apports théoriques et avec le référentiel de compétences. Les interactions sont surtout symboliques. Cette articulation entre pratique et théorie a pu être effectuée dans les deux sens : les candidats ont lu pour étayer leur analyse des situations de terrain, ils ont aussi pu envisager de nouvelles pratiques à partir de leurs lectures.

Parallèlement les candidats formalisent le dossier, ils le structurent et le rédigent. Il s'agit, concrètement d'amorcer la communication d'expérience et de se confronter à la page blanche. Les candidats pointent à la fois la nécessité de se conformer à la consigne de VAE et aux attentes universitaires, mais aussi de retenir l'attention du lecteur, ce qui nécessite des compétences rédactionnelles et un équilibre, notamment « en structurant les écrits, en maîtrisant le style, en allégeant les phrases et en choisissant le ton juste » (C21). Les candidats évoquent l'écriture comme étant articulée à la réflexion, il s'agit d'un processus itératif décrit comme un « long chemin » (C6).

12.4. Interprétation des résultats

Nous proposons une synthèse des résultats présentés (section 12.4.1.), puis nous les interprétons (section 12.4.2) en nous appuyant sur le cadre conceptuel de notre recherche. Une synthèse de l'enquête 2 est proposée en fin de section (cf. tableau 8).

12.4.1. Synthèse

Les textes conclusifs apparaissent à la fois comme homogènes et hétérogènes : ils respectent globalement la consigne donnée et se distinguent par l'expression de la singularité de leur rédacteur. Les motifs d'engagement en VAE des candidats sont pluriels et évolutifs. Les motifs

extrinsèques vocationnels et identitaires ainsi que les motifs intrinsèques épistémiques sont les plus évoqués. Ils démontrent une volonté des candidats de reconnaissance de leur légitimité pour autrui et pour eux-mêmes, ainsi qu'un rapport favorable aux apprentissages. Motifs d'engagement et perspectives de la démarche apparaissent imbriqués. Les perspectives évoquées sont principalement professionnelles, la démarche ouvre d'abord des possibilités d'évolution professionnelle. Les candidats abordent leur parcours, surtout professionnel. Les parcours académiques de formation initiale et de formation continue sont peu évoqués. Par contre, les candidats font part de leurs points de vue sur leur métier et leur environnement professionnel ainsi que de leurs affects, donnant ainsi à leur récit une dimension d'autant plus personnelle et incarnée. Ils abordent peu les interactions réalisées dans le cadre de leur démarche de VAE, ils évoquent également peu l'accompagnement de manière générale. Toutefois, les textes conclusifs démontrent que les candidats accordent une importance au fait d'interagir avec autrui, notamment dans le cadre professionnel. Le cheminement des candidats dans leur démarche de VAE articule les difficultés rencontrées, les apports de la démarche et les méthodologies déployées. Les difficultés rencontrées sont plurielles, elles concernent la méthodologie de VAE et la méthodologie universitaire, ainsi que l'organisation du travail. Toutefois, beaucoup de candidats décident de ne pas les évoquer dans leur écrit. Les apports de la démarche sont également diversifiés et pluriels. Les candidats relatent avoir acquis de nouvelles connaissances et compétences, mais aussi avoir développé une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Ces apprentissages ont souvent été réalisés par sérendipité et relèvent de prises de conscience. La méthodologie déployée fait apparaître plusieurs étapes itératives, et positionne comme central le choix de situations à décrire et analyser dans le dossier.

12.4.2. Pistes d'interprétation

Des communications d'expérience

Les textes étudiés se présentent comme des communications d'expérience (Barbier, 2013a). L'expérience y apparaît centrale, qu'il s'agisse de l'expérience professionnelle support du dossier de VAE ou de l'expérience produite par la démarche de VAE. Les textes analysés font référence aux points de vue des candidats (sur leur métier, leur secteur d'activité) ce qui nous semble correspondre à l'affirmation du « je », aboutissement d'une communication d'expérience. Les candidats s'approprient la consigne pour élaborer un dossier personnel et

authentique. En choisissant les situations et les thématiques abordés, ils s'interrogent sur ce qu'ils souhaitent livrer de leur vécu, ils s'interrogent quant à la part d'intime qu'ils souhaitent accorder à leur démarche. Les candidats expriment leur singularité en exposant certains aspects de leur parcours plutôt que d'autres. Leur singularité transparait également dans la manière de présenter l'expérience, notamment en la personnalisant par des illustrations.

Ces écrits apparaissent comme adressés, que ce soit par la forme donnée (par exemple par l'emploi de la deuxième personne du pluriel) ou par le fond exposé. Les candidats expriment leur volonté de rendre le texte intéressant et accessible aux lecteurs, ils prêtent attention aux lecteurs. De plus, les motifs d'engagement des candidats dans la démarche de VAE semblent tournés vers l'extérieur puisqu'il s'agit d'abord d'obtenir une reconnaissance.

La communication d'expérience étant écrite, les candidats sont amenés à développer des compétences rédactionnelles. L'exercice de formalisation laisse apparaître des tensions avec lesquelles le candidat doit *composer*, aux sens émotionnel et scriptural du terme.

Nous repérons également que les candidats évoquent la volonté de transmettre leur compétence notamment par leur témoignage et par la formation. Ils identifient ainsi de nouvelles adresses de leur expérience.

Des écrits inscrits dans un dispositif

Les textes conclusifs étudiés réfèrent aux trois dimensions du modèle des dispositifs d'Albero (2010a, b, 2011). Le dispositif idéal de VAE est très présent dans les écrits : les candidats démontrent connaître le postulat de la VAE qui reconnaît la dimension formative de l'expérience, au même titre que la formation initiale ou continue. Certains déclarent avoir les compétences nécessaires, parfois même semblent défier la dimension évaluative de la démarche. C'est ainsi d'abord la dimension certifiante de la démarche qui engage les candidats : il s'agit finalement d'une étape nécessaire, réglementaire pour réaliser un projet professionnel. La VAE apparaît comme un droit auquel les candidats prétendent légitimement. Le dispositif de VAE est un dispositif de formation continue. C'est peut-être ce qui amène les candidats à mobiliser un vocabulaire académique lorsqu'ils qualifient le dossier de « mémoire », qu'ils font référence aux contenus de cours, ou qu'ils évoquent l'accompagnement de manière très solennelle. Ceci est peut-être aussi une trace du contexte universitaire de réalisation de la démarche.

Le dispositif fonctionnel, tel que mis en œuvre dans l'établissement, est évoqué dans sa dimension de cadre qui impose une consigne et des échéances. Il n'est que très peu fait référence aux modalités de l'accompagnement, présentes et distancielles, individuelles et collectives.

En ce qui concerne le dispositif vécu, il est très présent : en évoquant les difficultés rencontrées, mais aussi les apports de la démarche, les candidats abordent la méthodologie singulièrement mise en œuvre. Ils partagent leur ressenti et apparaissent relativement *isolés* dans l'élaboration du dossier. Les interactions réalisées dans le cadre de la démarche sont peu évoquées, sauf en ce qui concerne les interactions symboliques, autrement dit les lectures.

La faible évocation de l'accompagnement peut être la conséquence d'une désirabilité sociale des candidats. Ceci est toutefois questionnant car le fait d'identifier et interroger ses difficultés démontre des capacités réflexives, valorisées dans le cadre de l'évaluation des jurys. Certains candidats l'ont d'ailleurs mis en avant. Il est aussi possible que cette faible évocation de l'accompagnement résulte du fait que le candidat se soit construit son propre espace, qui ne recoupe que partiellement celui mis en place et régulé par les accompagnateurs. En ce sens le candidat aborderait la démarche comme apprenante. Mais surtout ceci va dans le sens d'une approche mésologique (Cristol, 2022) de l'espace de la VAE. Le candidat construit son espace à partir de ce qui pour lui fait milieu.

Par ailleurs, les lectures, les recherches bibliographiques mais aussi le jargon utilisé (unités d'enseignement, mémoire), nous semblent faire trace du contexte universitaire de la démarche de VAE. Ces références à l'académique peuvent aussi résulter d'une désirabilité sociale : le candidat évoque les lectures car il les sait valorisées, ceci démontre toutefois sa connaissance de la norme universitaire. Une autre interprétation, qui irait davantage dans le sens d'une démarche apprenante, est que le candidat souligne l'apport des lectures car elles ont joué un rôle de repère essentiel dans son cheminement. Nous rappelons que pour Coppens (2021), l'appui sur une référence est essentiel dans une communication d'expérience formative.

Enfin, la VAE est présentée comme une aventure, une opportunité, ce qui met en évidence la construction d'un espace *par* le candidat.

Un rapport favorable aux apprentissages

Les candidats envisagent l'injonction à la certification de manière positive, comme un défi ou un challenge à relever. Aussi les textes conclusifs semblent mettre en évidence un rapport

positif des candidats au savoir, qu'il soit d'expérience ou de référence. Ces candidats font ainsi preuve d'apprenance (Carré, 2020).

Les perspectives des candidats mettent en évidence une volonté de continuer à se former, pendant et à la suite de la démarche de VAE. Mais cette dynamique formative ne s'inscrit pas que dans le futur, elle semble déjà présente en amont de la démarche. Il y a continuité des apprentissages. Ainsi, les motifs intrinsèques épistémiques sont largement évoqués. Des candidats évoquent aussi leur habitude d'acquisition de savoirs par la formation continue ou d'autoformation. L'environnement professionnel est abordé comme lieu d'interaction, mais aussi comme lieu de confrontation au changement, face auquel il faut s'adapter.

Dans les écrits, l'articulation des difficultés et des apports de la démarche nous semble démontrer une approche constructive. Les candidats trouvent des solutions, mais se laissent aussi porter vers de nouveaux apprentissages, par sérendipité, comme l'observait Morisse (2016). Le cheminement des candidats nous semble relever de la démarche d'enquête telle que décrite par Albero et Thievenaz (2022). S'appuyant sur les travaux du psychologue et philosophe John Dewey, les auteurs expliquent la possibilité d'une articulation entre enquête scientifique et enquête ordinaire. L'entraînement à l'enquête scientifique permettrait ainsi de majorer l'efficacité des enquêtes ordinaires dans lesquelles l'individu (professionnel, apprenant, citoyen) peut s'engager lorsqu'il vient à s'étonner. Pour ce faire, l'accompagnement jouerait un rôle crucial, notamment pour soutenir l'étonnement. La démarche d'enquête conduit l'individu à « questionner le vécu, l'observé, le ressenti sur des bases solides (connaissances, savoir-faire, techniques, etc.) » mais aussi à « en rendre compte de manière étayée (discussion, controverse, compte-rendu, rapport, exposé, publication » (ibid., p. 221). Les auteurs précisent alors que « c'est parce que l'apprenti fait l'épreuve de l'échec, de la résistance, voire de l'adversité dans sa confrontation intellectuelle au réel qu'il élabore des stratégies inédites » (ibid.). De plus cette capacité serait d'autant plus précieuse en situation d'autodidaxie et participerait du développement tout au long de la vie. Confronté à l'étonnement, il s'agit pour l'individu de se distancer, de problématiser mais aussi d'en échanger avec autrui.

Enfin, comme évoqué *supra*, la transmission des savoirs tient une place importante pour les candidats qu'il s'agisse de l'activité principale, d'une mission secondaire et ponctuelle ou d'une perspective. Cela nous semble témoigner également d'un rapport favorable aux apprentissages.

Ainsi cette deuxième enquête précise la manière dont les candidats appréhendent l'espace construit pour eux, comment ils l'investissent et se l'approprient. Ils s'appuient sur leurs dispositions (leur expérience, mais aussi leur manière d'agir) et considèrent le contexte (VAE et universitaire) pour élaborer le dossier. Ce contexte fait davantage référence aux normes qu'aux interactions sociales. Aussi nos résultats éclairent nos deux premières hypothèses (concernant l'existence d'espaces et leur potentiel apprenant), mais ils ne renseignent pas notre troisième hypothèse (dimension facilitatrice de l'accompagnement). Il est néanmoins possible que le rôle facilitateur de l'accompagnement soit implicite, puisque que les méthodologies déployées par les candidats réfèrent en partie aux artefacts construits par les accompagnateurs, que les candidats transforment en instruments.

Tableau 8 : Synthèse de l'enquête 2

Objectifs	Approcher le point de vue de candidats Préparer des entretiens ultérieurs avec les candidats Envisager de nouvelles pistes pour la recherche
Terrain et corpus	33 conclusions de dossiers VAE Rédigées par des candidats Visant un diplôme de l'Université de Strasbourg Corpus représentatif des VAE dans l'enseignement supérieur
Méthodologie	Approche qualitative Textes préexistants, adressés au jury Analyse catégorielle (approche déductive et inductive, comptage)
Thèmes explorés	Projet, parcours de vie et cheminement en VAE
Principales catégories d'analyse	Structure des textes Projets et perspectives Appui sur le parcours de vie Apports de la démarche Difficultés rencontrées Méthodologie d'élaboration du dossier
Principaux résultats	Singularité et trace de l'adressage des textes Motifs d'engagement pluriels (vocationnel, identitaire et épistémique) Perspectives professionnelles (évolution de poste) et académiques (continuer à se former, transmettre) Valorisation des interactions professionnelles, contrairement aux interactions en VAE, sauf les interactions symboliques (lectures) Cheminement articulant les apports (pluriels, envisagés comme opportunités et prise de conscience), les difficultés (surtout cognitives, mais globalement peu évoquées) et la méthodologie déployée Processus itératif d'élaboration du dossier (écriture, lecture, confrontation au référentiel), importance du choix des situations
Confrontation à notre cadre conceptuel	Des communications d'expérience : personnalisation, arbitrage, formalisation (écrite) et adressage Un dispositif idéal ouvrant un droit, un dispositif fonctionnel avec lequel il faut composer, un espace construit <i>par</i> le candidat (dispositif vécu) Un rapport favorable aux apprentissages (opportunité, rapport à l'erreur, transmission)
Biais et limites	Données préexistantes à la recherche, potentiellement empreintes de la désirabilité sociale des candidats, et sans recul possible de leur part sur la globalité de la démarche (non aboutie) Une seule université enquêtée Proximité professionnelle avec les candidats et les accompagnateurs VAE en partie réalisées en période de crise sanitaire

13. Synthèse intermédiaire

A partir des résultats de nos deux premières enquêtes et de leur interprétation, nous précisons une configuration et un fonctionnement possible de l'espace de la VAE. Notre proposition articule trois espaces (section 13.1) : *l'espace instrumental*, *l'espace intime* et *l'espace social*, et envisage deux dynamiques apprenantes (section 13.2) : *problématisation*, *conceptualisation et formalisation* ainsi que *normalisation*, *conscientisation et émancipation*.

13.1. Configuration de l'espace de la VAE

Le tableau 9 reprend les éléments clés de notre proposition. Nous présentons l'espace instrumental (section 13.1.1), l'espace intime (section 13.1.2) et l'espace social (section 13.1.3).

Tableau 9 : Caractéristiques des espaces de la VAE

Espace instrumental	Espace intime	Espace social
Visée certifiante	Visée développementale	Visée de valorisation
Valeur en soi	Valeur pour soi	Valeur pour autrui
Confrontation aux experts	Autoconfrontation	Confrontation à la société
Dimension académique	Dimension personnelle	Dimension d'adressage
Normé	Singulier	Adressé
Exercice	Démarche	Démonstration
Épreuve au sens académique	Épreuve au sens biographique	Épreuve au sens photographique
Écrit support d'évaluation	Écrit support de réflexivité	Écrit support de partage
Cadre levier	Maturation levier	Interactions levier

13.1.1. L'espace instrumental

Le qualificatif *instrumental* est choisi en référence aux travaux de Pierre Rabardel sur lesquels s'appuient Albero (2010a, b, 2011) et Heddad (2016, 2017a, b). Ainsi l'espace instrumental peut être rapproché de l'espace artéfactuel (Heddad, *ibid.*) que le candidat transforme en instruments par l'activité d'élaboration du dossier. S'y retrouvent des artefacts matériels et organisationnels de la VAE (la trame du dossier, le référentiel, les étapes) et de l'accompagnement (les modalités, les échéances). Mais l'espace instrumental ne se limite pas à la VAE en tant que telle, s'y trouvent également d'autres éléments qui peuvent impacter l'activité du candidat : par exemple les codes universitaires, ou encore les contraintes du cadre professionnel (une limite de confidentialité par exemple). L'espace instrumental s'inspire des dispositifs idéal et fonctionnel de référence : il (im)pose le cadre en diffusant les règles et les normes, en organisant les modalités et les échéances. Les candidats utilisent des termes comme *impose* ou *oblige*, mais dans une approche constructive : ce cadre fait levier pour se repérer et s'organiser dans l'activité d'élaboration de dossier. C'est l'espace de ce qui s'impose aux plans réglementaire et administratif, de ce qui est proposé aux plans ingénierique et pédagogique, et de ce avec quoi le candidat *compose*. En ce sens, l'espace instrumental est aussi vécu par le candidat qui s'y confronte, s'y conforme, se l'approprie ou le défie.

L'espace instrumental renvoie principalement aux facteurs exogènes (Carré, 2020), à ce qui fait contexte au plan institutionnel (université, financeur, travail, société). Les accompagnateurs participent à sa construction lorsqu'ils mettent en œuvre le dispositif au regard de la réglementation, des contraintes administratives et des prescriptions pédagogiques. Ils cherchent à contenir les candidats dans la norme VAE et dans la norme universitaire, en jalonnant la démarche. La consigne donne le cap au candidat, elle lui permet de recentrer son travail lorsqu'il se perd dans l'exercice. Aussi cet espace instrumental protège l'ensemble des protagonistes.

L'espace instrumental renvoie également à la visée évaluative de la VAE, à la confrontation au référentiel de diplôme qui place le candidat face à l'expertise académique. Par exemple, C21 qualifie son accompagnateur d'*inspecteur*, ce qui montre le rôle d'évaluateur qu'elle lui assigne. Le dossier est support d'évaluation, c'est une épreuve au sens académique du terme. Les projets dans lesquels les candidats inscrivent leur VAE traduisent une volonté de voir certifier leurs compétences : il s'agit de leur donner une forme élaborée et normée, en référence à la *valeur en soi* proposée par Tribby (2014). Une candidate exprime ainsi souhaiter « être

reconnue officiellement dans (s)es compétences » (C6). Les candidats ne justifient pas leur choix de s'engager dans la démarche par rapport aux modalités du dispositif, pourtant particulièrement adaptées aux personnes en situation d'emploi. Ils font par contre référence au cadre réglementaire : la visée de valorisation des savoirs d'expérience oriente les candidats vers cette voie d'accès à la certification.

13.1.2. L'espace intime

Lani-Bayle (2019) nous rappelle que le terme *intime* (du latin *intimus*) signifie « le plus au-dedans » (p. 103). Pour Tisseron (2001, cité dans Lani-Bayle, *ibid.*), l'*intime* est l'intériorité qu'il n'est pas possible de partager ; il la distingue de l'*intimité* qui est une « prise de forme de l'intériorité en vue d'une extériorisation » (p. 104), du *privé* (les proches) et du *public*. Le processus d'extimation est le passage de l'*intime* vers le *public*. En VAE, l'intime est mobilisé par le travail d'exploration de lui-même que réalise le candidat (Hoffert, 2017). L'espace intime renvoie principalement aux facteurs endogènes (Carré, 2020). Le candidat y mobilise sa biographie et ses dispositions psychologiques. Il s'y replie et s'y ressource. Cet espace renvoie à la visée développementale de la VAE, par la confrontation du candidat à lui-même. Le dossier est support de réflexion, c'est une épreuve au sens biographique du terme. Dans cet espace, la maturation fait levier pour l'introspection et l'élaboration de l'expérience : c'est l'espace du soi, de ce qui en soi-même fait contrainte, ressource et opportunité.

Les accompagnateurs soulignent la centralité du candidat dans la démarche, que traduit cet espace intime. Ils abordent également le travail réflexif nécessaire dans la démarche de VAE. Les accompagnateurs évoquent les débordements des candidats hors du cadre. Ceux-ci interrogent ce qui fait *frontière* entre l'espace intime et les autres espaces. En VAE, cette frontière peut être floue du fait que le candidat imbrique dans sa réflexion différentes sphères d'expérience (Zittoun, 2012). Le rôle de l'accompagnateur peut alors être d'amener le candidat à réfléchir à cette frontière et à son incidence sur le projet de VAE, sur la mise en œuvre de ce projet. Bien que répondant à une injonction à la certification, les candidats évoquent leur VAE comme étant d'abord un projet personnel. C'est une opportunité de se (re)-découvrir, de prendre un temps pour soi. En ce sens, Hatano-Chalvidan (2021) reprend la notion de *chronotope* proposée par l'historien et théoricien Mikhaïl Bahktine pour qualifier le dispositif de RAE (qui partage des similarités avec celui de VAE). Elle explique que « le dispositif permet d'instituer une parenthèse, un temps suspendu, en dehors des temps de production et ses contraintes » et ouvre un espace qui « désenclave le travail de la personne » (Hatano-Chalvidan, 2021, § 46).

Une candidate envisage la démarche comme une « grande aventure » (C3), elle apparaît globalement *solitaire*. Ces visées renvoient à la *valeur pour soi* de la VAE décrite par Tribby (2014).

Pour élaborer et communiquer leur expérience, les individus mobilisent leurs émotions (Barbier, 2013a). Dans les textes analysés, les candidats évoquent leur vécu d'expérience professionnelle ainsi que leur expérience de VAE. Ils font état de leurs affects et partagent également des informations de leur sphère personnelle qui n'ont pas d'incidence sur la démonstration de compétences en tant que telle, et qu'ils pourraient décider de ne pas dévoiler. Ces confidences renseignent sur ce qui fait contrainte pour le candidat au plan personnel (qui peut être en lien avec la sphère professionnelle également, par exemple une situation de changement, ou de souffrance au travail), et qui par conséquent impacte son espace intime de la VAE. Aussi, l'espace intime est celui du vécu au sens phénoménologique du terme. C'est l'espace des sensations, du ressenti, de ce qu'incarne le candidat.

13.1.3. L'espace social

Le qualificatif *social* renvoie aux interactions du candidat réalisées durant la démarche, impulsées par ce qu'impose et propose l'espace instrumental. L'espace social peut être rapproché des médiations relationnelles dans l'espace de l'activité, proposé par Heddad (2016, 2017a, b). Mais l'espace social mobilise aussi d'autres sphères d'expérience du candidat. Par exemple, il échange avec ses collègues, mais aussi avec ses proches. C'est un espace de rencontre et d'ouverture pour le candidat qui fait levier pour la communication de l'expérience. Dans les textes étudiés, l'habitude d'interaction sociale dans la sphère d'expérience professionnelle est beaucoup évoquée. Ces pratiques apparaissent comme une habitude de travail, qui contribue à construire les compétences.

L'espace social renvoie principalement aux facteurs éactifs (Carré, 2020) dans le sens où ce sont les situations de rencontre et d'échange, qui font l'espace. L'espace social est investi par le candidat qui interagit avec autrui. Les accompagnateurs encouragent les interactions. En construisant des partenariats, ils facilitent la mise en relation du candidat avec une pluralité d'interlocuteurs, notamment avec les enseignants et les autres candidats. Les accompagnateurs développent en ce sens des modalités collectives d'accompagnement. Ces temps collectifs permettent au candidat de confronter son point de vue, mais aussi de partager son vécu de la démarche. Ainsi l'extime nourrit l'intime (Lani-Bayle, 2019).

Ces interactions sont aussi symboliques. Dans les textes étudiés, si les candidats évoquent finalement peu les interactions réelles (que ce soit avec les accompagnateurs ou les autres candidats), ils abordent largement les recherches et les lectures réalisées. Ces lectures sont des interactions symboliques dans le sens où elles représentent une ouverture pour les candidats, une opportunité d'envisager d'autres points de vue. Il s'agit bien sûr d'une interaction partielle puisque le contenu de la ressource n'évolue pas, il se livre tel quel au candidat. Ce dernier peut toutefois adresser des questions à l'auteur (de façon symbolique, mais aussi réelle).

Le candidat est par ailleurs en interaction symbolique avec son jury, avant de finalement le rencontrer réellement. L'espace social est ainsi celui de l'adressage de la VAE, de la confrontation du candidat à autrui. Le dossier est ici support de démonstration, c'est une épreuve au sens photographique du terme : une trace laissée *dans* et *pour* le monde. En quête de reconnaissance et de légitimité, les candidats sont attentifs au regard d'autrui, dans les sphères académique, professionnelle et personnelle. S'ils n'évoquent pas d'attente particulière en termes d'interaction sociale durant leur démarche de VAE, cette attente apparaît par contre en ce qui concerne les perspectives. Cet espace renvoie à la *valeur pour autrui* de la VAE décrite par Triby (2014). Les candidats souhaitent continuer à se former, mais aussi transmettre leurs savoirs et leurs compétences.

13.2. Dynamiques de l'espace de la VAE

Notre proposition de configuration de l'espace de la VAE veut approcher le candidat dans sa globalité. Chaque espace est réapproprié par le candidat qui s'organise, mûrit sa réflexion et s'adresse à autrui. Ces espaces façonnent l'expérience du candidat autant que le candidat façonne son espace singulier (en référence à l'espace d'activité de Heddad, 2016, 2017a, b). Cela ouvre des opportunités d'apprentissage qui dépassent le cadre de la VAE et de l'accompagnement : réalisées par sérendipité, mais aussi de manière volontaire par le candidat qui au fur et à mesure de sa démarche en saisit le potentiel. Nous repérons deux dynamiques articulant les espaces : *problématisation, conceptualisation, formalisation* (section 13.2.1) et *normalisation, conscientisation, émancipation* (section 13.2.2).

13.2.1. Problématisation, conceptualisation, formalisation

Pour Orange (2005), « avant d'être une activité de résolution de problèmes, la science est une activité de production de problèmes » (p. 75). Notre proposition s'inscrit dans cette idée. Nous

avons évoqué *supra* (section 12.4.2) le fait que la démarche des candidats suit une démarche d'enquête. Dans celle-ci, la problématisation joue un rôle fondateur (suite à l'étonnement). Albero et Thievenaz (2022) expliquent que la problématisation « relève moins d'une recherche de solution ponctuelle apportée à un problème limité que d'un raisonnement fondé sur la connaissance de la genèse de *ce qui fait problème*, en particulier en termes d'intelligibilité du phénomène étudié » (p. 226). Cette approche trouve particulièrement sa place dans le contexte universitaire, comme contexte scientifique.

Selon Paul (2022), la problématisation a pour objectif de reconstruire une situation qui questionne. C'est une approche expérientielle de l'apprentissage. L'auteure fait lien entre réflexivité et problématisation, en mobilisant également la théorie de l'enquête de John Dewey qui pose que le sujet mène l'enquête en réponse à une rupture dans l'expérience (un problème). Paul (*ibid.*) précise alors que :

Le problème n'est pas en soi ni en dehors de soi : il naît de la rencontre de ce qui vient de soi (son histoire, sa personnalité, ses manières d'être, de penser et d'agir) avec ce qui vient du dehors (l'environnement, ses tensions, ses enjeux, ce qui s'y passe et s'y joue) (pp. 87-88).

Ainsi la démarche réflexive « consiste à se doter d'un cadre pour qu'un sujet se questionne et problématise une situation vécue » (*ibid.*). Dans la démarche VAE, la problématisation s'opère dans l'espace intime, en intégrant des éléments de l'espace instrumental et en s'appuyant sur l'espace social.

Conceptualiser, c'est tout à la fois généraliser et spécifier, c'est l'aboutissement d'un travail critique et d'interaction pour nourrir la question posée. Pour Pastré (2011), « conceptualiser, c'est abstraire, au sens de “faire abstraction de”, tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action » (p. 242). La problématisation ouvre une possibilité de conceptualisation. Orange (2005) qualifie la problématisation d' « espace de contrainte » comme « mise en tension du registre empirique et du registre des modèles » (p. 78), menant à la conceptualisation. L'auteur, s'appuyant sur les travaux du philosophe Gaston Bachelard, souligne le caractère apodictique des savoirs scientifiques :

Avec ce caractère de nécessité, on est au cœur de la conceptualisation scientifique : celle-ci ne se réduit pas à la construction de concepts catégoriels ou bien de concepts en actes, mais à des constructions théoriques explicites dont la nécessité s'impose (*ibid.*).

Il y a mobilisation de notions, possibilité de transfert et de généralisation qui constituent le mouvement d'abstraction de la conceptualisation. Ainsi, la conceptualisation s'inscrit dans l'espace instrumental en ce sens qu'il s'agit d'organiser des savoirs, de repérer ce qui fait norme. Elle est rendue possible par l'espace social qui fournit les opportunités d'interactions nécessaires, et l'espace intime qui permet de les maturer.

Enfin, la démarche scientifique s'appuie sur la formalisation. Orange (2005) souligne le caractère langagier de la problématisation. La verbalisation du problème permet son élaboration. Il pointe également qu'une des propriétés du concept est qu'il est communicable, il est donc destiné à être adressé au monde qui pourra continuer de le construire. Ainsi la formalisation s'inscrit dans l'espace social en s'appuyant sur l'espace instrumental : elle est le livrable normalisé qui annonce la fin de la démarche pour le candidat et qui prépare l'échange avec le jury. Mais l'écriture fait aussi partie du cheminement, le candidat écrit, efface, recommence. En ce sens, la formalisation traverse l'espace intime.

13.2.2. Normalisation, conscientisation, émancipation

Nous observons que les trois espaces de la VAE articulent une seconde dynamique : *normalisation/conscientisation/émancipation*. Si la première dynamique renvoie aux savoirs, celle-ci s'appuie sur les normes.

La consigne pour l'élaboration du dossier de VAE est de mettre en regard les compétences acquises sur le terrain avec les compétences du référentiel de diplôme visée. Il s'agit donc pour le candidat d'opérer un croisement entre son vécu d'expérience et un référentiel de diplôme : il croise espace intime et espace instrumental. L'espace social, réel et symbolique, offre des opportunités pour ce croisement. Ce faisant, le candidat normalise son expérience, il repère dans son vécu ce qui fait norme. Le candidat part de l'espace instrumental vers l'espace intime, pour finalement s'en émanciper (espace social).

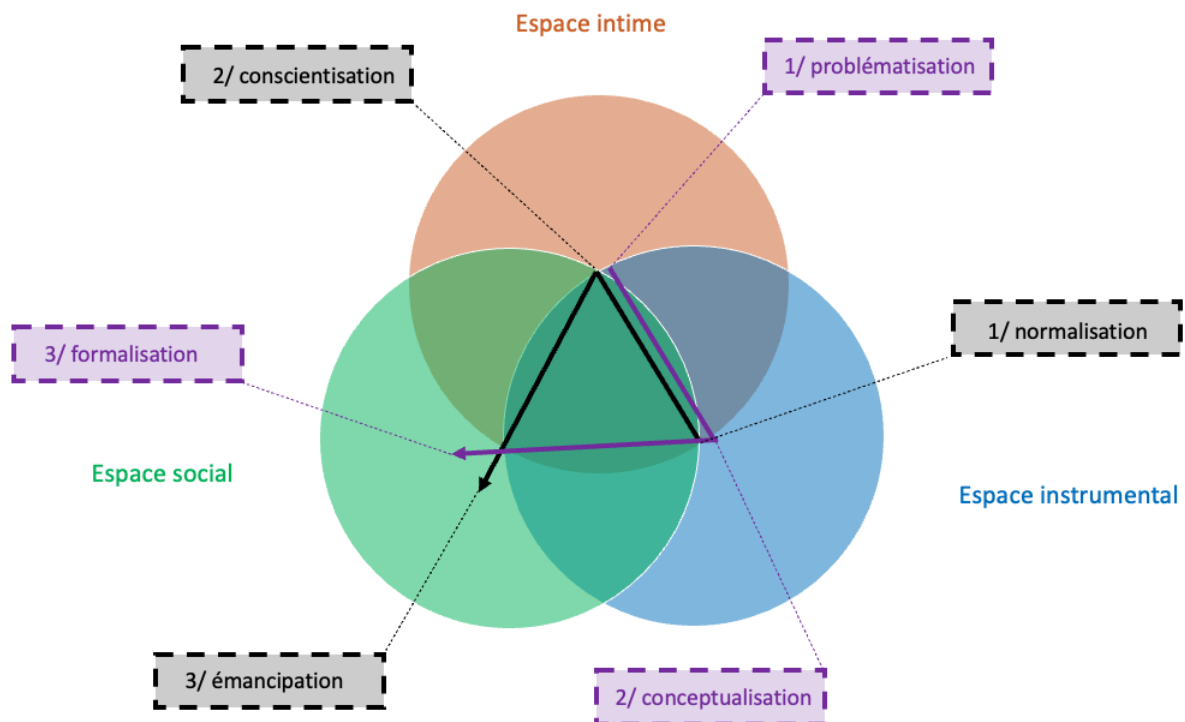
Les compétences du candidat ont été développées sur le terrain. Elles naissent des interactions avec l'environnement. Le candidat doit identifier ce qui relève de ses choix, de ses arbitrages dans les situations rencontrées. Il s'agit en effet de valider ses acquis de l'expérience et non celles du collectif dans lequel il s'inscrit : il croise espace social et espace intime. L'espace instrumental, en l'occurrence le dispositif de VAE et d'accompagnement, offre au candidat une opportunité d'interroger son parcours et ses pratiques : il propose un cadre pour ce faire, des

outils (dont le référentiel de diplôme visé) mais aussi le temps utile à la prise de distance. Pour Morisse (2016), la conscientisation est « un processus mental favorisant la traduction d'une activité dans une autre activité » (p. 98). Le candidat conscientise son expérience en repérant dans l'expérience sociale que constitue le travail, ce qui relève de sa pensée et de son action, ce qui est signifiant pour lui, et qui pourra être porté à l'attention du jury en vue de la validation. Le candidat part donc aussi de l'espace social vers l'espace intime, et le cadre de l'espace instrumental. La dynamique n'est pas à sens unique, elle est itérative.

La démarche de VAE vise la certification des compétences qui permet au candidat de valoriser son expérience. Il s'agit pour le candidat d'obtenir un diplôme qui apportera au monde la preuve de sa valeur : le diplôme est l'outil qui confère reconnaissance et légitimité. Il y a croisement entre espace instrumental et espace social. L'espace intime, au travers de la maturation que le candidat fait de son expérience, permet ce croisement. Le candidat va pouvoir dépasser une approche mécaniste de la VAE et donner un sens à son parcours. Ce faisant, le candidat s'émancipe, il se reconnaît lui-même légitime dans l'espace social. Morisse (ibid.) aborde l'émancipation comme concept politique, qui renvoie à l'idée d'affranchissement de préjugés « ou d'une place assignée à l'individu, comme celle de non-diplômé » (p. 91). Elle ajoute, s'appuyant sur le philosophe Jacques Rancière, que l'émancipation « correspond aussi à l'idée de renversement d'un ordre social, non plus porté par un rapport de pouvoir, mais par un rapport d'égalité des intelligences et des langages » (ibid., p. 99). Selon l'auteure, la VAE représente alors un *espace potentiel d'émancipation* : la conscientisation conduit à la subjectivation, qui ouvre des voies d'émancipation. Le candidat part de l'espace instrumental vers l'espace social via la maturation de l'espace intime.

Ci-après, la figure 13 propose une schématisation du modèle de l'espace de la VAE et de ses deux dynamiques. Elle matérialise le recouvrement des espaces : les espaces se croisent entre eux, ou deux à deux. Chacun de ces espaces constitue le *déjà-là* et l'*à-venir*, le potentiel et le réalisé.

Figure 13 : Modèle de l'espace de la VAE



Cette synthèse intermédiaire renseigne nos deux premières hypothèses concernant l’articulation d’espaces et la dimension apprenante de cette articulation. Les apprentissages portent sur les savoirs de référence dont se saisit le candidat par la mise au travail des savoirs d’expérience. Cette première dynamique s’appuie fortement sur le contexte universitaire. Les apprentissages portent aussi sur la connaissance de soi qui s’opère de façon incidente, et en résonance avec la première dynamique. Notre troisième hypothèse portant sur l’accompagnement comme facilitateur trouve aussi quelques réponses dans ce modèle. Notamment, le modèle souligne que l’espace social est visé par les deux dynamiques. L’espace instrumental et l’espace intime interagissent de manière à ouvrir le candidat au monde : il agit dans le monde (en formalisant) et y occupe une place (en s’émancipant). Ainsi ces deux premières enquêtes, et le modèle qui s’en dégage, offrent des premières pistes de compréhension du cheminement apprenant de candidats à la VAE, qui élabore de manière accompagnée, une communication d’expérience à visée certifiante. Ce cheminement est singulier, mais il rencontre des dynamiques récurrentes, plus ou moins investies selon les candidats.

14. Enquête n°3 :

Entretiens avec des candidats VAE

Nos deux premières enquêtes nous ont permis d'esquisser une proposition de configuration de l'espace de la VAE, et des pistes de compréhension des dynamiques à l'œuvre dans l'activité d'élaboration accompagnée du dossier VAE. Notre troisième enquête nous amène à la rencontre de candidats¹¹⁴ rédacteurs des textes conclusifs étudiés. C'est à nouveau les points de vue de candidats, quant à leur démarche de VAE, qui nous intéresse. Nous continuons de mettre au travail nos hypothèses, et notamment la troisième, portant sur le rôle facilitateur de l'accompagnement dans l'articulation des espaces. Nous présentons le cadre de cette troisième enquête (section 14.1), la méthodologie construite (section 14.2) et mise en œuvre (section 14.3). Nous présentons ensuite les résultats obtenus (sections 14.4 et 14.5) puis nous les interprétons (section 14.6).

14.1. Cadre

Nous présentons le contexte et les objectifs de notre enquête (section 14.1.1). Nous justifions nos choix méthodologiques (section 14.1.2) avant de présenter notre terrain et notre panel d'enquêtés (section 14.1.3).

14.1.1. Contexte et objectifs

Lors de la deuxième enquête, nous avons identifié des tâches que le candidat réalise dans l'activité d'élaboration du dossier VAE. Nous les avons présentées (*supra*, section 12.3.4) par compilation des résultats, les candidats ne retraçant pas individuellement le processus complet d'élaboration de leur dossier. Il s'agit désormais de préciser le cheminement suivi par chaque candidat, en nous appuyons sur la chronologie de l'activité. D'autre part, si la première enquête aborde le rôle de l'accompagnement dans l'élaboration du dossier, cet accompagnement est très peu évoqué par les candidats. Aussi, il nous intéresse d'approfondir avec eux cette thématique, et de comprendre ce qui les amène à ne pas s'y attarder.

¹¹⁴ Nous réalisons que nous évoquons dans notre recherche *les candidats*, alors que nos enquêtés ne le sont plus : ils sont *diplômés*.

Cette troisième enquête vise à accéder au vécu des candidats, sous un autre angle que celui choisi pour notre deuxième enquête. Nous décidons de mener des entretiens. Les différences de modalités (écrite versus orale), de temporalités (pré-jury versus post-jury) et d'adressages (membre de jury versus chercheur) peuvent générer des résultats complémentaires, nous permettant de préciser notre proposition d'espace de la VAE, et d'en éprouver la portée heuristique.

14.1.2. Choix méthodologiques

Nous construisons notre enquête à partir de méthodes qualitatives permettant l'exploration du vécu de l'activité, en nous appuyant sur la chronologie de l'action, et sur des traces matérielles du vécu (cf. *supra*, section 7). Nous menons des entretiens inspirés de la méthode d'enquête narrative (Breton, 2022), elle-même inspirée de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994). Breton (2022) évoque l'intérêt de croiser les résultats obtenus par l'enquête narrative, avec des archives de l'activité. Aussi, nous étudions les fiches d'émargement de l'accompagnement, qui renseignent sur les temporalités de la démarche. Nous décidons également de mobiliser ces fiches lors des entretiens, comme trace de l'activité pour le candidat. Nous nous référons aux travaux de Thereau (2010) sur l'autoconfrontation. La fiche d'émargement est une trace indirecte de l'activité d'élaboration du dossier, c'est une trace partielle du déroulement de cette activité. Elle n'est pas produite par l'acteur lui-même en situation d'élaboration, elle est validée par lui (par signature) à l'issue de temps restreints (les séances d'accompagnement) de cette activité. Pour autant, il s'agit d'un document familier, complété tout au long de l'accompagnement, et que le candidat voit évoluer. Il lui sert de repère¹¹⁵. Le document est conservé par l'accompagnateur durant la prestation. Si nous ne mobilisons pas *stricto sensu* la méthode d'autoconfrontation, notre approche s'inspire de l'autoconfrontation de second niveau. Nous aurions pu confronter le candidat à sa conclusion de dossier VAE (premier niveau), mais nous craignons que la lecture soit chronophage pour le candidat, et empiète trop sur l'entretien. Nous abordons néanmoins les conclusions lors des entretiens.

Au plan pratique, nous réalisons les entretiens en visioconférence. Cette modalité est adaptée à l'éloignement géographique d'une partie des enquêtés, et permet aussi plus de souplesse dans

¹¹⁵ Notre expérience de praticienne de l'accompagnement nous a montré que les candidats suivent bien souvent de près l'évolution de leur fiche d'émargement. Ils font part, dès le début de leur accompagnement, de leurs inquiétudes quant au nombre limité d'heures de la prestation.

la planification des entretiens. Elle facilite également l'enregistrement de l'entretien en vue de sa retranscription. L'outil de visioconférence utilisé est aussi celui utilisé pour l'accompagnement à l'Université de Strasbourg. Aussi les candidats enquêtés y sont familiarisés, et dans une certaine mesure, il peut aussi agir comme trace de l'expérience de VAE.

14.1.3. Terrain et panel

Quinze candidats ont donné leur accord pour se rendre disponible pour un entretien, dans le prolongement de notre étude de leur texte conclusif de dossier VAE. La programmation des entretiens s'est faite par e-mail, ce fut l'occasion de rappeler les objectifs et le cadre de notre recherche, et de préciser ceux de cette nouvelle enquête. Les caractéristiques sociodémographiques et de diplomation du panel sont présentées dans le tableau 10.

Tableau 10 : Profil sociodémographique et de diplomation des candidats de l'enquête 3

		Échantillon	Statistiques nationales
Genre	Femme	60 % (9)	50,8%
	Homme	40 % (6)	49,2%
Classe d'âge	Moins de 30 ans	0 % (0)	9%
	30 à 49 ans	73,3 % (11)	75%
	Plus de 50 ans	26,7 % (4)	16%
Situation professionnelle	Actif en situation d'emploi	80 % (12)	90,3%
	Actif demandeur d'emploi	20 % (3)	9%
	Inactif	0 % (0)	0,7%
Catégorie socio professionnelle	Cadre ou assimilé	46,7 % (7)	63,5%
	Employé (dont ouvrier)	46,7 % (7)	32,5 %
	Actif non-salarié	6,7 % (1)	3,9%
Diplôme visé	Master et doctorat	80 % (12)	38,7%
	Licence / LP	20 % (3)	50,2%
	Autres diplômes	0 % (0)	11,1%
Domaine du diplôme visé	Droit économie gestion	33,3 % (5)	40%
	Sciences humaines et sociales	40 % (6)	18%
	Sciences technologie santé	26,7 % (4)	37%
	Arts lettres langues	0 % (0)	6%
Dernier niveau de diplôme obtenu	Niveau 4 ou <i>infra</i>	6,7 % (1)	28 %
	Niveau 5	40 % (6)	39%
	Niveau 6	40 % (6)	25%
	Niveau 7	13,3 % (2)	9%

Adapté de : Létroublon, 2020 ; données internes, Université de Strasbourg, 2019-2021.

En reprenant les statistiques nationales (Létroublon, 2020), nous constatons que notre échantillon n'est que partiellement représentatif des candidatures en VAE au plan national. Nous regrettons notamment que certaines catégories ne soient pas du tout représentées (moins de 30 ans ; inactifs ; autres diplômes que licence, licence professionnelle et master ; domaine des arts, lettres, langues). Toutefois les catégories majoritaires au plan national le sont globalement aussi dans notre échantillon. Le profil de chaque candidat enquêté est présenté en annexe 7 et 9.

14.2. Préparation des entretiens

Notre préparation des entretiens consiste en une première phase d'analyse des émargements de l'accompagnement (section 14.2.1), puis en l'élaboration d'un guide d'entretien (section 14.2.2.).

14.2.1. Analyse des émargements de l'accompagnement

Nous rassemblons les fiches d'émargements de l'accompagnement de chaque candidat de notre panel¹¹⁶ (modèle de fiche en annexe 10). Nous compilons les informations recueillies (cf. annexe 11), retraçant ainsi le parcours d'accompagnement de chaque candidat. La durée des séances, mais aussi celle des intervalles entre les séances y sont précisés. Pour chaque candidat, nous calculons la période d'accompagnement (en mois), la durée de l'accompagnement (en heure) ainsi que le nombre de séances d'accompagnement (en distinguant les ateliers et les entretiens). Les résultats sont présentés en annexe 12. Le tableau 11 présente la synthèse de ces données. Les candidats ont réalisé en moyenne leur VAE en moins d'un an (311,93 jours soit environ 10 mois). Cela correspond à la période annoncée par les accompagnateurs enquêtés lors de notre première enquête. La durée moyenne de l'accompagnement est de 14,20 heures. Celle-ci se situe en-dessous de la durée forfaitaire de la prestation d'accompagnement (17 heures). Seul 40% des candidats ont bénéficié d'une prestation complète. Pour autant, le nombre moyen d'ateliers suivis est de 3,20/4, ceux-ci ont donc été globalement suivis¹¹⁷. Si tous les candidats ont suivi le premier atelier, moins de la moitié (46,7%) avait suivi l'atelier de préparation au jury. Les candidats sont majoritairement accompagnés en collectif, comme prévu dans la

¹¹⁶ La fiche d'émargement est conservée dans le dossier du candidat par l'administration.

¹¹⁷ Seuls les ateliers obligatoires donnent lieu à un émargement, les ateliers complémentaires facultatifs ne figurent pas sur la fiche.

prestation (9,53 heures cumulées d’ateliers en moyenne). La durée cumulée moyenne des entretiens est de 4,66 heures sur un forfait de 5 heures d’accompagnement individuel.

Tableau 11 : Analyse des émargements des candidats

Période moyenne d’accompagnement	311,93 jours
Durée moyenne d’accompagnement	14,20 heures
Part de prestation complète	40 %
Nombre moyen d’entretiens	4,53
Durée cumulée moyenne d’entretiens	4,66 heures
Nombre moyen d’ateliers	3,20
Durée cumulée moyenne d’ateliers	9,53 heures
Part d’accompagnements débutant par un atelier	100 %
Part d’accompagnements se terminant par un atelier	46,7 %

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2017-2021.

14.2.2. Élaboration d’un guide d’entretien

La scénarisation de l’entretien veut amener le candidat à évoquer deux thèmes : le vécu de l’accompagnement et le vécu de l’élaboration du dossier. Tel que préconisé dans l’enquête narrative (Breton, 2022), nous saisissons dans un premier temps les étapes globales d’élaboration du dossier, puis nous nous arrêtons sur un temps spécifique pour en saisir la microphénoménologie. Cette deuxième étape de l’enquête réfère à l’entretien d’explicitation (Vermersch, 1994). Des propositions, des questions et des relances sont formulées pour accompagner le récit des candidats. Lorsque c’est possible, nous personnalisons les propositions en intégrant les éléments recueillis en amont dans le texte conclusif et dans la fiche d’émargement. Nous espérons ainsi singulariser les réponses en réimmergeant le candidat dans l’activité vécue, mais aussi signifier au candidat l’intérêt que nous lui portons.

L’entame est un contrat de communication avec le candidat, essentiel pour la conduite d’un entretien. Nous rappelons le contexte de notre recherche et le cadre de l’entretien. Nous réaffirmons les principes de bienveillance et de confidentialité ainsi que la centralité du candidat dans l’entretien.

Nous proposons ensuite une question d’ouverture pour mettre à l’aise le candidat et lui témoigner de notre intérêt pour son discours. Nous écartons les approches trop générales

consistant à demander au candidat de se présenter. Il est invité à nous faire part de ce qui s'est passé pour lui depuis l'obtention du diplôme par VAE. Cela nous permet de constater dans quelle mesure les perspectives éventuellement énoncées dans le texte conclusif se sont concrétisées. Quelles sont les évolutions professionnelles, académiques et personnelles du candidat ? Nous demandons : « *Que s'est-il passé pour vous depuis l'obtention de (diplôme) par VAE en (année) ?* ».

Il s'agit ensuite de confronter le candidat à son émargement, en utilisant la fonction de partage d'écran de l'outil de visioconférence. Le document est présenté en début d'entretien, en espérant que cela favorise l'évocation de cette période éloignée. Nous invitons le candidat à aborder la thématique de l'accompagnement, puisque celle-ci était peu abordée dans notre deuxième enquête. Nous lui demandons ce que lui évoque ses émargements. Nous proposons : « *Je vais partager mon écran avec vous de manière à vous présenter un document que vous avez déjà eu l'occasion de voir à plusieurs reprises au cours de votre accompagnement. Je vous propose de me faire part de ce qu'il vous inspire.* »

Ensuite, deux propositions guident le récit d'expérience. Elles invitent le candidat à prendre son temps et intègrent les termes *racontez-moi*, de manière à encourager les réponses narratives. La première proposition est vaste, abordant la globalité de l'élaboration du dossier : « *Je vous propose de prendre le temps de revenir sur l'élaboration de votre dossier de VAE. Racontez-moi comment vous vous y êtes pris* ». L'emploi des termes :

- *comment*, oriente la narration vers l'action ;
- *vous vous y êtes pris*, centre la narration sur le vécu singulier ;
- *pour élaborer votre dossier*, centre le récit sur l'activité visée.

Cette première proposition est d'emblée complétée par deux questions : « *Par quoi avez-vous commencé ? Quelles ont été les grandes étapes de cette élaboration ?* ». La première question vise à induire une narration chronologique et nous permet de situer le moment inaugural de l'activité. Il s'agit du moment où le candidat estime avoir commencé à élaborer son dossier de VAE, il est possiblement différent pour chaque candidat. La seconde question vise à amener le candidat à structurer et synthétiser son propos. Au besoin, nous pouvons relancer le récit du candidat en suggérant des étapes d'élaboration issues des résultats de notre précédente enquête : comprendre la consigne, s'organiser, comprendre le référentiel du diplôme, évaluer sa maîtrise des compétences visées, formaliser (cf. *supra*, section 12.3.4).

La deuxième proposition porte sur un évènement déterminant de l'accompagnement dans la démarche de VAE. Cette proposition microphénoménologique centre l'enquête sur un moment bien spécifique, à temporalité courte. Nous amenons ainsi le candidat à parler du rôle de l'accompagnement dans l'élaboration de son dossier. La formulation de la question permet d'aborder l'accompagnement dans sa dimension individuelle ou collective, par un évènement à valence positive ou négative : « *Je vous propose désormais de prendre le temps de revenir sur votre accompagnement à l'élaboration du dossier. Racontez-moi une situation déterminante vécue au cours votre accompagnement.* ». Au besoin, nous proposons une reformulation au candidat. L'emploi des termes :

- *situation déterminante*, oriente le propos sur un temps fort ;
- *vécue au cours de votre accompagnement*, centre le propos sur un temps interactif ou issu d'une interaction.

Le dernier temps de l'entretien est consacré à un entretien d'explicitation portant sur un moment clé de l'élaboration du dossier. Nous ciblons la situation de choix des situations professionnelles analysées dans le dossier. Dans l'enquête narrative, le moment exploré est choisi avec l'enquêté (Breton, 2022). Cependant, nous choisissons le moment en amont, car nous souhaitons mettre en regard la réalisation singulière de cette action par les différents candidats, de manière à peut-être en dégager des invariants. Nous appréhendons d'abord l'importance de cette étape pour le candidat en lui demandant : « *Quelle a été pour vous la tâche la plus marquante dans l'élaboration de votre dossier de VAE ?* ». Cette question est personnalisée en fonction du texte conclusif. Nous personnalisons aussi notre présentation de la suite de l'entretien en fonction de la réponse du candidat (s'il évoque ou non le choix des situations).

Nous présentons au candidat la méthode d'entretien d'explicitation¹¹⁸. Lorsqu'elle est utilisée dans son format authentique, elle peut être assez surprenante. L'approche est solennelle, notamment par l'instauration du contrat d'attelage. Elle est aussi stéréotypée, car les mêmes propositions sont faites de manière récurrente (par exemple : « *à quoi avez-vous fait attention ?* », « *et ensuite ?* »). Il s'agit de nous assurer de l'adhésion du candidat. Puis, nous mobilisons la formule consacrée de Vermersch (1994), qui favorise l'évocation : « *Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser venir à vous, un moment où vous avez choisi les situations d'expérience abordées dans votre dossier de VAE* ». Cela pose le

¹¹⁸ Les pratiques des accompagnateurs VAE de l'Université de Strasbourg étant variables d'un accompagnateur à l'autre, et d'un candidat à l'autre, le candidat pouvait ne pas être familier de cette méthode.

contrat d'attelage et resignifie notre volonté de rendre l'entretien constructif pour le candidat. Au besoin, nous relançons le candidat en l'invitant à fragmenter l'action, à se recentrer sur l'action vécue, notamment lorsque le candidat sort de l'évocation et digresse vers des satellites de l'action. Nous avons envisagé que certains candidats ne souhaitent pas se prêter à cet exercice particulier. Dans ce cas, nous abordons la proposition de manière plus classique, comme suite de l'entretien : « *Je vous propose désormais de prendre le temps de revenir sur le choix des situations abordées dans votre dossier de VAE. Racontez-moi comment vous vous y êtes pris pour les choisir* »¹¹⁹.

Nous concluons l'entretien par deux questions. La première vise à apprécier dans quelle mesure les candidats se sont auto-censurés dans leur texte conclusif. Nous abordons cette question en fin d'entretien, lorsqu'une relation constructive est établie. Nous personnalisons la question en fonction du contenu du texte conclusif (notamment en abordant le parcours de VAE, les difficultés et les apports de la démarche). Nous demandons : « *Vous avez abordé, dans votre conclusion de dossier VAE (personnalisation). Y a-t-il des éléments que vous n'avez pas voulu, ou osé, écrire concernant ce parcours, mais que vous souhaiteriez partager avec moi aujourd'hui ?* ». Une dernière question, plus classique, clôt l'entretien : « *Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose pour conclure cet entretien ?* ». Suite à la réponse du candidat, nous annonçons la fin de l'enregistrement, nos remerciements et l'information d'une transmission ultérieure de la retranscription et des résultats de la recherche.

Le guide d'entretien, testé *in situ*, est présenté en annexe 13. Nous préparons chaque entretien en relisant le texte conclusif du candidat enquêté, en prenant connaissance de sa fiche d'émergence, et en consultant son profil sociodémographique et de diplomation.

14.3. Mise en œuvre

Nous présentons le déroulement de l'enquête (section 14.3.1), notre démarche d'analyse des résultats (section 14.3.2), ainsi que les biais et limites de cette enquête (section 14.3.3).

14.3.1. Déroulement

Les entretiens ont été réalisés entre le 16 mai 2023 et le 12 juin 2023 (le calendrier des entretiens figure en annexe 14), ceux-ci ont duré en moyenne 51 minutes (de 38 à 73 minutes). Seule une

¹¹⁹ Si la formulation de la proposition peut paraître similaire, c'est surtout la conduite de l'entretien qui diffère.

candidate s'est désistée¹²⁰. Par conséquent, 14 entretiens ont été réalisés. Les entretiens se sont déroulés dans une ambiance détendue, favorable aux échanges authentiques. Un candidat a souhaité que nous nous tutoyons pour plus de convivialité. Par ailleurs, il est arrivé ponctuellement que les candidats soient dérangés en cours d'entretien par un appel téléphonique ou une visite. Nous avons rencontré peu de difficultés techniques, bien qu'il y ait eu ponctuellement quelques problèmes de connexion impactant le son ou la vidéo. Le partage d'écran n'a pas fonctionné lors de notre entretien avec C30, nous n'avons donc pas pu confronter la candidate à ses émargements. Nous lui avons décrit le document et son contenu, plutôt que de le lui adresser par e-mail. Cette option nous aurait fait perdre du temps, et risquait de rompre la dynamique engagée par la question introductive. La confrontation à l'émargement en début d'entretien a permis aux candidats de s'immerger à nouveau dans leur expérience de VAE. Cette confrontation a été complétée, avant ou au cours d'entretien : la moitié des candidats a spontanément consulté ou proposé de consulter des archives personnelles de sa VAE. Les candidats se sont montrés particulièrement disposés à investir notre recherche.

Nous avons utilisé le guide d'entretien sans nécessairement le suivre de manière rigide. Selon les entretiens, les questions ont pu être posées dans un ordre différent. Nous avons en effet veillé à ne pas interrompre le cheminement des candidats, qui spontanément pouvait nous conduire à l'une ou l'autre question prévue. Le mouvement du général au particulier, constitutif d'un entretien narratif, a été itératif. Également notre méthode de confrontation à la fiche d'émargement s'est précisée au fil de l'enquête. Les discours des premiers candidats ont conduit à rendre certaines thématiques récurrentes, comme par exemple le fait d'aborder les entretiens individuels, les ateliers et l'appui disciplinaire. Nous avons prévu d'accompagner le candidat à expliciter la tâche de choix des situations évoquées dans le dossier, en mobilisant l'entretien d'explicitation. Nous avons procédé ainsi avec les 4 premiers candidats (C8, C13, C26, C27). Néanmoins, nous avons constaté que la distance, mais aussi la fatigue du candidat et de nous-même (la proposition était faite en fin d'entretien) rendait l'exercice difficile. Nous avons ensuite privilégié un entretien plus classique, intégrant les techniques d'explicitation (fragmentation, focalisation sur l'action). Au cours de chaque entretien, nous avons veillé à régulièrement reformuler les propos du candidat, notamment avant de poser la question suivante, afin de lui donner l'occasion de valider notre compréhension et de compléter sa réponse. Nous avons à plusieurs reprises relevé des incohérences ou des ambiguïtés dans le

¹²⁰ Nous avons décliné sa proposition de report du rendez-vous, estimant que notre recherche ne devait pas l'accaparer car elle rencontrait des problèmes personnels conséquents.

discours des candidats. Nous avons globalement choisi de ne pas les y confronter, par crainte de fermer la discussion. Il nous est arrivé à l'issue de certains entretiens, de lever les quiproquos (cf. *infra*, section 14.3.3).

Au cours de chaque entretien, nous avons proposé deux temps de retour au candidat : d'abord un retour sur sa fiche d'émargement, puis un retour en fin d'entretien sur son texte conclusif. Ponctuellement, nous avons réagi en cours d'entretien, lorsque les propos des candidats s'y prêtaient. Notre volonté était que l'échange soit constructif pour les candidats, et qu'ils aient matière à réagir. Il nous semble que les candidats ont pu cheminer quant à leur vécu de l'accompagnement et de l'élaboration du dossier. Plusieurs candidats ont d'ailleurs perdu le fil de leur propos en cours d'entretien, ce qui nous semble témoigner de la densité de leur réflexion. Chaque enquêté a été destinataire de la retranscription de son entretien. Nous avons profité de cet envoi pour évaluer la satisfaction des candidats quant à leur contribution à notre recherche (cf. annexe 24). Les candidats sont globalement très satisfaits de leur participation.

14.3.2. Démarche de traitement des résultats

Chaque entretien est retranscrit littéralement (cf. annexes confidentielles 40 à 53). Les retranscriptions sont réalisées au fur et à mesure de l'enquête, en parallèle de la conduite des entretiens suivants. Ce travail nous familiarise avec les données recueillies, nous permettant de construire une grille d'analyse catégorielle (cf. annexe 16).

Dans un premier temps, nous explorons quatre thèmes pour réaliser une analyse catégorielle du matériau : *actualisation du parcours*, *vécu de l'accompagnement*, *vécu de l'élaboration du dossier* et *vécu global de la VAE*. Notre approche est en partie déductive, appuyée sur des catégories prédéfinies à partir de notre cadre conceptuel. Mais elle est aussi inductive, dans le sens où nos catégories se sont affinées par itération entre réalisation des entretiens, retranscription et relecture. Nous quantifions certaines catégories afin de constater leur ampleur. Les thèmes sont enchevêtrés. Par exemple, l'accompagnement porte sur l'élaboration du dossier, et l'élaboration du dossier est accompagné. Deux approches sont possibles : limiter le recueil de données à la question ad'hoc ou l'élargir aux données de l'ensemble de l'entretien. Pour les questions ciblant la spontanéité du candidat, nous choisissons la première option. Pour les autres, nous optons pour la seconde.

La thématique *actualisation du parcours* comprend trois catégories. Pour chacune de ces catégories, les occurrences des codes sont comptées :

- *évènements survenus depuis la validation* : évènements professionnels, évènements académiques et évènements personnels ;
- *concrétisation des perspectives* : perspectives concrétisées, partiellement concrétisées, non concrétisées (nous croisons les résultats de la catégorie précédente avec les données issues des textes conclusifs de dossiers de VAE) ;
- *projets* : projet professionnel, projet académique, projet personnel.

La thématique *vécu de l'accompagnement* comprend quatre catégories affinée par codage inductif :

- *confrontation à la fiche d'émargements* (quantification de chaque code retenu) ;
- *situation déterminante de l'accompagnement* ;
- *évaluation de l'accompagnement* ;
- *modalités de l'accompagnement*.

La thématique *vécu d'élaboration du dossier* regroupe deux sous-thématiques :

- *élaboration du dossier* : nous repérons notamment le moment inaugural d'élaboration du dossier ;
- *choix des situations évoquées dans le dossier*.

La thématique *vécu global de la VAE* est composé de deux catégories :

- *information censurée dans le texte conclusif* : nous relevons le thème et le motif de censure ;
- *élément conclusif* : nous listons les thèmes évoqués par les candidats.

Dans un second temps, nous réalisons une analyse littérale de discours. Les entretiens sont sélectionnés de manière à éclairer spécifiquement les deux dynamiques des espaces de la VAE. Ils sont aussi sélectionnés en fonction de la situation du candidat quant au contexte universitaire (proche ou éloigné), afin d'ouvrir des pistes de réponse à notre question de recherche. C'est pourquoi nous choisissons trois candidats, s'ancrant chacun particulièrement dans l'un des trois espaces de la VAE. Avant de procéder à l'analyse littérale des discours, nous les recontextualisons en synthétisant les éléments clés repérés dans les textes conclusifs de dossiers VAE des candidats concernés. Nous consultons également à nouveau leur fiche d'émargement afin d'avoir à l'esprit des éléments factuels concernant leur démarche, notamment sa

temporalité et la dynamique d'entretiens et d'ateliers suivis. C'est ensuite que nous procédons concrètement à l'analyse littérale des discours. Pour ce faire, nous repérons d'abord l'inscription des discours dans les espaces instrumental, intime et social. Puis, nous observons l'articulation de ces espaces par les candidats, leurs argumentations expliquant le passage d'un espace à l'autre. Nous sommes également attentive à la chronologie des arguments, qui nous informe sur le cheminement des candidats durant leur démarche de VAE. Elle nous informe également sur le cheminement au cours de l'entretien, qui constitue une occasion de réflexivité sur la démarche de VAE elle-même.

14.3.3. Biais méthodologiques et limites

Cette enquête s'inscrivant dans la continuité de la précédente, certains biais et limites demeurent présents : elle porte sur des candidats ayant obtenu une VAE auprès d'un seul et même établissement, ces VAE ont été, pour certains, en partie réalisées pendant la période de crise sanitaire, les analyses catégorielles et littérales sont empreintes de notre subjectivité. De plus, le panel d'enquêtés est constitué de volontaires allés au bout de la démarche de VAE. Leur point de vue n'est que partiellement représentatif des candidatures à la VAE dans l'enseignement supérieur français. Pour autant, notre échantillon présente les caractéristiques de la population représentée. Le nombre restreint d'enquêtés pose aussi la question de la représentativité. Néanmoins, le profil des candidats est davantage donné à titre informatif, nous ne prétendons pas à la généralisation des résultats.

Par ailleurs, la fiche d'émargement est une trace très partielle de l'activité d'élaboration du dossier : elle ne réfère qu'à la prestation d'accompagnement. Elle est aussi peu affective, puisqu'il s'agit surtout d'un document administratif. Également, cette fiche est potentiellement incomplète, voire erronée. En effet, il est possible que certaines séances n'y figurent pas, notamment si elles ont été réalisées hors délais de la prestation¹²¹. La fiche d'émargement sert de prétexte pour inviter les candidats à centrer leur propos sur le vécu de l'accompagnement. Nous posons qu'un document peu évocateur et incomplet peut toutefois contribuer à cet objectif.

¹²¹ Les avenants à la convention d'accompagnement ne sont pas systématiques. Il peut arriver que face aux lourdeurs administratives pour obtenir l'accord du financeur, le candidat soit accompagné *officieusement* par la Cellule VAE, au-delà de l'échéance de la prestation.

Également, l'enquête narrative élaborée par Breton (2022) se déroule en plusieurs entretiens. Pour des raisons pratiques, et afin de ne pas sursolliciter les candidats, notre protocole est condensé en un seul entretien. Or ce type de méthode requiert beaucoup d'attention de la part des deux protagonistes. Il est probable que la fatigue ait impacté les entretiens, en particulier les temps d'explicitation. C'est ce qui nous a amené, *in situ*, à ajuster notre scénario.

Nous sommes restée vigilante à tenir notre posture de chercheuse, ce qui n'a pas toujours été évident. Nous avons choisi de revenir sur certains propos à l'issue de l'entretien de recherche, afin que ce soit constructif pour le candidat. Nous nous positionnons alors comme responsable de la Cellule VAE. Par exemple, une candidate a exprimé sa frustration que les cours ne soient pas accessibles aux candidats VAE. Elle pensait que cela permettait d'empêcher que les candidats ne subtilisent les contenus de cours pour les réinvestir dans leur dossier. Il nous a semblé important d'expliquer à la candidate que la raison était administrative¹²².

Nous avons mentionné *supra* avoir accompagné certains candidats enquêtés lors d'ateliers collectifs, ceux-ci sont pointés en annexe 11. Également, quatre enquêtés sont désormais impliqués dans des activités de VAE : deux sont accompagnateurs, deux sont membres de jury. En conséquence, leurs réponses n'étaient pas uniquement celles de candidats. L'un des candidats-accompagnateurs (C8) a explicitement fait part de sa difficulté à répondre à nos questions en tant que candidat, en faisant abstraction de son activité d'accompagnement.

La modalité distancielle n'a pas été un problème en soi, mais nous reconnaissons qu'elle pose le risque que le temps accordé ne soit pas totalement dédié à l'entretien. En effet, certains entretiens ont été interrompus par des visites ou des appels téléphoniques. Ce fut notamment le cas lors d'un temps d'explicitation, ce qui a bien évidemment sorti le candidat de son évocation. Toutefois, les candidats étant au cœur de l'échange, ils sont restés globalement attentifs.

14.4. Présentation des résultats de l'analyse catégorielle

Nous présentons les résultats obtenus pour les différentes thématiques étudiées : l'actualisation du parcours (section 14.4.1), le vécu de l'accompagnement (section 14.4.2), le vécu d'élaboration du dossier VAE (section 14.4.3) et le vécu global de la VAE (section 14.4.4). Nous présentons les contenus catégoriels, illustrés par quelques verbatims. Les chiffres présentés sont

¹²² En l'absence d'une inscription pédagogique, les candidats ne seraient pas couverts lors de leur présence en cours.

entendus par candidat : plusieurs occurrences dans un même entretien sont comptabilisées une seule fois.

14.4.1. Actualisation du parcours

Les candidats enquêtés ont tous connus des évolutions professionnelles depuis la validation de leur diplôme. La moitié d'entre eux exercent de nouvelles activités. Ils sont 5 à avoir changé de poste et 4 à avoir bénéficié d'une promotion (salariale ou en termes de statut). Les autres événements professionnels évoqués concernent la création (2) ou le développement de leur entreprise (2), mais aussi la réorganisation de la structure qui emploie les candidats (3). Nous avons considéré les abandons de projets, évoqués au préalable ou non dans le texte conclusif, comme des événements survenus. La moitié des candidats enquêtés ont poursuivi leur formation suite à la VAE. Ils sont 3 à avoir obtenu une certification, ils sont également 3 à être présentement en reprise d'étude. En marge, un candidat a suivi une formation non certifiante, un autre a réalisé un BC et un candidat évoque avoir abandonné un projet de poursuite d'étude en doctorat. Aucun candidat ne fait part d'événements personnels survenus depuis la validation. Ceci ne signifie pas qu'il n'y en a pas eu, les candidats peuvent ne pas souhaiter partager d'information privée, ou estimer que cela est hors sujet.

La majorité des candidats a concrétisé totalement (5) ou partiellement (6) les perspectives formalisées dans la conclusion de leur dossier VAE. Quand les perspectives ne sont pas concrétisées, elles peuvent être abandonnées ou différées, parfois même remplacées. Autrement dit, ce n'est pas parce que les perspectives évoquées dans le texte conclusif ne se sont pas concrétisées, qu'aucun événement n'est survenu dans la vie du candidat.

Les candidats font part de leurs projets, dont certains avaient déjà été évoqués dans leur conclusion de dossier. Il s'agit de projets professionnels (nouvelle activité ou poste, création d'entreprise, retour au salariat), académiques (nouvelle VAE, suivi de formation), ainsi que personnels (déménagement, écriture d'un livre). Ainsi les candidats semblent continuer de construire des projets, d'être auteurs de leur parcours professionnel et de formation. Ceci va dans le sens d'une démarche apprenante.

14.4.2. Vécu de l'accompagnement

Confrontation à l'émargement

Tout d'abord, certaines fiches d'émargements apparaissent incomplètes, ce qui interpelle des candidats, donnant finalement matière à échanger. Ensuite certains souvenirs semblent aberrants, comme par exemple C2 qui se rappelle de son dossier de recevabilité-faisabilité d'une *quinzaine de lignes* (alors que ce document fait en général une dizaine de pages), ou encore C30 qui se souvient que son entretien avec le jury comme ayant duré une *quinzaine de minutes* (alors que l'entretien dure en général une heure). La majorité des candidats confrontés à l'émargement (12) fait en premier lieu référence à l'accompagnateur VAE. Ils citent son prénom et/ou son nom et évoquent les entretiens individuels, puis seulement ensuite les ateliers. Seuls 2 candidats évoquent d'abord d'autres aspects de l'accompagnement : administratifs (caractère obligatoire de l'émargement) et temporels (organisation temporelle de l'accompagnement). A noter que les aspects organisationnels de la démarche, en lien avec la temporalité, sont aussi abordés par les candidats dans la suite des entretiens. Les candidats mettent en avant la difficulté à s'organiser et la dimension chronophage de l'exercice. Ceci avait déjà été repéré dans les textes conclusifs (cf. *supra*, section 12.3.4), nous n'investiguons pas davantage cette thématique.

La présentation des émargements semble permettre aux candidats d'accéder à leur vécu de la VAE. Cette facilitation se poursuit ensuite dans l'entretien. Les candidats forment régulièrement leurs phrases en faisant référence à un dialogue interne (par exemple : « je me suis dit », « je me dis »). Ceci démontre la prégnance de l'espace intime dans l'élaboration du dossier de VAE. Dans le verbatim ci-dessous, C5 évoque son questionnement, réalisé dans l'espace intime (« je me suis demandé »), mais qui porte sur les différents espaces de la VAE : remplir le dossier fait référence à l'espace instrumental, écrire l'expérience fait référence à l'espace intime, et convaincre le jury fait référence à l'espace social.

« Je me suis demandé : "où je vais ? Où je commence ? Qu'est-ce que je fais ?" J'ai eu clairement un moment de doute, un moment limite d'anxiété : "comment est-ce que je vais pouvoir remplir ce dossier ? Comment pouvoir mettre par écrit mon expérience ? Comment est-ce que je vais pouvoir convaincre le jury que je suis qualifié pour avoir ce diplôme ?" Et ouais, cet accompagnement... à chaque fois que je les avais, je me sentais beaucoup mieux après. Je sentais que je pouvais poursuivre, que j'avais du matériel pour continuer » (C5).

A noter également que 5 candidats font référence à la situation de crise sanitaire au cours de l'entretien (comme une opportunité de dégager du temps pour leur VAE). Il s'agit bien sûr d'une situation marquante, qui laisse des traces pouvant éventuellement aussi servir de repère.

Situation déterminante de l'accompagnement

Les candidats, invités à relater une situation déterminante rencontrée au cours de leur accompagnement, font part de leur difficulté à identifier une situation en particulier. Plusieurs situations déterminantes sont évoquées spontanément en réponse à notre proposition, mais aussi au cours de l'entretien dans son ensemble. Nous présentons ici les résultats concernant la première situation évoquée, en réponse à la question ad'hoc. Les candidats font autant part de situations impliquant l'accompagnateur (5) que de situations impliquant l'enseignant en charge de l'appui disciplinaire (5). Toutefois, les interactions avec les enseignants sont évoquées plus en marge dans la globalité des entretiens. L'intervention des enseignants apparaît donc comme brève, mais marquante. D'autres candidats évoquent une situation rencontrée en atelier (2), avec un accompagnateur informel (1), ou seul (1).

Les thématiques des situations déterminantes rencontrées au cours de l'accompagnement portent principalement sur la compréhension des attendus de la démarche (5). Ci-après, C4 revient sur le rôle de l'accompagnement dans sa compréhension de la démarche de VAE :

« Enfin je veux dire, une VAE c'est spécial. En fait, on doit expliquer ce qu'on fait, mais c'est pas un rapport de stage, c'est différent. C'était surtout la façon d'écrire. Et c'est vrai qu'avec [civilité et nom de l'accompagnatrice], on avait eu une fois un atelier où elle expliquait comment il fallait faire. Et c'est vrai que bon, c'est pas évident. [...] il faut expliquer pourquoi on le fait, comment on le fait, ainsi de suite. Et ça, c'était quelque chose d'important. Parce que bon, j'avais jamais fait de VAE, donc on sait pas trop comment on doit s'y prendre quelque part » (C4).

Également, les candidats (5) évoquent des situations qui les valorisent (leurs compétences ou plus globalement leur personne). Ils évoquent la prise de conscience de leurs capacités, ils évoquent aussi des événements qui les ont rendus fiers en cours de démarche. C'est par exemple le cas de plusieurs candidats se positionnant sur un diplôme, et qui ont été invités à se positionner sur un autre diplôme de niveau supérieur. Ils évoquent aussi le cas échéant la mention obtenue. Enfin, des candidats (2) évoquent une situation de tension où ils se sont sentis

contraints de se conformer aux prescriptions des enseignants. Aussi, si les enseignants sont beaucoup évoqués, ce n'est pas toujours de façon positive.

Évaluation globale de l'accompagnement

Les candidats font état d'affects positifs (fierté, soulagement) et négatifs (stress, angoisse, désarroi, solitude, agacement). Ainsi, ce qui les a marqués dans l'accompagnement peut être de bons ou de moins bons souvenirs. Mais globalement les candidats considèrent l'accompagnement décisif et incontournable. Ils évoquent les découvertes réalisées grâce à celui-ci, pouvant être annexes à l'élaboration du dossier à proprement parler (comme par exemple le privilège d'avoir pu visiter les magasins de la bibliothèque pour C4). Ils évoquent la VAE, comme pouvant être investie au-delà de l'obtention du diplôme, comme l'explique C28 dans le verbatim ci-après. Ceci va dans le sens d'une démarche apprenante :

« J'avais besoin de remettre à jour des connaissances, et la VAE m'a permis ça en me forçant, ou en tout cas en m'encourageant fortement à faire ce travail de lecture, de recherche bibliographique. [...] lors des entretiens avec l'accompagnatrice, ou même des ateliers, on était quand même très encouragés [...] Je pense qu'à force d'entendre effectivement les objectifs de cette démarche qui n'étaient pas uniquement de demander un diplôme, mais aussi vraiment d'être dans une démarche de formation, et aussi de pouvoir remettre à jour ses connaissances [...] ça vaut la peine de s'impliquer vraiment dans sa démarche de VAE. C'est-à-dire qu'on peut être tenté aussi, quand on fait cette démarche de VAE, peut-être de la faire de façon un peu légère, de se dire : "j'ai largement ce qu'il faut dans mon expérience professionnelle, je vais étaler ça dans un dossier, et ça ira bien comme ça". Et finalement on vous glisse quand même l'idée que ça vaut la peine de faire un peu mieux que ça. Que ça peut être vraiment intéressant pour vous à différents niveaux » (C28).

Pour autant, les candidats sont aussi critiques à l'encontre de l'accompagnement, entendu dans sa globalité. Il est parfois considéré comme inadapté aux spécificités du métier des candidats ou de leur secteur professionnel. Les candidats décrivent la centration sur les aspects méthodologiques au détriment des aspects disciplinaires. Ils pointent aussi un décalage entre le milieu professionnel et le milieu académique, notamment en ce qui concerne les rythmes de l'un et de l'autre, qui apparaissent incompatibles. Également, des candidats (5) évoquent un décalage entre le discours de l'accompagnateur et celui de l'enseignant, ce qui place les candidats dans une situation inconfortable, mais les amène finalement à se questionner et à rechercher des compromis. La rigidité du cadre est également évoquée, notamment en ce qui

concerne les aspects administratifs de la convention (par exemple la difficulté à prolonger la convention d'accompagnement pour C2) mais aussi pédagogiques (par exemple le suivi de cours non autorisé pour C14). Ainsi certains candidats se sentent abandonnés, mais aussi frustrés.

Modalités de l'accompagnement

Les enquêtés évoquent l'accompagnement, en faisant référence à quatre de ses modalités : les entretiens individuels, les ateliers, l'appui disciplinaire ainsi que l'accompagnement informel. C'est souvent sur sollicitation qu'ils abordent ces différentes modalités, sauf les accompagnements informels évoqués davantage spontanément (mais ils ne sont pas identifiés par les candidats comme de l'accompagnement). Les enquêtés attribuent des objectifs à ces différentes modalités d'accompagnement, mais ceux-ci paraissent flous : ils se recoupent ou se contredisent. Le rôle de chacun des intervenants de l'accompagnement est pourtant clairement expliqué en début d'accompagnement (lors du premier atelier mais aussi sur la plateforme de ressources). Les candidats semblent s'affranchir des objectifs présentés pour se construire leur propre espace d'accompagnement. Se faisant, ils déclinent le dispositif fonctionnel de référence en dispositif vécu.

Les candidats évoquent les entretiens individuels comme contraints, mais pour autant globalement bienvenus. La dimension personnalisée de l'accompagnement individuel est soulignée. L'accompagnement individuel est globalement décrit comme adapté aux besoins et aux contraintes du candidat, présentant une souplesse d'organisation. C'est un face-à-face, une rencontre, focalisé sur le candidat, mais aussi focalisé sur la forme de l'écrit. En conséquence, 2 candidats évoquent la nécessité de produire un écrit en amont de l'entretien, ce qui souligne la forme scolaire qui peut être retenue de l'exercice. La posture bienveillante de l'accompagnateur est soulignée par les candidats, qui valorisent également l'expertise de l'accompagnateur quant à la méthodologie universitaire et VAE, mais aussi sa culture des environnements professionnels et des métiers, quel que soit le domaine :

« On voyait aussi que forcément elle avait pratiqué, elle connaissait aussi grosso modo [...] elle maîtrisait très bien quand même le contenu. Puisque quand on parlait de 5S [outil de management de la qualité], de standards, je me suis tout de suite rendu compte que j'avais à faire à quelqu'un qui connaissait le contenu parfaitement » (C26).

Une seule candidate (C14) est critique quant à la jeune expérience de son accompagnatrice, en décalage avec sa grande expérience à elle (c'est peut-être aussi là une manière de se valoriser). Selon les candidats, l'objectif de l'accompagnement individuel est d'abord de contrôler, superviser et valider le travail réalisé. C'est aussi d'aiguiller, de donner une direction et des repères pour organiser le travail. Ces objectifs réfèrent à l'espace instrumental.

Les candidats expliquent également que l'accompagnement individuel permet d'échanger, de mettre en réflexion, mais aussi de motiver, de rassurer, de soutenir ainsi que d'être écouté. Il s'agit ici de l'espace social de la VAE. Des candidats indiquent que l'accompagnement vise à lancer la démarche et à en rendre le candidat acteur. Il sert aussi à conclure l'accompagnement, notamment en préparant au jury. C3 évoque un échange avec une nouvelle accompagnatrice, qui l'a amené à faire la synthèse de sa démarche (cf. verbatim ci-après). Ceci fait référence à l'espace intime et pointe l'intérêt d'une pluralité d'accompagnateurs.

« Il y a eu vraiment sur la fin un dernier échange. C'était pas avec [civilité et nom de l'accompagnatrice], c'était une collaboratrice qui revenait, je sais plus si c'était d'un congé de maternité ou pas. [...] c'était bien parce que ça m'a permis de résumer mon cheminement » (C3).

Appui disciplinaire

Les candidats décrivent globalement l'appui disciplinaire comme rassurant et stimulant, il est focalisé sur le diplôme (les disciplines, les cours, les unités d'enseignement) et sur la méthodologie universitaire (le mémoire, les lectures). Il est parfois réalisé par plusieurs enseignants. Pour autant les candidats sont aussi critiques à son égard, parfois de manière implicite. Ils décrivent un rapport de subordination, un rapport traditionnel maître-élève. Ils sont aussi critiques quant à l'implication et à la réactivité des enseignants (ce qui avait aussi été évoqué par les accompagnateurs de l'enquête 1). Deux candidats soulignent toutefois la forte disponibilité de leur accompagnateur. Selon les candidats, l'objectif de l'appui disciplinaire est d'abord la correction et la validation de leur écrit. Pour d'autres candidats, l'appui disciplinaire permet de se voir recommander, parfois imposer, des lectures (espace instrumental). Des enquêtés évoquent également l'opportunité d'un partage d'expérience et d'expertise (espace social). Enfin, qu'il s'agisse des lectures réalisées sur demande des enseignants ou des retours faits sur le dossier, les candidats expliquent les avoir mis en réflexion, en lien avec leur vécu professionnel (espace intime). Dans le verbatim ci-dessous, C8 revient sur l'apport de l'appui disciplinaire en termes de cheminement :

« J'ai écrit ma pratique et ensuite je suis allé la confronter à la partie théorique. Ensuite j'ai intégré les éléments théoriques qui, je trouvais, allaient dans le sens de ce que je racontais dans la pratique. Et c'est là où l'accompagnement de l'université, de [civilité et nom de l'enseignant] a été assez intéressant parce que lui, pour le coup, il m'a confronté à d'autres points de vue quoi. En disant : "voilà, ben oui cette théorie-là, elle est contestable, elle est contestée, voilà, recherchez autre chose". Et donc ça m'a pris un deuxième jet si je puis dire, pour revoir par rapport au retour de l'enseignant-chercheur » (C8).

Ateliers

Concernant les ateliers, les candidats en évoquent plusieurs, mais c'est en majorité sur l'atelier de préparation au jury qu'ils reviennent (8). Les ateliers sont présentés comme contraints, mais se révèlent finalement intéressants à suivre. Ils sont bien construits et bien organisés, et apparaissent comme un espace de liberté et d'échanges. Des candidats évoquent néanmoins le cadre comme limitant les potentialités des ateliers. La diversité des profils réunis en atelier est un point fort des ateliers, sauf pour une candidate (C18) qui aurait préféré y retrouver des candidats de son secteur d'activité. Les retours sur ces temps collectifs sont ambivalents. Ils sont qualifiés de motivants, enthousiasmants, rassurants et même valorisants. Mais ils sont aussi décrits comme impersonnels, trop longs et inadaptés. Les objectifs attachés aux ateliers apparaissent diversifiés : la formation, la méthodologie, l'entraînement. Les candidats expliquent aussi que ces ateliers sont une occasion de se comparer à d'autres candidats et ainsi de s'autoévaluer quant à leur degré d'avancement dans le dossier ou quant à la qualité de leur dossier. Enfin ces ateliers sont une opportunité de partager le vécu d'élaboration du dossier (en termes de méthodologies et d'affects) et ainsi de dédramatiser l'exercice. Cela fait référence aux concepts de comparaison sociale et de partage social des émotions, qui finalement permettent aux candidats de prendre du recul. C28 l'exprime dans le verbatim ci-après :

« Tout le monde avait des objectifs et des raisons différentes finalement de faire cette VAE. C'était assez sympa finalement à entendre aussi. Et ça vous faisait prendre du recul, ça vous faisait réfléchir d'une autre manière à cette démarche VAE. Donc ça vous permettait de sortir un petit peu de votre rapport et de votre travail. Donc c'était très bien, ces ateliers » (C28).

Accompagnateurs informels

Les candidats évoquent une pluralité d'acteurs intervenants dans l'élaboration de leur dossier. Ils font bien sûr référence à leur accompagnateur VAE et aux enseignants impliqués. Ils font aussi référence aux autres candidats participants aux ateliers, et aux échanges avec l'assistant de la Cellule VAE, identifié comme interlocuteur administratif et comme conseiller lors de l'étape d'information. Par ailleurs, l'enquête met en évidence l'implication de personnes extérieures à la prestation d'accompagnement. Il s'agit de professionnels (notamment des collègues) partageant leur expertise, qui peuvent aussi être ou avoir été candidats VAE (comme C6, ci-après). Il s'agit aussi de l'entourage personnel comme la famille ou les amis.

« J'ai une collègue qui a fait le même master avant moi, qui m'a tiré pour aller le faire d'ailleurs. On a beaucoup échangé effectivement. Là pour le coup, on était dans la même VAE, le même master, la même profession, puisque c'est ma collègue de bureau. On parlait, on échangeait vraiment sur les mêmes choses quoi. Et elle m'a beaucoup aidée » (C6).

Les candidats ne désignent pas ces personnes comme des accompagnateurs, mais les missions qui leur sont assignées contribuent à l'élaboration du dossier. Ces personnes sont principalement sollicitées pour leur expertise : du métier, de la discipline, de la VAE, de la langue française ou encore de l'informatique. L'objectif de cet accompagnement informel est de recueillir des avis concernant le dossier VAE, voire une évaluation de celui-ci. Il s'agit aussi de bénéficier d'un appui méthodologique, de relectures et de corrections. C'est également un soutien personnel, qu'il soit moral ou domestique. En d'autres termes, les candidats recherchent à l'extérieur de la prestation d'accompagnement ce que celle-ci ne propose pas ou peu. Ils sollicitent des personnes ayant elles-mêmes vécu l'expérience du dispositif, pour l'expertise de celui-ci mais aussi et peut-être pour partager le vécu d'une expérience spécifique et singulière, souvent incomprise de l'entourage. Ceci nous semble aller dans le sens d'un espace de la VAE construit *par* le candidat.

Deux candidats ont bénéficié d'une prestation collective d'accompagnement, incluant des ateliers intra ou inter-entreprise. Pour eux, les échanges avec des collègues ou des pairs professionnels ont fait partie de l'accompagnement formel. Également, des candidats (5) font référence à des échanges avec de nouveaux candidats VAE, faisant alors eux-mêmes figures d'experts de la VAE. Auprès d'eux, ils promeuvent le dispositif ainsi que la prestation d'accompagnement.

14.4.3. Vécu d'élaboration du dossier

Élaboration du dossier

Moment inaugural

Les candidats situent de manière très diversifiée le moment inaugural de l'élaboration de leur dossier, si bien qu'aucun ne se démarque. Cela va dans le sens d'une démarche très singulière, différente pour chaque candidat. Certains moments évoqués se situent en amont de la prestation d'accompagnement VAE avec laquelle démarre en principe l'écriture du dossier de VAE (c'est notamment à ce moment qu'est transmise la trame du dossier VAE et sa notice). Cela souligne que la démarche est abordée dans sa globalité, et souligne aussi la continuité des étapes. Par ailleurs, un seul candidat (C5) aborde un aspect organisationnel (fixation d'objectifs) alors que les autres situent le moment inaugural dans la réalisation de tâches touchant plus directement au contenu du dossier à élaborer. Un seul candidat (C18, dans le verbatim ci-après) évoque la consultation du référentiel de diplôme comme moment inaugural. Pour les autres, la démarche semble d'abord commencer par une tâche attachée à leur expérience (bilan d'expérience, consultation d'archives personnelles, etc.) et donc à leur espace intime.

« La première étape, ça a été de regarder le référentiel, regarder les compétences attendues, voir ce qui se trouvait dans mon expérience à moi » (C18).

Notons enfin que les candidats n'ont pas explicitement été invités à s'interroger sur une action antérieure à celle évoquée spontanément. Quelques-uns y sont néanmoins parvenus en cheminant au cours de notre entretien. Si nous les y avions invités, il est probable qu'ils auraient été plus nombreux à retrouver un moment inaugural antérieur.

Étapes

Les catégories repérées lors de notre deuxième enquête ont été complétées et affinées. Nous nous appuyons sur les discours des candidats à la proposition portant sur les étapes d'élaboration du dossier, mais aussi sur l'ensemble de l'entretien. En ce qui concerne le choix des situations, nous reportons uniquement le comptage (8) correspondant à l'évocation de la tâche, en réponse à la question portant sur les étapes d'élaboration du dossier. Mais c'est bien sûr l'ensemble des candidats qui l'aborde puisque l'une de nos propositions porte explicitement sur le choix des situations.

La catégorie *étapes en amont de l'accompagnement* est peu évoquée. Elle porte sur le choix du diplôme (3) et la rédaction du dossier de recevabilité (2).

La catégorie *organiser le travail* est évoquée par la majorité des candidats, notamment en ce qui concerne le fait de comprendre la démarche (12). Cette étape est en fait sous-entendue. Ce qui est abordé par les candidats, comme C18 ci-après, est le caractère flou de la VAE en ce qui concerne la démarche, la consigne, les attendus ainsi que l'environnement universitaire. Cette catégorie concerne aussi le fait de se fixer des objectifs et des échéances (3).

« Quand on démarre, tout est très flou pour le candidat. [...] c'est vrai que quand on n'a jamais été à la faculté, ou qu'on n'a jamais été dans ce cursus universitaire, on débarque un peu. Il faut dire ce qui est, hein. Il faut le temps de comprendre ce qu'on attend de nous, de comprendre aussi le niveau d'écrit qu'on attend. Et puis après, de se lancer, de se dire qu'on aura le temps de corriger, et d'arbitrer certains passages » (C18).

La catégorie *constituer un corpus* porte principalement sur l'utilisation d'archives personnelles (6), mais aussi sur l'utilisation du dossier de recevabilité (3) ou d'un précédent dossier VAE réalisé (1). Des candidats évoquent également la consultation de dossiers VAE d'anciens candidats. Cela n'est pas proposé dans l'accompagnement (étant donné la confidentialité mais aussi la singularité des dossiers), mais cela est souvent souhaité par les candidats, en recherche d'un exemple à suivre. Pour autant, nos résultats montrent qu'à l'issue de la démarche les candidats soutiennent la pratique de la Cellule VAE. C'est notamment le cas de C3 :

« Maintenant qu'on y est passés, qu'on a créé le sien, enfin qu'on a fait le sien et qu'on est passée par là, on se dit que c'est tellement personnel qu'on peut de tout façon pas le faire lire. En soit, ça ne sert à rien pour l'autre » (C3).

La catégorie *considérer les ressources de la VAE* fait principalement référence à la consultation et à la compréhension du référentiel de diplôme (9) et de la documentation fournie par la Cellule VAE (9). Sont aussi évoquées la consultation des unités d'enseignement (4) et celle de l'avis de faisabilité (2).

La catégorie *s'autoévaluer et arbitrer* est évoquée par les candidats qui expliquent avoir choisi des situations (8), s'être remémoré et avoir listé leurs expériences (7), s'être autopositionné quant à la maîtrise des compétences du référentiel (7). Le travail du plan est évoqué par la quasi-totalité des candidats. Il s'agit d'élaborer un plan (13), mais aussi de le détailler (2) et de le réagencer (9). Le recueil d'avis est également abordé par la quasi-totalité des candidats,

notamment en ce qui concerne le fait d'échanger avec son accompagnateur (13) ou d'obtenir une validation par l'enseignant (9). Les candidats évoquent également leur participation aux ateliers ou les échanges avec les accompagnateurs informels. Cela démontre finalement la facilitation de l'élaboration du dossier par l'accompagnement.

La catégorie *s'appuyer sur des apports bibliographiques* porte sur les lectures (9) et les recherches bibliographiques (8). Les candidats abordent également les recherches sur internet et la veille professionnelle (3), ainsi que les recherches sur et dans l'environnement de travail (4). Enfin, ils évoquent l'utilisation d'outils de la recherche bibliographique (3) ainsi que la prise de notes et la rédaction de synthèses bibliographiques (3). Le verbatim ci-après montre la dimension apprenante des lectures, C18 les envisage comme ressources à mobiliser à l'avenir dans le cadre professionnel.

« Je me suis dit que pour le coup, c'est des choses à continuer après, de lire, d'apprendre des choses, d'avoir un nouveau regard aussi sur un sujet, pour être un peu plus ouvert, et avec plus de clés pour avancer. Donc pour le coup, le fait d'avoir des auteurs qui ont fait des recherches et pensé à des choses, et qui vous livrent vraiment tout leur savoir en quelques pages, ben ça m'a vachement aidé en fait pour voir, pour lire mon expérience d'une autre manière » (C18).

L'ensemble des candidats évoquent *la rédaction* : il s'agit de formaliser, traduire ou encore argumenter (14). Neuf candidats évoquent l'articulation entre lecture et écriture. Il s'agit également de réécrire (5), ce qui souligne le processus itératif d'élaboration du dossier. En marge, d'autres tâches sont abordées comme la relecture (3), la rédaction de l'introduction et de la conclusion (3) ainsi que le fait de combler les écarts au référentiel (3).

La catégorie *interroger sa pratique* porte sur le fait de se questionner (4), mais aussi de décrire et analyser sa pratique (6). Des candidats évoquent leur difficulté à passer d'une lecture de leur expérience à l'autre. Ils ont globalement compris qu'il est important de ne pas se contenter de narrer l'expérience. Pour autant, les candidats soulignent l'importance de trouver un fil conducteur pour raconter leur histoire.

Enfin, en marge, la catégorie *mise en forme* aborde la mise en page (2), la constitution des annexes (1) ou encore le fait de rassembler les preuves administratives (2).

Attitude

Les entretiens recèlent d'informations concernant l'attitude des candidats face à l'élaboration du dossier. La majorité indique s'être appuyée sur les habitudes de travail (10) : les candidats ont abordé la VAE comme ils abordent d'autres tâches. Cela va dans le sens de l'articulation des sphères d'expérience décrite par Zittoun (2012). Des candidats (4) ont élaboré leur dossier en veillant à être efficace, en limitant les pertes de temps et en s'assurant de pouvoir aboutir à une validation totale. Ce souci d'efficacité fait aussi partie de leur mode de fonctionnement habituel. Ceci va dans le sens d'une démarche apprenante, prenant d'abord appui sur les dispositions des individus. L'intérêt porté à l'adressage du dossier (6) apparaît également dans les entretiens. Par exemple pour C18, il s'agit de rendre le dossier *digeste*. Quatre candidats indiquent avoir privilégié leur intérêt pour l'exercice, au-delà du fait de répondre à la consigne. Cela démontre le caractère personnel, voire intime de la démarche. Enfin, 2 candidats évoquent un essoufflement en fin de démarche.

Tâche marquante

Notre approche a différé d'un entretien à l'autre : nous avons demandé quelle a été la *situation*, la *tâche* ou l'*étape* la plus marquante dans l'élaboration du dossier VAE. Ceci a pu avoir un impact sur les réponses. De plus, certains candidats ont évoqué plusieurs tâches marquantes. Nous pensons que le choix des situations serait évoqué de façon majoritaire (car ce point était bien présent dans les textes conclusifs), cela n'a pas été le cas. Concernant la première tâche marquante évoquée, celle-ci est très diversifiée d'un candidat à l'autre, ce qui va dans le sens du vécu singulier de l'élaboration du dossier VAE par les candidats. L'importance de l'élaboration du plan est toutefois évoquée par plusieurs candidats. Les autres abordent la difficulté à comprendre les attendus, la difficulté de choix des situations, d'écriture du dossier ou encore le sentiment d'accomplissement ressenti lors de la rédaction de la conclusion. Trois candidats évoquent une tâche plaisante : le plaisir de l'écriture, des recherches bibliographiques et de revenir sur son expérience. Les tâches marquantes évoquées dans un second temps, abordent aussi la notion de plaisir, notamment le plaisir de se découvrir soi-même. D'autres tâches difficiles complètent la liste de tâches marquantes : le démarrage de la rédaction, la difficulté à articuler les lectures et l'écriture, la surprise de la découverte des codes universitaires et l'ampleur des tâches de finalisation du dossier (notamment l'impression du document).

C26 aborde la découverte de soi :

« *C'est pas tant les entretiens, c'est en relisant encore une fois les fascicules qu'on nous a donnés. Je me dis : "mais mince, mais attends, est-ce que j'ai pas bien compris ce qu'il en est là ?" Voilà, c'est vraiment, c'est moi qui me suis cherché. Par contre, clairement [prénom de l'accompagnatrice] et [prénom et nom de l'enseignant] ont été là à un moment donné pour me conforter, plus ou moins. Pour me faire comprendre : "oui, là on y est". Voilà »* (C26).

Choix des situations évoquées dans le dossier

Premier critère

Nous nous focalisons sur les critères évoqués pour le choix des situations, car c'est ainsi que les candidats ont orienté leur réponse. Le critère le plus cité est la recherche d'adéquation avec le diplôme (7). Deux candidats précisent avoir été orientés par l'enseignant quant au choix des situations. Pour la majorité des candidats, c'est un choix situé dans l'espace instrumental : il s'agit de répondre aux prescriptions de la VAE. Pour 5 candidats, le choix des situations est davantage réalisé dans l'espace intime : ils évoquent avoir choisi des situations marquantes, sur lesquelles ils avaient envie de revenir.

Autres critères

Suite au premier critère énoncé, nous invitons les candidats à réfléchir aux autres critères pris en compte. Nous dégagons cinq critères : *les aspects normatifs, la consistance de l'expérience, les aspects pratiques, la dimension personnelle et finalement l'adressage*. A noter que les candidats sont parfois revenus à nouveau sur le premier critère énoncé.

La catégorie *aspects normatifs* est la plus représentée. Treize candidats ont évoqué la recherche d'adéquation avec le référentiel du diplôme. L'adéquation avec les unités d'enseignement (3) et la validation des situations par l'accompagnateur (2) ou l'enseignant (2) sont également abordées. Ceci montre la forte prégnance de l'espace instrumental dans cette tâche de choix des situations.

La catégorie *consistance de l'expérience* est principalement évoquée en référence au fait que les situations doivent être représentatives, significatives de l'expérience du candidat (8). Les candidats considèrent aussi que les situations doivent être contrastées, diversifiées ou

complémentaires (3), qu'ils doivent avoir un recul suffisant vis-à-vis de ces situations (1) ou encore qu'elles doivent être pérennes (2). Là encore, cette catégorie réfère à l'espace instrumental, il s'agit de repérer des situations *conformes*.

La catégorie *aspects pratiques* regroupe les motifs de facilité de remémoration (3), d'accessibilité des archives (3) et même d'opportunisme (1).

La catégorie *dimension personnelle* est majoritairement évoquée en référence à l'envie personnelle du candidat (7). Il s'agit aussi de situations signifiantes dans le vécu du candidat (5) ou encore de situation-problème ayant permis au candidat d'apprendre, ou pouvant encore lui permettre d'apprendre (4). C'est ce qu'explique C1 dans le verbatim ci-après. Ceci réfère à l'espace intime. Les situations correspondent au candidat, à ses capacités et ses envies.

« Chercher les situations les plus simples n'aurait pas tellement d'intérêt, puisque c'est ce que je fais d'habitude. Mais les situations particulières, ça me permettait de me mettre constamment en cause, de me poser constamment des questions, de peaufiner ce que je fais, de le réadapter et d'être toujours en adéquation avec le métier. Et donc le cœur du métier c'est ça, c'est d'adapter quasiment tout ce qu'on fait, ne pas partir sur des a priori et venir rabâcher, recracher quelque chose. C'est surtout adapter ce qu'on fait par rapport à l'instant, à la seconde, à ce qui se passe instantanément, spontanément » (C1).

Enfin, la catégorie *adressage* est également particulièrement évoquée (10). Les candidats expliquent avoir choisi des situations qui les valorisaient auprès du jury, ils ont souhaité plaire et séduire le jury. C'est l'espace social qui est mobilisé.

Attitude

Certains candidats (5) priorisent le lien avec le référentiel, au-delà du lien avec leur expérience. Ils sont prêts à compléter les éventuels écarts par des apports académiques. Au contraire, 3 candidats indiquent avoir priorisé leur expérience. Aussi ces candidats ont choisi des expériences qui s'écartent du référentiel de diplôme, comme c'est le cas de C14 dans le verbatim ci-après.

« Je couvrais largement le référentiel du diplôme quoi. Peut-être même plus. Parce que je crois, si mes souvenirs sont bons, maintenant je l'ai plus en tête ce référentiel, il n'y a rien qui fasse mention du développement local et rural par exemple [thème que la candidate a néanmoins abordé dans son dossier] » (C14).

Pour 5 candidats, le choix des situations est décrit comme rapide, évident, spontané. Cette évidence est parfois infirmée dans la suite des propos des candidats, lorsqu'ils réfléchissent aux différents critères qu'ils ont dû prendre en compte. La temporalité du choix des situations est précisée par 3 candidats : 2 candidats ont choisi les situations après l'élaboration du plan (ce qui peut paraître surprenant, mais qui est cohérent avec le fait que les candidats indiquent avoir réagencé leur plan au fil de l'écriture), un candidat (C6) a déterminé les situations dès l'étape de recevabilité.

14.4.4. Retour global sur la VAE

Informations censurées dans le texte conclusif

Les candidats n'ont pas toujours bien compris notre question, et ce malgré nos reformulations. Certains candidats ont partagé des informations qui n'ont pas été communiquées au jury car elles n'existaient pas encore (survenues après le jury) ou parce qu'elles étaient sans rapport avec la certification (par exemple des candidats ont valorisé d'autres compétences maîtrisées). Ces candidats semblent se saisir de la question comme opportunité de se valoriser ou de continuer à raconter leur histoire.

Les chiffres donnés pour les thèmes et les motifs de censure ne peuvent être croisés car tous les candidats n'ont pas nécessairement motivé leur censure. Par ailleurs, un même candidat peut évoquer plusieurs informations censurées et/ou plusieurs motifs de censure. Concernant les thèmes censurés, les candidats évoquent des insuffisances de l'accompagnement, y compris de l'appui disciplinaire (3). Ils indiquent n'avoir pas souhaité faire part des difficultés rencontrées lors de la démarche (3). Des candidats évoquent avoir omis de présenter certaines de leur compétences (3) ou de leur pratique (1). D'autres font part de critiques quant au manque de reconnaissance sociétal du dispositif de VAE (1), quant au système français (2) ou à la rigidité du cadre administratif (1). Dans le verbatim ci-après, C28 explique ne pas avoir voulu partager les difficultés rencontrées, les considérant comme inhérentes à un choix personnel. La formulation de la candidate fait également référence à la norme :

« Je trouvais que ça ne se disait pas trop, effectivement. Parce que c'est une démarche personnelle. Personne ne vous force à faire une VAE. Donc à un moment, voilà, vous vous lancez dedans, vous n'allez pas vous plaindre qu'en plus de ça il faut travailler ! » (C28).

Les motifs de censure sont variés. Il s'agit pour les candidats de conserver un espace intime (2), d'une réaction de méfiance face au jury (1), de garder des informations inédites pour le jour du jury (2), ou encore de garder l'attention du lecteur en fluidifiant le texte (2). Ces derniers motifs font référence au souci d'adressage évoqué *supra*, positionné dans l'espace social. Enfin, 2 candidats indiquent avoir censuré certaines informations sur recommandation de leur accompagnateur ou de l'enseignant. Si les résultats présentés peuvent donner l'impression que les informations censurées ont été nombreuses, ce n'est en fait pas le cas. En effet, les candidats modèrent d'emblée leurs propos, et ont plutôt tendance à indiquer ne pas s'être censuré, car il s'agit d'un dossier personnel. C'est ce qu'évoque C3 dans le verbatim ci-après. Aussi, les textes conclusifs apparaissent sincères et authentiques.

« Je me suis un peu tout autorisé. C'est-à-dire, comme c'était vraiment un travail personnel qui était, alors certes lu par d'autres personnes, mais euh... je ne me suis pas censuré. C'est un travail qui doit ressembler à celui qui l'écrit » (C3).

Informations conclusives

L'un des thèmes le plus abordé est le retour que les candidats font sur leur jury. Nous n'avons pas intégré l'étape du jury à notre guide d'enquête, mais ils sont 6 à vouloir en dire quelques mots (concernant leur appréhension, la surprise du format se détachant d'une soutenance académique ou encore la bienveillance du jury). Ils sont également 6 à promouvoir le dispositif de VAE. L'importance de l'accompagnement (2) est aussi valorisée. Trois candidats font part de critiques vis-à-vis de la société (notamment du marché de l'emploi) et de leurs perspectives professionnelles (1). Plusieurs candidats proposent un retour global sur leur démarche de VAE, en termes d'apports (4), de plaisir à évoquer la démarche (4) ou encore d'importance de l'écriture de la conclusion comme aboutissement de la démarche (1). Ci-dessous, C14 exprime son plaisir à revenir sur sa démarche de VAE :

« Enfin ça fait un bien fou, ça permet de ranger des tas de choses de sa vie. Donc moi je trouve que c'est formidable et il faut vraiment le promouvoir quoi. Et j'ai plaisir à en parler, non c'est vraiment c'était une belle aventure, une belle expérience ! » (C14).

C'est aussi dans l'ensemble de l'entretien que nous recueillons le point de vue du candidat quant à d'autres thématiques non prévues dans le guide d'entretien. Notamment les candidats évoquent spontanément les multiples apports de la démarche, comme par exemple le fait d'envisager plus sereinement des difficultés rencontrées au plan professionnel. Les candidats sont aussi nombreux à se valoriser de diverses manières au cours de l'entretien, comme évoqué

supra. Peut-être que la reconnaissance apportée par la VAE les amène à se mettre en avant. Mais nous pouvons aussi au contraire émettre l'hypothèse que la VAE n'aura pas suffi à calmer les blessures narcissiques, incitant alors les candidats à continuer à rechercher la reconnaissance. Enfin, nous constatons une évolution des points de vue des candidats au cours de l'entretien. Ils tiennent régulièrement des propos qui peuvent paraître contradictoires, sauf à se dire que la mise en mots de leur expérience de VAE a permis de faire évoluer leur point de vue. Notamment cette évolution porte sur l'intérêt de l'accompagnement, la pertinence de la démarche d'accompagnement proposée, le choix des situations, ou encore les étapes d'élaboration du dossier. Les entretiens semblent ainsi constructifs pour les candidats, leur offrant une nouvelle opportunité de réflexivité.

14.5. Présentation des résultats de l'analyse littérale

Afin de mettre au travail notre modèle d'espaces de la VAE et ses deux dynamiques, nous choisissons trois entretiens pour lesquels nous réalisons une analyse littérale du discours. Notre choix se porte sur trois candidats présentant un rapport différent au contexte universitaire. Nous cherchons ainsi à analyser l'incidence de ce contexte sur le cheminement des candidats, par l'articulation des espaces. La première candidate, C2, est éloignée du contexte universitaire (section 14.5.1). Elle ne l'a pas fréquenté mais se montre *a priori* ouverte à sa découverte. Pour autant cette découverte rencontre des résistances, notamment liées à sa difficulté à comprendre ce que la méthodologie VAE peut lui apporter. Le cheminement s'appuie particulièrement sur l'espace social. Le second candidat, C13, est également éloigné du contexte universitaire, mais il l'est aussi plus globalement du système éducatif français (section 14.5.2). En effet, le candidat réside à l'étranger. Il se montre critique vis-à-vis de ce système, il ne s'y reconnaît pas. C13 est néanmoins ouvert à l'exercice d'élaboration de l'expérience. Son cheminement s'ancre particulièrement dans l'espace intime. La troisième candidate, C27, est éloignée de l'université en termes de formation initiale, mais baigne professionnellement dans un contexte académique (section 14.5.3). Elle n'oppose pas de résistance et cherche à concilier les attentes perçues de la VAE et du contexte universitaire. Elle s'ancre particulièrement dans l'espace instrumental. Nous présentons succinctement le profil et le parcours de VAE de chaque candidat, avant de présenter notre analyse littérale de son discours.

14.5.1. Le discours de C2 : prégnance de l'espace social

C2 a un peu moins de 50 ans lorsqu'elle entreprend d'obtenir par VAE un master en sciences politiques, il s'agit d'une démarche personnelle. La candidate peine à retrouver un emploi de cadre, malgré une vingtaine d'années d'expérience dans le secteur du spectacle vivant. Titulaire d'un baccalauréat, elle n'a pas fréquenté les bancs de l'université. C2 démarre son accompagnement en 2019. Elle bénéficie régulièrement d'entretiens et d'ateliers pendant un an et demi, soit le temps de la prestation, additionné de six mois. Toutefois, à l'issue de l'avenant, le dossier VAE n'est pas finalisé. C2 sollicite un second avenant qui lui est refusé, les heures prévues à la prestation ayant été réalisées. La candidate finalise donc son dossier seule, et le présente au jury VAE en 2021. Dans un premier temps, C2 obtient une validation partielle du diplôme. Elle réalise la prescription du jury en suivant des cours dispensés dans le master, et obtient ainsi le diplôme en 2022.

La conclusion du dossier VAE de C2 est synthétique (cf. annexe confidentielle 8), elle porte surtout sur le parcours professionnel de la candidate. Une citation sur la musique clôt et personnalise le texte. La candidate revient sur les apports de la démarche en termes de connaissance de soi : elle a pris conscience de la diversité de son parcours, des qualités qui lui ont permis « de se construire une place sans diplôme ». C2 n'aborde pas du tout les échanges réalisés durant sa démarche de VAE, mais elle évoque par contre l'intérêt d'un « cadre imposé » pour mettre à distance son expérience. Elle souligne la nouveauté de l'exercice et revient sur le plan de dossier construit. Elle met en avant ses compétences, ses responsabilités, son autonomie ainsi que son réseau. A la fin de sa conclusion, la candidate fait part de ses perspectives en expliquant que celles-ci se sont précisées grâce à la VAE : elle vise un emploi salarié dans la gestion de projets culturels.

C2 est la dernière candidate que nous rencontrons dans le cadre de cette troisième enquête. Rapidement au cours de l'entretien, elle fait référence à l'espace instrumental. Elle exprime sa préoccupation de répondre aux attendus de la VAE, mais aussi à ceux du diplôme et plus globalement à ceux de l'université. Également, la candidate explique avoir construit son plan de dossier en se référant au référentiel de diplôme, ainsi qu'à l'avis de faisabilité. Ces instruments apparaissent prescriptifs, elle explique par exemple que l'avis de faisabilité énonce « ce que vous devez faire ». Ils permettent à la candidate de comparer son expérience à une norme, d'évaluer des écarts. Elle relate ainsi la normalisation de son expérience. Cette norme apparaît à la fois comme une visée, mais aussi comme un obstacle à affronter.

Si C2 ne remet pas en question la pertinence de la consigne, elle s'interroge par contre sur les moyens proposés pour la réaliser. En quelque sorte, elle problématise, elle questionne la méthodologie d'élaboration du dossier :

« Moi j'ai pensé très rapidement que dans le cadre de cette VAE, la spécificité de mon métier m'obligeait quelque part à trouver quelqu'un d'autre, que juste ce format très euh... enfin que cet accompagnement très formel [...] ça correspond à tous les métiers du monde, les plus basiques, sauf que dès qu'on a un métier et une carrière qui est un petit peu différente, je pense que là... » (C2).

C2 explique ainsi son « *a priori* négatif » quant à l'accompagnement proposé. Comment un accompagnement universel et méthodologique, pourrait-il permettre la mise en valeur d'une expérience singulière, réalisée dans un secteur particulier ? Au début de la démarche, il n'est pour elle pas concevable qu'un tel format puisse suffire, peut-être parce que l'écart entre son monde professionnel et celui de la VAE universitaire lui paraît trop important. Cela traduit peut-être aussi une certaine représentation de l'enseignement supérieur : l'exercice doit être complexe, l'approche méthodologique lui paraît trop simple.

C2 semble dans un premier temps faire l'hypothèse d'un problème extérieur à elle : c'est la prestation d'accompagnement de l'université qui n'est pas adaptée. Elle indique rechercher « un vrai soutien et un vrai retour de l'expérience », alors que l'accompagnement proposé ne fournirait qu'un cadre et des outils pour formaliser le dossier. L'accompagnement apparaît réduit à l'espace instrumental. Paradoxalement, cela répond toutefois à la préoccupation de la candidate de répondre à la norme, elle ne le perçoit pas. Ainsi l'accompagnement VAE est vécu comme directif et normatif.

La candidate ne semble pas douter de ses compétences professionnelles, mais elle rapporte tout de même « un manque d'assurance » qui l'a par exemple amenée à choisir des situations pour lesquelles elle se sentait particulièrement experte. Elle ne doute pas non plus de ses capacités d'analyse, ni de ses compétences rédactionnelles. Autrement dit, C2 est moins inquiète de satisfaire au contenu du diplôme, qu'elle ne l'est de présenter son expérience sous la forme attendue. C2 évoque aussi en ce sens les conseils reçus pour la formalisation du plan comme événement marquant de l'accompagnement, c'est par ailleurs la mise en forme du sommaire qu'elle relate comme situation marquante de sa démarche.

Ces deux situations réfèrent à une préoccupation de formalisation :

« Je n'arrivais pas à doser, à savoir qu'est-ce que je pouvais dire, ce que je pouvais pas dire, voilà. [...] Et puis, même politiquement, j'avais besoin de quelqu'un qui me bride, pour pas choquer trop non plus, enfin j'avais pas envie de faire un brûlot non plus sur certains sujets. Donc j'avais aussi besoin de ces barrières-là » (C2).

Rationnellement, C2 devrait d'abord rechercher un accompagnement lui permettant d'accéder à la connaissance des normes universitaires. Mais il y a ambiguïté entre les besoins exprimés, et les moyens que la candidate envisage pour les satisfaire. En effet, C2 va d'abord faire appel à un ami pour l'accompagner en parallèle de la prestation d'accompagnement, cherchant ainsi des réponses dans l'espace social informel. Elle sollicite une personne en qui elle a confiance, qui lui ressemble, qui connaît son métier. Nous constatons qu'en agissant ainsi, elle réduit les risques d'incompréhension. Avec un pair professionnel, la contextualisation et l'explicitation de la pratique n'est pas indispensable pour se faire comprendre. Aussi, dès le début, puis tout au long de sa démarche, la candidate semble vouloir s'assurer qu'elle va être bien comprise. Également, l'analyse du discours révèle que ce que la candidate attend de son accompagnateur informel relève en fait des missions de l'accompagnatrice VAE. L'expertise métier de l'interlocuteur apparaît moins essentielle que ce que la candidate laisse entendre en début d'entretien :

« J'ai fait un premier plan, et puis j'ai commencé à écrire, et puis euh... là [prénom de l'ami accompagnateur] est revenu vers moi et m'a dit : "mais très clairement il faut que tu fasses un plan un petit peu diversifié, il faut vraiment que tu arrives à échelonner les choses, à mettre en forme tes idées". C'est-à-dire que c'est vraiment ça que j'attendais de l'accompagnement, c'est-à-dire que dans le fond, il y ait un retour, et dans la forme aussi » (C2).

Finalement, la candidate explique que les échanges avec son accompagnateur informel lui font prendre conscience de ses lacunes méthodologiques, ce qui la conduit à finalement trouver un intérêt à l'accompagnement proposé par l'université.

« Et donc je sais que ça [l'accompagnement informel], ça a été quelque chose qui pour moi m'a fait vraiment comprendre toute l'ampleur du travail à mener [rires]. Et je crois qu'avant, j'avais pas bien réalisé en fait [...]. Je me suis dit : "ah ouais, là on rentre dans le dur et donc il y a vraiment un gros travail de méthodo". Et en cela aussi, j'ai compris que ce que faisait [prénom et nom de l'accompagnatrice] pouvait m'aider en fait » (C2).

Également, elle relate ses échanges avec l'accompagnatrice comme ne pouvant répondre à toutes ses interrogations. Ceci l'invite alors à poursuivre ses initiatives personnelles. En ce sens, l'accompagnement VAE apparaît moins prescriptif que précédemment. C2 participe aux ateliers, obligatoires et facultatifs, prévus à la prestation. Ceux-ci font aussi évoluer son point de vue, car ils la confrontent à des néophytes. Elle prend conscience de la nécessité d'explicitier l'implicite pour se faire comprendre. Autrement dit, elle réalise qu'elle va devoir se faire comprendre de personnes qui ne partagent pas autant de points communs avec elle que son accompagnateur informel. Elle mûrit dans l'espace intime les échanges réalisés dans l'espace social. Ce cheminement peut être rapproché de la théorie socioculturelle du développement cognitif du psychologue Lev Vygotski (1934/1997). Dans cette théorie, l'interpsychique permet l'intrapsychique (Rochex, 2017). Autrement dit, le social est un instrument psychologique pour l'intériorisation (et donc pour le développement de l'individu). Ceci fait aussi lien avec les résultats de la recherche de Fauvelle (2016) qui montre l'articulation entre l'intersubjectif et l'intrasubjectif dans la démarche de VAE. De plus, la candidate constate sa proximité avec les autres candidats, en ce qui concerne l'expérience de VAE. Ces échanges sont donc aussi rassurants pour elle. Le risque d'incompréhension de son expérience professionnelle est compensé par la proximité du vécu de la démarche. La candidate peut dès lors être comprise. Elle va même jusqu'à finalement considérer ce format comme plus adapté : elle explique que cela réduit le risque de « trac social », car elle craint de voir son expertise jugée :

« Parce que d'être avec des gens qui sont dans la même filière, je pense que peut-être, il y a un côté aussi qui peut mener à de la concurrence, ou à de la mésestime l'un de l'autre »
(C2).

Parallèlement, C2 entreprend des recherches documentaires, professionnelles et académiques (pour mémoire, nous les situons dans l'espace social comme interactions symboliques). Elle s'appuie sur les outils de l'espace instrumental (notamment les contenus de l'atelier de ressources documentaires), mais elle sollicite surtout son réseau (espace social informel). Ceci lui permet d'étayer sa réflexion (espace intime), en rapprochant son expérience de différentes études : elle conceptualise (espace instrumental). La candidate recherche par elle-même, mais est aussi ouverte aux suggestions qui peuvent lui être faites par les personnes qu'elle sollicite. Elle se montre critique vis-à-vis des recommandations de l'enseignant, non pas sur le fond, mais sur la forme. La candidate rapporte une situation où un enseignant l'aurait invitée à citer ses travaux.

C2 exprime alors sa déception :

« Je me suis dit : "c'est pas gratuit", quoi. L'aide, l'accompagnement, finalement, c'est pas gratuit [rires]. C'est pas altruiste en fait, hein. C'est un endroit aussi où il faut savoir où on met les pieds, voilà. Quand on cherche de l'accompagnement, comme moi, à ce niveau-là, voilà. Il ne faut pas être trop décontenancé par ça, mais ça m'a fait réfléchir, voilà » (C2).

La candidate semble attribuer des intentions à l'enseignant qui correspondent à une représentation froide et compétitive du monde universitaire (alors même que le dossier VAE est confidentiel et donc non publié, il n'offre aucune visibilité académique à l'enseignant). Cette représentation stéréotypée semble justifier les craintes de la candidate. Lorsqu'elle échange avec l'enseignant, expert tout comme son accompagnateur informel, elle évoque « un rapport de subordination » et des échanges davantage formels. Cela souligne le poids du contexte universitaire dans le cheminement de la candidate.

Ces divers échanges réalisés dans l'espace social sont d'abord une manière pour la candidate de se rassurer, et de s'assurer qu'elle se situe bien dans le cadre prescrit, éloigné de ce dont elle a l'habitude. Elle recherche dans ces échanges une jauge pour mesurer ses propos, pour correspondre à l'attendu (espace instrumental). Mais il nous semble que ce sont finalement aussi ces échanges diversifiés, formels ou informels, qui ouvrent la candidate à de multiples manières de dire son expérience, et donc de l'élaborer et de la formaliser.

En reliant les espaces, elle construit sa méthodologie d'élaboration du dossier. Ce faisant, elle construit aussi un cheminement qui concourt à son développement. Par exemple, au travers des recherches bibliographiques, C2 prend conscience de possibles, de thématiques qu'elle aurait aimé investiguer. Elle se découvre un intérêt pour la recherche, bien qu'elle ne s'y projette pas, il s'agit d'un possible, « dans une autre vie » :

« Je pense que là où j'avais le plus de plaisir, c'était finalement de faire des études, des mini-études sur ce que je voulais raconter, d'aller chercher les chiffres qui correspondaient bien. Ouais, ça j'ai trouvé formidable. Et même après, je me suis dit : "ah mais il y a des tas de sujets à développer en fait" » (C2).

Au fil de la démarche, la candidate se familiarise avec le monde universitaire. Toutefois, bien que diplômée lors de notre entretien, elle ne se reconnaît pas comme faisant partie de ce monde. Il lui reste extérieur, mais elle en connaît (sans nécessairement les comprendre) davantage les codes. Elle reconnaît par ailleurs sa responsabilité dans le fait qu'elle n'ait pas tenu les délais,

mais se montre critique quant à la rigidité du cadre de la convention. Partant d'*a priori*, son point de vue a évolué par l'activité d'élaboration du dossier et l'articulation des espaces.

La candidate a engagé la démarche pour obtenir un diplôme qui devait lui permettre d'occuper un poste salarié. Lors de l'entretien, elle n'aborde pas la problématisation de son expérience professionnelle, se focalisant davantage sur ses interrogations méthodologiques. Mais l'élaboration du dossier lui permet de préciser qu'elle recherche un poste dans la gestion de projet. Puis lors de l'entretien, C2 annonce avoir finalement lancé son propre projet culturel : elle a créé son propre emploi, comme elle a pu le faire précédemment dans sa carrière. C2 explique que le suivi des cours prescrits par le jury a été déterminant pour ce faire, il a permis de « mûrir les choses ». Les cours ont donc prolongé la démarche de la candidate, la familiarisant d'autant plus, et différemment, avec le monde universitaire. Finalement, c'est la démarche dans sa globalité qui concourt à l'émancipation de la candidate. Elle ne peut être réduite ni au dispositif, ni à l'élaboration du dossier. C2 choisit la passion à la raison, le diplôme obtenu pourra être mobilisé plus tard lorsqu'elle le décidera, lorsqu'elle n'aura plus l'énergie d'entreprendre, lorsqu'elle souhaitera occuper un poste « plus planqué, plus administratif ». Aussi le diplôme apparaît davantage comme une roue de secours que comme un sésame. Le diplôme, à l'origine de la démarche de la candidate, devient finalement subsidiaire.

Au départ de la démarche, les choix d'accompagnement de C2 traduisent une forme de résistance face à un monde qu'elle ne connaît pas et qui risque de ne pas la comprendre. Également, la candidate reconnaît avoir « laisser trainer » sa démarche, jusqu'à se retrouver hors du cadre de l'accompagnement. Ceci traduit aussi une forme de résistance. En ce sens aussi, C2 explique qu'avec son accompagnateur informel « c'est comme si c'était lui et moi contre le reste du monde ». En fin de démarche, elle va finalement se confronter seule à l'exercice, elle n'abandonne pas. Elle a sollicité l'évaluation (en initiant la démarche), l'a redoutée et l'a repoussée (en cours de démarche), puis finalement s'y est confrontée et conformée. C2 indique aujourd'hui penser que la difficulté venait finalement d'elle, de son éloignement de la culture académique. Ceci démontre ses capacités réflexives.

Ce qui fait cheminer la candidate semble être sa préoccupation d'adressage : elle craint de ne pas être comprise par autrui. L'espace social apparaît prégnant, il est la visée et le moyen privilégié par la candidate pour nourrir son espace intime. L'espace social vient donner du sens à l'espace instrumental que C2 découvre et dont elle se sent éloignée en termes de culture et de méthodologie. Nous constatons que C2 travaille dans un secteur et dans un métier où le

relationnel est important, elle construit et entretient ses réseaux professionnels. Il est possible que cette manière d’agir professionnelle ait influencé sa manière de construire et de relier ses espaces de la VAE, privilégiant ainsi l’espace social.

14.5.2. Le discours de C13 : prégnance de l’espace intime

C13 est un homme de plus de 50 ans, artiste, qui occupe un poste d’enseignant en arts visuels dans un lycée américain. Le candidat vise l’obtention d’un master Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (MEEF). Ce diplôme prépare aux concours de l’enseignement dans le système scolaire français, et par là, au métier d’enseignant. La connaissance des institutions et des programmes scolaires français occupe une place importante dans le référentiel du diplôme. Le candidat est titulaire d’un baccalauréat, ce qui n’a pas freiné sa carrière professionnelle dans le contexte américain. Il est employé depuis une vingtaine d’années par un groupe scolaire où il a occupé des fonctions de professeur dans une diversité de matières. Il a contribué à la création de l’établissement qui l’emploie. Sa démarche de VAE s’inscrit dans un projet de retour en France pour s’occuper de ses parents. Il souhaite continuer à pouvoir exercer son métier qui le passionne. C13 démarre son accompagnement en 2020. L’émargement du candidat révèle qu’il n’a bénéficié que d’un atelier et de deux entretiens d’accompagnement individuel, pour une durée totale de cinq heures, réalisées intégralement à distance. En moins d’un an, il se présente au jury qui lui octroie la validation partielle du diplôme. Il réalise la prescription du jury consistant en l’élaboration d’un dossier complémentaire et obtient ainsi le diplôme dans sa totalité en 2022.

La conclusion du dossier VAE de C13 (cf. annexe confidentielle 19) est synthétique. Le candidat y expose son projet de retour en France et explique : « ma vie et mon expérience me donnent confiance d’aborder avec la plus grande sérénité ce nouveau chapitre de ma vie ». Ceci semble montrer la rupture que représente le retour en France. C13 présente également son point de vue humaniste sur le métier d’enseignant, et revient sur son cheminement pour l’élaboration du dossier. Il explique particulièrement sa confrontation au système éducatif français. Le texte propose une liste des expériences d’enseignement et de tutorat d’enseignants, hors du champ des arts plastiques visé par le diplôme. Cela semble démontrer la volonté du candidat de faire état de son expérience dans sa globalité. Également, le texte est illustré par une photographie présentant le candidat en situation d’enseignement de l’anglais face à une classe d’enfants, manifestement dans une école primaire. La liste et la photographie ne sont donc pas directement en lien avec le diplôme visé. Ceci montre la prégnance de l’espace intime, en décalage avec

l'espace instrumental (les consignes de la VAE). Tout comme C2, C13 n'aborde pas du tout les interactions sociales réalisées durant sa démarche de VAE.

C13 est le second candidat avec lequel nous nous entretenons dans le cadre de notre troisième enquête. Dès la présentation de sa fiche d'émargement, le candidat se remémore avec beaucoup de plaisir sa démarche de VAE qu'il qualifie de *magnifique* et de *formidable*. C'est d'abord l'espace social qui est évoqué : C13 revient sur les échanges avec son accompagnatrice, en mettant en exergue le relationnel construit, davantage que le travail réalisé ensemble. Ce sont ainsi les aspects affectifs qui prévalent, en lien avec l'espace intime :

« Ça me met un grand sourire aux lèvres parce que j'ai beaucoup aimé travailler avec [prénom et nom de l'accompagnatrice]. J'ai beaucoup apprécié la manière dont elle se présentait et comme elle m'a accompagné et beaucoup aidé dans ma démarche. [...] Et puis, il y avait beaucoup de valeurs dans ces entretiens, dans ces réunions. J'ai beaucoup aimé. C'était très positif, c'était constructif et certainement ça m'a beaucoup aidé » (C13).

Le discours laudatif du candidat vis-à-vis de son accompagnatrice apparaît surprenant étant donné que seuls deux entretiens ont été réalisés. Le candidat explique avoir, en complément, échanger par e-mail avec son accompagnatrice. Il a également interagi avec elle lors des ateliers obligatoires (l'émargement apparaît donc incomplet, le candidat a participé à trois ateliers). Au début de la démarche, C13 ne voit pas l'intérêt de ces ateliers, qu'il trouve trop coûteux en temps. Ils les jugent cependant « bien construits, bien menés, très pragmatiques » (espace instrumental). Il reconnaît finalement qu'ils ont contribué à sa réflexion (espace intime) : « ça m'a aidé à éclaircir pas mal de choses dans ma tête ». En participant aux ateliers, le candidat prend conscience de l'écart pédagogique entre la France et les Etats-Unis. Il revient sur la norme éducative plutôt que sur le contenu des ateliers :

« Je me rendais compte que j'étais pas du tout dans le même état d'esprit [rires], il semblait, par rapport à ces autres personnes [les autres candidats participants à l'atelier] qui eux se trouvaient très évidemment à l'aise dans cette manière de faire [...] J'avais l'impression des autres candidats, de vouloir faire bien, de bien présenter. Ils avaient une tenue un petit peu qui montrait qu'ils avaient l'envie d'être bien vu [rire], quelque chose qui renforçait cette situation de formalité, qui m'est devenue trop infamilière [rires] » (C13).

Par ailleurs, C13 ne perçoit pas la complémentarité entre le travail de l'accompagnatrice VAE et l'appui de l'enseignant. Pour lui, l'accompagnatrice est considérée comme une alliée, contrairement à l'enseignant :

« Il y avait un disconnect. La manière dans les ateliers que [prénom de l'accompagnatrice] tenait par exemple, il avait toujours cette assurance que ce qui comptait c'était qu'on partage notre expérience et que le jury était là pour valider notre expérience. Alors que quand je me retrouvais en face d'eux, du jury et de l'accompagnateur enseignant, la situation me semblait vraiment différente : il faut que mon expérience colle, que je prouve que mon expérience colle à un certain système, à un certain référentiel de diplôme » (C13).

En conséquence les lectures suggérées par l'enseignant lui apparaissent prescrites. Il ne s'agit pas de s'y adosser pour réfléchir sur sa pratique, mais de s'y conformer. En ces sens, les lectures peuvent difficilement tenir fonction de référence, telle que préconisée par Coppens (2021) :

« Ces lectures qui étaient clairement destinées à me faire comprendre ce qu'il fallait que j'écrive dans mon texte, pour des personnes qui n'allaient pas pouvoir comprendre la description de mon expérience telle que j'avais l'intention de la faire » (C13).

Ainsi le candidat souligne la prégnance de la norme dans les échanges : l'espace social apparaît très empreint de l'espace instrumental. Il y a résistance à la normalisation de la part du candidat car celui-ci ne se reconnaît pas dans la norme cible. C13 semble avoir vécu la démarche de manière si intime que les injonctions perturbent le plaisir ressenti, peut-être justement parce qu'elles mettent au travail l'expérience, plaçant le candidat dans l'inconfort de la problématisation. Sa difficulté à normaliser affecte sa capacité à conceptualiser :

« J'ai énormément de mal à comprendre quelle était la différence entre les didactiques du système éducationnel français et du système dans lequel j'étais. J'ai eu des difficultés à condenser, à en sortir l'essence de cette différence » (C13).

Le candidat revient sur cet écart culturel tout au long de l'entretien. Celui-ci semble impacter l'élaboration du dossier à deux niveaux : il y a un écart dans l'espace social, lors des interactions proposées dans le cadre de l'accompagnement, mais il y a aussi un écart entre le contexte d'expérience professionnelle du candidat et le référentiel du diplôme visé. Ces écarts impactent l'adressage en cours d'accompagnement, ainsi que la formalisation du dossier.

C13 partage aussi son point de vue, démontrant ainsi sa non-adhésion à la norme cible :

« Il a fallu que je trouve un moyen de communiquer [...] j'ai très vite compris qu'il fallait que je fasse un effort considérable pour traduire mon expérience américaine [...] de manière à ce que ça puisse être compris par les gens de la VAE et du jury, qui eux fonctionnent dans un système français, qui pour moi, je le trouve très étouffant [rire] » (C13).

Le candidat explique avoir participé à la création de l'école qui l'emploie. Il y est donc affectivement liée, ce qui a probablement rendu d'autant plus difficile la normalisation. Il explique avoir voulu intégrer « toute cette expérience », comme si la VAE était finalement l'occasion de laisser une trace de cette construction parce que « ça aurait pu être un livre » adressé « à qui voulait bien l'entendre ». Il explique également en ce sens :

« Ben j'étais un peu, par moment, un peu comme un petit gamin qui a envie de raconter, et de parler, parce que ça me faisait plaisir justement de revenir sur cette carrière [rires] » (C13).

Le candidat évoque un « combat entre le plaisir du souvenir et le formatage du référentiel ». Concernant le choix des situations présentées dans le dossier, il comprend qu'il s'agit de retenir ce qui est signifiant pour le diplôme (espace instrumental), mais est frustré de ne pouvoir privilégier ce qui l'est d'abord pour lui (espace intime). Il apparaît comme pris entre la consigne de la VAE et le besoin de revenir sur une expérience qu'il s'apprête à laisser derrière lui en revenant en France. La formalisation attendue ne peut traduire selon lui la réalité de son expérience. L'exercice est jugé « hypocrite » et l'oblige à modifier le cheminement qu'il avait envisagé. Il l'oblige à se projeter dans une situation d'enseignement en France, alors que lui prend d'abord plaisir à revenir sur son expérience américaine. Le chapitre américain de la vie du candidat n'est pas encore clos.

Pour affronter sa difficulté, le candidat explique avoir investi l'espace social par des lectures et par des échanges « avec des gens qui ont existé ou qui ont travaillé dans les deux systèmes », donc en dehors du dispositif de VAE. Il s'adresse ainsi à des personnes qui lui ressemblent, qui partagent avec lui l'interculturalité. Ces « conversations plus simples, plus faciles » permettent finalement au candidat d'échanger de manière constructive avec l'enseignant impliqué. Comme pour C2, c'est ainsi l'espace social informel qui permet au candidat de se saisir du dispositif et donc de l'espace instrumental et de l'espace social formel.

Dès lors, le candidat démarre l'écriture de son dossier, en envisageant de manière plus positive la normalisation, et par là, la formalisation. Nous relevons que le candidat se montrait d'emblée ouvert « à réévaluer, à revoir et à revenir sur (s)a carrière », ce qui a aussi pu faciliter le cheminement. Il n'est pas opposé à l'élaboration de son expérience. L'analyse littérale du discours montre que C13 investit alors d'autant plus l'espace intime. Il prend plaisir à se remémorer son expérience puis à la mettre au travail :

« C'était vraiment intéressant parce que ça m'a permis de, ben déjà l'aspect plaisant qui a été de revenir sur mes vingt ans, que j'ai beaucoup aimé de toute façon. Mais surtout de les retravailler, de les traduire, en fait de les formater [rires]. De formater cette expérience de manière à ce que ça puisse être compris hors de mon contexte. Bon, moi j'ai beaucoup aimé la démarche » (C13).

C13 explique également qu'au plan temporel, il a élaboré son dossier en soirée, le weekend, mais aussi sur sa pause méridienne. Le candidat prend le temps de réaliser l'exercice, la contrainte se fait plaisir. Également, le candidat explique avoir construit des cartes heuristiques pour soutenir son cheminement. Il précise qu'il s'agit de son mode de fonctionnement habituel. Par ailleurs, le candidat explique avoir des troubles de l'attention avec lesquels il a appris à composer. Il s'appuie ainsi sur la connaissance de son fonctionnement cognitif, il saisit les occasions de travailler sur son dossier lorsqu'elles se présentent. L'espace intime du candidat est entendu en tant qu'espace de réflexion, mais aussi en tant qu'espace de vie, puisque les cartes heuristiques sont affichées dans son salon. C13 évoque un fonctionnement similaire, mais davantage abstrait, pour le choix des situations présentées dans le dossier. Il revient par la même occasion sur la dimension affective de l'exercice :

« C'est toujours la manière dont mon esprit fonctionne : quand je tombe sur quelque chose qui est, quand je me rappelais de belles choses, ça créé une autre espèce de carte heuristique de l'esprit. Qui se lie à plein d'autres événements, ce qui me donnait beaucoup de plaisir » (C13).

L'investissement de la démarche de VAE par le candidat semble dépasser sa visée certifiante. Il regrette par exemple que la *structure* de la démarche n'ait pas permis des échanges d'expérience, dépassant ainsi la visée évaluative, parce que :

« On a envie d'une conversation qui est libre, qui est facile, où les idées s'échangent. Oui, de belles conversations sur les choses [...] J'avais l'impression d'être d'un côté d'une frontière avec des gens qui étaient de l'autre côté, plutôt que d'être tous autour de la même table » (C13).

C13 souhaite certes obtenir le diplôme pour continuer à exercer, mais il semble aussi tourner une page de sa vie : la VAE fait transition. Ce faisant, le candidat met au travail son projet de retour en France, non pas motivé par une volonté de quitter un environnement dans lequel il se plait, mais par une nécessité de prendre soin de ses proches. Dès lors, le projet de retour apparaît en quelque sorte subi. Le candidat se saisit alors de l'opportunité offerte par la VAE pour investiguer son futur lieu de résidence et « réappren(dre) ce que c'est que de travailler dans une structure française ». Il s'est par exemple rapproché d'établissements scolaires pour découvrir, en situation, ce que pouvait être l'enseignement en France. Ce qui semble au départ une contrainte (à cause) est rapidement reformulé en opportunité (grâce) :

« Mais au travers de la VAE par exemple, à cause de la VAE je veux dire, ou grâce à la VAE, je suis allé voir des collègues qui enseignent en France » (C13).

Finalement, la démarche de VAE conduit le candidat à revoir fondamentalement son projet professionnel. C13 se rend compte que le système d'enseignement français ne lui convient pas, ce fut pour lui « une révélation ». Par conséquent, il se lance dans une nouvelle activité, privilégiant son identité d'artiste à celle d'enseignant (il soulignait ces deux identités dans son texte conclusif). Le candidat a ainsi créé un programme international de résidence d'artistes. Il donne une nouvelle intention à son retour en France : « créer des ponts entre les associations en France et ailleurs en Europe, avec notre association ici aux Etats-Unis ». En conséquence, le diplôme devient finalement un simple « trophée » pour le candidat, c'est d'abord la démarche en tant que telle qui lui a été utile de par sa dimension développementale. En ce sens, la démarche a servi d'instrument psychologique au candidat. Ce concept développé par Lev Vygotski est retravaillé par Rabardel qui propose une théorie instrumentale étendue, voire généralisée, qui reconnaît que les instruments ne sont pas que pragmatiques ou sémiologiques (Rabardel, 1999). En ce sens, la démarche peut devenir instrument de développement. C13 réalise la prescription du jury en vue de la validation totale du diplôme, tournant ainsi la page de son expérience d'enseignant. Il nous semble que ceci traduit bien le potentiel émancipatoire de la VAE.

14.5.3. Le discours de C27 : prégnance de l'espace instrumental

C27 se situe dans la catégorie des 30 à 49 ans. Lorsqu'elle engage sa démarche de VAE, elle occupe depuis plus de 10 ans un poste de technicienne au sein d'une équipe de recherche en sciences du vivant dans un établissement public. Titulaire d'un Brevet de technicien supérieur (BTS) en biotechnologies, C27 estime que son diplôme ne reflète plus son niveau d'expertise,

et que celui-ci n'est plus en lien avec ses fonctions professionnelles. Ainsi elle engage la démarche de VAE en vue de l'obtention d'un master en Sciences du vivant, afin de valoriser ses compétences, mais aussi pour préparer une poursuite d'études en doctorat. C27 démarre son accompagnement en 2018. Elle bénéficie de cinq entretiens individuels et émerge pour deux ateliers (le premier et le dernier). En moins d'un an, elle présente son dossier au jury de VAE. Elle obtient le diplôme dans sa totalité en 2019.

La conclusion du dossier VAE de C27 (cf. annexe confidentielle 33) apparaît développée. La candidate revient sur son parcours de VAE depuis la première étape de choix du diplôme. Elle explique que ce choix résulte d'un « long processus de réflexion ». C27 a en effet été recevable sur un premier diplôme dix ans plus tôt, mais n'a pas complété la démarche estimant que son expérience se référant au diplôme n'était pas suffisamment aboutie. Elle a préféré continuer à gagner en expérience et en maturité et s'est finalement positionnée sur un autre diplôme qui lui paraissait *plus complet*. La candidate fait montre d'une forte dynamique formative et autoformative. Elle revient également sur son parcours professionnel en mettant en exergue ce qu'il a permis de construire pour elle-même, mais aussi plus globalement pour la recherche scientifique. C27 expose également les apports de la démarche de VAE. Elle pointe un écart culturel entre son environnement professionnel qui privilégie le travail d'équipe, et la VAE où il s'agit de *s'autovaloris(er)*. Elle aborde aussi la difficulté à articuler ses différentes réalisations professionnelles pour en dégager un fil conducteur. C27 valorise les contributions de son accompagnatrice et de l'enseignante.

C27 est la troisième candidate que nous rencontrons dans le cadre de notre enquête. La candidate évoque une première difficulté : celle de dégager un fil conducteur de son parcours professionnel. C'est ce qui l'a amenée à renoncer à poursuivre la première démarche de VAE engagée, malgré l'avis favorable reçu, mais aussi malgré les encouragements de son responsable. La contrainte se situe dans l'espace intime, elle ne se reconnaît pas légitime pour satisfaire les attendus de l'espace instrumental :

« J'avais peut-être pas assez de matière pour sortir une histoire de ce que j'avais fait. C'était trop disparate pour moi et j'arrivais pas à trouver un fil conducteur qui colle à un diplôme. Je trouve que c'était ça la difficulté, vraiment. De trouver, de raconter une histoire, de reconstituer quelque chose de logique dans une carrière professionnelle, c'est pas toujours évident ! » (C27).

La candidate explique que dans sa pratique professionnelle, comme elle n'est pas chercheuse, elle est amenée à beaucoup de polyvalence, à travailler sur plusieurs projets différents simultanément. La difficulté rencontrée il y a dix ans persiste pour cette nouvelle démarche de VAE, notamment pour le choix des situations à présenter dans le dossier. La candidate retient finalement deux thématiques. Pour ce faire, elle problématise son expérience. Notamment, elle repère une articulation possible entre la parasitologie et l'immunologie, qu'elle décide d'interroger.

C27 élabore son dossier en s'appuyant sur sa connaissance des normes de la recherche. En ce sens, elle mobilise l'espace intime relié à l'espace instrumental. Elle n'a jamais rédigé de mémoire, mais elle est amenée à participer à la rédaction d'articles scientifiques. Elle accompagne également les étudiants de BTS et de master en stage dans son laboratoire, pour la rédaction de leur rapport. Son approche de la VAE est scientifique, empreinte de son contexte professionnel. Tout au long de l'entretien, elle emploie un vocabulaire qui y réfère. Par exemple, elle qualifie son dossier de *manuscrit* et explique l'avoir *défendu* en jury. Elle adapte la méthodologie aux spécificités de la VAE.

En l'occurrence, puisqu'il s'agit de présenter plusieurs situations, elle construit son dossier comme la réunion de deux mémoires :

« Dans un même document, on a deux sujets finalement, qu'on pourrait appeler deux sujets de master. J'ai développé séparément avec le même processus : introduction, problématique, matériel et méthode, résultats et discussion. Et à la fin, j'ai fait une conclusion générale sur les deux thématiques, et puis une conclusion plus générale sur ce que m'avait apporté la VAE » (C27).

Également, la candidate rédige son dossier à partir de l'existant, elle *customize* les articles scientifiques auxquels elle a contribué, en articulant les codes universitaires (par exemple en veillant à ne pas plagier) et ceux de la VAE :

« Chaque partie, je l'ai illustrée, j'ai expliqué en fait pourquoi est-ce-que j'ai choisi cette thématique, comment on fait pour définir une problématique. Et à côté, j'avais mon encart, en faisant de la bibliographie, en allant rechercher dans les bases de données » (C27).

Cette proximité avec le monde académique l'ouvre aux apprentissages formels. Ainsi elle complète sa VAE par des cours du master qui lui sont proposés par l'enseignante. Cette dernière lui suggère également des pistes de lectures.

Elle ne s'en offusque pas et au contraire adhère complètement à la recommandation :

« Je pouvais pas faire cette VAE sans avoir cette formation, et justifier d'un diplôme de master sans avoir au moins cette formation. Même si j'avais déjà eu des formations, j'avais déjà eu des cours. Là c'était plus cadré, plus récent aussi, et c'était les profs du diplôme aussi » (C27).

Également, cette fois à son initiative, la candidate s'inscrit en parallèle à un DU dans une discipline en lien avec le diplôme visé en VAE. De la même manière, la candidate ne voit rien à redire à l'appui disciplinaire proposé par l'enseignante, dont la posture est normative et prescriptive. Elle apprécie la forte implication de l'enseignante. C27 explique que cette dernière a corrigé le dossier, et que « c'était bien rouge [rires] ». L'enseignante est intervenue sur la forme, pour que le dossier réponde aux critères d'un mémoire de recherche, ainsi que sur le fond. Elle relate les échanges avec l'enseignante, réalisé dans l'espace social formel de la VAE :

« En fait je lui ai envoyé le rapport et elle me le renvoyait corrigé. Et on se voyait à chaque fois où on avait des dates de rencontre. Elle m'expliquait ce qui était faux, comment il fallait l'aborder. C'était pas : "non c'est faux, recommence", c'était : "voilà, il faut, on fait ça, on fait pas ça comme ça, cette information est fausse parce que". J'ai quand même eu un échange constructif avec elle, oui » (C27).

La candidate évoque une autre difficulté qui relève de l'espace instrumental de la VAE, mais aussi de l'espace social. En effet, c'est au travers des échanges que la candidate constate une divergence de discours et d'attendus entre l'accompagnatrice VAE et l'enseignante :

« Les demandes étaient complètement différentes. Pour la VAE, on nous demandait de décrire comment on arrivait à..., analyser plutôt que décrire, dire comment on était arrivés à obtenir les compétences. Alors que le diplôme demandait de faire un rapport de master scientifique classique, comme quelqu'un qui sortait du master. Et à chaque fois qu'on se rencontrait, on se rendait compte que c'était pas ce que demandait la VAE. Et quand je rendais le rapport plus dans le format VAE, ça correspondait pas à ce que demandait la responsable du diplôme » (C27).

En conséquence, C27 essaie de « contenter les deux parties », de « trouver quelque chose qui soit entre les deux », « un compromis ». Ainsi elle souligne sa préoccupation de formaliser le dossier de manière à ce qu'il réponde à l'ensemble des normes d'une VAE universitaire. La candidate n'évoque pas d'échanges entre l'accompagnatrice et l'enseignante, c'est ainsi elle qui

semble faire le trait d'union. Pour autant, c'est auprès de son accompagnatrice VAE que la candidate trouve une solution. Elle s'approprie une analogie (espace instrumental) qui lui est présentée par son accompagnatrice (espace social)¹²³. Elle l'évoque à plusieurs reprises au cours de notre entretien. Cette découverte constitue « une révélation », c'est la situation la plus marquante de son accompagnement et plus globalement de sa VAE :

« J'ai beaucoup aimé son [celle de l'accompagnatrice] analogie sur la tarte aux pommes, comment c'était pas une recette qu'on donnait mais c'était comment on pensait à la faire, avec quels instruments, comment on gérait le timing, comment on gérait les ingrédients. Et c'était un petit peu la même chose que pour ce que j'avais fait. La recette en fait était le rapport de master, la méthodologie c'était la façon de décrire comment on y était arrivé. Cette analogie m'avait beaucoup aidé » (C27).

La candidate évoque peu les échanges avec d'autres personnes, qu'ils soient réalisés dans le cadre du dispositif VAE ou de manière informelle. Toutefois, elle apprécie les ateliers pour les outils qu'ils fournissent (espace instrumental) mais aussi pour les échanges avec d'autres candidats qui vivent la même expérience qu'elle. Ce dernier apport des ateliers résonne avec la raison avancée par la candidate pour ne pas solliciter son entourage professionnel ou personnel. Selon elle, le travail de VAE est trop « différent » de ce que les personnes peuvent connaître aux plans académique ou professionnel. Aussi ils ne peuvent ni l'aider, ni même comprendre qu'elle puisse rencontrer des difficultés. Ce vécu conduit aujourd'hui la candidate à s'investir de manière informelle auprès d'autres candidats :

« C'est pour ça que le fait que je sois là pour aider les gens qui sont en train de vivre la même chose, ça les aide. Parce qu'ils savent que moi, je l'ai vécu et moi je sais exactement de quoi ils parlent » (C27).

La candidate investit l'espace intime pour mûrir sa réflexion sur son temps libre. Elle souligne le temps nécessaire pour « rassembler ses idées » mais aussi pour « les adapter en fonction des demandes ». L'espace instrumental reste ainsi très présent. Ceci montre aussi la préoccupation d'adressage. Elle explique notamment :

« Parce que c'était pas une liste non plus, il fallait que ce soit fait de façon aussi agréable à lire pour les deux parties. Et facile à lire et à comprendre » (C27).

¹²³ Cette analogie est présentée dans Hoffert & Huber (2019).

Le projet de la candidate montre son attachement au monde académique dans lequel elle souhaite continuer d'évoluer. Il a servi de « carotte » à la candidate pour tenter de tenir les délais. Notamment, l'enseignante lui a proposé de participer à la cérémonie de remise de diplôme, ce qui nécessitait de s'inscrire dans le calendrier universitaire. Au-delà d'être reconnue pour ses compétences, C27 souhaite être « parmi les autres, comme n'importe quel étudiant ». Nous relevons que l'identité d'étudiante perdure au-delà de la démarche. Après l'obtention du diplôme, la candidate obtient un second DU par voie de formation continue. Elle explique : « je n'avais plus peur de le faire, en fait j'avais une légitimité pour le faire ». Elle explique également que la VAE a contribué à relancer une dynamique formative :

« Et surtout, l'envie d'apprendre a été encore augmentée je trouve. Je trouve que j'étais restée, peut être j'ai stagné à un moment de ma carrière et le fait de faire cette VAE a relancé mon envie d'apprendre » (C27).

La candidate garde en projet de poursuivre ses études en doctorat. Elle semble davantage s'approprier ce projet qui était au départ initié par son responsable. Nous repérons que la candidate a engagé sa seconde démarche de VAE dix ans après la première, alors que son responsable était malade. Ce dernier est décédé avant la fin de la démarche de la candidate. C27 a finalement changé d'employeur et a accédé à un poste d'ingénieur d'études, où elle est en charge de diagnostics de patients. Elle explique qu'elle a souhaité travailler dans un domaine plus applicatif, qui pour autant ouvre sur des possibilités de thèse. Elle a d'ores et déjà identifié un sujet et un directeur de thèse, mais souhaite se laisser le temps. Le projet de doctorat apparaît ainsi plus personnel, en lien avec les problématiques qu'elle souhaite mettre au travail. Il est possible que la dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation, moins présente dans le discours de la candidate, ait été engagée avant que la candidate ne débute son accompagnement, alors qu'elle mûrissait son projet de VAE. Aussi cela nous interroge sur la manière dont ces dynamiques débordent l'espace formel de la VAE.

14.6. Interprétation des résultats

Nous présentons une synthèse des résultats de l'analyse catégorielle (section 14.6.1), puis de l'analyse littérale (section 14.6.2) que nous interprétons (section 14.6.3). Le tableau 12 en fin de section propose une synthèse de l'enquête.

14.6.1. Synthèse de l'analyse catégorielle

Depuis l'obtention de leur diplôme par VAE, les candidats poursuivent la construction de leur parcours : ils ont tous connu des évolutions au plan professionnel et continuent aussi globalement de se former. Les candidats s'inscrivent dans une dynamique de projet, ils parlent d'avenir avec enthousiasme, mais se montrent aussi critiques vis-à-vis de la société.

Au travers de nos entretiens de recherche, les enquêtés accèdent à leur vécu de la VAE, que ce soit suite à la confrontation à la fiche d'émargement, ou par l'explicitation de leur expérience. Ils font notamment part de dialogues internes, tenus en situation d'élaboration du dossier. Spontanément, ils se souviennent surtout de leur accompagnateur, marquant ainsi l'ancrage social de la VAE.

Les situations considérées déterminantes dans l'accompagnement concernent principalement des moments d'interaction avec leur accompagnateur ou avec un enseignant. Il s'agit surtout de situations qui soulignent le caractère flou de l'exercice, mais aussi de situations valorisantes pour le candidat : l'accompagnement l'éclaire quant à la démarche et quant à la valeur de son expérience. D'autres candidats, moins nombreux, évoquent des situations plus négatives où ils se sont sentis contraints de se conformer à une norme. Globalement, les candidats portent un regard positif sur l'accompagnement, vécu comme une opportunité de faciliter la construction du dossier, mais aussi d'aller au-delà de la visée certifiante de la VAE. Toutefois, ils font aussi part de critiques, notamment vis-à-vis du milieu universitaire, ses contradictions et sa rigidité.

Les enquêtés ont abordé les diverses modalités de l'accompagnement, spontanément ou sur sollicitation. En ce qui concerne les entretiens individuels, l'accompagnateur est décrit comme bienveillant et expert de la méthodologie universitaire, mais aussi possédant une bonne culture des métiers et des environnements professionnels. Ces entretiens se focalisent sur la forme du dossier. L'accompagnateur semble avoir un rôle prescripteur auprès du candidat, ce qui réfère à l'espace instrumental. Les entretiens individuels sont aussi inscrits dans l'espace social, ils sont l'occasion d'échanges qui vont nourrir et motiver le candidat. L'intérêt de la centration de l'accompagnement sur la méthodologie se révèle au cours de l'accompagnement. L'appui disciplinaire est focalisé sur le fond, et plus particulièrement sur les disciplines et les unités d'enseignement en lien avec le diplôme visé. L'enseignant corrige et valide (espace instrumental). L'appui disciplinaire est rassurant et stimulant (espace intime), il permet parfois aussi les échanges d'expérience (espace social), bien que le relationnel avec l'enseignant soit davantage perçu comme académique. Les candidats se montrent également critiques,

notamment par rapport à l'implication et à la disponibilité limitées des enseignants. C'est aussi de cet appui disciplinaire que les enquêtés attendent le plus. Les candidats enquêtés ont suivi les ateliers par obligation, mais ces temps collectifs se révèlent finalement constructifs, malgré leurs faiblesses. Ils apportent une méthodologie, mais aussi une opportunité de comparaison sociale et de partage social des émotions, saluaire dans une démarche individuelle comme l'est la VAE. Au-delà des acteurs de la prestation d'accompagnement de l'université (accompagnateur, enseignants, candidats), les enquêtés s'entourent d'autres personnes contribuant, de près ou de loin, à l'élaboration du dossier VAE. Il peut s'agir de personnes de la sphère professionnelle ou privée, sollicitées pour leur expertise et pour leur disponibilité. Cette expertise porte sur la discipline du diplôme, la maîtrise du français, des outils informatiques ou encore sur leur expérience du dispositif de VAE (anciens candidats ou candidats en cours de démarche). Également les candidats évoquent l'appui logistique et domestique dont ils ont pu bénéficier auprès de leurs proches.

Le moment inaugural d'élaboration du dossier souligne le caractère singulier de l'exercice mais aussi l'approche de la démarche dans sa globalité (ce moment pouvant se situer en amont de la prestation d'accompagnement). La plupart des candidats évoque un moment situé dans leur espace intime, en lien avec leur expérience plutôt qu'avec le diplôme visé. Les étapes ou tâches d'élaboration du dossier apparaissent nombreuses et diversifiées. Parmi celles qui sont le plus citées, figure le fait de comprendre la démarche, ce qui renvoie au caractère flou du cadre et de l'exercice. Les candidats font aussi beaucoup référence aux échanges lors de l'accompagnement. Ils évoquent également la mobilisation de différentes ressources, qu'il s'agisse d'archives personnelles ou du référentiel du diplôme visé. Les candidats évoquent aussi le choix des situations ainsi que l'élaboration d'un plan. Les lectures et la rédaction du dossier sont évoquées, souvent de manière articulée. De manière générale, le cheminement apparaît itératif. Il semble aussi calqué sur les manières d'agir des candidats dans la sphère professionnelle. Également, les résultats soulignent la dimension d'adressage du dossier : les candidats prêtent attention à leurs lecteurs, en veillant à la lisibilité de leur dossier. Près d'un tiers des candidats expriment toutefois avoir rédigé le dossier d'abord en fonction de leurs propres envies : ils souhaitaient trouver du plaisir à l'exercice. Les enquêtés ont été marqués par des tâches très différentes au cours de l'élaboration du dossier, ce qui souligne la dimension singulière du vécu d'élaboration du dossier. Globalement, ils évoquent plutôt des tâches marquantes car difficiles, quelques-uns abordent cependant des tâches vécues comme plaisantes.

Plus de la moitié des candidats invités à expliciter leur choix de situations évoquées dans le dossier, se réfèrent à l'espace instrumental : ils se sont appuyés sur le référentiel du diplôme pour choisir les situations. Pour les autres, c'est davantage l'espace intime qui est évoqué. Cette tendance se confirme lorsque nous invitons les candidats à réfléchir aux autres critères pris en compte dans leur choix des situations. Apparaît également l'espace social, avec une attention portée à l'adressage. Pour plus d'un tiers des candidats, le choix est décrit comme évident, bien que les candidats, en explicitant, mettent en évidence la complexité de la tâche.

Globalement le dossier VAE apparaît authentique. Bien que les candidats soient capables d'un retour critique sur l'accompagnement ou plus globalement la démarche de VAE, ils estiment ne pas s'être censurés outre mesure dans leur conclusion de dossier VAE, désireux de produire un dossier qui leur ressemble et qui traduise avec justesse leur démarche. Ils ont valorisé, voire promu la VAE et l'accompagnement, mais ils ont aussi fait part de critiques plus larges, notamment sociales. Nous avons retrouvé cette même dynamique en réponse à notre question conclusive. Plusieurs candidats ont aussi souhaité revenir sur leur jury, comme si notre entretien narratif devait se conclure sur le moment d'accomplissement (en résonance avec le moment inaugural).

Les candidats enquêtés semblent se construire leur espace singulier de la VAE : ils construisent leur propre accompagnement en vue d'élaborer un dossier VAE singulier, à leur mesure (selon leurs dispositions) et à leur manière (selon leurs habitudes, leurs arbitrages).

14.6.2. Synthèse de l'analyse littérale

Au travers des trois analyses littérales, nous précisons l'interaction entre les espaces et leurs contributions aux deux dynamiques proposées, en lien avec le contexte universitaire. Nous interrogeons également l'interaction entre ces deux dynamiques. Il apparaît que chaque candidat s'approprie ces espaces et ces dynamiques de manière singulière.

L'analyse littérale du discours de C2 met en évidence le rôle prégnant de l'espace social dans sa démarche VAE. Tout d'abord, elle y inscrit son projet de validation : sa motivation est extrinsèque, C2 souhaite obtenir un diplôme pour faciliter sa recherche d'emploi, pour attester de la valeur de son expérience pour autrui. De plus, la candidate fait largement référence à l'exercice de formalisation, qui dans notre modèle réfère à l'espace social en ce sens qu'il traduit l'adressage de l'expérience. Cet exercice concentre l'attention et les craintes de la

candidate, notamment induites par son éloignement d'avec le monde universitaire. Par ailleurs, l'analyse met en évidence la construction évolutive, par la candidate, d'un espace singulier de la VAE, qui mobilise tout particulièrement l'espace social. Les interactions sociales apparaissent comme le moyen privilégié pour nourrir la réflexion. Le discours met en exergue le cheminement méthodologique, articulé à un cheminement davantage développemental. Autrement dit, la dynamique de problématisation/conceptualisation/formalisation s'articule avec celle de normalisation/conscientisation/émancipation.

L'analyse littérale du discours de C13 met en évidence la prégnance de l'espace intime dans la démarche VAE du candidat. Expatrié aux Etats-Unis, la VAE semble d'abord lui permettre de mettre à l'épreuve son projet de retour en France. C13 prend conscience des implications de ce projet, la conscientisation référant à l'espace intime dans notre modèle. Cette prise de conscience passe par la confrontation aux normes du milieu éducatif français. Le candidat les découvre à la fois dans l'espace instrumental, mais aussi dans l'espace social au travers de lectures et d'échanges. Ces interactions sociales s'inscrivent dans le cadre du dispositif de VAE, mais résultent aussi des initiatives du candidat (espace social informel). Le discours met en exergue la dimension cognitive et affective de son cheminement. La dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation est particulièrement évoquée, comparativement à celle de problématisation/conceptualisation/formalisation : c'est davantage son projet de retour en France que son expérience d'enseignant que le candidat élabore. Les résistances du candidat face à l'exercice de normalisation semblent le conduire à un vécu contraint et dissonant de l'exercice prescrit. Ceci explique peut-être la moindre référence à la seconde dynamique énoncée.

L'analyse littérale du discours de C27 montre que la candidate se saisit d'abord de l'espace instrumental en opérant une comparaison entre les prescriptions de la VAE et celles de l'université. Elle mesure les écarts et cherche à articuler les normes pour formaliser le dossier. Cet espace instrumental sert d'ancrage pour l'espace social et l'espace intime. Dans l'espace social, la candidate découvre l'intérêt des outils proposés par l'accompagnatrice VAE et s'appuie sur les corrections suggérées par l'enseignante impliquée dans la démarche. L'espace intime est le lieu de maturation des informations recueillies dans l'espace instrumental et dans l'espace social : il s'agit pour la candidate de trouver des solutions pour lier les exigences de la VAE et celles de l'université. Elle adhère aux différentes normes, elle n'oppose pas de résistance. C27 aborde l'exercice de manière académique davantage que développementale, ce qui n'enlève en rien le caractère émancipatoire de la démarche. Cependant, elle réfère

effectivement surtout à la dynamique de problématisation/conceptualisation/formalisation. La seconde dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation apparaît en filigrane.

14.6.3. Pistes d'interprétation

Un accompagnement évolutif

Les candidats enquêtés font beaucoup référence au cadre formel de la VAE, que ce soit dans la forme de leur discours (par exemple par l'usage de termes faisant référence à la norme, au prescrit) ou dans le fond de leur propos (par exemple l'accompagnement est évoqué comme dirigeant, supervisant, validant). Ainsi l'élaboration du dossier VAE apparaît fortement ancrée dans l'espace instrumental. C'est un *exercice*.

Le cadre est alors rassurant, voire protecteur, face à une démarche nouvelle, difficile à appréhender, et ce d'autant plus que le candidat est éloigné du milieu universitaire, car il découvre alors les codes universitaires en plus de ceux de la VAE. Le caractère flou de la démarche est souligné par les enquêtés. Même le référentiel de diplôme, consulté dès les premières étapes de la VAE, n'apparaît pas comme une balise stable. Par exemple, l'approche compétence défendue par les accompagnateurs n'est pas celle privilégiée par les enseignants qui se réfèrent aux unités d'enseignement. De plus, le référentiel peut évoluer au cours de la démarche. Ainsi le cadre qui oriente, qui précise, et aussi celui qui désoriente et déstabilise. Cette déstabilisation pourrait alors concourir à la problématisation de son expérience par le candidat, en le mettant en situation de choix. Ces choix nous semblent placer les candidats en situation apprenante (Carré, 2020).

Par ailleurs, le cadre est aussi décrit par les enquêtés comme rigide et limitant, parfois même inadapté. Ils se montrent critiques vis-à-vis des éléments intangibles du cadre (par exemple C2 décrit l'échéance non négociable de l'avenant à la convention d'accompagnement, C14 regrette l'interdiction de suivre des cours). La critique est élargie à l'enseignement (par exemple C13 en abandonne son projet d'enseigner en France), à l'enseignement supérieur, parfois même à la société. Certaines critiques formulées relèvent du mythe : les candidats semblent chercher à donner une cohérence aux contradictions externes et internes qu'ils affrontent. Ils expriment un besoin de souplesse et de liberté par rapport au cadre, mais finalement, c'est aussi un nouveau point de vue qu'ils partagent. Ce point de vue peut être une trace de leur passage dans l'espace intime. La VAE prépare ainsi les candidats à ne pas craindre la nouveauté, et à l'envisager

comme devant être interrogée. Ceci irait également dans le sens d'une démarche apprenante (Carré, 2020), tournée vers les savoirs. Elle relève de la dynamique de problématisation/conceptualisation/formalisation.

Face à la perte de repères et à la solitude d'une démarche individuelle, les candidats s'appuient sur les expertises disponibles : leurs accompagnateurs formels et informels, dont des candidats vivants ou ayant vécu l'expérience de la VAE. Les candidats disent aussi apprécier les échanges lors des ateliers, qui permettent de se comparer à autrui et de partager ses émotions. Ces interactions relèvent de l'espace social. Le rôle et l'intérêt attribués à l'accompagnement semblent évoluer concomitamment, au fur et à mesure de l'avancée dans la démarche. Si au début, l'accompagnement paraît utile pour faire face à l'inédit et à l'obscur, il sert par la suite à organiser le travail, à imposer un rythme et des échéances. Il devient un cadre planificateur (prescrivant des échéances) davantage qu'un cadre normalisant (prescrivant le format de l'exercice). Cela peut traduire un processus d'émancipation des candidats (Morisse, 2016) qui relève de la dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation.

Au-delà des frontières de l'accompagnement formel

L'accompagnement apparaît d'abord comme construit par l'université. Les enquêtés font référence à leur accompagnateur, aux enseignants, aux candidats présents lors des ateliers, ou encore à l'assistant de la Cellule VAE. Ils semblent puiser dans cet accompagnement formel ce qui leur paraît utile, ainsi que ce qui leur convient. Cela va dans le sens d'une approche mésologique (Cristol, 2022) de la VAE : les candidats sélectionnent ce qui fait sens pour eux, ils interprètent les outils au regard de leur milieu. Cela met aussi en exergue un lien entre espace instrumental et espace intime. Des candidats abordent également les lectures, comme contributives de leur cheminement. Les enquêtés font aussi largement référence à des accompagnateurs informels (sans les identifier comme tels) issus de leurs environnements professionnel et personnel. Les missions confiées à ces derniers sont assimilables à un accompagnement, comparable ou complémentaire de celui réalisé dans l'accompagnement formel. Les candidats élargissent ainsi l'espace social de la VAE. Ils semblent rechercher ce dont ils estiment avoir besoin, et qui n'est pas ou peu proposé dans la prestation d'accompagnement. Ils exercent ainsi leur choix.

Le besoin semble estimé par les enquêtés en opposition au prescrit : l'accompagnement proposé par l'université est méthodologique, l'appui disciplinaire est volontairement restreint car il

s'agit pour le candidat de cheminer d'abord à partir de son expérience. Les candidats sollicitent alors d'autres personnes pour leur expertise en termes de connaissances du métier ou de l'environnement. Ils sollicitent également des personnes maîtrisant la langue française ou les outils informatiques, pour les aider dans la mise en forme du dossier, ces points n'étant pas non plus couverts par la prestation de l'université. Ils se rapprochent également d'anciens candidats, à défaut de pouvoir consulter au sein de l'établissement, des dossiers de VAE finalisés. Ces sollicitations ciblées peuvent être envisagées comme conséquentes de la construction d'une stratégie par les candidats, visant à optimiser le temps et les efforts consacrés à l'exercice. Les candidats choisissent d'investir ce qui les intéresse le plus et ce qui leur (r)apporte le plus. Ils s'inscrivent dans une logique d'efficacité mais aussi de résistance. Ils testent par eux-mêmes leurs hypothèses, ce qu'ils avaient initialement envisagé pour élaborer leur dossier.

Accompagnement formels et informels ne sont pas à opposer. Il serait aussi limitant d'envisager l'accompagnement informel uniquement comme palliant aux manques de l'accompagnement formel. Ces modalités se nourrissent l'une de l'autre. Par exemple, l'accompagnateur amenant le candidat à cheminer et à trouver ses propres réponses, le conduit indirectement à quérir des ressources, y compris humaines, pour répondre aux questionnements qui le déstabilisent. Réciproquement, C2 et C13 ont compris l'intérêt de l'accompagnement méthodologique de l'université, grâce aux échanges informels. Autrement dit, l'accompagnement formel incite à l'accompagnement informel, et *vice et versa*. L'accompagnement formel cherche à rendre le candidat auteur de son dossier, mais aussi auteur de la structure d'accompagnement qui lui conviendra. Il est ainsi facilitateur, au sens décrit par Carré (2020). Nous pointons à nouveau une articulation entre espace instrumental, intime et social.

Une expérience intime

Le terme de *nébuleuse* a été utilisé par Paul (2002) pour qualifier l'accompagnement, en référence à la polysémie de la notion mais surtout à la diversité des pratiques se réclamant de l'accompagnement. Pour ces mêmes raisons, ce terme nous semble adapté pour qualifier l'élaboration du dossier VAE : les candidats ne s'entendent pas tous sur ce qu'élaborer le dossier VAE veut dire (par exemple le moment inaugural diffère d'un candidat à l'autre) et les pratiques

d'élaboration apparaissent variées¹²⁴. Le vécu d'élaboration du dossier VAE est éminemment singulier, situé dans l'espace intime.

Par ailleurs, les enquêtés indiquent s'être appuyés sur leur mode de fonctionnement habituel pour élaborer le dossier. Ils se saisissent singulièrement de la consigne, et la réalisent à leur manière. Ils s'appuient sur leur dispositions (Carré, 2020). Également, lors des entretiens de recherche, les candidats font part de leurs dialogues internes, des arbitrages opérés, ils revivent certains moments intimes d'élaboration du dossier et font part de charges cognitives et émotionnelles denses lors de cet exercice. A plusieurs reprises durant les entretiens, des enquêtés perdent le fil de leur idée, ce qui peut traduire la densité de leur réflexion. Là encore, l'espace intime nous semble particulièrement mobilisé.

Des candidats évoquent avoir pris des notes au cours de leur démarche, mais aussi les avoir conservées. Si le dossier de VAE apparaît comme le résultat de leur cheminement, ces notes en sont les archives, voire les reliques tant l'approche peut paraître solennelle. Notre métaphore ecclésiastique prolonge le propos de C3 qui indique être « entrée en VAE » comme on entre « dans les ordres ». Ce cheminement semble bien sûr traverser l'espace intime, mais il s'appuie aussi sur l'espace instrumental et l'espace social qui offrent un cadre et une matière à la réflexion.

Les candidats reviennent sur plusieurs moments d'élaboration du dossier où ils ont fait un choix délibéré, sur le fond ou la forme, comme par exemple le choix des situations, du plan, ou celui de ne pas aborder tel ou tel thème dans leur conclusion. Il s'agit de choix que nous qualifions d'émancipatoires, comme par exemple le fait de décider de ne pas suivre une consigne de l'enseignant, ou de s'écarter du référentiel du diplôme visé. Ceci va dans le sens de la dynamique évoquée *supra*, en référence à Morisse (2016). Le cheminement est intime, mais il est en même temps adressé au monde, comme communication d'expérience (Barbier, 2013a), et comme preuve de l'avènement du sujet. Également, l'adressage est élargi, adressé aux nouveaux/futurs candidats (promotion du dispositif et de l'accompagnement, témoignage).

Une expérience de vie

Certains candidats enquêtés précisent avoir consulté leurs notes en préparation de l'entretien de recherche, ou bien proposent de le faire. Ils souhaitent ainsi nous aider dans notre recherche,

¹²⁴ Nous avons évoqué *supra* le caractère flou de l'exercice qui peut aussi justifier le réemploi du terme « nébuleuse ».

peut-être aussi nous aider à traduire avec justesse l'expérience de vie traversée. Les candidats reviennent avec plaisir sur cette expérience, gardant globalement un bon souvenir de cette période marquante de leur vie. Ils évoquent les efforts consentis et les difficultés rencontrées, qui semblent contrebalancés par les apports de la démarche. C5 partage ainsi la rudesse de la démarche, non sans humour :

« La VAE c'est comme le Mont Fuji, vous montez une fois, mais pas deux ! C'est vraiment éprouvant, dans une vie, une fois, c'est suffisant » (C5).

Au cours de l'entretien, les candidats reviennent aussi sur leur expérience support du dossier, ils prennent plaisir à continuer de se raconter, ils ont pris leurs repères dans l'espace social. Les candidats apparaissent convaincus par le dispositif qu'ils promeuvent, particulièrement en fin d'entretien. Ce point de vue positif se traduit aussi en actes : les candidats communiquent sur la VAE auprès de leur entourage, acceptent de communiquer de manière institutionnelle, ou encore se font accompagnateurs, formels ou informels, de nouveaux candidats. La VAE les conduit à intégrer la communauté des anciens candidats, celle des diplômés, et plus largement celle de l'université. Ils témoignent désormais volontiers de cette expérience singulière, que seuls ceux l'ayant vécue peuvent réellement comprendre. Ainsi l'espace social initié par leur démarche de VAE est amené à perdurer. L'espace de la VAE traverse les frontières temporelles. Également, ce travail d'élaboration conduit le candidat à assumer son statut d'auteur, en conséquence des arbitrages qu'il réalise à l'issue de la pluralité d'échanges engagés, réels ou symboliques. Le candidat construit son propre espace de la VAE en instrumentant les artefacts mis à disposition (Heddad, 2016). Mais il le construit aussi en s'orientant vers des médiations extérieures au dispositif (l'accompagnement informel).

Focus sur les analyses littérales

Les analyses littérales des trois discours montrent que les candidats semblent s'ancrer principalement dans l'espace qui fait écho à leur manière d'agir professionnelle et/ou personnelle. Ainsi C2 qui travaille dans le secteur du spectacle vivant, investit surtout l'espace social. C13 qui s'apprête à connaître un changement de vie personnelle, s'ancre dans l'espace intime. Enfin C27 qui évolue dans le milieu normé de la recherche, s'appuie sur l'espace instrumental. Pour autant, les trois candidats relient les différents espaces entre eux. Cette articulation permet de mettre au travail les résistances et d'envisager des solutions pour formaliser le dossier.

Ensuite, nos résultats montrent que les deux dynamiques d'articulation des espaces s'expriment de manière différente pour les candidats. C27 fait majoritairement référence à la dynamique de problématisation/conceptualisation/formalisation, alors que C13 évoque davantage celle de normalisation/conscientisation/émancipation. C2 réfère quant à elle aux deux dynamiques. Également, les différentes étapes de chacune des dynamiques apparaissent plus ou moins marquées selon les candidats. Par exemple, C2 et C13 font peu référence à la problématisation de l'expérience professionnelle. Nous constatons que ces deux candidats ont d'abord obtenu une validation partielle du diplôme, mais nous ne pouvons clairement établir de lien de causalité entre la faible référence à la problématisation (qui peut toutefois avoir été réalisée sans que les candidats ne l'ait abordée dans notre entretien) et ce constat.

La connaissance du contexte universitaire par C27 apparaît facilitatrice de la démarche. Elle connaît l'attendu, mais au-delà elle y adhère. Pour les deux autres candidats, il y a découverte de ce contexte, il y a aussi nécessité de lever les résistances. C27 est par ailleurs la seule des trois candidats à ne pas investir l'espace social informel, si ce n'est pour y rechercher un soutien psychologique, ou le proposer à d'autres candidats à l'issue de sa démarche. Ainsi cet espace social informel pourrait être un moyen de résistance, puis finalement d'ouverture aux normes de la VAE universitaire. Il pourrait donc être particulièrement présent chez C2 et C13, en réponse à leur manque de familiarité au contexte universitaire.

Les deux dynamiques ne sont pas nécessairement superposables, mais il semble néanmoins intéressant d'observer les liens entre problématisation et conscientisation, conceptualisation et normalisation, formalisation et émancipation. Ainsi dans l'espace intime, la problématisation et la conscientisation réfère à l'élaboration ; dans l'espace instrumental, la conceptualisation et la normalisation réfère à la comparaison ; enfin dans l'espace social, la formalisation et l'émancipation réfère à l'adressage.

Nous relevons chez ces trois candidats une forte préoccupation quant à l'adressage du dossier. Tous ont à cœur d'être compris, ce qui nous semble souligner le besoin de reconnaissance par autrui, inscrit dans l'espace social de la VAE. L'accompagnement n'est qu'un élément de l'espace de la VAE, il ne conditionne pas l'activité d'élaboration du dossier, mais la facilite. Dans l'espace social, il y a complémentarité de l'accompagnement formel et informel.

Ainsi cette troisième enquête précise la manière dont les candidats qui se saisissent et construisent l'espace de la VAE, construisent se faisant de façon singulière les dynamiques apprenantes par la problématisation/conceptualisation/formalisation et par la normalisation/conscientisation/émancipation. Nous avons montré que le rapport initial des candidats au contexte universitaire impacte ces dynamiques, selon que ce contexte soit étranger ou familier aux candidats. Notre analyse littéraire s'appuyant sur trois candidats pourrait esquisser trois « profils ». Nous choisissons cependant de ne pas les généraliser, eu égard à la méthodologie compréhensive mobilisée. Cette enquête offre par ailleurs de nouvelles pistes à notre troisième hypothèse (rôle facilitateur de l'accompagnement dans l'articulation des espaces) en soulignant l'articulation entre accompagnements formels et informels qui se soutiennent réciproquement. Également nous avons montré l'évolution de l'accompagnement au cours de la démarche, corrélée au cheminement des candidats dans les espaces de la VAE.

Tableau 12 : Synthèse de l'enquête 3

Objectifs	<p>Préciser le cheminement singulier des candidats</p> <p>Préciser le rôle de l'accompagnement</p> <p>Mettre au travail notre proposition d'espaces de la VAE et ses dynamiques</p>
Terrain et corpus	<p>14 candidats, visant un diplôme de l'Université de Strasbourg</p> <p>Rédacteurs des conclusions de dossiers VAE étudiées (enquête 2)</p>
Méthodologie	<p>Approche qualitative</p> <p>Entretiens narratifs, confrontation aux émargements (préalablement analysés) et retour sur la conclusion de dossier</p> <p>Visioconférences enregistrées et retranscrites</p> <p>Analyse catégorielle et littérale</p>
Thèmes explorés	<p>Actualisation du parcours, vécu de l'accompagnement, vécu de l'élaboration du dossier, vécu global de la VAE, rapport au contexte universitaire et ancrage dans les espaces de la VAE</p>
Principales catégories d'analyse	<p>Événements survenus, concrétisation des perspectives, projets</p> <p>Confrontation aux émargements, situation déterminante de l'accompagnement, évaluation et modalités de l'accompagnement</p> <p>Moment inaugural d'élaboration du dossier, étapes, attitude face à l'élaboration, tâche marquante</p> <p>Premier et autres critères de choix des situations, attitude face au choix</p> <p>Information censurée, élément conclusif</p>
Principaux résultats	<p>Constitution par le candidat d'une équipe d'accompagnement</p> <p>Accompagnement évolutif et ambivalent face à un exercice flou et inédit</p> <p>Cheminement intime : mobilisation des habitudes, dialogue intérieur, arbitrages et choix, traces conservées</p> <p>Expérience de vie : une épreuve, partagée (communauté), à partager (promotion), un exercice incarné</p> <p>Ancrage singulier dans les espaces, ayant une incidence sur l'expression des deux dynamiques</p>
Confrontation à notre cadre conceptuel	<p>L'ancrage des candidats dans les différents espaces est singulier, en lien avec leurs dispositions</p> <p>L'articulation des espaces, qui soutient les deux dynamiques, est impactée par l'ancrage des candidats dans les espaces</p> <p>Les dispositions des candidats interagissent avec le contexte universitaire en situation d'élaboration du dossier</p>
Biais et limites	<p>Panel restreint, partiellement représentatif des VAE de l'enseignement supérieur, une seule université enquêtée</p> <p>Trace du vécu (émargements) partielle</p> <p>Méthodologie (scénario, guide) réajustée in situ</p> <p>Aspect temporel peu étudié (chronologie)</p> <p>Modalité distancielle favorisant les interruptions d'entretien</p> <p>Proximité professionnelle avec les candidats et les accompagnateurs</p> <p>Double posture des candidats impliqués professionnellement en VAE</p> <p>Contexte : VAE en partie réalisées en période de crise sanitaire</p> <p>Biais de subjectivité inhérents aux analyses catégorielle et littérale</p>

15. Enquête n°4 :

Focus groupes avec des accompagnateurs VAE

Cette quatrième enquête vient clore notre recherche. Nous choisissons de terminer comme nous avons commencé : en recueillant le point de vue d'accompagnateurs VAE. Notre première enquête nous a permis d'ouvrir notre point de vue quant à la pratique de l'accompagnement VAE, notre dernière enquête ouvre notre point de vue quant aux résultats de notre recherche. Nous présentons le cadre de l'enquête (section 15.1), la construction de notre méthodologie (section 15.2) et sa mise en œuvre (section 15.3). Puis nous présentons les résultats (section 15.4) et nous les interprétons (section 15.5).

15.1. Cadre

Nous présentons le contexte et les objectifs de notre enquête (section 15.1.1). Puis nous expliquons nos choix méthodologiques (section 15.1.2) et nous présentons notre terrain et notre panel d'enquêtés (section 15.1.3).

15.1.1. Contexte et objectifs

Les précédentes enquêtes nous ont permis de proposer une configuration et des dynamiques de fonctionnement de l'espace de la VAE. Notre comité de suivi de thèse nous a encouragé à revenir enquêter auprès des accompagnateurs VAE. En effet, nous avons recueilli les points de vue d'accompagnateurs en nombre restreint, et qui plus est au tout début de notre recherche. Depuis, l'environnement de la VAE a évolué¹²⁵. C'est aussi le cas de notre cadre conceptuel. Nous avons produit des résultats, il s'agit maintenant de les confronter aux accompagnateurs, acteurs majeurs de la VAE. Cette dernière enquête complète ainsi notre compréhension de l'espace de la VAE. Également dans l'enquête 1, les accompagnateurs ont peu ou pas abordé l'accompagnement comme construit *par* le candidat : nous souhaitons connaître leurs points de

¹²⁵ Avec notamment la publication du rapport Khecha, Soubien, Rivoire (2022), l'expérimentation REVA, et la promulgation de la loi du 21 décembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi, officialisant la réforme de la VAE.

vue à ce sujet. L'enquête est réalisée alors que les décrets d'application de la loi du 21 décembre 2022 ne sont pas encore parus. L'expérimentation REVA est encore en cours (phase 2).

15.1.2. Choix méthodologiques

Nous choisissons de réunir des accompagnateurs VAE en focus groupes. Cette méthode qualitative, qui trouve ses origines dans les années 1940, connaît un regain d'intérêt depuis une vingtaine d'années, en conséquence du « retour de l'acteur » dans les recherches en sciences sociales et d'un « regain d'intérêt [...] pour la recherche qualitative » (Touré, 2010, p. 6). Cette méthode est utilisée pour « cerner un sujet ou une série de questions pertinentes dans une recherche » en « utilisant explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse » (Kitzinger, 1994, citée dans Kitzinger et al., 2004, p. 237). C'est cette dimension d'interaction qui fait toute l'originalité de la méthode. Il s'agit ainsi de « produire »¹²⁶ des informations auprès de plusieurs personnes placées en situation sociale (Davila & Dominguez, 2010, p. 51). Aussi, cette méthode nous semble intéressante à mobiliser pour mettre en regard et faire dialoguer *in situ* les points de vue d'accompagnateurs VAE, et non a posteriori comme c'est le cas lorsqu'on analyse des entretiens (Kitzinger et al., 2004). Il s'agit d'inviter les participants au débat, en engageant « un ensemble de discussions (sous forme d'échanges successifs d'arguments divers) focalisé par une interaction semi-directive » (Davila & Dominguez, 2010, p. 56). Cette temporalité partagée doit nous permettre de repérer les points de rencontre et les points de désaccord entre les enquêtés (Touré, 2010). Nous mobilisons la méthode à des fins de compréhension des résultats obtenus dans les trois premières enquêtes.

Nous organisons deux focus groupes, dont la composition est présentée *infra* (section 15.1.3). Kitzinger et al. (2004) expliquent qu'une dizaine de groupes peuvent être réunis, mais que ce nombre est variable selon le sujet de recherche et les ressources disponibles. Concernant notre enquête, nous sommes limitée par les ressources disponibles.

Nous animons nous-même ces focus groupes. Nous avons bien conscience de la difficulté et de l'enjeu, soulignés par Kitzinger et al. (ibid.) qui qualifient le rôle de l'animateur de « crucial » (p. 241). Toutefois il nous semble constructif de saisir cette occasion de nous essayer à

¹²⁶ Les auteurs insistent sur cette dimension de *production* de données plutôt que de *collecte* de données.

l'exercice. La contrainte de délai d'organisation rend par ailleurs difficile le recrutement d'un animateur¹²⁷.

Les focus groupes se déroulent en visioconférence. Cette modalité est choisie par rapport à l'éloignement géographique des enquêtés. Nous enregistrons les focus groupes de manière à pouvoir les retranscrire en vue de leur analyse. Les caméras sont activées pour plus de convivialité, il s'agit par conséquent d'enregistrements audios et vidéos.

15.1.3. Terrain et panel

Nous recrutons à nouveau nos enquêtés au sein du réseau national VAE-FCU (présenté *supra*, section 4.1). Kitzinger et al. (ibid.) expliquent que les sessions de focus groupes tendent de plus en plus à être informelles, afin « d'encourager la spontanéité des discours quotidiens » (p. 239). Ainsi dans l'étude réalisée par Touré (2009, cité dans Touré, 2010), l'échantillon est naturel, les groupes enquêtés s'étant formés spontanément sur des places publiques. Nous constituons donc notre panel au sein d'une communauté d'échanges existante, pour favoriser la spontanéité des interventions. Nous sollicitons 23 accompagnateurs. Six d'entre eux ont participé à notre première enquête. Les 17 autres sont repérés comme membres actifs du réseau VAE-FCU, prenant régulièrement part aux discussions par e-mail engagées par les différents membres. En ciblant ainsi notre recrutement, nous souhaitons optimiser nos chances d'obtenir une réponse favorable¹²⁸. Trois accompagnateurs ont décliné notre proposition par manque de disponibilité, et huit n'ont pas répondu. Quatre des participants recrutés ont participé à la première enquête. Douze accompagnateurs participent finalement à l'enquête (cf. tableau 13).

Tableau 13 : Recrutement des participants à l'enquête 4

Accompagnateurs	Sollicités	Ayant accepté de participer	Ayant refusé de participer	N'ayant pas répondu
Ayant participé à la première enquête	6	4	1	1
N'ayant pas participé à la première enquête	17	8	2	7
Total	23	12	3	8

¹²⁷ Nous souhaitons réaliser l'enquête avant la rentrée universitaire, les contraintes d'agenda pouvant y être plus importantes.

¹²⁸ Lors de notre première enquête, nous avons adressé notre demande de manière impersonnelle à l'ensemble du réseau.

Les participants sont répartis en deux groupes¹²⁹. En effet, selon Kitzinger et al. (2004), les focus groupes réunissent de quatre à huit participants, car au-delà « il devient difficile de suivre les échanges » (p. 240). Le premier groupe réunit les quatre participants ayant pris part à la première enquête. Nous plaçons également dans ce groupe, une accompagnatrice n’y ayant pas participé. Toutefois, elle présente une caractéristique spécifique qui oriente notre choix : il s’agit d’une ancienne accompagnatrice de la Cellule VAE de l’Université de Strasbourg¹³⁰. Son point de vue est intéressant à partager, étant donné qu’elle est familière de la prestation dont les candidats enquêtés ont bénéficié. Nous qualifions ce premier groupe *d’averti* puisqu’il réunit des personnes ayant déjà bénéficié d’une présentation partielle de nos résultats (adressée suite à l’enquête 1) et une personne connaissant le terrain spécifique de l’étude. Également, l’un des participants (A1) vient de quitter ses fonctions au sein de son établissement. Aussi deux des participants de ce premier groupe ne sont plus accompagnateurs VAE, mais sont encore employés dans le secteur public de l’enseignement. Ceci peut faciliter la prise de recul, et donc l’expression d’un point de vue spécifique. Le second groupe qualifié de *novice*, découvre pour la première fois nos travaux. Pour autant, comme dans le premier groupe, les participants sont praticiens, experts de la VAE. Ainsi, nous faisons le choix de groupes homogènes, comme préconisé dans la plupart des recherches utilisant les focus groupes (Kitzinger et al., *ibid.*). Le tableau 14 reprend la constitution de chaque groupe.

Tableau 14 : Constitution des deux groupes de participants

Groupe 1 : averti 5 participants	Groupe 2 : novice 7 participants
3 accompagnateurs issus du réseau VAE-FCU, ayant participé à l’enquête 1 : A3, A4, A5	7 accompagnateurs issus du réseau VAE-FCU : A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14
1 ancien accompagnateur issu du réseau VAE-FCU, ayant participé à l’enquête 1 : A1	
1 ancienne accompagnatrice VAE de l’Université de Strasbourg : A7	

¹²⁹ Nous aurions pu former trois groupes de quatre participants, mais nous prenions alors le risque, en cas de défection, que le groupe réunisse un nombre insuffisant de participants.

¹³⁰ Ne travaillant plus au Service de formation continue de l’Université de Strasbourg depuis 2021, sa participation ne présente pas de conflit d’intérêt. Nous n’avons plus de lien hiérarchique avec l’enquêté. Nous précisons qu’elle a accompagné certains des candidats enquêtés, mais elle ne connaît pas l’identité des enquêtés.

Nous présentons le profil sociodémographique de nos deux groupes, ainsi que le profil des structures qui les emploient (ou les ont employés). Globalement, les profils apparaissent relativement similaires d'un groupe à l'autre.

Dans le groupe averti¹³¹ (cf. annexes 1, 2, 16 et 17), les enquêtés sont employés dans des structures de deux à quatre personnes. L'une des structures (A7) fait appel à des accompagnateurs extérieurs. Quatre structures connaissent un turnover fréquent, soit par le recrutement de nouveaux employés, soit par la suppression de postes. Les dispositifs de VAPP (3) et de VES (2) sont également gérés par ces structures en charge de la VAE. Les volumes d'activité apparaissent variables d'une structure à l'autre. De 50 à 200 dossiers de recevabilités sont traités, 20 à 125 jurys sont organisés en moyenne. L'organisation des jurys se fait principalement tout au long de l'année (3). Les prestations d'accompagnement VAE proposées par les établissements sont également diversifiées : de 12 à 24 heures, modalités distancielles et collectives. Le tarif de la prestation est compris entre 1.000 et 2.500 euros selon les structures. La licence professionnelle et le master sont les principaux diplômés visés, les domaines sont très variés (gestion, ingénierie ou langues par exemple). Les structures proposent par ailleurs des VAE hybrides ou collective, mais aussi des VAE doctorales.

Le panel d'enquêtés est constitué de trois femmes et deux hommes. Tous sont titulaires d'un master. Les hommes sont formés en droit ou en ressources humaines, les femmes sont toutes psychologues. Les enquêtés présentent une habitude de formation continue. Avant de travailler dans le domaine de la VAE, ils ont construit leur expérience en ressources humaines (recrutement, formation) ou dans le champ de l'insertion et de l'orientation. L'ancienneté des enquêtés en matière d'accompagnement varie de 4 à 13 ans. Deux des enquêtés occupent ou ont occupé une fonction de responsable (A1, A4). Enfin, deux des enquêtés (A1, A7) n'occupent plus leur poste d'accompagnateur VAE au moment de l'enquête.

Concernant le groupe novice (cf. annexes 16 et 17), les participants travaillent dans des structures d'une à quatre personnes. Celles-ci s'occupent de VAE, mais aussi de VAPP (4) et de VES (2). Deux structures font appel à des accompagnateurs extérieurs (A8, A13). Le turnover est fréquent dans trois des structures (A8, A10, A11). Le volume d'activité est variable entre les structures (parfois aussi à l'intérieur de celles-ci). De 30 à 100 dossiers de recevabilité sont traités chaque année pour finalement organiser entre 8 et 60 jurys VAE (A12 rapporte que

¹³¹ Les données présentées datent de 2021 en ce qui concerne A1, A3, A4 et A5. Elles datent de 2019 en ce qui concerne A7.

ponctuellement 150 jurys ont pu être organisés). Les jurys sont principalement organisés tout au long de l'année (4). Les formats et les tarifs de prestations d'accompagnement apparaissent variables : 9 à 14 heures d'accompagnement, avec pour la plupart des modalités distancielles et collectives. Les prestations apparaissent majoritairement modulables, ce qui impacte les tarifs : de 1.400 à 4.000 euros selon l'établissement. Les diplômes les plus demandés en VAE sont surtout des licences professionnelles et des masters, dans le domaine de l'industrie, du commerce ou de l'administration.

Le panel d'enquêtés est constitué de cinq femmes et deux hommes. Les enquêtés ont globalement une habitude de formation continue. Ils ont atteint, par formation initiale ou continue, un niveau 7 (4) ou 6 (2). Un seul enquêté (A12) n'est pas allé au-delà du niveau 4. Les enquêtés sont principalement formés à la psychologie ou aux sciences de l'éducation (5), trois d'entre eux ont le titre de psychologue (A8, A9, A11). Avant d'intégrer leur poste actuel, les enquêtés ont tous travaillé dans le secteur du recrutement, de l'insertion professionnelle ou de la formation. Deux des enquêtés (A11, A12) occupent une fonction de responsable dans leur structure. L'expérience d'accompagnement des enquêtés varie de 3 à 10 ans.

15.2. Préparation des focus groupes

Nous présentons notre préparation des focus groupes qui consiste en une première phase de recueil d'informations auprès d'une partie des enquêtés (section 15.2.1), puis une seconde phase d'élaboration d'un guide de focus groupe (section 15.2.2).

15.2.1. Recueil d'informations en amont des focus groupes

Nous demandons par e-mail à chaque nouvel enquêté des informations sur son établissement et sur lui-même. Nous faisons le choix discutable de ne pas resolliciter les enquêtés ayant contribué à l'enquête 1 pour une actualisation des données. Nous craignons qu'une sur-sollicitation encourage les désistements. La demande est faite par e-mail, en même temps que la confirmation du rendez-vous (adressé à tous les participants). Les questions posées sont les mêmes que pour l'enquête 1 (cf. *supra*, section 11.2.1, tableau 4). Ce recueil d'information nous permet de préciser le profil des enquêtés (cf. *supra*, section 15.1.3), et de contextualiser les propos lors des discussions. Également cette démarche témoigne de notre intérêt auprès des accompagnateurs.

15.2.2. Élaboration d'un guide de focus groupe

Nous construisons un guide de focus groupe nous permettant d'animer les débats. Nous nous appuyons sur la méthodologie préconisée par Davila et Dominguez (2010), pour l'élaboration d'un « guide pour un débat » (p. 55). Le débat est provoqué par une série de discussions focalisées sur un thème défini par le chercheur. Les auteurs proposent une construction linéaire par épisodes, introduite par quatre temps repris de Krueger (1994, cité dans Davila & Dominguez, *ibid.*) : *la bienvenue, le rappel du thème à traiter, les règles de base et la première question* (p. 56).

Kitzinger et al. (2004) rapportent que la durée d'une session est en général d'une heure, mais que dans certaines études, plusieurs sessions d'une demi-journée ont été organisées. Nous optons pour une durée de 1h30 par session, de manière à laisser suffisamment de temps pour les échanges, sans sur-solliciter ou fatiguer les participants. Nous proposons une série de trois discussions, ce qui avec la phase introductive et conclusive, permet environ une vingtaine de minutes par discussion. Chacune des trois discussions explore un résultat des enquêtes précédentes, et met l'accent sur un des trois espaces de la VAE.

De manière à initier le débat, nous choisissons une approche suscitant la controverse. Selon Mauger-Parat et Peliz (2013), la controverse est constructive. Elle s'ancre dans le domaine scientifique et s'ouvre à la société. Les auteures s'appuient sur les travaux du sociologue Bruno Latour pour expliquer que « les controverses scientifiques sont parties prenantes dans la société, qu'elles la transforment et sont transformées en retour par les acteurs de la société » (*ibid.*, § 35). Elles retiennent également la dimension *actancielle* de la controverse qui nous semble faire écho à l'aspect interactionnel d'un focus groupe. Chacune des trois discussions s'ouvre par une formule qui interpelle. Nous la complétons en fin de discussion par la présentation d'un dessin humoristique, faisant appel à la dérision et à l'absurde. Ces dessins, empruntés à Patrick Mayen¹³², portent sur la VAE¹³³. L'entrée par l'humour nous a semblé intéressante pour installer une ambiance conviviale malgré les controverses, qui peuvent être irritantes. Notre guide de focus groupe, testé *in situ*, est présenté en annexe 18. Ce guide suit le scénario synthétisé dans le tableau 15.

¹³² Nous le remercions vivement pour son accord !

¹³³ Patrick Mayen, professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, a tenu le rôle de grand témoin lors de la journée d'étude et de recherche « La VAE et ses espaces – Quel accompagnement pour quelle(s) expérience(s) » organisée par le LISEC et le CIREL en 2022. Il a présenté ses dessins en clôture de la journée. Il nous semble que ces dessins peuvent aussi *ouvrir* le débat.

Tableau 15 : Scénario du focus groupe

Étape	Démarche
Entame	Présentation du cadre de l'enquête Proposition de déroulement et de modalités de fonctionnement Recueil du consentement des participants
Question introductive	Présentation d'un dessin humoristique sur le thème des apports de la VAE Question ouverte pour inviter tous les participants à réagir
Discussion 1	Présentation de résultats en lien avec l'espace instrumental de la VAE Question Présentation d'un dessin humoristique sur le thème des ressources en ligne
Discussion 2	Présentation de résultats en lien avec l'espace social de la VAE Question Présentation d'un dessin humoristique sur le thème de l'accompagnement
Discussion 3	Présentation de résultats en lien avec l'espace intime de la VAE Question Présentation d'un dessin humoristique sur le thème de l'efficacité
Question conclusive	Question ouverte pour ouvrir à de nouvelles thématiques
Clôture	Remerciements et annonce des suites de l'enquête

L'entame de l'entretien s'appuie en partie sur l'e-mail de confirmation de rendez-vous. Nous remercions les participants de leur présence, nous présentons le cadre de la recherche et le cadre de l'enquête. Nous communiquons aussi quant à notre rôle dans ce groupe. Il était important de préciser que nous sommes présente en tant qu'animatrice, et non en tant que chercheuse ou praticienne de la VAE. Un temps est consacré à la proposition de règles de fonctionnement¹³⁴ en ce qui concerne la confidentialité et l'enregistrement des échanges, la durée de la session et son déroulement global, les modalités de distribution de la parole. Nous rappelons également aux participants qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et que toutes leurs interventions sont les bienvenues.

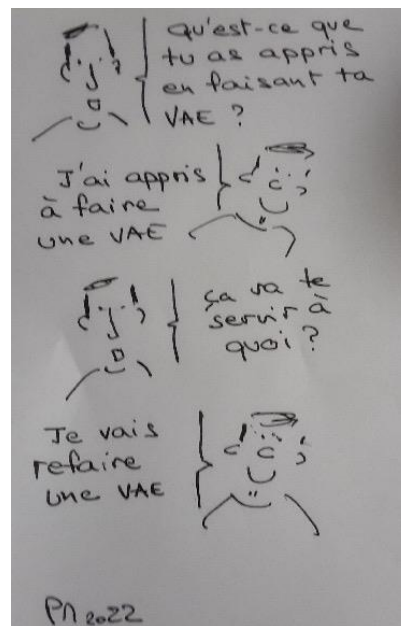
Nous décidons de ne pas faire de tour de table pour qu'un temps maximal soit consacré aux échanges¹³⁵. Les participants bénéficient d'un moment de convivialité en amont, lors de la

¹³⁴ Les règles de fonctionnement sont présentées comme négociables, afin de recueillir l'adhésion et l'engagement des participants. Aussi, l'entame est conclue par la question : « *Est-ce que c'est clair et est-ce que ça convient à tous ?* »

¹³⁵ La session étant organisée en visioconférence, chacun peut librement afficher son nom et/ou prénom. Nous rappelons aux participants que tous ont une expérience de l'accompagnement VAE dans l'enseignement supérieur français.

connexion de chacun à la salle virtuelle¹³⁶. Notre question introductive veut installer une ambiance propice aux échanges, et ainsi être complémentaire de l’entame présentée de manière plus solennelle. Cette question permet à chaque participant de prendre ses marques dans le groupe, par une première intervention. Nous veillons à ce que chacun s’exprime. Notre question « *je vous invite à réagir, qu’est-ce que cela vous évoque ?* », fait suite à la présentation d’un premier dessin représentant deux personnages dialoguant quant aux apports (potentiellement limités) de la VAE (cf. figure 14).

Figure 14 : Premier dessin présenté aux groupes

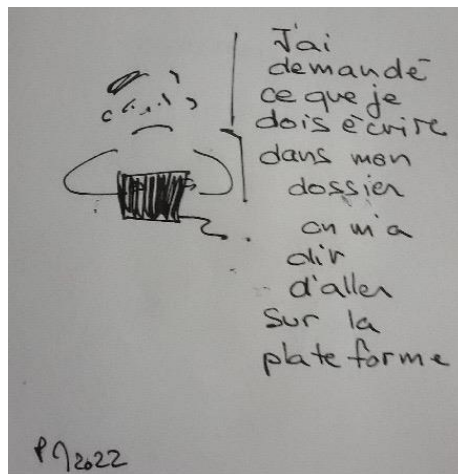


Tiré de : Mayen, 2022.

Nous proposons ensuite trois discussions. A la fin de chaque discussion, nous nous assurons que chacun des participants ait pu exprimer son point de vue. La première discussion fait débattre les participants sur des résultats issus de nos enquêtes, inscrits dans l’espace instrumental de la VAE. Ces résultats sont présentés succinctement, en quelques phrases. Nous proposons ensuite : « *Selon vous, dans quelle mesure un candidat exploite-t-il ou pas les potentialités de l’accompagnement qui lui est proposé ? Selon vous, dans quelle mesure l’accompagnement est aussi construit par le candidat ? Quelle est la marge de manœuvre du candidat ? Quels sont ses espaces de liberté ?* ». Ensuite, nous présentons un dessin représentant un candidat démuni face à une plateforme numérique d’accompagnement (cf. figure 15).

¹³⁶ Plus ou moins long selon leur avance ou leur retard de connexion.

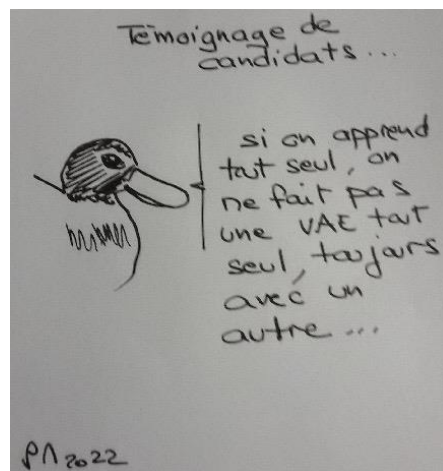
Figure 15 : Deuxième dessin présenté aux groupes



Tiré de : Mayen, 2022.

La deuxième discussion focalise les débats sur l'espace social de la VAE. En quelques phrases, nous présentons des résultats issus de nos trois enquêtes. Nous proposons ensuite : « *Selon vous, quelle place tiennent les lectures dans le cheminement des candidats ? Selon vous, faut-il "contraindre" le candidat à la lecture ?* ». Un troisième dessin est présenté en fin de discussion. Celui-ci s'appuie sur les propos de Philippe Carré relatifs à la dimension sociale de l'apprentissage¹³⁷ (cf. figure 16).

Figure 16 : Troisième dessin présenté aux groupes



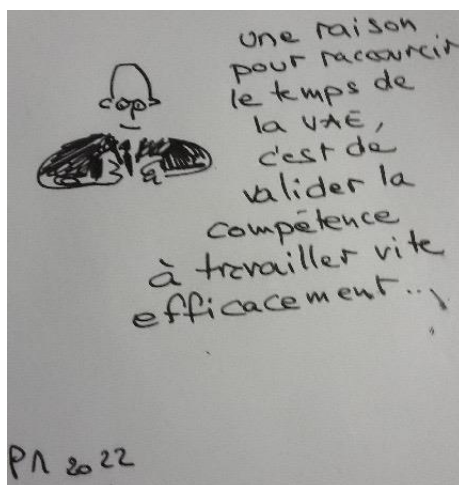
Tiré de : Mayen, 2022.

La troisième discussion amène les enquêtés à échanger quant à l'espace intime de la VAE. Nous présentons en quelques phrases des résultats issus des trois enquêtes, portant sur la dimension

¹³⁷ Philippe Carré a tenu conférence lors de la journée d'étude précitée.

temporelle de la VAE, et plus particulièrement sur le vécu de cette temporalité contrainte¹³⁸. Pour cette dernière discussion, nous redirigeons la controverse vers les accompagnateurs, afin d'envisager sous une perspective différente l'espace de la VAE construit par les accompagnateurs. Nous avons mis en regard les temporalités contraintes de la VAE avec la réforme REVA qui vise à assouplir ces contraintes. Nous avons ainsi demandé : « *Selon vous, peut-on alors considérer que les ingénieurs du dispositif de VAE ont été entendus par les pouvoirs publics ? Selon vous, REVA, est-ce davantage une contrainte ou une opportunité ?* ». En fin de discussion, nous présentons un dernier dessin mettant en scène un personnage abordant la réforme comme productiviste (cf. figure 17).

Figure 17 : Quatrième dessin présenté aux groupes



Tiré de : Mayen, 2022.

Finalement, nous proposons aux participants de conclure la session en ajoutant d'autres points qui leur semblent intéressants de partager. La clôture de l'entretien nous permet de remercier les enquêtés et de leur indiquer la mise à disposition prochaine de la retranscription du focus groupe, puis des résultats de la recherche.

Nous préparons un support de présentation (cf. annexe 19) projeté dans la salle virtuelle et servant de fil conducteur. Nous nous préparons à chaque session en relisant les informations recueillies en amont. Au plan logistique, chaque enquêté reçoit un e-mail de relance la veille de la session. Les accompagnateurs sont invités à tester la salle virtuelle en amont de la session.

¹³⁸ C'est cette dimension de vécu qui fait lien avec l'espace intime de la VAE.

15.3. Mise en œuvre

Nous présentons la mise en œuvre de cette quatrième enquête : son déroulement (section 15.3.1), notre démarche d'analyse des résultats (section 15.3.2), ainsi que les biais méthodologiques et les limites de l'enquête (section 15.3.3).

15.3.1. Déroulement

Les focus groupes sont réalisés le 6 et le 12 juillet 2023, chaque session dure en moyenne 88,5 minutes (94 et 83 minutes) ; le calendrier des sessions figure en annexe 20. Chaque session démarre par un moment de convivialité, le temps que les participants se connectent. Nous avons prêté attention à ce temps d'accueil afin de commencer à installer une ambiance favorable aux échanges. Certains participants se connaissaient de par leurs contributions au réseau VAE-FCU, mais ce n'est pas la majorité. Comme pour notre première enquête, le tutoiement est utilisé, celui-ci étant pratiqué lors des échanges dans le réseau VAE-FCU. Notre proximité professionnelle avec les enquêtés n'a pas posé de difficulté dans le déroulement des focus groupes.

La première session a été impacté par un événement le changement d'outil de visioconférence en dernière minute suite à une opération de maintenance. Deux participants ont dû être relancés par e-mail. L'un des participants (A1) a dû s'absenter pour raisons professionnelles durant la majeure partie de la session (il est présent pour la dernière discussion). L'une des participantes (A5) a dû quitter la session pour raisons professionnelles à l'issue de la troisième discussion. La maîtrise du temps a été difficile, l'horaire est légèrement dépassé. En tant qu'animatrice, nous avons dû limiter certaines étapes initialement prévues. Notamment, les participants n'ont pas toujours été invités à prolonger leurs débats suite à la présentation du dessin ad'hoc. La seconde session de focus groupe n'a pas rencontré de difficulté technique majeure, bien qu'il soit arrivé que des participants aient à se reconnecter pour le bon fonctionnement de leur microphone. Une des participantes (A8) ne s'étant pas connectée a été relancée par e-mail. Le focus groupe a démarré en son absence, elle a manqué l'étape introductive. Le temps a été mieux maîtrisé, l'horaire a pu être respecté.

Pour chacune des sessions, nous avons déroulé le scénario établi. Nous avons au besoin reformulé ou réagi aux propos des participants, de manière à relancer la discussion. Nous avons aussi veillé à remercier chaque participant de son intervention (de manière plus systématique lors de la deuxième session). La distribution de parole s'est faite de manière fluide, sans

entraver la dynamique d'échange. La participation a été active, ce qui nous a mis en difficulté pour donner la parole à ceux qui ne la sollicitaient pas.

L'analyse des prises de parole¹³⁹ révèle une dynamique différente entre les deux groupes (cf. tableau 16), ce qui peut être attribué au nombre différent de participants. Le nombre moyen de mots par participant toutes sessions confondues est de 1702,3. Il est de 2237,6 mots pour la première session et de 1255 mots pour la seconde. La même tendance est retrouvée en ce qui concerne le nombre de prises de parole. En ce qui concerne nos interventions en tant qu'animatrice, elles ont été équivalentes d'une session à l'autre.

Tableau 16 : Synthèse des prises de paroles

		Ensemble des focus groupes	Focus groupe 1 (5 participants)	Focus groupe 2 (7 participants)
Participant	Nombre moyen de prises de parole	8,5	13,6	4,9
	Nombre moyen de mots	1702,3	2237,6	1255
Animateur	Nombre de prises de parole	52,5 (moyenne)	58	47
	Nombre de mots	1736 (moyenne)	1730	1742

Une analyse plus fine des prises de parole de chaque participant (cf. annexe 21) révèle que A1 dans la première session, et A9 dans la seconde session ont peu pris la parole comparativement aux autres participants. Néanmoins, dans la première session, chaque participant (sauf A1 qui était absent) a pu contribuer au débat lors des différentes discussions. Lors de la seconde session, tous les participants ont contribué à la question introductive. A9 et A10 ne se sont pas exprimés durant la première discussion, A8 et A11 n'ont pas contribué à la seconde discussion et A9 et A10 n'ont pas partagé leur point de vue au cours de la troisième discussion. Enfin, A9 et A13 n'ont pas pris la parole lors de la conclusion. Malgré ces disparités, les échanges ont été fluides. Les participants ont parfois pris la parole sans qu'elle ne leur soit donnée, installant une véritable conversation. Nous n'avons toutefois pas laissé perdurer ces situations afin de conserver la maîtrise du temps.

¹³⁹ Nous avons traité les données à partir des retranscriptions des focus groupes, aussi nous n'avons pas pu prendre comme indicateur la *durée* d'intervention de chacun des participants.

Nous avons diffusé la retranscription de la session ad'hoc à chaque enquêté, leur donnant l'occasion de compléter leurs propos. Également, la satisfaction des accompagnateurs quant à leur contribution (aux enquêtes 1 et 4) a été évaluée. Les enquêtés sont globalement très satisfaits de leur participation (cf. annexe 25).

15.3.2. Démarche de traitement des résultats

Chaque session de focus groupe est retranscrite intégralement (cf. annexes confidentielles 54 et 55). La forme et le fond sont étudiés. La forme est d'abord abordée par l'analyse des prises de parole (cf. *supra*, section 15.3.1). Nous comptons le nombre d'interventions ainsi que le nombre de mots énoncés par chaque participant, aux différentes étapes du focus groupe. Ceci nous permet de vérifier l'équilibre du groupe, de repérer si des enquêtés ont contribué plus que d'autres au débat, mais aussi si certaines discussions ont été plus fécondes que d'autres.

Nous découpons les discours en unité argumentative. Ainsi une même prise de parole peut comporter plusieurs unités argumentatives. L'unité argumentative peut consister en un partage de connaissances, de points de vue, d'opinion ou encore d'expérience. Le locuteur est donc plus au moins impliqué dans ce qu'il avance. Afin de mettre en évidence la dynamique d'échange, nous repérons si l'unité constitue :

- un *ajout* : l'enquêté évoque un élément nouveau, ou complète ce qui a déjà été énoncé (par lui-même ou par un autre enquêté) ;
- une *modération* : l'enquêté apporte un élément qui pondère ce qui a été énoncé (par lui-même ou par un autre enquêté) ;
- une *réfutation* : l'enquêté exprime son désaccord avec un élément énoncé, ou contredit ce qui a été énoncé (par lui-même ou par un autre enquêté).

L'unité argumentative peut aussi (mais pas nécessairement) en complément consister en :

- un *soutien* : l'enquêté affirme explicitement partager un point de vue, avoir lui aussi constaté ou vécu une situation énoncée ;
- une *illustration* : l'enquêté étaye l'élément énoncé (par lui-même ou par un autre enquêté) par un exemple précis et situé issu de son expérience.

Sur le fond, nous analysons le contenu des discours via une analyse catégorielle. Nous procédons par induction, sans définir de catégorie préalable. Nous codons ainsi les unités argumentatives. Une même unité peut référer à plusieurs catégories.

Enfin, nous réalisons une analyse littérale. Nous choisissons de nous focaliser sur le temps de discussion 2, qui met en débat le rôle des lectures dans le cheminement des candidats, et le rôle de l'accompagnateur face à celui-ci. Ce thème d'échange nous semble particulièrement intéressant à analyser, en ce sens qu'il porte sur une spécificité du contexte universitaire. Dans les discours, nous repérons et analysons l'évocation des deux dynamiques de l'espace de la VAE, en lien avec le contexte universitaire, ainsi que les missions que se donnent les accompagnateurs.

15.3.3. Biais méthodologiques et limites

L'enquête présente plusieurs biais, dont certains sont aussi présents dans les enquêtes précédentes. S'agissant d'une enquête qualitative, les catégories définies par induction sont empreintes de la subjectivité du chercheur et sont impactées par le degré de maîtrise des outils de l'analyse catégorielle. Notre subjectivité est aussi impliquée dans l'analyse littérale. Également, notre panel est uniquement constitué d'accompagnateurs agents d'universités (bien que nous y ayons inclus deux anciens accompagnateurs), qui sont également nos pairs. De plus, si le nombre de participants par session est satisfaisant, le nombre de groupes reste limité. Toutefois, il s'agit d'une enquête conclusive qui vient compléter par triangulation les enquêtes précédentes.

L'introduction de chacune des discussions dure plusieurs minutes, de par le choix fait de s'appuyer sur des résultats de la recherche. Selon Kitzinger et al. (2004), les questions formulées doivent être ouvertes, non biaisées, énoncées dans un langage simple et clair. Nos propositions sont longues, ce qui minimise le temps de parole des participants. En termes de posture également, la présentation des résultats des enquêtes 1 à 3 nous positionne comme chercheure, et non comme (simple) animatrice. Également, notre manque d'expérience de l'exercice d'animation d'un focus groupe présente des limites : nous n'avons pas réalisé *in situ* que certains participants s'exprimaient peu.

L'utilisation de la visioconférence, si elle est bien maîtrisée par les participants, pose le risque du manque d'assiduité physique et mentale. Cette limite a été pointée lors de l'enquête 3. Elle semble ici exacerbée par le fait que les visioconférences accueillent des groupes. Il est plus compliqué pour l'animateur de percevoir les baisses d'attention et de dynamiser les échanges. Également, la spontanéité des échanges apparaît limitée par la modalité distancielle.

Ensuite, l'utilisation de focus groupes limite la confidentialité des échanges. Bien que le principe de confidentialité soit posé en début de session, la responsabilité de la confidentialité est partagée par le groupe. La confidentialité porte sur deux aspects. Le premier est de ne pas révéler l'identité des participants en dehors de la session : le fait de ne pas avoir fait de tour de table réduit ce risque, bien que les participants fassent néanmoins partie d'un même réseau. Le second aspect porte sur ce qui est dit durant la session. Le chercheur ne peut assurer que les propos ne soient pas divulgués à l'extérieur du groupe.

Enfin, cette enquête a été réalisée dans un contexte spécifique, les décrets d'application de la loi du 21 décembre 2022 étant attendus à faible échéance. Le second rapport d'expérimentation REVA a été diffusé sur le réseau VAE-FCU le 16 juin 2023. Les accompagnateurs avaient peu de recul quant à cette publication, la situation apparaissait globalement tendue dans les échanges du réseau VAE-FCU à cette période.

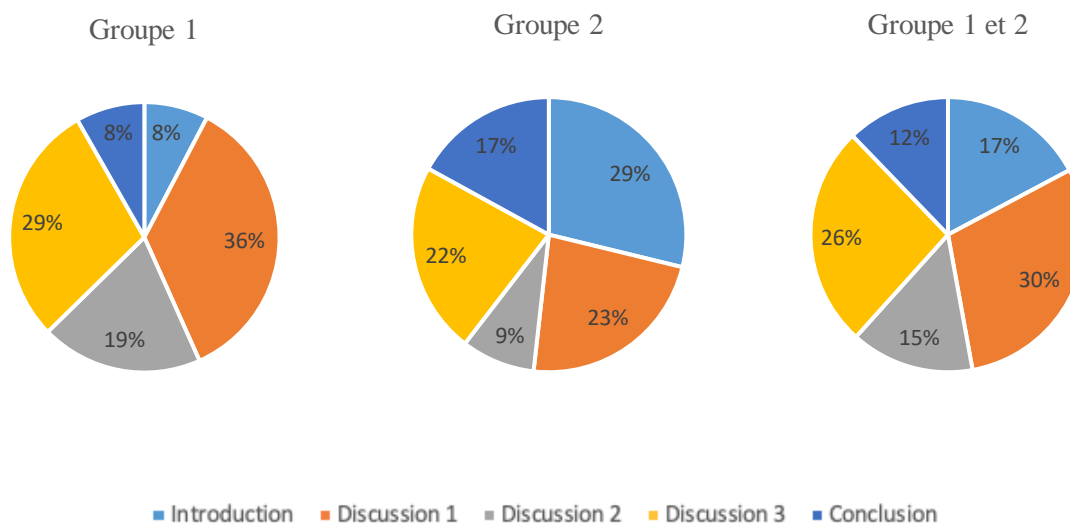
15.4. Présentation des résultats

Nous présentons d'abord la dynamique des échanges en termes de contenus (section 15.4.1). Puis nous précisons chacune des catégories repérées : apports perçus de la démarche VAE (section 15.4.2), cadre de la VAE (section 15.4.3), démarche de l'accompagnateur (section 15.4.4), démarche du candidat (section 15.4.5), dispositions et projets des candidats (section 15.4.6), points de vue sur la réforme de la VAE (section 15.4.7) et analyse littérale (section 15.4.8).

15.4.1. Dynamique des échanges

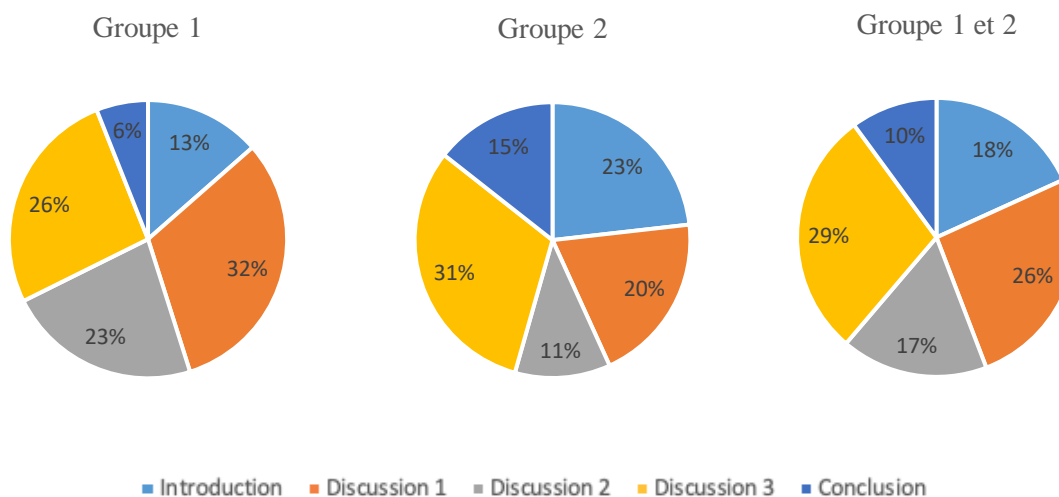
Nous avons vu que les deux groupes présentent une dynamique globale d'échange différente en ce qui concerne les prises de parole (cf. *supra*, section 15.3.1). Pour aller plus loin, nous constatons une différence entre les groupes en ce qui concerne la répartition des échanges selon l'étape du focus groupe (cf. figure 18). Nous appréhendons d'abord cette répartition par les prises de parole (en nombre de mots). Le groupe 1 a peu échangé durant les étapes introductive et conclusive, les échanges se sont concentrés sur les trois discussions. Dans le groupe 2, les étapes introductive et conclusive ont donné lieu à au moins autant d'échanges que les discussions 1 et 3. Dans les deux groupes, la discussion qui a été le moins investie est la discussion 2. En compilant les prises de parole des deux groupes, la répartition apparaît davantage homogène entre les différentes étapes du focus groupe.

Figure 18 : Répartition des prises de parole selon les étapes du focus groupe
(en pourcentage)



Ensuite, nous analysons la répartition des échanges selon les étapes du focus groupe, par l'entrée par les unités argumentatives (cf. figure 19). Une dynamique similaire apparaît.

Figure 19 : Répartition des unités argumentatives selon les étapes du focus groupe
(en pourcentage)

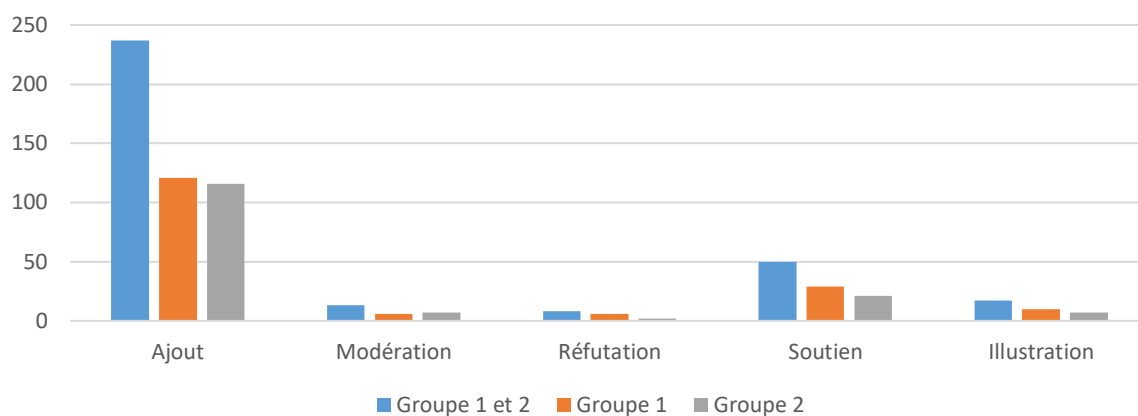


Malgré ces différences, nous repérons que les enquêtés *font corps* dans les deux groupes. Quel que soit le groupe, les échanges se construisent principalement par l'ajout d'éléments allant dans le sens de ce qui a été énoncé précédemment (cf. annexe 21, et figure 20). Les enquêtés expriment aussi ponctuellement leur soutien envers les interventions des autres. En marge, le discours est construit par modération des propos énoncés, ou par leur réfutation. Peu

d'exemples précis sont proposés, les discours s'appuient davantage sur la généralisation de situations rencontrées et sur le partage de connaissances.

Figure 20 : Typologie des unités argumentatives

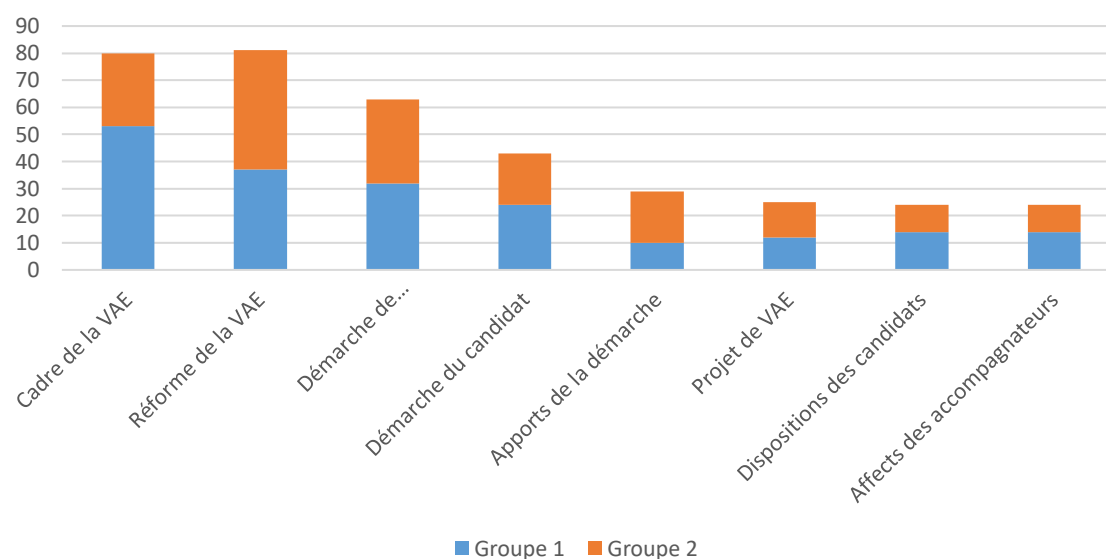
(nombre d'unités)



Par ailleurs, les catégories identifiées sont aussi convoquées de manière similaire par les deux groupes : ils échangent autour des mêmes thématiques, dans des proportions comparables (cf. annexe 22, et figure 21). Toutefois, le cadre de la VAE est un peu moins évoqué par le second groupe, qui évoque aussi un peu plus les apports de la démarche. Nous choisissons dans la suite de la présentation des résultats de l'enquête, de compiler les données des deux groupes (cf. annexe 23).

Figure 21 : Répartition catégorielle des discours des accompagnateurs

(nombre d'occurrences)



Ainsi les catégories les plus évoquées sont le cadre de la VAE, la réforme de la VAE et la démarche de l'accompagnateur. Les autres catégories sont la démarche du candidat, les apports de la démarche, le projet des candidats et les affects des accompagnateurs (exprimés quant au focus groupe). Les différents affects exprimés par les enquêtés nous semblent témoigner de leur implication durant la session, ils ont *vécu* le focus groupe. Les enquêtés réagissent principalement aux dessins présentés (surtout le premier). Ils sont amusés, surpris, interpellés, ou encore hésitants. Ces dessins rencontrent ainsi leur objectif, ils donnent à réfléchir.

« Moi j'ai pas aimé cette illustration, pour plusieurs raisons. Je trouve ça ironique, et un peu comme si c'était quelqu'un qui ne connaissait pas le travail d'accompagnement qu'on menait. J'ai pas aimé, voilà. Et en même temps, j'ai compris. J'ai trouvé ça intéressant parce que ça m'a fait travailler » (A8, groupe 2).

Les accompagnateurs réagissent aussi beaucoup lors de la troisième discussion. Ils font part de leurs inquiétudes, de leurs réticences, de leurs doutes face à la réforme de la VAE (cf. *infra*, section 14.4.7). Les enquêtés expriment aussi plus ponctuellement leurs émotions quant à leur pratique professionnelle. Ils font part de leurs doutes et leurs interrogations.

15.4.2. Apports constatés de la démarche pour le candidat

Les enquêtés font le constat d'une VAE possiblement apprenante, qui transforme le candidat au-delà de ce que prévoyait le dispositif. Ils évoquent particulièrement les apports de la démarche lors de la question introductive (le dessin présenté les y invite implicitement), mais aussi lors de la seconde discussion portant sur les lectures. Les résultats pour cette catégorie sont cohérents avec ceux issus des précédentes enquêtes. Les apprentissages ne se font pas sans difficulté pour les candidats, les enquêtés rapportent l'épuisement à l'issue du jury, mais aussi le soulagement, la joie et la fierté des candidats. Les enquêtés abordent les apports de la VAE en termes de reconnaissance, et de connaissance de soi. La VAE permet de gagner en légitimité et en visibilité. Ainsi les candidats mettent au clair leur parcours, leurs compétences, mais sont aussi davantage capables de les communiquer. La VAE insuffle une dynamique, une mise en mouvement du candidat, qui paradoxalement s'appuie sur le fait de s'arrêter. Les enquêtés rapportent aussi les apports méthodologiques de la démarche. Elle permet l'apprentissage de l'autoformation, mais aussi d'une méthodologie universitaire, qui peut être réinvestie. Il s'agit même plus largement de l'apprentissage par les candidats d'une culture universitaire. Ils soulignent ainsi l'impact du contexte universitaire, comme dans le verbatim ci-après :

« Et souvent, c'est aussi quelque chose, un peu une révélation pendant dans la VAE de se dire : "ben j'ai accès à tout ça, et je peux m'autoriser finalement à prendre ce temps pour compléter mes connaissances, et puis venir enrichir aussi ma pratique". C'est un temps... c'est aussi une sorte d'apprentissage finalement à l'autoformation » (A14, groupe 2).

En ce sens les accompagnateurs évoquent également l'impact des lectures sur les apprentissages des candidats¹⁴⁰. Elles ouvrent le champ des possibles, valorisent le candidat, l'aide à analyser sa pratique et à être réflexif en prenant de la hauteur. Les enquêtés expliquent aussi que les lectures sont une forme de relai de l'accompagnement, pouvant se poursuivre au-delà du dispositif. Les accompagnateurs expliquent toutefois que ces apports dépendent du candidat mais aussi de l'accompagnement. Ils mentionnent aussi que l'apprentissage est réciproque, l'accompagnateur apprend lui-aussi aux différentes étapes de la démarche.

15.4.3. Cadre de la VAE

Les enquêtés font globalement beaucoup référence au cadre, qu'il soit réglementaire ou pédagogique. C'est l'une des catégories les plus représentées. Les enquêtés s'y réfèrent tout au long du focus groupe. Ils reviennent sur les grandes orientations de la VAE (reconnaitre l'expérience) et affirment la mission de service public des établissements d'enseignement supérieur. Les enquêtés discutent aussi des échéances, des délais, des conditions de financement. Le cadre est interrogé (par exemple le congé VAE) mais aussi souvent justifié (adhésion des accompagnateurs aux principes de la VAE). Malgré cette prégnance du cadre, les enquêtés reconnaissent que la démarche est floue pour le candidat, surtout au début.

Les enquêtés abordent également le dispositif fonctionnel de référence (Albero, 2010a, b, 2011), tel que mis en œuvre dans les établissements. Ils évoquent la mission de positionnement du candidat en amont, qu'ils jugent parfois mal réalisée par certains certificateurs. Les enquêtés évoquent également la convention qui organise la prestation ou encore le programme d'accompagnement.

¹⁴⁰ Une analyse plus fine est proposée au travers de l'analyse littérale de la discussion 2 (section 15.4.8).

Ils expliquent que ce cadre organisateur peut placer les candidats en situation d'attentisme :

« Il y a aussi une part qui revient à l'accompagnateur dans sa capacité à adapter son accompagnement à chaque candidat selon ses spécificités. Mais c'est aussi aux candidats de s'approprier la démarche. Et ça, je me rends compte que c'est quelque chose qui peut s'enclencher à partir du moment où le candidat commence à comprendre le dispositif et se l'approprier. C'est comme s'il y avait quelque chose de vertueux ... Donc c'est comme si voilà, les deux étaient reliés. C'est : "je comprends, donc je peux aller plus loin, donc je m'autorise à". Là où d'autres personnes, et c'est peut-être aussi les différents niveaux qui génèrent ça, restent plus dans : "ben je vais rester dans les règles, le cadre qu'on m'a posé au départ". Donc finalement c'est limitant » (A13, groupe 2).

Toutefois les enquêtés expliquent que ce cadre est une base à compléter par le candidat. Selon les accompagnateurs, la diversité dans la formalisation des dossiers montre bien que les candidats se saisissent de la démarche singulièrement. Ils indiquent que la responsabilité de l'accompagnement est partagée entre candidat et accompagnateur. Pour autant les accompagnateurs soulignent l'accentuation de leur responsabilité par la réforme REVA : l'accompagnement traverse la démarche, il n'est pas qu'une simple étape.

Les accompagnateurs font aussi référence aux pratiques, parfois non réglementaires, mais avec lesquelles les candidats et eux doivent composer. Ils évoquent surtout la posture des enseignants, qui décident de leurs propres critères de recevabilité. Les enquêtés échangent autour de l'accompagnement méthodologique versus disciplinaire, cette double voix (et voie) étant une spécificité de l'enseignement supérieur. Ils échangent aussi quant aux modalités de l'accompagnement (distanciel, collectif) et aux ressources méthodologiques construites et fournies aux candidats (plateforme de ressources, trame du dossier). Ils évoquent la possibilité des candidats d'accéder aux ressources documentaires, et parfois à certains cours.

Les enquêtés évoquent plus particulièrement le cadre construit par la modalité collective de l'accompagnement. Ils expliquent qu'elle permet aux candidats d'apprendre avec/de leurs pairs, et aussi de soutenir les apprentissages réalisés en autonomie sur la plateforme de ressources. Les accompagnateurs évoquent aussi le fait que les candidats poursuivent parfois les échanges avec d'autres candidats, de manière informelle, en dehors du cadre prévu. Ils abordent l'accompagnement informel : les candidats s'entourent d'une équipe informelle durant la démarche de VAE.

Nous retrouvons ici un résultat de l'enquête 3, comme évoqué dans le verbatim ci-après :

« Et c'est vrai que c'est toute une équipe qui est autour du candidat, et ce n'est pas que les établissements certificateurs qui vivent ça au quotidien. C'est aussi, voilà, l'entourage proche et quotidien du candidat » (A10, groupe 2).

Les accompagnateurs tendent à mettre en regard le cadre de la VAE avec le cadre universitaire. Ils évoquent ce qui distingue la VAE de la formation initiale, tout en défendant la nécessité d'une égalité de traitement entre les candidats et les étudiants. Les normes universitaires sont particulièrement évoquées dans les échanges. Les accompagnateurs soulignent leur importance pour l'élaboration du dossier et le fait que les candidats en sont informés dès le début de la démarche. Il s'agit notamment pour le candidat de lire et d'intégrer ses lectures à sa réflexion, puis au dossier. Les enquêtés rapportent que les candidats en ont bien conscience et qu'ils valorisent ainsi leurs lectures dans leur conclusion ou lors du jury. Selon les enquêtés, les candidats peuvent être critiques quant à cette exigence, ils le sont aussi par rapport au contenu de cours (quand ils y ont accès), parfois en décalage avec leur réalité de terrain. Les accompagnateurs précisent que les attentes varient selon le niveau de diplôme et selon le diplôme. Ils évoquent aussi le temps comme norme universitaire, dans le sens où il faut le temps de maturation : aller trop vite irait à l'encontre de la norme universitaire.

15.4.4. Démarche de l'accompagnateur

Les enquêtés précisent leur démarche d'accompagnement, tout particulièrement au cours des discussions 1 et 2. Ils expliquent leur rôle dans l'organisation de la démarche du candidat. Il s'agit de le sensibiliser aux échéances, d'insuffler une dynamique, une régularité dans les rencontres. Pour autant, ils font preuve de flexibilité. Mais surtout l'accompagnateur montre au candidat les possibles de l'accompagnement, il l'informe des ressources disponibles (notamment les ressources documentaires) et l'aide à se repérer parmi la profusion d'information qui contribuent à rendre la démarche floue au départ. L'accompagnateur apparaît alors comme médiateur. D'abord parce que les accompagnateurs se présentent comme facilitateurs d'échanges entre candidats : ils construisent une ingénierie d'accompagnement qui intègre les séances collectives. Ensuite parce que les accompagnateurs dynamisent la réflexion des candidats, en les invitant à revenir sur ce qu'ils ont entrepris entre les séances : sur les lectures réalisées, les ressources méthodologiques consultées, mais aussi sur le travail de VAE en lui-même. Ainsi le candidat peut constater sa progression.

Les enquêtés évoquent aussi leur rôle sous un angle davantage scolaire. Il s'agit de répéter des consignes (voir à ce sujet le verbatim ci-après, qui souligne une tension dans la posture d'accompagnement, entre conseil et consigne). Les enquêtés indiquent aussi relire les productions des candidats. Ils évoquent l'approche scolaire des enseignants, qui peut être très directive.

« Il y a des gens à qui on va répéter certains conseils quinze fois, et qui ne vont jamais les appliquer. Pour moi c'est important que les candidats, on leur redit bien, c'est eux qui sont, qui restent maîtres de la rédaction du dossier. Et donc ben ce qu'on donne, c'est vraiment des conseils et pas des consignes » (A4, groupe 1).

Selon les enquêtés, le rôle de l'accompagnateur est celui d'un facilitateur qui propose et suggère pour que le candidat se retrouve en situation de choisir : l'accompagnateur propose plusieurs outils, plusieurs ressources, plusieurs pistes. Aussi les accompagnateurs mettent en avant la dimension personnalisée de l'accompagnement. Il s'agit pour ce faire de connaître le profil du candidat, d'être à l'écoute de sa demande, d'être attentif à ses besoins.

15.4.5. Démarche du candidat

Les accompagnateurs évoquent la démarche VAE des candidats, particulièrement au cours de la première discussion qui les invite à échanger quant à la marge de manœuvre du candidat dans sa démarche. Aussi les enquêtés valorisent l'agentivité des candidats. Le candidat est *maître* de sa VAE, c'est lui qui donne le rythme en fonction de ses contraintes et de ses possibilités. Aussi la marge de manœuvre du candidat dans l'élaboration du dossier est qualifiée d'*énorme*.

« Et puis sur cette partie espace de liberté, je pense, pour moi, l'accompagnateur est là pour donner le cadre et expliquer ce qu'on attend. Mais dans ce cadre, le candidat, lui, peut s'exprimer. Sinon on aurait tous des dossiers identiques et la personnalité n'apparaîtrait pas dans les dossiers ! Donc je pense que voilà, le mix des deux : "j'écoute, j'utilise tous les outils qu'on peut me donner, tous les conseils qu'on peut me donner, mais derrière, à l'intérieur, je suis libre, je suis libre aussi de m'exprimer, et de dire ce que j'en pense" » (A12, groupe 2).

Les enquêtés discutent les difficultés à surmonter pour que le candidat adopte cette posture proactive. Le candidat doit *s'autoriser*, il doit aussi *accepter d'être vulnérable*. Finalement l'investissement apparaît fluctuant au cours de la démarche et variable d'un candidat à l'autre. Les accompagnateurs abordent les difficultés méthodologiques de recherche, d'écriture. Pour

autant celles-ci sont particulièrement valorisées par les candidats (dans leur conclusion, dans leur jury), parce qu'elles leurs ont été utiles, mais aussi par stratégie. Également, les échanges portent sur la posture apprenante des candidats. Les enquêtés les estiment globalement volontaires, même demandeurs de ressources leur permettant de compléter leurs connaissances.

Toutefois, les enquêtés abordent aussi le profil de candidats attentistes. Autrement dit, ces candidats sont prêts à apprendre, mais attendent que les ressources leur soient fournies. Les accompagnateurs pointent que la régularité des échanges dépend des productions des candidats, aussi il est nécessaire qu'ils se signalent en cas de difficulté. Les accompagnateurs regrettent de ne pas être plus sollicités en dehors des séances d'accompagnement. En ce sens, ils expliquent que ces candidats ont une approche *scolaire* du dispositif. Certains candidats peuvent ne pas oser solliciter leur accompagnateur, car le milieu universitaire les impressionne.

Les accompagnateurs décrivent par ailleurs une posture de défiance de la part des candidats, qui peut sembler paradoxale : ils soutiennent que les candidats choisissent, mais pointent les candidats qui ne suivent pas leurs conseils. Ainsi les enquêtés constatent que certains candidats ne se saisissant pas des ressources, des conseils, des propositions. Parfois, les candidats entendent difficilement les retours disciplinaires car ils estiment ne pas avoir besoin de l'accompagnement et y ont souscrit par crainte d'être pénalisés s'ils ne le faisaient pas.

15.4.6. Dispositions et projets des candidats

Les enquêtés expliquent que l'investissement par le candidat de la démarche et de son accompagnement est *multifactoriel*. Ils évoquent le poids des dispositions des candidats, particulièrement lors de la première discussion. Les enquêtés pointent ainsi des différences entre les candidats, mais aussi un investissement fluctuant pour un même candidat tout au long de la démarche. Les dispositions biographiques des candidats sont abordées. Selon les enquêtés, le parcours du candidat construit son rapport subjectif au travail et aux apprentissages. Ils abordent particulièrement l'impact de l'éloignement du milieu universitaire. Ils constatent que les candidats peuvent être impressionnés par l'institution, mais aussi non familiers des méthodologies. Les dispositions psychologiques des candidats sont aussi beaucoup discutées, que celles-ci soient cognitives, conatives ou affectives. Les accompagnateurs évoquent l'impact de la personnalité du candidat, de sa disponibilité intellectuelle ainsi que de sa posture. Ils soulignent l'impact du contexte professionnel sur leur disponibilité et sur l'appropriation de la démarche. Selon les accompagnateurs, l'investissement de la démarche et de

l'accompagnement par le candidat dépend davantage de ses capacités que de sa motivation. Les enquêtés évoquent les difficultés méthodologiques en termes de méthodologie d'analyse. Les candidats manquent aussi d'objectivité quant à leur maîtrise des compétences nécessaires à l'élaboration d'un dossier VAE. Aussi certains candidats ne réalisent pas l'intérêt de l'accompagnement, pensent ne pas en avoir besoin, ou calibrent mal le temps nécessaire.

Par ailleurs les enquêtés évoquent l'impact du projet sur l'investissement de la démarche. Ils l'abordent notamment durant le temps introductif du focus groupe, en réaction au premier dessin présenté (portant sur les apports de la démarche). Ils expliquent que chaque projet de VAE est différent, mais repèrent que souvent il s'agit pour le candidat de sécuriser son parcours, de le légitimer. Dans les deux groupes, les enquêtés ont échangé quant à la poursuite de la VAE par une autre VAE. Certains accompagnateurs indiquent que la situation est régulière dans leur établissement, pour d'autres elle est plus rare. La question de la dynamique temporelle est soulevée : pour certains, elle fait que les candidats vont d'emblée poursuivre par une nouvelle VAE, pour d'autres l'état d'épuisement au bout de la démarche nécessite une pause. Les enquêtés s'accordent toutefois sur le fait que les candidats poursuivent régulièrement leur VAE par une reprise d'étude, par exemple par un doctorat suite à un master. Les enquêtés évoquent plusieurs raisons amenant les candidats à poursuivre par une nouvelle VAE. Ils expliquent que les candidats se positionnent parfois sur un diplôme de niveau inférieur à celui auquel ils pourraient prétendre. Ils peuvent aussi développer de nouvelles compétences sur le terrain professionnel en cours de VAE, ils évoluent aussi au contact du dispositif et peuvent par exemple, par la pratique de lectures, se sentir plus à l'aise pour viser l'obtention d'un master. Là encore, les spécificités universitaires (lectures, compétences de recherche en master) sont pointées par les accompagnateurs, comme impactant le cheminement des candidats. Enfin, les accompagnateurs évoquent l'impact de l'établissement sur le projet de poursuivre par une nouvelle VAE. Les candidats peuvent avoir été mal orientés au départ, bien que les enquêtés expliquent qu'un travail du projet est initié avec le candidat dès les premières étapes de la démarche. Il semble que les équipes pédagogiques peuvent être incitatives ou au contraire limitantes face aux candidats qu'A3 qualifie de « coureurs de VAE ».

15.4.7. Points de vue sur la réforme de la VAE

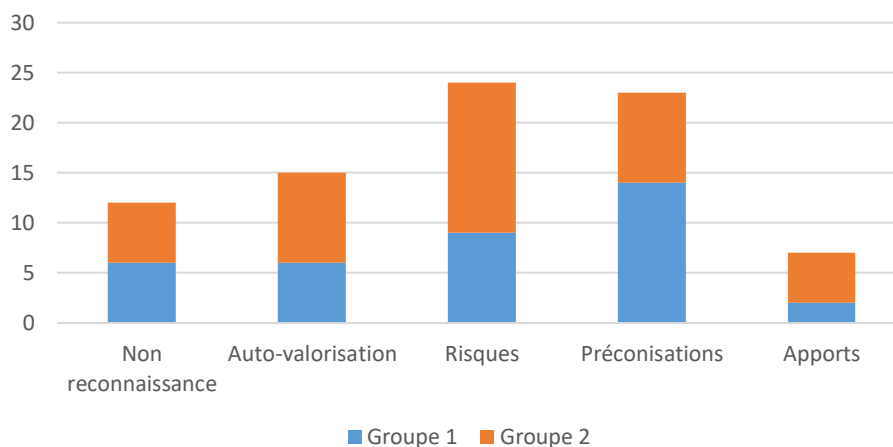
Les accompagnateurs échangent beaucoup autour de la réforme de la VAE, c'est l'une des deux catégories les plus représentées. Ces échanges sont majoritairement situés dans la discussion 3 et dans l'échange conclusif. Notre question ne portait pas en tant que tel sur la réforme, mais

plutôt sur la question de la temporalité. Celle-ci étant impacté par la réforme, les accompagnateurs font finalement de la réforme le sujet central de cette discussion. Cela nous permet d’apprécier le point de vue des accompagnateurs, en situation de réforme du dispositif idéal.

Les enquêtés abordent la réforme par cinq entrées différentes (cf. figure 22). Ils évoquent principalement les risques perçus et font part de leurs préconisations. Ceci les positionne comme experts, ayant un point de vue situé quant au dispositif idéal. Également, il s’auto-valorisent en témoignant des succès des ingénieries mises en place. Cette posture d’expert semble répondre au sentiment de non reconnaissance dont ils font part également. En marge, les accompagnateurs reconnaissent quelques avantages à la réforme.

Figure 22 : Répartition catégorielle des discours portant sur la réforme

(nombre d’occurrences)



Concernant les risques liés à la réforme, les accompagnateurs soulignent tout d’abord l’enjeu économique, avec de possibles gains pour le secteur privé au détriment du secteur public. La réforme s’inscrit dans les problématiques d’emploi : professionnalisation de la formation et libéralisation du marché de la formation. Les enquêtés craignent que la réforme n’augmente les refus de validation ainsi que les validations partielles. Ce dernier point constituerait même la logique du gouvernement, qui souhaite insuffler une approche *parcours*. Cela pose le risque que le candidat soit mécontent, qu’il perde son temps, qu’il ne se sente pas reconnu mais aussi qu’il ne soit pas respecté (respect du *temps psychique* nécessaire à l’exercice). Cela pose finalement le risque que le temps gagné en VAE soit perdu par la suite. Les accompagnateurs craignent aussi que le partenariat construit avec les enseignants soit fragilisé, aux différentes étapes de la VAE. Ceci souligne la prégnance du contexte de l’enseignement supérieur, qui

produit ses propres risques face à la réforme. Enfin les accompagnateurs évoquent les risques de la réforme pour eux-mêmes. Celle-ci pourrait leur faire perdre leur intérêt pour le travail : face à la polyvalence attendue et à la possible augmentation de la charge de travail, ils auront moins de temps à consacrer à chaque candidat. Ils pointent aussi le risque de perdre leur expertise, présenté comme essentielle dans le contexte de l'enseignement supérieur. Par exemple :

« Sans les responsables pédagogiques, sans l'adhésion du jury, on n'arrive à rien. Et c'est pour ça que la réforme REVA me fait un tout petit peu peur. Dans le sens où, elle voudrait que l'on s'affranchisse d'une recevabilité pédagogique, au risque de voir un certain nombre de responsables nous tourner le dos, ou nous accuser, comme tous les services de formation continue et d'alternance, d'être des machines à fric. Et tout le travail qu'on a pu faire, politique, administratif, ce serait dommage de le voir réduit à néant » (A3, groupe 1).

Pour les enquêtés, la réforme ne reconnaît pas leur expertise. Elle remet en question leur réactivité et leur adaptabilité. Elle ne reconnaît pas non plus l'accompagnement comme étant « au cœur même de la réussite » (A13) du candidat bien que celui-ci prend une place importante dans la réforme. Elle ne reconnaît ainsi pas la difficulté de l'exercice pour le candidat, et le temps qui est nécessaire pour le réaliser, elle ne reconnaît donc pas les besoins des candidats. Mais surtout, les accompagnateurs estiment que la réforme ne reconnaît pas les spécificités de l'enseignement supérieur. Aussi la réforme apparaît comme construite au bénéfice du secteur privé de l'accompagnement, et dans une logique de résultat sans réelle attention pour le processus. Au-delà de la non-reconnaissance, les enquêtés soulignent la méconnaissance de la VAE par les pouvoirs publics, comme dans le verbatim ci-après :

« Oui, je vais revenir toujours un peu sur la même chose : la spécificité de l'enseignement supérieur par rapport à des niveaux de certifications inférieurs. On n'a pas les mêmes méthodologies, on n'a pas les mêmes attentes. Et par exemple la réforme, pour moi elle s'applique pas. Si, elle va s'appliquer mais, tel quel c'est pas du tout adapté aux concepts de l'enseignement sup' » (A4, groupe 1).

Les accompagnateurs s'auto-valorisent en mettant en avant leur expertise. Leurs échanges portent notamment sur les délais réglementaires qu'ils estiment globalement respecter. Ils reconnaissent toutefois que ce n'est pas le cas d'autres certificateurs, démarquant ainsi l'enseignement supérieur. Ils présentent ces bons résultats comme le fruit de leur travail de sensibilisation auprès des acteurs du dispositif (notamment les enseignants). Les accompagnateurs valorisent également les expérimentations menées pour réduire la durée de la

démarche. Ils s'appuient pour se faire sur des exemples concrets issus de leur expérience. Ils mettent ainsi en avant leur capacité d'analyse : ils ont bien conscience de ce qui peut être amélioré. Enfin, les enquêtés mettent aussi en avant leur investissement : ils aiment leur métier, ils mettent en avant leur formation (notamment de psychologue¹⁴¹), ils s'inscrivent eux-mêmes dans une dynamique formative, au bénéfice des candidats. Ils évoquent également le fait que leur prestation soit appréciée des candidats.

Les accompagnateurs présentent plusieurs préconisations qu'ils appuient sur leur expertise. Au plan réglementaire, ils souhaitent que le candidat puisse bénéficier de plus de temps : ils échantent autour d'amélioration possible du congé VAE¹⁴². Ils s'accordent sur le fait que l'accès au financement pourrait être simplifié. Ils évoquent aussi le fait qu'il faudrait davantage et mieux communiquer sur le dispositif de VAE, encore peu connu du grand public. Ils évoquent des améliorations possibles des méthodes et outils mis en œuvre tout au long de la démarche. En ce sens, ils situent les améliorations possibles dans la dimension fonctionnelle de référence du dispositif. Ils s'estiment donc devoir être les initiateurs d'évolutions du dispositif. Les enquêtés envisagent par exemple la possibilité d'évolution du format du dossier, des modalités d'évaluation, de formation aux méthodologies universitaires. Bien que critiques vis-à-vis de la réforme, ils estiment devoir y prendre part pour valoriser leur expertise et ne pas la perdre face au secteur privé. Comme ils ont pu nouer des partenariats avec les enseignants, ils souhaitent en nouer avec les cabinets privés. La réponse partenariale face aux difficultés apparaît très constructive et pragmatique. Surtout les accompagnateurs préconisent de considérer d'abord les besoins des candidats. Ils soulignent l'importance de la temporalité, et expliquent que même si celle-ci peut être réduite, cela n'est pas nécessairement souhaitable. Cela dépend finalement d'abord du candidat, de son projet et de ses dispositions. En ce sens les accompagnateurs se positionnent en défenseurs du candidat autant que du dispositif.

En marge, les accompagnateurs reconnaissent des avantages à la réforme. Il leur paraît pertinent de simplifier certaines étapes administratives (notamment pour le financement de la prestation d'accompagnement). Ils trouvent aussi intéressant l'accent mis sur la personnalisation au travers de l'hybridation de la VAE.

¹⁴¹ Nous relevons que les psychologues, notamment ceux travaillant dans des services de formation continue, ne sont en général pas positionnés sur un poste de psychologue. Ceci peut avoir un impact sur leur identité professionnelle, encore davantage mise à mal par la réforme qui pose des questions éthiques (en termes d'assistanat du candidat par exemple).

¹⁴² Dans le cadre de la réforme REVA, la durée du congé VAE passe de 24 à 48 heures.

15.4.8. Analyse littérale : les lectures comme instruments

Nous choisissons de réaliser l'analyse littérale de la discussion 2, bien que celle-ci soit finalement moins investie par les enquêtés. Nous rappelons que notre objectif est de mettre en lien le discours des accompagnateurs avec les deux dynamiques de l'espace de la VAE. Nous mobilisons les trois espaces de la VAE pour mettre en exergue la transformation progressive des lectures en outils de développement, pouvant alors supporter la dynamique conduisant à l'émancipation mais aussi à la formalisation.

Dès l'énoncé de la thématique, A3 indique que « c'est une question qui est hyper délicate ». Cette question révèle en effet des tensions pour les accompagnateurs, mais aussi pour les candidats. Ces tensions semblent relever d'un écart perçu entre les normes universitaires que nous situons dans l'espace instrumental, et les dispositions des candidats que nous situons dans l'espace intime. L'espace social apparaît à la fois comme le moyen (par l'accompagnement, mais aussi en considérant les lectures comme accompagnateur symbolique) et la visée (en lien avec l'adressage). Dans les deux groupes, les accompagnateurs sont globalement d'accord pour souligner l'importance des lectures. Quelques nuances sont toutefois pointées.

Les enquêtés expliquent que les lectures sont nécessaires pour réaliser la consigne, voire qu'elles font partie intégrante de la consigne. Dans le premier groupe, A7 indique que « ça fait partie quelque part aussi des démarches universitaires » et que « il y avait cette nécessité quand même de confronter à la littérature ». Pour A3 « c'est de toute façon le langage universitaire qui va un peu primer ». Pour A4 « c'est primordial les lectures », « c'est déjà un attendu au niveau universitaire » mais aussi « c'est très attendu par les membres de jury ». Ceci souligne qu'au-delà de l'espace instrumental, c'est aussi l'espace social qui est en jeu : le dossier est adressé. Dans le second groupe également, A9 indique que le dossier « va devoir être assez documenté, et que d'une manière générale il faudrait qu'ils se rapprochent un peu plus de la théorie ». A9 précise que le dossier attendu est un « mini mémoire » qui « repose quasiment essentiellement sur des bases bibliographiques et des références à des auteurs, des choses comme ça ».

Les enquêtés font explicitement référence à leur propre adhésion à cette norme de lecture. Par exemple pour A4 (groupe 1), il s'agit même d'une question « d'équité aussi, et de valeur des diplômes ». Toutefois A3 aborde le risque que présente des lectures qui seraient mal comprises (conceptualisation), ou mal formalisées (formalisation). Il aborde aussi le risque de nier l'écart qui peut exister entre la théorie et la pratique, voire de s'éloigner de l'esprit de la VAE où l'ancrage expérientiel prime :

« Parce qu'entre la théorie et la pratique hein, il ne faut pas oublier que dans le domaine, tout ce qui est VAE, c'est la pratique avant tout. Et il y a parfois quelques petites différences entre l'académique pure et l'expérience pro. » (A3, groupe 1).

En réponse à la norme, les enquêtés (du premier groupe uniquement) expliquent que des candidats valorisent le fait d'avoir lu, comme stratégie pour convaincre le jury. Ceci semble montrer que les candidats comprennent l'impact de cette norme, bien que ceci ne signifie pas nécessairement qu'ils aient compris l'intérêt intrinsèque des lectures. Ils valorisent leur adhésion (réelle ou non) à la norme. En ce sens, A5 relève que « comme ils [les candidats] savent que c'est valorisé par l'université, donc ils ne manquent pas de citer cet aspect-là ! ». Également A7 explique c'est la formalisation écrite, mais aussi orale, qui se voient impactées :

« Les lectures c'est valorisé en fait [...] donc je pense qu'il y a peut-être aussi un petit peu ça dans les retours que font les candidats au moment de conclure, et de conclure aussi peut-être en jury » (A7, groupe 1).

Les accompagnateurs des deux groupes rapportent un manque de familiarité des candidats aux lectures, et plus globalement au contexte universitaire. Dans le premier groupe, A7 explique que « beaucoup d'entre eux [les candidats] n'ont pas l'habitude de lire, encore moins des lectures scientifiques ». Pour A3, cela est le fait du contexte professionnel qui ne nécessite pas une telle habitude :

« C'est vrai que quelqu'un qui est dans le domaine bancaire ou quelqu'un qui est dans tout ce qui est ingénierie, il a des données extrêmement factuelles, des vraies missions, des vraies fonctions » (A3, groupe 1).

Il est intéressant de noter l'emploi du qualitatif « vrai » qui semble traduire une opposition entre la réalité du terrain et la théorie. L'enquêté explique aussi que le candidat peut ne pas avoir su s'approprier les lectures « parce qu'il n'a pas forcément le niveau ... académique qui lui permet d'utiliser à bon escient ces différents outils ». Ici la familiarité avec le contexte universitaire confère un « niveau » au candidat, ce qui souligne sa dimension évaluative. Dans le second groupe également, A13 mentionne que les candidats « peuvent être assez éloignés de l'environnement universitaire » et que les lectures, « c'est pas quelque chose dans lequel ils s'engagent naturellement ».

En conséquence, les enquêtés constatent que cette exigence de lecture peut mettre des candidats en difficulté. Dans le premier groupe, A7 rapporte que « certains candidats sont quand même

vachement démunis au moment où ils comprennent que c'est important qu'ils lisent ». L'enquêtrice fait ainsi référence à une prise de conscience, que nous situons dans l'espace intime (conscientisation). Pour A4 « pas tous hein, pour beaucoup aussi c'est difficile de se saisir de ça [des apports des lectures] ». Elle reconnaît ainsi une variabilité entre les candidats. Dans le second groupe, A13 remarque que l'éloignement de la culture universitaire peut conduire les candidats à « une espèce de positionnement assez attentiste », ne sachant pas comment s'y prendre. Ceci souligne que les difficultés sont notamment méthodologiques, et qu'elles impactent l'attitude des candidats. Cette passivité ne va pas dans le sens d'une attitude apprenante. A13 explique alors que « la typologie de candidats va être importante à définir ». Il souligne ainsi également la variabilité entre les candidats.

Face à ce manque de familiarité, les accompagnateurs relèvent plusieurs écueils dans lesquels tombent les candidats. Dans le premier groupe, A3 explique que « lorsque les candidats se lancent dans certaines lectures, ils ont tendance à reproduire ce qu'ils ont lu », ou encore qu'« ils ont tendance à faire de vastes copiés-collés qui viennent étayer leurs affirmations professionnelles ». Il situe ainsi l'écueil en lien avec la formalisation. Pour A5, aussi, l'écueil est situé du côté de la formalisation : « c'est le danger, souvent au départ c'est plaqué, il n'y a pas de lien entre justement ce qu'ils ont lu et leur pratique ». Mais elle le situe aussi en amont du côté de la conceptualisation : « il ne faut pas lire pour lire, et certains n'arrivent pas à se les [les lectures] approprier de façon intéressante quoi ».

Dans les deux groupes, les accompagnateurs modèrent leur propos au cours de la discussion. Nous avons vu qu'ils pointent une variabilité entre les candidats. Ils pointent également une variabilité des attentes de lectures en fonction de la discipline (A4, A3), du diplôme (A3, A7) ou encore du niveau de diplôme (A9). Par exemple, A5 explique que « les lectures, alors dans certains diplômes, sont essentielles. Dans d'autres, on peut s'en passer, on va dire ». A4 explique que si les lectures sont primordiales dans son établissement « c'est sûrement lié à nos domaines d'enseignement », en l'occurrence les SHS. Pour A3 également, « il y a certains diplômes, tout ce qui est sociologie, droit, qui peuvent nécessiter des lectures ». Dans le second groupe, seul A9 aborde cette variabilité contextuelle, plus spécifiquement en lien avec le niveau de diplôme : les lectures sont importantes au « niveau licence, et alors donc encore plus au niveau master ».

Les discours révèlent que cette variabilité résulte en partie des attentes et implications variables des enseignants. Aussi les enquêtés évoquent le partenariat construit avec les enseignants pour faciliter les lectures. Ainsi dans le premier groupe, A4 explique :

« Nous on est beaucoup aidé par la partie accompagnement pédagogique sur ces questions, même si on encourage les candidats à lire dès le début. On a des bibliographies spécifiques pour les candidats VAE, coconstruites avec les responsables pédagogiques » (A4, groupe 1).

Il est intéressant de noter que l'aide est apportée au candidat, mais aussi à l'accompagnateur. Pour A5, « pour le responsable pédagogique il y a un minimum de lectures à faire pour que le candidat analyse sa pratique au regard de certaines lectures ». L'enquêtée fait ainsi référence à la prescription de l'enseignant pour qui l'analyse requiert au préalable des lectures. C'est ainsi la connaissance (lectures) qui permet le développement (analyse), elle le précède. Dans le second groupe, A12 explique que « au moment du démarrage du dossier, nos enseignants font des propositions de lectures, mais laissent ouverte la porte, en disant : "voilà, c'est des suggestions" ». Elle tend ainsi à modérer la prescription, ou tout du moins à souligner la dimension de choix du candidat. Pour A9, les candidats « ont souvent l'enseignant qui les accompagne » pour se constituer une bibliographie. L'emploi du terme « accompagnement » semble laisser une marge de manœuvre au candidat.

Les enquêtés discutent le cheminement global des candidats pour répondre à l'attendu de lecture. Dans le premier groupe, pour A7, les candidats « y vont un peu à tâtons, comme ça, et petit à petit ». L'enquêtée pointe ainsi la temporalité longue nécessaire au cheminement. A3 explique que certains candidats « vont puiser dans le cours », puisqu'ils y ont accès via les plateformes (Moodle) accessibles grâce à leur identifiant étudiant. L'accompagnateur se montre critique vis-à-vis de cette pratique, qui parfois met en exergue pour le candidat un écart entre ce qui est enseigné et ce qui lui paraît utile sur le terrain. Il risque alors de se mettre en difficulté lorsqu'il l'exprime dans son dossier ou en jury. A4 partage ce point de vue. Il est intéressant de noter que cette prise de conscience est perçue comme un risque, alors qu'elle pourrait être envisagée comme une preuve de la capacité critique du candidat, et donc être valorisée. Ceci nous semble souligner que l'adressage est évaluatif, et qu'il s'agit pour le candidat de se conformer non seulement à la norme de lecture, mais aussi à la figure de sachant de l'enseignant.

Face à ces constats, les accompagnateurs dans les deux groupes font état de leur pratique pour accompagner le candidat face à la norme de lecture. Ces pratiques viennent soutenir les deux dynamiques de l'espace de la VAE. Ainsi les enquêtés :

- dédramatisent (A7), expliquent l'intérêt (A4) ;
- invitent (A4, A7), incitent (A3), amènent (A14) ;
- informent de l'exigence (A9), sensibilisent sur les spécificités (A3) ;
- proposent, suggèrent (A14), orientent ou dissuadent (A3), fournissent (A9) ;
- outillent (A14), rendent accessible (A7), s'adaptent (A14) ;
- testent, évaluent l'autonomie (A9), sont vigilants (A5) ;
- aident à doser (A3), aide à questionner (A5).

Les enquêtés évoquent ainsi des postures qui semblent laisser le choix au candidat. Mais ce choix nous apparaît comme un non-choix, eu égard à la consigne décrite *supra*. S'ils décidaient de ne pas suivre la proposition de lire, les candidats ne répondraient pas correctement à la consigne et s'exposeraient au risque de ne pas obtenir le diplôme.

Les accompagnateurs abordent les processus en jeu dans les deux dynamiques de l'espace de la VAE. Ces processus ne sont pas nécessairement abordés dans l'ordre que nous suggérons (normalisation/conscientisation/émancipation et problématisation/conceptualisation/formalisation), mais ils apparaissent articulés entre eux. Dans le premier groupe, A7 explique que dans un premier temps, elle invite les candidats à problématiser, puis à conceptualiser :

« Moi j'avais surtout tendance à les inviter à pas lire au départ, et à juste se concentrer sur les questions qu'ils pouvaient avoir, commencer à rédiger, et après de regarder à quel moment la littérature pouvait servir la réflexion qu'ils étaient en train de mener » (A7, groupe 1).

L'accompagnatrice poursuit :

« Mais effectivement, c'est un petit peu décontenançant pour beaucoup de candidats que j'ai accompagnés. Aussi peut-être parce que, quand on fait un diplôme sur un temps très long, on a le temps de s'y confronter plusieurs fois, de pas forcément comprendre ce qu'on est en train de lire, ou de pas savoir comment le réutiliser. Et en fait, c'est à force de répétitions aussi qu'on va savoir lire les choses de manière euh... avec un objectif derrière, de savoir ce qu'on cherche, de savoir comment le réutiliser » (A7, groupe 1).

A7 fait donc référence à l'espace intime (les candidats sont décontenancés), où s'opère progressivement une prise de conscience (comprendre ce qu'on est en train de lire). Elle fait aussi référence à l'espace social, en ce sens qu'il s'agit de « réutiliser » les lectures, pour répondre à un « objectif », qui est en fait la formalisation du dossier. La lecture est envisagée comme instrument psychologique : elle est utilisée de manière opératoire pour atteindre un objectif précis. L'accompagnement investit la zone proximale de développement (théorisée par Vygotski) du candidat. A7 conclut son propos en expliquant :

« Donc je pense qu'il y a une certaine acculturation, oui habitude finalement, qui se crée avec le temps. Et peut-être que c'est des choses qui se construisent aussi un peu après, mais nécessitent pour la plupart en tout cas, un accompagnement comme on pourrait le voir en formation initiale finalement » (A7, groupe 1).

Ce faisant, elle fait référence aux processus de normalisation (acculturation) et de conscientisation (des choses se construisent), qui concerne la reconnaissance de la fonction des lectures pour éclairer l'expérience. Elle souligne le rôle de l'accompagnement (espace social) mais aussi de la temporalité longue. En comparant ce cheminement à celui suivi en formation initiale, A7 semble souligner la prégnance du contexte universitaire que partagent les candidats VAE avec les étudiants. Elle envisage la lecture en lien avec la dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation. Cette visée émancipatoire est reprise lorsqu'elle explique que la lecture peut à terme se substituer à sa présence :

« Et presque à la fin de la VAE pour certains, pas tous mais certains, finalement il y a un peu comme un passage de relais. On ne sera pas là tout le temps, et ils n'auront pas forcément tout le temps quelqu'un finalement avec qui échanger sur ce niveau-là de détails d'analyse de sa pratique. Et parfois c'est ce que me font remonter les candidats : "mais du coup je pourrais m'aider de la littérature, parce que c'est un petit peu comme un grand panel de tiers qui vont pouvoir m'aider dans mes réflexions, est-ce qu'elles sont partagées ou pas, et puis m'ouvrir aussi sur d'autres possibles, entre autres avec des collègues, les discussions avec des collègues et peut être l'inscription à certains ateliers d'analyses de pratique, d'autres démarches qui nécessitent la réflexibilité" » (A7, groupe 1).

De la même manière, A5 articule les différents processus et lie les deux dynamiques. C'est la formalisation qui révèle le défaut de conceptualisation. L'enquête renvoie alors à l'espace social (l'accompagnement) qui peut nourrir l'espace intime du candidat pour que ce dernier prenne conscience de ce que les lectures peuvent apporter. Celles-ci deviennent un instrument psychologique qui agit sur l'espace intime :

« Souvent au départ c'est plaqué, il n'y a pas de lien entre justement ce qu'ils [les candidats] ont lu et leur pratique. En tout cas ils ont du mal à faire le lien. Donc là, pour moi, l'accompagnateur doit aider le candidat à se questionner sur ce qu'il a lu, en quoi ça fait écho à sa pratique, en quoi ça peut le questionner, si c'était à refaire, est-ce qu'il ferait pareil au regard de ce qu'il a pu découvrir, ça peut l'aider à prendre du recul » (A5, groupe 1).

A5 poursuit en faisant référence au processus de normalisation (espace instrumental) et à l'impact de celui-ci sur l'espace intime (valorisant) :

« Alors déjà mettre des mots sur sa pratique, par exemple certaines méthodes, certains outils qui parfois, on constate qu'il [le candidat] le pratique sans savoir que ça s'appelle tel ou tel, de telle ou telle façon. Alors déjà pour le candidat aussi, c'est valorisant. Parce qu'il dit : "ah oui ça, ça conforte une pratique que j'ai déjà intuitivement" » (A5, groupe 1).

Comme A7, l'enquêtée souligne finalement le processus d'émancipation, qui déborde l'espace de la VAE en ce sens que le candidat va pouvoir réinvestir ses lectures, mais aussi les poursuivre au-delà de la démarche. Le réemploi des lectures hors de l'espace de la VAE est à entendre en termes de contenus (réinvestir les connaissances) mais aussi en termes de pratique (continuer à lire) :

« Ils [les candidats] se disent : "ah ben ça pourrait être intéressant de creuser ce point-là pour être plus performant, ou avoir une autre approche professionnelle". Donc je rejoins [prénom de A7] sur ce qu'elle disait. C'est-à-dire qu'après c'est peut-être pour ça que c'est aussi cité comme atout pour les candidats en conclusion, parce que ça leur ouvre un champ de possibles, d'explorations, pour certains complètement nouveau, ils s'y intéressent » (A5, groupe 1).

Ainsi le candidat s'approprie la prescription de lecture : l'activité de lecture est maintenant dirigée par les candidats eux-mêmes au service de leur développement. A4 prolonge la discussion en articulant elle aussi les processus. Au-delà de l'instrumentation de la lecture (qui consiste pour le sujet à construire un schème pour la mobilisation de l'outil), il y a instrumentalisation de celle-ci (le sujet personnalise l'outil pour qu'il réponde à ses besoins)¹⁴³. Elle fait explicitement référence à la conceptualisation, mais évoque surtout le processus de normalisation :

¹⁴³ Les notions d'*instrumentation* et d'*instrumentalisation* ont été développées par Rabardel (1995) pour expliquer la *genèse instrumentale*, c'est-à-dire la transformation par le sujet d'un *artefact* en *instrument*.

« Je pense que ça permet la conceptualisation justement, de faire du lien entre une pratique empirique et des notions plus conceptuelles. Et souvent en effet, ça valorise aussi les candidats qui disent : "ben ça fait des années que moi je fais ça, mais un peu parce que, ben à force de faire, j'ai adapté ma pratique aux réalités de terrain. Et en fait il y a des gens qui ont réfléchi à ces notions et qui ont théorisé les choses". Et je trouve que ça, ouais ça valorise, ça étaye aussi ce qu'ils pensaient eux, être une bonne pratique » (A4, groupe 1).

L'enquête évoque également l'émancipation au sens d'une poursuite des lectures hors de la démarche de VAE :

« Parfois ça permet aussi de remettre en question des choses, et il y a des candidats qui à la fin de la VAE nous disent : "moi je vais continuer à lire, j'ai trouvé ça passionnant" [...]. Et donc il y a des candidats qui se saisissent de ça et qui découvrent tout un pan de littérature sur leur activité. Et ils développent presque un goût pour la recherche et la lecture théorique » (A4, groupe 1).

Finalement A4 semble même privilégier cette visée émancipatoire (développer la réflexivité) à la formalisation répondant à la norme universitaire (citer des auteurs). A la fin de son discours, elle lie les deux visées (« dimension analytique de la rédaction et de la réflexion ») :

« Mais, alors aussi, en effet, l'idée n'est pas de citer des auteurs pour citer des auteurs. Alors ça on leur [aux candidats] explique bien qu'il faut se saisir de ces lectures pour justement développer la réflexivité, la mise en perspective, et qu'on ne veut pas avoir une bibliographie de cinq pages, juste pour avoir des noms dans le dossier VAE quoi, des noms d'ouvrages ou d'articles. Mais dans ma pratique c'est hyper important les lectures théoriques, les articles, les ouvrages, même des choses sur internet où ils présentent une webographie, une sitographie à la fin du dossier. En tout cas, c'est très attendu par les membres de jury. Et donc c'est très important aussi pour la dimension analytique de la rédaction et de la réflexion » (A4, groupe 1).

Dans le second groupe également, les processus des deux dynamiques sont articulés. Par exemple A14 aborde la normalisation et la conceptualisation, en valorisant l'autonomie du candidat :

« Comment dire, sur les lectures, ce serait peut-être pas de le [le candidat] contraindre, mais de l'amener en fait par lui-même, à trouver les lectures en fait. C'est surtout ça. Lui donner les outils pour qu'il puisse aller, lui, explorer un peu les lectures, les concepts qui

vont pouvoir lui servir à prendre de la distance avec sa pratique, et puis venir faire le lien avec les aspects théoriques du diplôme » (A14, groupe 2).

Pour A12, la lecture est envisagée comme un instrument permettant la prise de hauteur et par là, l'émancipation vis-à-vis de l'activité professionnelle. L'enquêtée fait ainsi référence à l'espace social au travers des deux dynamiques. Le choix est laissé au candidat mais le dossier, à travers sa formalisation, apparaît comme une preuve du choix fait :

« On voit bien les candidats qui ont fait l'effort de faire des recherches, des lectures pendant l'écriture de leur dossier, et ceux qui ne l'ont pas fait. On voit bien que ces lectures leur permettent justement cette fameuse analyse et prise de hauteur qu'on peut demander à un candidat VAE, au-delà d'une analyse juste de leur pratique [...] on a les candidats qui se l'approprient et qui l'explicitent aussi dans leur dossier. Donc, pour moi la lecture leur permet justement cette prise de hauteur sur une activité globale, ou un secteur d'activité hein, se détacher un petit peu de leur pratique » (A12, groupe 2).

Par la démarche de VAE, au travers des lectures ou des formations entreprises par le candidat, il prend conscience qu'il a *besoin* d'apprendre, ce qui alors ouvre à l'apprenance. Également, A10 explique que les lectures servent aussi à acquérir des connaissances, et que les candidats sont « volontaires », voire « demandeurs » :

« De manière générale on se rend compte que les candidats sont plutôt volontaires pour compléter un peu en parallèle de l'accompagnement, pour aller un petit peu lire, étoffer leurs connaissances. Ils sont mêmes parfois très demandeurs, et ils disent : "ben moi je sens bien où j'ai une petite faiblesse dans tels domaines, en lien avec tels enseignements, et j'aimerais effectivement consulter des ouvrages. Et même si le responsable pédagogique peut me conseiller une bibliographie, je suis plutôt volontaire pour aller lire ces ouvrages". Et parfois, certains aussi sont même prêts à faire un petit stage, en disant : "mais peut-être qu'un stage m'apporterait aussi un petit peu tout ce qui me manque actuellement dans mon parcours". Donc on a le sentiment que voilà, que les candidats sont plutôt motivés finalement hein. Soit pour la lecture, ou en tout cas pour parfaire un peu ce qui leur manque en termes d'acquis au cours de leur démarche » (A10, groupe 2).

Nous avons vu que si les processus des deux dynamiques sont évoqués, les accompagnateurs semblent souligner le potentiel développemental des lectures. Autrement dit, face à l'impératif de lecture, qui apparaît finalement comme un non-choix, les accompagnateurs veulent amener les candidats à dépasser l'approche utilitariste qui restreindrait la pratique de la lecture à la

formalisation du dossier. Elle est le moyen de rédiger un dossier qui réponde aux normes universitaires, mais elle est aussi un moyen de s’émanciper dans le contexte professionnel. Elle est un instrument au service du développement de l’individu.

Ainsi les accompagnateurs abordent la lecture comme contenu, au sens où elle permet d’acquérir de nouvelles connaissances, qui elles aussi peuvent être réinvesties dans le champs professionnel. Mais ils l’abordent aussi comme une pratique. Nous retrouvons ici les caractéristiques de l’instrument théorisé par Rabardel (1995) : il est à la fois artéfactuel (le contenu) et un schème (la pratique). Il est à la fois instrumenté (mobilisé pour agir) et instrumentalisé (personnalisé dans l’action).

15.5. Interprétation des résultats

Nous présentons une synthèse des résultats (section 15.5.1) que nous interprétons en regard du cadre conceptuel mobilisé pour notre recherche (section 15.5.2). Le tableau 17 en fin de section propose une synthèse de l’enquête.

15.5.1. Synthèse

Cette dernière enquête renforce des résultats obtenus lors des enquêtes précédentes. Notamment, la tension entre la mission d’accompagnement et de formation apparaît à nouveau. La mission de formation est expliquée par la prégnance du contexte universitaire : il est attendu des candidats qu’ils formalisent leur dossier en y intégrant les normes universitaires. Or les accompagnateurs constatent que celles-ci ne sont pas toujours connues des candidats, et qu’ils ne disposent pas de la méthodologie pour ce faire. Les enseignants impliqués vont suggérer des lectures, sans prendre en considération la capacité du candidat à s’en saisir dans le formalisme attendu. Aussi les accompagnateurs estiment devoir former les candidats à cette méthodologie, en plus de les accompagner dans la réflexion générée par la lecture. La tension entre accompagnement et formation répond ainsi d’une tension entre VAE, et VAE universitaire. Les lectures au début considérées par les candidats comme une prescription, une obligation à laquelle il faut se conformer avec une fonction utilitariste, peuvent alors devenir progressivement un instrument psychologique, un outil qui agit dans l’espace intime et qui aide le candidat à faire le lien avec sa pratique : le développement dépasse l’accompagnement dans le temps restreint de la VAE et conduit à l’émancipation du candidat.

Dans l'enquête 1, nous avons vu que les accompagnateurs se positionnent en défenseurs du dispositif de VAE. Ils le défendent notamment au sein de leur établissement, et en développant des partenariats avec les enseignants. Dans la présente enquête, les accompagnateurs semblent plus spécifiquement défendre la VAE universitaire. Ils se montrent bien moins critiques vis-à-vis des enseignants, ils justifient les spécificités de l'enseignement supérieur et valorisent leur potentiel apprenant. Également, les enquêtés se posent en défenseurs du candidat. Ils expliquent que la réforme impose une pression temporelle qui risque de peser sur le candidat qui n'en est pas demandeur.

Finalement les enquêtés font corps. Bien qu'ils modèrent ou réfutent ponctuellement les arguments proposés par leurs pairs, ils tendent surtout à abonder aux discours et à les soutenir. Les accompagnateurs valorisent leur rôle vis-à-vis des candidats, ils se démarquent aussi des autres certificateurs. C'est sans doute ce qui les conduit à être critiques vis-à-vis de la réforme de la VAE. Ils n'y sont pas opposés, ils soulignent leur capacité et leur intérêt pour l'expérimentation. Ils repèrent également les apports possibles qu'ils limitent aux aspects administratifs. Ce qui les interroge est l'esprit de la réforme qui limite le potentiel développemental de la VAE par la pression de temps. Ils se questionnent aussi quant à la méthode employée qui semble faire fi de leur expertise de terrain.

15.5.2. Pistes d'interprétation

Nos résultats montrent que les accompagnateurs ancrent d'abord leur mission dans l'espace instrumental. Ils sont garants des normes de la VAE et des normes universitaires. Ils se font référents de ces normes pour les candidats qui ne les connaissent pas. L'espace intime est abordé en réponse à la question portant sur la marge de manœuvre dont dispose le candidat pour élaborer son dossier de VAE. Selon les accompagnateurs, les méthodes mises en œuvre et les outils mis à disposition doivent permettre au candidat de s'approprier la démarche afin de construire un dossier singulier. Toutefois les enquêtés semblent limiter les initiatives et choix des candidats à l'intérieur du cadre construit pour eux. La liberté du candidat apparaît ainsi relative, contenue par l'espace instrumental. Ceci peut-être un moyen pour les accompagnateurs de conserver leur légitimité, d'autant plus que celle-ci est aujourd'hui remise en cause, mais aussi remise en question par la réforme REVA. Les accompagnateurs évoquent toutefois l'espace social comme investi aussi de manière informelle. Mais ils se placent à l'initiative de ce débordement du cadre, encourageant les candidats à s'entourer (en particulier de leur

famille). L'espace social est ainsi présenté comme attaché à l'espace instrumental, davantage qu'à l'espace intime.

La dynamique de problématisation/conceptualisation/formalisation apparaît au travers des échanges concernant les lectures, mais aussi tout au long des focus groupes lorsque les enquêtés reviennent sur les spécificités universitaires. Ces spécificités conduisent à la réalisation d'un dossier qui peut être rapproché d'un mémoire, et qui s'appuie donc sur la dynamique précitée (qui est celle de la démarche scientifique, voir Albero & Thievenaz, 2022). Cette dynamique appelle la posture de formateur des enquêtés.

La dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation apparaît surtout au travers des échanges concernant les apports de la VAE, mais aussi ceux concernant les risques de la réforme. Elle est aussi présente dans la discussion 2, comme le montre notre analyse littérale. En ce sens, cette dynamique semble être une visée des accompagnateurs, davantage en lien avec leur posture d'accompagnement. Elle n'est pas l'objet premier de la démarche, mais semble pouvoir faciliter la réalisation de la première dynamique, et ouvrir la démarche à un nouvel objet.

Au terme de cette quatrième enquête, il nous semble que les résultats soulignent la dimension facilitatrice de l'accompagnement, comme nous le posions dans notre troisième hypothèse. Les accompagnateurs facilitent l'articulation des espaces en encourageant les processus à l'œuvre dans les deux dynamiques apprenantes de l'espace de la VAE. Toutefois, si les processus en jeu s'articulent, chaque dynamique prise indépendamment n'est pas forcément lisible dans les discours. La problématisation, la conceptualisation et la formalisation apparaissent comme des quasi-prescriptions du dispositif de VAE universitaire ; la normalisation, la conscientisation et l'émancipation sont des moyens d'y arriver, autant que des bénéfices sérendipiteux, comme le montrait déjà Morisse (2016) en ce qui concerne l'émancipation. En grec ancien, l'émancipation n'est possible que si, au préalable, l'individu est placé sous la tutelle protectrice d'un gardien. Autrement dit, « il ne saurait y avoir indépendance sans médiation et c'est la tutelle seule en tant qu'elle œuvre à l'émancipation qui la rend possible » (Brassat, 2013, p. 46). Pour Bourgeois (2022) également, le formateur joue un rôle clé dans le processus de subjectivation qui ouvre la voie de l'émancipation (comme le soulignait déjà Morisse, 2016).

Tableau 17 : Synthèse de l'enquête 4

Objectifs	Soumettre nos résultats aux accompagnateurs Compléter l'enquête 1 : espace construit <i>par</i> le candidat Mettre au travail les deux dynamiques de l'espace de la VAE
Terrain et corpus	12 participants répartis en 2 groupes Accompagnateurs VAE (ou anciens) Employés par des certificateurs Dans l'enseignement supérieur français
Méthodologie	Approche qualitative Focus groupes Visioconférences enregistrées Analyse thématique et catégorielle (approche inductive) Analyse littérale
Thèmes explorés	Apports de la VAE, agentivité du candidat, place des lectures, temporalité
Principales catégories d'analyse	Dynamique des échanges Apports constatés de la démarche Démarche de l'accompagnateur, démarche du candidat Projet et dispositions des candidats Réforme REVA Dynamiques de l'espace de la VAE
Principaux résultats	Des accompagnateurs qui <i>font corps</i> Des accompagnateurs défenseurs de la VAE universitaire Des accompagnateurs défenseurs des candidats Un accompagnement qui s'appuie sur les processus en jeu dans les deux dynamiques
Confrontation à notre cadre conceptuel	Un espace construit <i>par</i> les candidats mais dont les accompagnateurs souhaitent garder une certaine maîtrise Un dispositif idéal en reconstruction, qui place les accompagnateurs en situation de tension Apprentissage de contenus et de pratiques (instrument)
Biais et limites	Nombre limité de groupes Panel centré sur un type d'acteurs de l'accompagnement VAE universitaire Proximité professionnelle avec les enquêtés Contexte : attente de mise en œuvre de la réforme REVA Maîtrise limitée de l'outil informatique utilisé

16. Synthèse finale

Les enquêtes 2 et 3 nous permettent de préciser notre modèle d'espace de la VAE. Nous présentons trois logiques qui articulent entre elles les deux dynamiques de problématisation/conceptualisation/formalisation et de normalisation/conscientisation/émancipation : *la comparaison, l'élaboration et l'adressage* (section 16.1). Ensuite, nous abordons les opportunités de choix du candidat, envisagées comme leviers d'apprenance et d'apprentissage (section 16.2).

16.1. Logiques de comparaison, d'élaboration et d'adressage

Les résultats de nos enquêtes montrent que les candidats relient de manière singulière les espaces instrumental, intime et social. Ils se saisissent de manière également singulière des processus apprenants en jeu dans les deux dynamiques relevées. La dynamique de problématisation/conceptualisation/émancipation permet la transformation mais aussi la production de savoirs, nous la qualifions d'*épistémique*. Elle peut être rapprochée de la démarche d'enquête scientifique, qui ouvre la possibilité de mieux se saisir des opportunités d'enquêtes ordinaires (Albero & Thievenaz, 2022). Les savoirs d'expérience sont interrogés et comparés aux savoirs savants pour être finalement adressés pour l'évaluation. La dynamique de normalisation/conscientisation/émancipation engage la transformation du candidat, nous la qualifions de *développementale*. Le candidat compare à la norme ses manières de penser et d'agir, dont ce faisant il prend conscience. Il adresse à autrui ce nouveau positionnement, non plus seulement pour être reconnu, mais pour *advenir au monde*¹⁴⁴.

Ainsi, la conceptualisation et la normalisation, inscrites dans l'espace instrumental, réfèrent à une *logique de comparaison*. Le candidat compare ses savoirs d'expérience aux savoirs savants, il choisit les références lui permettant de *s'autoriser*¹⁴⁵ (Coppens, 2021). Il se compare à la

¹⁴⁴ Nous renvoyons le lecteur à la thématique de la Biennale de l'éducation et de la formation de 2023 (<https://labiennale-education.eu/la-biennale/biennale-2023/>), « Se construire avec et dans le monde : part d'autrui, part de soi » qui propose « Advenir au monde » comme une entrée possible dans la thématique, en posant que « dès notre naissance et jusqu'à la vieillesse, nous sommes jetés dans des mondes qui nous demandent à la fois de nous adapter et d'y affirmer notre singularité. Mondes humains, mondes sociaux, mondes culturels, mondes professionnels, mondes familiaux, nous en héritons, ils nous construisent, et nous contribuons à les construire et à les transmettre ».

¹⁴⁵ Au sens de *s'autoriser* (devenir auteur). S'autoriser et s'auteuriser mettent en exergue la question du choix.

norme VAE et à la norme universitaire. La problématisation et la conscientisation, inscrites dans l'espace intime, réfèrent à une *logique d'élaboration*. Le candidat élabore son expérience professionnelle, il élabore aussi son cheminement, pour élaborer son dossier. Il y a donc au moins trois élaborations en jeu dans la démarche de VAE. La formalisation et l'émancipation, inscrites dans l'espace social, réfèrent à *une logique d'adressage*. Le candidat adresse son dossier aux membres du jury, il s'adresse aussi plus globalement à la société pour lui signifier sa place nouvelle.

Par ailleurs, nos résultats montrent que ces deux dynamiques sont articulées, ou du moins articulables, entre elles. Elles sont conduites parallèlement. Pour autant les candidats peuvent investir une dynamique plus que l'autre, elles ne se superposent pas exactement. Dans l'enquête 3, nous avons montré que C27 s'engage davantage dans la dynamique épistémique, ou tout du moins y revient davantage dans son récit. Son engagement apparaît facilité par sa proximité avec le monde académique. Mais cette facilitation pourrait être frein à la dynamique développementale, dans le sens où l'exercice est ainsi moins questionnant. Il y a moins lieu de s'étonner, alors que l'étonnement est à la source de la démarche d'enquête (Albero & Thievenaz, 2022). La norme universitaire étant intégrée, il n'y a pas de chemin à construire pour la connaître et la comprendre, il y a moins d'intérêt pour le candidat à emprunter des détours. A l'inverse, C13 fait davantage part de la dynamique développementale, au détriment de la dynamique épistémique. Celle-ci semble plus à même de répondre aux questionnements du candidat : c'est davantage son projet que ses savoirs que le candidat interroge. Nous repérons ainsi l'impact du projet, comme cela a déjà été souligné dans des recherches antérieures (Redjimi, 2016a, b, 2018 ; Triby, 2023). Ainsi notre recherche semble montrer que les deux dynamiques qui relient les espaces sont en fait dépendantes des dispositions des candidats. Avec Carré (2020), nous rappelons que ces dispositions sont conatives (le projet), mais aussi cognitives (la connaissance de la norme universitaire) et affectives (le rapport à cette norme). Ainsi le contexte spécifique de l'enseignement supérieur agit différemment sur la situation d'élaboration du dossier en fonction du candidat. Également, les deux dynamiques se rencontrent en ce sens, si l'on peut dire, la dynamique épistémique peut être développementale et la dynamique développementale peut être épistémique. Autrement dit, construire des savoirs ouvre de nouvelles opportunités de développement de l'individu, et se développer ouvre l'individu à de nouveaux savoirs (notamment sur soi) et à l'apprenance. Les deux dynamiques sont aussi itératives : c'est au long de la démarche que le candidat met à l'œuvre les différents processus. Il va par exemple normaliser son expérience d'abord en référence au diplôme, puis

aux normes de la VAE, puis aux normes universitaires. Au final, il vise différentes adresses selon son avancement dans la démarche : ses accompagnateurs, le jury, la société.

Dans la théorie vygotkienne, le système conceptuel articule les concepts quotidiens (savoirs d'expérience) et les concepts scientifiques (savoirs savants). Ces concepts ne sont pas de même nature, la force des uns est la faiblesse des autres, et inversement. Les concepts quotidiens sont le support des concepts scientifiques, mais peuvent aussi constituer un obstacle. Ils sont également le terreau dans lequel les concepts scientifiques vont chercher à s'enraciner, car les concepts scientifiques sont descendants. Ce mouvement va en retour permettre de conceptualiser les expériences concrètes, et donc transformer les concepts quotidiens, en ouvrant de nouvelles possibilités de généralisation (approche ascendante). Il convient de relever que le contexte universitaire est saturé de concepts scientifiques, alors que dans le contexte professionnel, ce sont les concepts quotidiens qui dominent. La démarche de VAE peut donc être envisagée comme stimulant l'articulation du système conceptuel. Brossard (2008) s'appuyant sur les travaux de Vygotski, explique que :

L'appropriation de nouvelles connaissances permet la construction d'un espace interne au sein duquel ces connaissances d'un niveau supérieur de généralisation viennent s'opposer, travailler et remanier des connaissances d'un moindre degré de généralisation [...] [mais aussi que] dans la mesure où sa conception du monde sera constituée de connaissances les plus adéquates possibles, le sujet sera d'autant plus libre qu'il aura plus d'emprise sur les situations auxquelles il est confronté (p. 80).

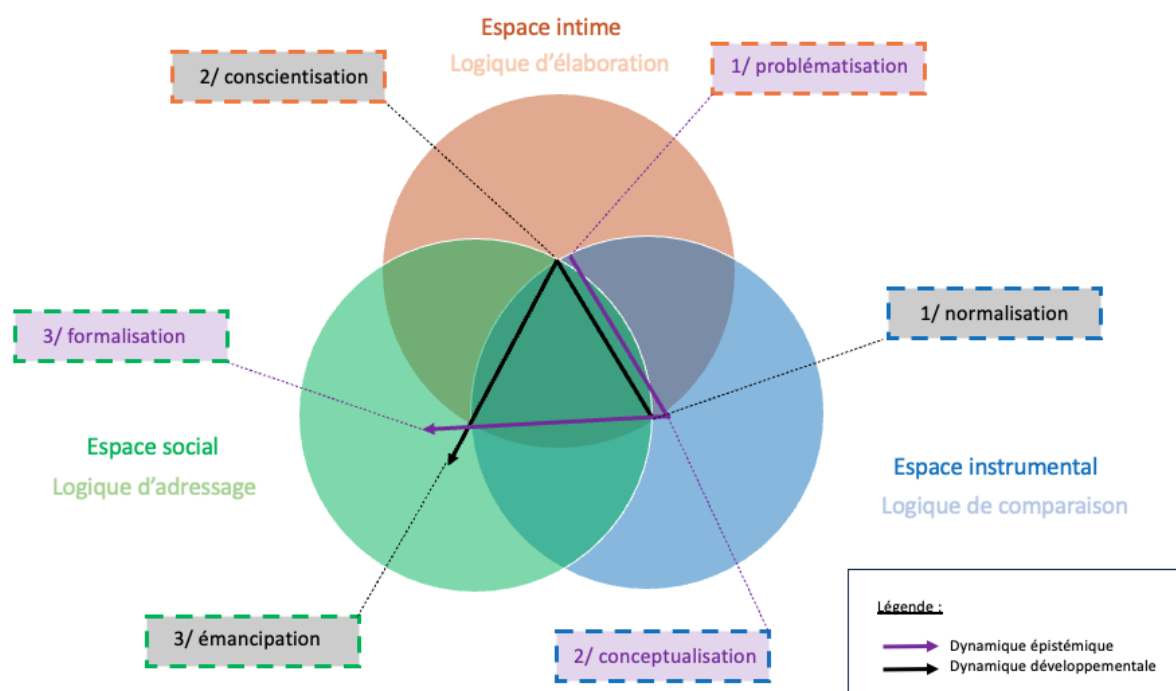
L'auteur souligne ainsi la dimension épistémique et la dimension développementale de l'apprentissage, dimensions que nous retrouvons dans notre modèle.

Brossard ajoute que cette conception est « éminemment dialectique d'un auto-mouvement dont la source est externe » (ibid., p. 82). Cette source externe, en ce qui concerne la VAE, peut être l'accompagnement. Celui-ci peut notamment permettre au candidat de dépasser l'exercice menant à la formalisation. Également, si un projet encore en construction conduit le candidat à investir davantage la dynamique développementale de l'espace de la VAE, il s'agit alors de l'accompagner pour qu'il donne un sens à la démarche, pour finalement donner un sens à l'élaboration de l'expérience sous le format attendu. Notre quatrième enquête montre que les accompagnateurs ont la volonté de défendre et de soutenir les deux dynamiques. Ils défendent à la fois la VAE, et les méthodologies universitaires s'inscrivant dans la dynamique épistémique. Ils défendent aussi la visée développementale, mise à mal par la réforme REVA. Ce faisant, ils

défendant aussi leur place, voire leur identité professionnelle. Pour soutenir la dynamique épistémique, les accompagnateurs encouragent notamment les lectures et nouent des partenariats avec les enseignants. Pour soutenir la dynamique développementale, ils s'appuient sur leurs compétences en psychologie et abordent la démarche du candidat comme globale, comme étape d'un parcours professionnel et de formation. L'accompagnement conduit finalement à *décloisonner* les deux dynamiques, ce qui en un sens l'inscrit dans une approche mésologique (Cristol, 2022). L'accompagnateur, au-delà de faciliter l'articulation des espaces, peut aussi faciliter l'articulation des deux dynamiques. La dynamique épistémique répond à la consigne de la VAE mais aussi la déborde dans le sens où il y a production de savoirs nouveaux (il n'y a pas qu'exposition de savoirs anciens). La dynamique développementale déborde la visée certifiante du dispositif et répond aussi à un besoin de l'individu, pris dans des injonctions contradictoires, et responsabilisé quant à son devenir.

La figure 23 présente le modèle actualisé, en y intégrant notamment les trois logiques que nous venons de présenter. Les couleurs encadrants les six processus marquent leur ancrage dans l'espace ad'hoc. Pour autant nous rappelons que chacun de ces processus articule lui-même les trois espaces, c'est pourquoi nous les avons situés sur les points de convergence des trois cercles matérialisant les trois espaces.

Figure 23 : Modèle actualisé de l'espace de la VAE



16.2. Les opportunités de choix

Notre recherche montre la prégnance des choix, des arbitrages et des compromis que réalise le candidat qui chemine en VAE. Dans l'espace instrumental, il s'agit d'abord de choisir un diplôme qui cadrera l'élaboration de l'expérience. Cela nécessite que le candidat considère son expérience (ce qu'il *peut* valider), ses souhaits (ce qu'il *veut* valider), mais aussi ses projets (ce qu'il *doit* valider pour les réaliser)¹⁴⁶. Ces trois critères de choix peuvent être en tension. Par exemple un candidat peut souhaiter valider le même diplôme que ses collègues, alors qu'il n'a que très partiellement l'expérience requise, et qu'un autre diplôme répondrait davantage à son projet d'évolution dans l'entreprise. Dans l'espace instrumental, il s'agit aussi pour le candidat de choisir les consignes qu'il appliquera, celles qu'il modifiera et celles qu'il laissera de côté. Il y choisit aussi sa manière d'organiser son travail et de se saisir des artefacts construits pour lui, ceux qu'il décidera de transformer en instrument (Rabardel, 1999). Par exemple, sur le terrain étudié dans les enquêtes 2 et 3 (Université de Strasbourg), les ateliers obligatoires sont imposés, mais le candidat choisit le moment où il souhaite les suivre, ainsi que de la modalité de suivi (présentiel/distanciel). Là encore nous retrouvons l'idée d'un espace mésologique où les instruments prendront un sens différent selon les candidats (bien que la signification de l'artefact soit identique).

Dans l'espace intime, le candidat choisit les situations qu'il exploite dans le dossier. Ici, la notion de choix rencontre celle de renoncement peut-être davantage que dans les autres espaces. En effet, le candidat doit faire le deuil de l'exhaustivité, et arbitrer entre ce qu'il *peut*, *sait*, *veut* et *doit* valoriser. Il choisit alors en fonction du référentiel de diplôme (*devoir*), de ce qu'il comprend de la consigne (*savoir*), mais aussi en fonction de ce qui le motive, l'inspire, le rebute (*vouloir*) parmi les situations existantes (*pouvoir*). Ces choix subjectifs donnent à voir l'histoire que le candidat souhaite raconter de lui-même. C'est aussi dans l'espace intime que le candidat choisit la mesure de son engagement dans la démarche. Celui-ci influence alors le potentiel apprenant de la démarche (voir Legrand & Saielli, 2013).

Dans l'espace social formel, le candidat ne peut pas choisir ses interlocuteurs. Contrairement à d'autres dispositifs, l'accompagnateur est imposé (mais pas l'accompagnement en tant que tel), l'enseignant impliqué également. De la même manière, le candidat ne choisit par les autres

¹⁴⁶ En considérant que le candidat va se confronter au dispositif de VAE universitaire, nous pouvons ajouter qu'il s'agit de s'interroger sur ce que le candidat *sait* valider. Nous rappelons toutefois avec Durrive (2022), que « ce qui fait débat, c'est non pas la procédure mais sa réalisation dans les interstices, les écarts imposés par les circonstances et qui obligent à choisir » (p. 124).

candidats participants avec lui aux ateliers. Il peut par contre choisir la posture qu'il souhaite adopter lors de ces interactions (passive/active) et qui aura une incidence sur sa façon de cheminer. Face au peu de choix possible dans l'espace social formel, notre recherche met en évidence la construction par les candidats d'un espace social informel de la VAE. Ici le candidat est libre de choisir ses interlocuteurs, en fonction de leur expertise et de ses affinités. Ces choix d'accompagnement informel sont imposés à l'accompagnateur formel qui tente de les prendre en compte pour ajuster son accompagnement. Ainsi dans l'enquête 4 nous avons vu que les accompagnateurs composent avec ce que les candidats rapportent de leur accompagnement informel. Le candidat qui aurait par exemple lu le dossier de VAE d'un autre candidat pourrait se sentir perdu, ou tenter de reproduire ce qu'il a lu. L'accompagnateur va alors aider le candidat à se questionner pour que le dossier consulté devienne un instrument, une norme à interroger plutôt qu'un modèle à suivre.

Par ailleurs, la prégnance des choix que doit réaliser le candidat nous semble exacerbée par le contexte universitaire. En effet, ce contexte induit des ambiguïtés. Nous avons vu dans l'enquête 3 que la consigne et les méthodologies VAE pouvaient apparaître floues pour le candidat. Nos résultats pointent également des contradictions, notamment entre le discours de l'accompagnateur et de l'enseignant, perçues par le candidat. Pour avancer, le candidat doit choisir et se positionner, au moins temporairement. Ce contexte présente aussi la complexité d'apparaître à la fois comme particulièrement normé, mais aussi en constante reconfiguration car le monde de la recherche est d'abord une ouverture, un champ de possibles.

Le rôle de l'accompagnateur semble alors d'ouvrir des possibles pour le candidat, comme le rapporte les enquêtés lors des focus groupes. L'accompagnateur propose, le candidat choisit de suivre ou non les propositions et les conseils. L'ouverture du candidat aux propositions faites permet aussi d'ouvrir de nouveaux possibles. Par exemple, nous avons vu que C2 était réticente à suivre les ateliers obligatoires. Elle y a finalement découvert des ressources pour élaborer son dossier et a décidé de suivre des ateliers facultatifs. Pour autant, en croisant les enquêtes 3 et 4, nous repérons que bien que les accompagnateurs partagent cette approche *a priori*, ils peuvent être en réalité plus directifs qu'ils ne le pensent. Aussi au-delà de choisir, le candidat va devoir s'affirmer.

La notion de choix qui traverse l'espace de la VAE nous renvoie aux travaux du philosophe Amartya Sen, repris par Fernagu (2022). Selon l'auteure (ibid.) :

Comprendre ce qui fait qu'un individu choisit d'agir (de réaliser, d'accomplir) d'une certaine manière plutôt que d'une autre (au regard des ressources qui sont les siennes et de leur conversion en capacités d'action) donne à voir l'étendue de sa liberté, de son pouvoir d'agir (p. 188).

L'auteure explique que la liberté négative désigne « l'espace à l'intérieur duquel un homme peut agir sans que d'autres l'en empêchent (évaluation du degré de contrainte) », la liberté positive « examine la possibilité d'être son propre maître (évaluation du contrôle de l'action) » (ibid.). Les « facteurs de choix » peuvent éclairer ce qui amène l'individu à agir comme il le fait, ils renseignent sur ses « marges de manœuvre » (ibid., p. 189) et se situent « à la confluence de deux environnements : interne et externe » (ibid., p. 190). Nous repérons que les trois facteurs de choix proposés font écho à notre modèle d'espace de la VAE : facteurs de choix liés à l'environnement (espace instrumental), liés à autrui (espace social) et liés à soi (espace intime).

Nous venons de voir que le choix traduit l'étendue de liberté dont dispose l'individu. Les libertés conquises par le candidat peuvent ainsi représenter des opportunités d'émancipation. Nous avons situé l'émancipation comme processus terminal de la dynamique développementale. Nous rappelons que les processus et les dynamiques qu'ils construisent sont itératifs. En ce sens, la démarche présente plusieurs opportunités d'émancipation, tournée vers l'espace social mais qui peuvent aussi impacter les autres espaces. L'émancipation concerne les normes (espace instrumental), l'histoire de vie et la singularité (espace intime) ou encore le regard d'autrui (espace social). L'émancipation prend appui sur la légitimité acquise par la reconnaissance de l'expérience professionnelle (qui a construit les connaissances et les compétences), de l'expérience d'élaboration du VAE (qui a traduit ces connaissances et compétences), et finalement de la validation (qui les a certifiées). Nous avons vu que les candidats s'identifient fortement à la communauté des candidats à la VAE. Ils partagent leur expérience du dispositif avec de nouveaux et de futurs candidats. Ce partage d'expérience prend la forme de témoignages (pour renseigner) et/ou d'accompagnement (pour soutenir). Nos enquêtés s'identifient par contre bien moins à la communauté des alumni de l'université. Le contexte distanciel et parallèle à la formation peut en partie expliquer cela. Il nous semble aussi que cela traduit un sentiment d'appartenance résultant davantage de la dynamique développementale qu'épistémique. En ce sens, C27 qui a investi davantage la dynamique

épistémique dit souhaiter être assimilée aux étudiants. Nous pointons ce résultat de notre recherche qui interroge la transformation identitaire des candidats à la VAE, travaillée par Redjimi (2016a, b, 2018), mais aussi par Hatano-Chalvidan (2021) en ce qui concerne la RAE.

L'enquête 3 souligne que l'accompagnement est dans un premier temps perçu par les candidats comme prescriptif, ce qui pour autant peut convenir à certains. Au fil du cheminement, le candidat peut envisager de manière moins normative ce qui lui est proposé. Il voit en l'accompagnement une opportunité d'échange pour se motiver, s'organiser mais aussi pour recueillir de la matière à réfléchir. Cela résulte à notre sens de la possibilité pour le candidat de choisir et donc d'être reconnu comme auteur de son dossier et de sa démarche de VAE plus globalement.

Revenant à notre question de recherche, nous pensons que le contexte universitaire impacte le cheminement apprenant du candidat pour plusieurs raisons. D'abord, il place le candidat en situation d'inconfort en le confrontant aux ambiguïtés et aux contradictions exacerbées dans le contexte universitaire. Ensuite, il impose des normes complémentaires à connaître et à interroger : il ne s'agit pas seulement de comparer savoirs d'expérience et de référence comme le prescrit la VAE, il faut que la formalisation réponde aux critères universitaires. Enfin la figure institutionnelle de l'accompagnateur offre une opportunité au candidat de s'émanciper progressivement de l'institution et de la visée certifiante de la démarche.

QUATRIÈME PARTIE

Discussion

*« Le récit des souffrances et des luttes de la vie de chaque homme
est (...) l'enseignement de tous ;
ce serait le salut de tous si chacun savait juger
ce qui l'a fait souffrir et connaître ce qui l'a sauvé. »*

— George Sand, *Histoire de ma vie*, 1855, t.1, p. 10.

Au terme de notre recherche, il nous reste désormais à discuter nos résultats. Tout d'abord, nous revenons sur les résultats majeurs de notre recherche (section 17). Notre recherche a permis de dégager des pistes de compréhension du cheminement de candidats dans l'élaboration de leur dossier VAE. Pour ce faire, l'heuristique de l'espace nous semble avoir été porteuse. Puis nous revenons sur les principaux biais et les principales limites de notre recherche (section 18). Enfin, nous mettons en perspective nos résultats, afin de mettre en exergue les apports que cette recherche nous semble avoir produit (section 19).

17. Principaux résultats de la recherche

Nous rappelons tout d'abord notre question de recherche :

En quoi l'élaboration d'un dossier de VAE sur le terrain spécifique de l'enseignement supérieur français, peut-elle être une situation apprenante pour le candidat ?

Nous rappelons l'inscription de cette question de recherche dans notre cadre conceptuel :

La VAE est une situation apprenante (hypothèse 2, lien avec le concept d'apprenance), reliant une pluralité d'espaces (hypothèse 1, lien avec la notion d'espace), où le candidat visant un diplôme de l'enseignement supérieur français, réalise une activité accompagnée (hypothèse 3) de communication d'expérience (lien avec le concept d'expérience) à visée certifiante (lien avec le concept de dispositif).

Notre première hypothèse pose l'existence d'espaces pluriels, mis en relation par le candidat. Nous avons, au début de notre recherche, abordé la notion d'espace sous l'angle de la spatialité, de la temporalité et des interactions. Ces dimensions apparaissent transversales à l'espace de la VAE, qui articule les espaces instrumental, intime et social. L'espace instrumental fait référence à ce qui fait cadre et norme dans l'exercice, l'espace intime considère les dispositions (biographiques et psychologiques) du candidat mobilisables pour la démarche, l'espace social réfère à l'ensemble des interactions, réelles ou symboliques, qui permettent au candidat de se confronter à autrui. Le candidat s'approprie, construit et relie ces trois espaces de manière singulière et itérative, tout au long de la démarche, et en particulier lors de l'élaboration du dossier.

Notre deuxième hypothèse s'intéresse à la dimension apprenante de l'élaboration du dossier VAE, s'appuyant sur ces espaces pluriels. Nous nous intéressons au vécu des candidats, à ce que leur cheminement singulier a pu transformer ou produire. Les candidats enquêtés évoquent largement les apports de la démarche, souvent articulés aux difficultés rencontrées et aux moyens mis en œuvre pour tenter de les surmonter. En ce sens, ils abordent l'élaboration du dossier comme *krisique* (Pesce, 2011). Ils évoquent également leur intérêt nouveau ou renouvelé pour les apprentissages, qu'il s'agisse de poursuivre les lectures ou les études, ou encore de transmettre leur savoir. Ainsi les candidats décrivent un parcours apprenant, au sens

où ils ont appris mais également au sens où ils ont adopté une attitude favorable vis-à-vis de l'acte d'apprendre (Carré, 2020)¹⁴⁷. La reliance des espaces par le candidat semble participer de ce potentiel apprenant : deux dynamiques apprenantes se dégagent de notre recherche, l'une épistémique, l'autre développementale. La dynamique épistémique est fortement liée à la méthodologie universitaire (espace instrumental) bien qu'elle s'ancre dans l'espace intime (c'est l'expérience qui est mise au travail) : il s'agit pour le candidat de problématiser, de conceptualiser et de formaliser son expérience. La dynamique développementale apparaît davantage en lien avec l'espace intime (c'est un travail sur soi), bien qu'elle prenne au départ appui sur l'espace instrumental qui cadre la réflexion : il s'agit pour le candidat de normaliser et conscientiser son expérience, pour finalement s'(en) émanciper. Ces dynamiques sont investies de manière singulière, avec un investissement possiblement plus fort dans l'une des dynamiques. Cet investissement est fonction des dispositions du candidat, notamment de son projet, mais aussi de son rapport au contexte universitaire. Ce faisant, le candidat dépasse la fonction évaluative de l'adressage (située dans l'espace social), la prégnance de la visée certifiante s'estompe (Triby, 2022). Le candidat (se) compare (espace instrumental) et élabore son expérience (espace intime).

Notre troisième hypothèse interroge le rôle de l'accompagnement dans ce processus apprenant. Notre recherche montre que l'accompagnement *propose*, ce qui ouvre pour le candidat des *possibles*. Mais dans le même temps, l'accompagnement *impose*. Il y a là une ambivalence motrice : la VAE impose un cadre à la communication d'expérience, ce cadre est rappelé par l'accompagnateur, qui explicitement et implicitement incite le candidat à choisir, en se positionnant et en faisant des compromis. Ce faisant, l'accompagnateur encourage la transformation des contraintes en ressources (Paul, 2020), mais aussi en opportunités. En ce sens, la figure de l'accompagnateur, attachée à l'institution (et donc à l'espace instrumental), apparaît d'abord contenante et rassurante, avant d'être envisagée comme une opportunité pour le candidat de s'affirmer en tant qu'auteur du dossier, de ses choix, de sa vie.

L'élaboration du dossier apparaît d'abord suscitée par l'espace instrumental : les candidats choisissent de s'engager en VAE car ils souhaitent obtenir un diplôme, estimant en avoir le droit. C'est la visée certifiante qui les motive. Pour autant, l'espace intime intervient également, notamment si l'on considère que l'élaboration du dossier démarre en amont de

¹⁴⁷ Pour distinguer ces deux effets, nous proposons de qualifier la VAE d'apprenante (qui produit des apprentissages) et d'apprenancielle (qui produit de l'apprenance).

l'accompagnement. Lors de l'étape de recevabilité-faisabilité, le candidat est souvent seul pour élaborer le premier dossier, armé de ses dispositions biographiques et psychologiques. A ce stade de l'élaboration, les candidats enquêtés évoquent surtout le plaisir de se replonger dans leur expérience, éventuellement les encouragements de leur entourage. Lorsque cette expérience rencontre le cadre contraint de l'exercice, l'espace intime est mis sous tension. Les candidats font largement part de leur difficulté à comprendre et à se saisir de la consigne, ils partagent leurs émotions, mêlant appréhension et doute. L'espace social apparaît alors comme un espace permettant de relier espace instrumental et espace intime. Les candidats l'investissent au-delà des médiations prévues dans les dispositifs idéal et fonctionnel de référence (Albero, 2010a, b, 2011). Ils sollicitent tous ce/ceux qu'ils estiment pouvoir les aider, que ces ressources soient issues de la sphère académique, professionnelle ou personnelle (Zittoun, 2012, 2013), qu'elles soient réelles ou symboliques, qu'elles soient expertes du métier ou de la VAE. Forts de ces interactions, les candidats se retournent vers l'espace intime pour mûrir leur réflexion. Ils opèrent des arbitrages, concernant ce qu'ils décident de présenter de leur expérience, mais aussi concernant ce qu'ils choisissent de retenir de la consigne. Ainsi les espaces instrumental, intime ou social apparaissent construits par l'activité d'élaboration du dossier VAE par les candidats (Heddad, 2016).

L'élaboration du dossier VAE sous-tend une transformation de l'expérience. Cette transformation peut prendre plusieurs formes. La *transformation* permet à une matière de prendre une nouvelle forme, elle autorise un nouvel usage de cette matière. L'espace instrumental prescrit au candidat de retirer de son expérience les connaissances, compétences et aptitudes : ce sont elles qui doivent être évaluées. Il s'agit donc pour le candidat de dégager l'essence certifiable de son expérience. Pour ce faire, le candidat trouve dans l'espace instrumental des ressources qui cadrent l'exercice (par exemple la consigne). L'espace social offre au candidat d'autres ressources pour opérer cette transformation, s'appuyant sur les interactions. Le candidat y trouve une opportunité de verbaliser mais aussi d'écouter, d'échanger, de lire. Il transforme son expérience en la confrontant à autrui. Celle-ci ne change pas en tant que telle, mais elle est perçue sous d'autres angles de vue. Ainsi lorsque le candidat puise dans son expérience les connaissances, compétences et aptitudes attendues pour la validation, il opère bien une *transformation* de son expérience. Dans l'espace intime, la transformation serait davantage à rapprocher d'un processus de *transition*. La transition ne porte pas tant sur l'objet (ici l'expérience) mais sur l'espace qui sépare le point de départ et l'état visé. Aussi ce qui importe dans l'espace intime est d'abord la maturation. Les accompagnateurs

et candidats enquêtés évoquent l'importance de se saisir du temps offert par la démarche (c'est le chronotope proposé par Hatano-Chalvidan, 2021). Ce temps permet de voir évoluer les projets qui ont initié la VAE et les perspectives que celle-ci peut ouvrir. Finalement, la visée certifiante de la VAE qui prescrit une forme de transformation de l'expérience, conduit le candidat à en réaliser d'autres par la mise en relation des espaces. Il construit ainsi son propre espace articulé, et par la même occasion, l'unité de sa personne : le candidat confronte ce qu'il sait aux normes et à autrui, il prend alors conscience de ce qu'il *souhaite* et de ce qu'il *est*.

C'est aussi l'espace construit *pour* le candidat qui contribue à la transformation de l'expérience. Notre recherche fait le constat d'écart entre dispositifs idéal et fonctionnel (Albero, 2010a, b, 2011). Le dispositif de VAE requiert d'extraire de l'expérience les connaissances, compétences et aptitudes. D'après les textes réglementaires, c'est ce qui doit être évalué. Or notre recherche montre que sur le terrain, les candidats sont incités, notamment par les enseignants, à faire d'abord et surtout une démonstration de connaissances en s'appuyant sur les unités d'enseignement attachées au diplôme. Également, les candidats sont incités à construire leur dossier comme un *mémoire* (nous avons vu qu'ils utilisent d'ailleurs régulièrement ce terme plutôt que celui de *dossier VAE*). Cette attente est aussi formulée par les accompagnateurs. Elle traduit le souci d'obtenir l'adhésion des enseignants au dispositif, mais peut être aussi une forme d'allégeance des accompagnateurs aux spécificités des diplômes de l'enseignement supérieur. La démonstration de compétences est alors focalisée sur les compétences associées à la recherche, au détriment de compétences davantage professionnelles. Il y a une forme de suprématie des savoirs savants face aux savoirs d'expérience. C'est particulièrement le cas au niveau master. Ainsi les candidats opèrent d'autres types de transformations de leur expérience, en lien avec la dynamique épistémique. D'abord ils la problématisent, en recherchant un fil conducteur, un *sujet de mémoire*. Ensuite il la conceptualise, en se confrontant aux savoirs savants (et au référentiel de diplôme) puis ils la formalisent, en respectant les codes universitaires. Si la VAE n'est pas une formation, l'approche épistémique de l'exercice produit une transformation de l'expérience, différente de celle attendue du dispositif s'il était envisagé uniquement comme *mécaniste*. Ainsi le contexte affecte fortement la démarche et ses possibles.

18. Limites de la recherche

Nous rappelons que nous avons veillé, tout au long de notre recherche, à nous interroger quant aux biais méthodologiques induits. Aussi nous revenons ici sur les biais principaux, qui limitent la portée de nos résultats, mais qui ouvrent également de potentielles pistes de recherche ultérieures (cf. *infra*, conclusion).

Tout d'abord, nous sommes impliquée à la fois professionnellement et personnellement quant au sujet de la recherche. Notre expérience de praticienne a fait naître des questionnements, qui nous ont incitée à enquêter. Le terrain de notre recherche, qu'il s'agisse des candidats à la VAE ou des accompagnateurs enquêtés, nous est familier. Également, nous avons nous-même obtenu un master en sciences de l'éducation par VAE. Ainsi l'expérience de la VAE nous est aussi familière. Enfin, nous sommes impliquée quant à l'objet de recherche et à la question de recherche : en réaction à la réforme REVA, les certificateurs de l'enseignement supérieur défendent leurs spécificités. C'est ce que nous sommes donc amenée à faire en tant que responsable de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg. Ainsi notre recherche est inéluctablement empreinte de notre subjectivité. Nous rappelons qu'avec Pereira (2018), le point de vue étant nécessairement situé, il s'agit surtout pour le chercheur d'être conscient de son manque de neutralité, pour être attentif aux biais qui traversent la recherche. Si la recherche ne peut être neutre, elle peut être objective. Notre recherche présente ainsi des biais consubstantiels des recherches qualitatives, sans doute exacerbée par notre position de praticienne-chercheure. Nous avons veillé à les interroger dans chaque enquête.

Ensuite, notre recherche interroge le *vécu* d'expérience de la VAE par le candidat. Notre approche est qualitative. Aussi nous ne mesurons pas l'attitude favorable des candidats envers l'acte d'apprendre qui pourrait résulter de l'expérience de la VAE, pas plus que nous ne mesurons les apprentissages effectivement réalisés. Nous nous intéressons aux points de vue de candidats et d'accompagnateurs, qui sont leur réalité singulière. En nous appuyant sur notre revue de littérature, nous sommes partie du postulat que la VAE est apprenante, qu'elle conduit à des transformations de l'individu. Notre recherche vise la compréhension du processus apprenant, que nous avons voulu modéliser par l'heuristique de l'espace. Aussi nous avons enquêté auprès de candidats qui sont allés au bout de la démarche, et qui ont obtenu le diplôme (pour certains suite à une première validation partielle). Notre échantillon exclut les candidats

s'étant vus refuser la validation ou ayant abandonné leur démarche. Il est probable que cet échantillon quelque peu élitiste oriente nos résultats. Nous reconnaissons également que notre recherche s'appuie sur un faible nombre de candidats enquêtés (33 textes analysés, 14 entretiens). Nous avons conscience qu'en conséquence, nos résultats peuvent sembler idéalisés. Il est probable que des candidats qui auraient eu une expérience malheureuse de la VAE auraient partagé un tout autre point de vue. Celui-ci pourrait impacter notre modèle, et peut-être surtout notre troisième hypothèse d'un accompagnement facilitateur de la reliance des espaces. Nous avons choisi d'approcher les candidats dans leur singularité. Aussi nous n'avons pas esquissé de profils de candidats (nos analyses littérales sont limitées). En pointant davantage les différences entre les candidats, nous aurions pu modérer le caractère quelque peu idéaliste de nos résultats.

Par ailleurs, notre approche du point des accompagnateurs apparaît limitée. Tous nos enquêtés, également en nombre restreint (14), sont employés par des universités. Pourtant nous avons vu que l'accompagnement privé, sous-traitant ou concurrent des établissements publics, tend à se développer, y compris dans l'enseignement supérieur. La proximité de nos enquêtés avec l'institution peut vraisemblablement impacter leurs manières de penser les particularités universitaires et d'agir dans le dispositif VAE. On peut légitimement penser qu'ils sont plus avertis quant aux normes et aux attendus spécifiques de l'enseignement supérieur. Ceci peut avoir une incidence sur leurs pratiques d'accompagnement, peut-être en particulier en ce qui concerne la dynamique épistémique. Les accompagnateurs que nous avons enquêtés sont à la fois accompagnateur, au service du candidat, et agents de l'université, au service de l'institution.

Enfin, nos résultats peuvent paraître conjoncturels. Au plan spatial, tous les candidats ont obtenu un diplôme de l'Université de Strasbourg. Or nous avons vu que les modalités d'accompagnement présentent une variabilité inter-établissement. Nous ne pouvons présumer des résultats qui auraient été obtenus si notre panel avait été constitué de candidats ayant réalisé leur démarche VAE dans d'autres établissements. Au plan temporel, deux événements ont pu affecter nos résultats. D'abord la recherche, mais aussi l'expérience de VAE des enquêtés, se sont en partie déroulées durant la période de crise sanitaire. Le vécu de ce fait social total a pu avoir un impact sur le vécu d'élaboration du dossier et sur le vécu de l'accompagnement, exacerbant peut-être particulièrement la dynamique développementale. Nous avons montré que cet événement planétaire a marqué candidats et accompagnateurs, qui l'ont souvent abordé spontanément lors des entretiens. Ensuite, notre recherche a été réalisée concomitamment à

l'expérimentation REVA. A l'heure où nous écrivons ces lignes, la réforme n'a pas encore d'impact sur les candidats visant un diplôme de l'enseignement supérieur¹⁴⁸. Toutefois, nous avons montré que celle-ci préoccupe déjà les accompagnateurs. Aussi, les résultats obtenus concernent l'élaboration d'un dossier VAE dans un cadre préalable à la réforme. Il est possible que les évolutions portées par le dispositif modifient le cheminement des candidats et l'accompagnement. Nos résultats subiraient alors l'obsolescence que connaissent d'autres domaines de notre société. En conséquence, notre recherche témoigne de ce qu'a pu être, un jour, l'élaboration d'un dossier de VAE universitaire.

¹⁴⁸ Sauf en marge : le BUT Carrières Sociales qui était inclus à la phase 2 de l'expérimentation REVA.

19. Apports de la recherche

Notre recherche donne à comprendre l'incidence du contexte dans l'élaboration d'une communication d'expérience. Dans le cadre de la VAE, ce contexte est d'abord celui d'un dispositif certifiant. Nos résultats montrent que la dimension certifiante impacte en premier lieu le projet du candidat, qui choisit la VAE comme voie d'accès au diplôme. Mais nos résultats pointent surtout l'incidence de la dimension certifiante sur le cheminement du candidat. Pour illustrer cela, nous comparons la communication d'expérience réalisée en VAE à celle réalisée dans un autre dispositif de FTLV : le BC. Ce dispositif vise idéalement le développement de l'individu par la construction ou le renforcement d'un projet professionnel. Cette visée est ainsi différente de la VAE, en ce sens qu'idéalement en VAE, le projet doit avoir été construit avant l'entrée dans le dispositif. Nous avons vu que cela n'est pas toujours le cas (malgré les encouragements des accompagnateurs à interroger le projet lors de l'étape d'information), mais aussi que le projet est retravaillé *par* la démarche.

Notre recherche montre que l'espace instrumental de la VAE recouvre plusieurs opportunités de comparaison : il s'agit pour le candidat de normaliser son expérience en se comparant aux normes du secteur d'activité, de la VAE et de l'université, ou encore de conceptualiser les problématiques issues du terrain professionnel en se comparant à la littérature de la discipline du diplôme visé. Ces opportunités conduisent le candidat à choisir ce qu'il décide de retenir comme références. Dans le cadre du BC, cette dimension de comparaison n'apparaît pas. Autrement dit, si on peut de prime abord penser que la VAE est plus *limitante* que le BC puisqu'elle cible uniquement les expériences qui sont en lien avec un référentiel de diplôme, c'est en fait le contraire qui semble se produire : la limitation de l'expérience concernée amène le candidat à un exercice de comparaisons qui est apprenant.

L'espace intime de la VAE est celui de l'élaboration de l'expérience, où le candidat choisit les situations qu'il souhaite mettre au travail. *A contrario*, la logique du BC est davantage exhaustive : il s'agit de valoriser *toutes* les situations qui ont contribué à construire des compétences, qu'elles soient professionnelles ou personnelles¹⁴⁹. Bien que les méthodologies de BC soient diverses, l'entrée n'est pas tant la situation, mais plutôt l'expérience dans sa

¹⁴⁹ Nous rappelons que dans le cadre de la réforme REVA, les expériences personnelles sont davantage valorisées en VAE.

globalité. Ainsi les opportunités de problématiser son expérience semblent moins prégnantes. Les deux dispositifs ouvrent par contre des opportunités de prises de conscience (de son parcours, de ses compétences, de ses appétences), par l'élaboration de l'expérience.

L'espace social de la VAE est l'espace de l'adressage. Cet adressage se construit dans la formalisation de l'expérience, prescrite et normalisée par la dimension certifiante du dispositif (en lien avec l'espace instrumental). Nous avons vu que la formalisation orale et écrite est empreinte des normes VAE¹⁵⁰ et des normes universitaires. Dans le BC, le bilan écrit est rédigé par l'accompagnateur¹⁵¹. Aussi l'élaboration de l'expérience se fait principalement à l'oral. S'il peut y avoir des temps d'écriture, il ne s'agit pas d'un *livrable*. Ainsi, la dynamique épistémique, qui vise la formalisation, apparaît propre à la communication d'expérience certifiante que constitue la VAE. Celle-ci est conduite conjointement à la dimension développementale, ce qui peut potentiellement exacerber les deux dynamiques. De par son ancrage institutionnel, la VAE offre une opportunité d'émancipation supplémentaire par rapport au BC : il s'agit pour le candidat de s'émanciper par rapport au dispositif lui-même en dépassant sa visée certifiante. La visée certifiante est donc à la fois la destination et le chemin, l'objectif à atteindre et l'objectif à dépasser. Notre propos n'était pas ici de minorer l'intérêt d'un BC, mais de pointer ce que la communication d'expérience réalisée en VAE offre de spécifique.

L'autre élément contextuel impactant, que nous avons particulièrement mis au travail dans notre thèse, est celui du contexte universitaire. Comparativement à une VAE pour d'autres certifications, nous avons vu que la VAE universitaire présente des particularités :

- dans l'espace instrumental : les référentiels de compétences sont souvent laconiques, la trame du dossier est peu directive, des lectures académiques et une écriture répondant aux normes universitaires sont attendues, la démarche implique un enseignant qui est à la fois concepteur du référentiel, enseignant dans le diplôme, évaluateur et accompagnateur en VAE ;
- dans l'espace intime : le contexte universitaire peut être particulièrement intimidant, voire angoissant, en fonction de la biographie éducative du candidat, le candidat est aussi particulièrement livré à lui-même ;

¹⁵⁰ Par exemple l'utilisation de la première personne du singulier oblige le candidat à se focaliser sur ses contributions, et le situe comme auteur de l'expérience et du dossier.

¹⁵¹ Nous rappelons que dans le cadre de la réforme REVA, c'est l'AAP qui complète le dossier de recevabilité.

- dans l'espace social : les lectures en tant qu'accompagnement symbolique jouent un rôle essentiel.

Nous avons vu également que les deux dynamiques de l'espace de la VAE prennent une dimension particulière :

- la dynamique épistémique est prescrite : le candidat doit construire un dossier qui s'apparente à un mémoire universitaire ;
- la dynamique développementale est exacerbée par la figure institutionnelle de l'accompagnateur, qui fait médiation des attentes de l'enseignant. En conséquence, cela ouvre pour le candidat une nouvelle opportunité de s'affirmer en tant que sujet.

Par ailleurs, notre recherche montre que si l'accompagnement contribue positivement à l'élaboration du dossier, et au-delà, à l'émancipation du candidat, il n'est que partie de l'espace de la VAE, car c'est avec la globalité de son environnement (son milieu) que l'individu interagit. Ceci souligne la dimension mésologique de la VAE. Pour Cristol, pour favoriser l'apprenance, il s'agit justement de « penser le milieu plutôt que l'environnement en formation » (2002, p. 128). La dimension mésologique de la VAE est aussi soulignée par les instruments que construit le candidat¹⁵². Ainsi ce qui est construit pour le candidat (les artefacts) est instrumenté et instrumentalisé par le candidat : chaque candidat s'en saisit de manière singulière. Aussi nos résultats offrent des pistes pour l'ingénierie du dispositif et de l'accompagnement. Il s'agit de considérer l'espace de la VAE comme holistique plutôt que de le réduire à ce qui est du ressort du dispositif à proprement parler. Il s'agit pour l'accompagnateur de proposer sans imposer, de laisser le candidat choisir le chemin qui lui semble convenir. Selon Carré (2020), « la facilitation ne peut être qu'un art de l'invitation » (p. 263). Notre recherche montre que cette posture n'est pas toujours celle des accompagnateurs, bien qu'ils affirment le contraire. Il s'agit donc pour les ingénieurs du dispositif et les accompagnateurs, de s'interroger sur la manière de construire le dispositif fonctionnel de référence qui pourra s'articuler à un espace en construction, naissant des dispositions du candidat et de ses choix (le dispositif vécu). Il s'agit d'encourager le candidat à saisir les opportunités qui lui sont offertes par le dispositif de VAE et le dispositif d'accompagnement, mais aussi au-delà. Aussi *le mieux est peut-être l'ennemi du bien*. En effet notre recherche montre que ce sont les ambivalences, les contradictions et les lacunes, qui placent le candidat dans l'inconfortable mais constructive posture d'enquêteur. Notre modèle

¹⁵² Nous rappelons que notre cadre conceptuel mobilisait deux concepts qui s'appuient sur l'approche instrumentale de Pierre Rabardel : l'approche trilogique des dispositifs (Albero, 2010a, b, 2011) et l'espace d'activité (Heddad, 2016, 2017a, b).

peut servir de repère, comme cartographie du cheminement : dans quel espace je me situe ? Quel espace me rassure le plus ? Quel espace crains-je le plus ? Comment est-ce que je relie ces espaces ? Ces questionnements, accompagnés ou non, pourraient éclairer le cheminement en termes de prise de conscience et de prise de décision.

Lorsque nous débutions notre recherche, la VAE était dévalorisée et marginalisée, considérée comme complexe, coûteuse et peu rentable, autant pour les établissements certificateurs et accompagnateurs que pour ses bénéficiaires. Depuis, l'ambitieuse réforme REVA a mis la VAE au cœur de l'actualité de la formation, elle entend rénover le dispositif. La VAE apparaît désormais comme levier stratégique d'employabilité, un outil favorisant l'insertion professionnelle par la diplomation, et contribuant ainsi à la quête du plein emploi. Il s'agit de faciliter l'accès au dispositif, en le simplifiant au plan administratif et en réduisant ses temporalités. L'intention est louable, et dans certains cas cela est bienvenu, notamment en ce qui concerne l'accès au financement de la démarche, comme l'ont souligné les accompagnateurs. Mais cela pose le risque d'une VAE mécaniste, et en conséquence utilitariste. Notre recherche montre que la VAE peut potentiellement apporter autre chose qu'un diplôme, qui peut être bien plus précieux dans notre société actuelle : elle peut être apprenante, aux plans épistémique et développemental. Elle peut aussi contribuer à transformer la société, en ce sens que le candidat fait évoluer la norme (approche *krisique* de Pesce, 2011), savoirs d'expérience et savoirs de référence se rencontrent et s'enrichissent mutuellement¹⁵³.

Or nous pointons plusieurs antagonismes entre notre recherche et la réforme. D'abord, la libéralisation du marché de l'accompagnement éloigne l'accompagnement du certificateur. Mais surtout, en créant les AAP, REVA institue un interlocuteur unique pour le candidat tout au long de la démarche. Cela fait sens au plan administratif, car la multiplicité des interlocuteurs peut en effet entraver la fluidité d'un process. Mais au plan éducatif, avoir plusieurs interlocuteurs permet à l'individu de se confronter à plusieurs points de vue. Cela l'oblige à répéter son discours, mais aussi à l'adapter. Il s'agit pour le candidat de construire sa communication en intégrant les spécificités de l'adresse. Cette question de l'adresse et de l'adressage nous paraît fondamentale¹⁵⁴. Aussi nous considérons que notre recherche comporte

¹⁵³ C'est ce que soulignait Prot dès 2003, concernant le travail des jurys de VAE.

¹⁵⁴ Cette question nous a amené à nous interroger sur le développement récent de l'intelligence artificielle. Il nous a effleuré l'esprit que les AAP pourraient un jour être virtuels. Dans cette perspective à qui s'adressera le candidat ? - à une machine ? à un expert ? à lui-même ?

des enjeux éthiques et économiques, dont nous n'avions pas mesuré l'importance au début de notre entreprise doctorale.

Conclusion générale

Dès le début de ma carrière professionnelle, je me suis interrogée sur ce que pouvait apporter la démarche de VAE aux candidats, avant même qu'ils ne soient diplômés. Les retours des candidats, ainsi que mes lectures, m'ont permis de comprendre que la VAE, au-delà de permettre l'obtention d'un diplôme, ouvrait la possibilité d'une pluralité d'apprentissages et de transformations de soi. Mais le cheminement qu'empruntaient les candidats pour ce faire demeurait une énigme. Comment un dispositif, cadré, normé, visant un objectif défini, pouvait-il offrir au-delà de ce qu'il prévoyait ? Pourquoi les candidats s'embarquaient-ils ainsi dans un exercice bien plus complexe et plus coûteux que ce qu'ils étaient prêts à investir au départ ? Mais aussi pourquoi, lorsque je repense à ma propre démarche de VAE, j'en garde un souvenir si fort et si positif ? Pourquoi, alors que l'enjeu était pour moi somme toute assez faible, j'avais le sentiment d'avoir, moi aussi, « tout gagné » en réalisant ma démarche de VAE ? Ces questionnements soulignent que l'ambition de cette thèse était de répondre à ce qui m'interrogeait au plan professionnel, mais aussi au plan plus personnel.

Ainsi j'ai souhaité au travers de cette recherche doctorale, comprendre ce que pouvait-être le cheminement apprenant de candidats engagés dans l'exigeante démarche de VAE universitaire. Comprendre ce cheminement, c'est aussi pouvoir réfléchir aux moyens de le faciliter pour tous les candidats. En effet, bien que je me sois ici concentrée sur les bienheureux, j'ai pu rencontrer

tout au long de mon parcours d'accompagnatrice, des personnes pour qui la VAE n'a pas produit d'autre effet que (au mieux) la certification. Comprendre ce cheminement, c'est aussi pouvoir réfléchir à d'autres situations où ce cheminement pourrait être utile, à d'autres situations où il pourrait être exporté. C'est ainsi approcher la recherche pour sa visée épistémique, au-delà de son intérêt pratique : c'est comprendre ce qui se passe lorsque l'individu réalise une communication d'expérience dans le cadre normé d'un dispositif.

Dans un monde transformé, où le savoir occupe une place centrale dans la construction des richesses, aussi bien que dans la construction du parcours de vie, chaque personne est enjointe à s'orienter et à apprendre tout au long et tout au large de sa vie. Les savoirs d'expérience, hier utiles pour *faire son travail*, sont aujourd'hui mobilisés pour obtenir un diplôme et optimiser ses chances *d'avoir un travail*. La VAE est l'occasion d'une rencontre des savoirs d'expérience, avec les savoirs savants. C'est l'occasion d'approcher les savoirs savants par l'évocat et rassurant ancrage expérientiel. C'est aussi l'opportunité pour le monde académique, de se nourrir de ces riches expériences qui donnent à réfléchir à ce dont le terrain professionnel a besoin, en termes de contenus, mais aussi en termes de reconnaissance. C'est ainsi l'occasion d'éprouver *grandeur nature* la théorie vygotkienne d'un système dialogique entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, et d'observer ce faisant les apprentissages et les développements *possibles*.

La présente thèse esquisse un modèle d'espace de la VAE singulier, évolutif, coconstruit, apprenant, sérendipiteux, peut-être même transcendant. Le modèle présenté peut paraître idéalisé. J'ai bien conscience qu'il reste à parfaire, et je m'en réjouis. Il reste en effet encore beaucoup à interroger, à découvrir et à confronter. J'écris ces lignes à l'aube d'une réforme qui pourra être révolutionnaire, ou extinctive pour la VAE. Je pense que si les acteurs de la VAE ont un rôle à jouer pour privilégier la première alternative, la recherche n'est pas en reste. Mon enthousiasme et mon optimisme de jeune chercheuse m'invitent à poursuivre en ce sens mes travaux. Ceci me semble souligner le point de vue de Pereira (2018), qui explique que la recherche n'est jamais neutre (ce qui ne doit pas l'empêcher d'être objective). J'espère notamment que cette thèse contribuera, à sa manière et à sa mesure, à mettre en lumière le potentiel du dispositif, afin que perdure sa dimension apprenante et développementale. Après tout, l'esprit de cette réforme n'était-il pas de faciliter l'apprenance ? J'ai d'ores et déjà à l'esprit des pistes de recherches ultérieures.

Une première piste serait d'interroger le modèle d'espace de la VAE par de nouvelles entrées épistémologiques, afin de renforcer sa portée heuristique. Notamment, le cadre conceptuel de l'ergologie, travaillé par Yves Schwartz et Louis Durrive¹⁵⁵ pourrait être intéressant à explorer. En effet, l'ergologie envisage la question des normes, mais aussi celle du milieu, qui sont justement deux éléments importants de notre modèle. Il serait aussi intéressant de préciser des profils de candidats, en mobilisant une méthodologie davantage quantitative. Il serait également judicieux d'investiguer la situation d'élaboration du dossier *en temps réel* plutôt que dans l'après-coup, afin de saisir les subtilités du cheminement, et se focaliser ainsi davantage sur la dimension scripturale de l'élaboration du dossier¹⁵⁶. En effet, la recherche a pointé l'attention que les candidats portent à la formalisation, celle-ci étant, avec la lecture, particulièrement empreinte du contexte universitaire.

Une deuxième piste serait d'enquêter auprès de candidats ayant essuyé un refus de validation à l'issue de la démarche, auprès de candidats ayant abandonné la démarche en cours de route, ou encore auprès de candidats estimant n'avoir rien obtenu de plus que la certification par leur démarche de VAE. Quel a été leur cheminement dans l'espace de la VAE ? Le modèle proposé reste-t-il pertinent pour ces publics ? Nécessite-t-il des réajustements, voire une reconfiguration ? Également, dans une approche comparative, les candidats non accompagnés pourraient être enquêtés. Comment ceux-ci se *débrouillent*-ils avec les normes qui s'imposent tout de même à eux ? Construisent-ils davantage leur propre espace, ou au contraire sont-ils en difficulté pour ce faire ?

Une troisième piste serait d'enquêter auprès d'autres accompagnateurs VAE. Notamment, la recherche pourrait s'intéresser aux accompagnateurs privés, sous-traitants ou concurrents des universités. De quelle manière le contexte universitaire impacte-t-il leur accompagnement, et par là, le cheminement des candidats ? Avec la réforme REVA, il est à prévoir que l'accompagnement va de plus en plus se libéraliser. Aussi, la recherche pourrait s'intéresser à l'incidence de cette évolution sur la posture des accompagnateurs, et en conséquence sur le cheminement du candidat. Également il serait judicieux d'enquêter auprès des enseignants impliqués dans le dispositif, aux différentes étapes de la démarche (notamment lors de l'étape de recevabilité-faisabilité et lors de l'étape d'accompagnement à l'élaboration du dossier VAE).

¹⁵⁵ Voir notamment Durrive (2015).

¹⁵⁶ Nous pourrions par exemple proposer à des candidats de rédiger leur dossier sur un logiciel collaboratif en ligne, afin de constater les moments de flottement dans l'écriture, et garder des traces des modifications successives.

Les enseignants se situent-ils comme facilitateurs de la dynamique développementale, ou bien se concentrent-ils principalement sur la dynamique épistémique ? Comment leur mission d'évaluation (lors de l'étape de recevabilité et lors du jury) impacte-t-elle leur posture d'accompagnement ? Je rappelle que les candidats enquêtés ont évoqué les enseignants, pour certains de manière positive, pour d'autre de façon plus critique. Cette différence tient-elle seulement aux dispositions des candidats ? Il serait intéressant d'observer d'éventuelles différences de posture inter et intra-enseignant. Je précise que l'implication des enseignants dans le dispositif de VAE universitaire risque elle aussi d'évoluer significativement, consécutivement à la réforme, et en parallèle du développement des AAP privés. Ceci me semble rendre d'autant plus pertinent cette troisième piste de recherche.

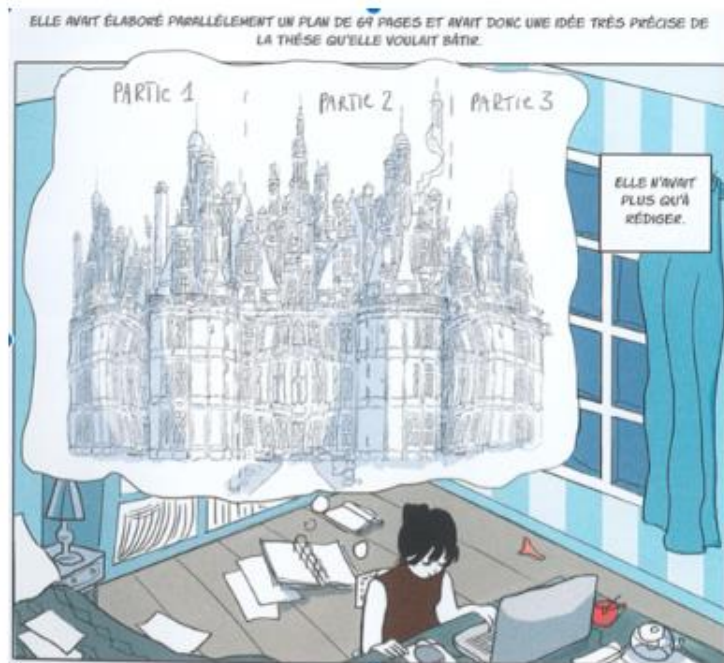
Une dernière piste serait d'élargir cette recherche au-delà de la VAE universitaire. Dans un premier temps d'autres certifications pourraient être ciblées, notamment celles pour lesquelles les savoirs de référence sont davantage en proximité avec les savoirs d'expérience. Il s'agit par exemple des titres professionnels, pour lesquels je rappelle que des mises en situation sont systématiquement organisées et évaluées par le jury de validation. Autrement dit, le modèle d'espace de la VAE, et notamment ses dynamiques (particulièrement la dynamique épistémique), sont-ils alors impactés ? Également la recherche pourrait être élargie à d'autres dispositifs de reconnaissance de l'expérience (par exemple la RAE) ou encore à d'autres dispositifs de communication de l'expérience (par exemple le BC, ou encore le récit d'activité¹⁵⁷).

Il est d'usage de conclure un travail de thèse par un retour sur la démarche de recherche. Il est indéniable que cette recherche doctorale m'a transformée. Je n'ai aujourd'hui plus le même point de vue sur la VAE, sur les candidats, sur mes pairs professionnels et sur moi-même. J'ai beaucoup appris en termes de connaissances, de méthodologies ou encore de posture. Je propose de restituer *infra* cette riche expérience. La postface de cette thèse veut rendre compte de ce que j'ai appris tout au long de ce cheminement d'un peu plus de trois années, cheminement qui une fois encore m'a fait éprouver la puissance du chemin, au-delà de la destination.

¹⁵⁷ Voir à ce sujet Pagnani et Durrive (2022).

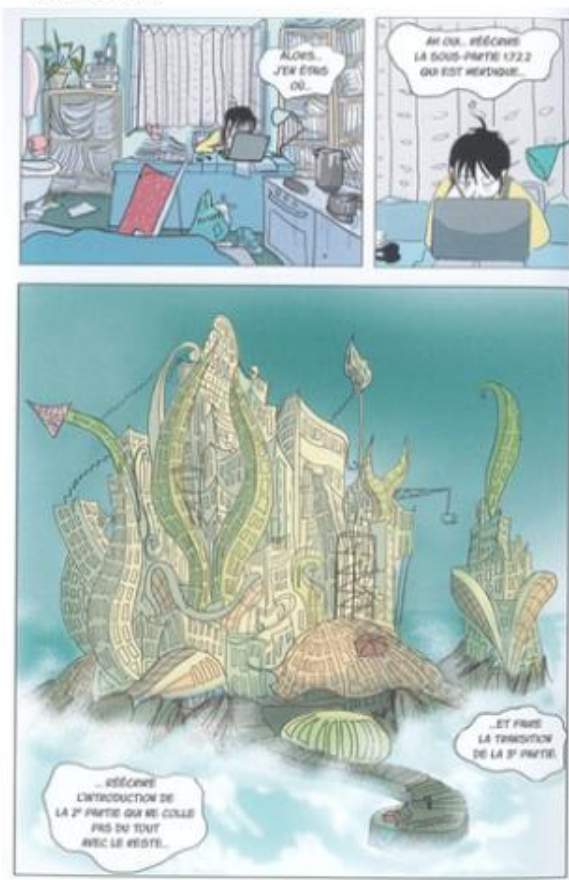
Postface

(p.92)



Elle avait élaboré parallèlement un plan de 69 pages et avait donc une idée très précise de la thèse qu'elle voulait bâtir. Elle n'avait plus qu'à rédiger.

(p.164-165)



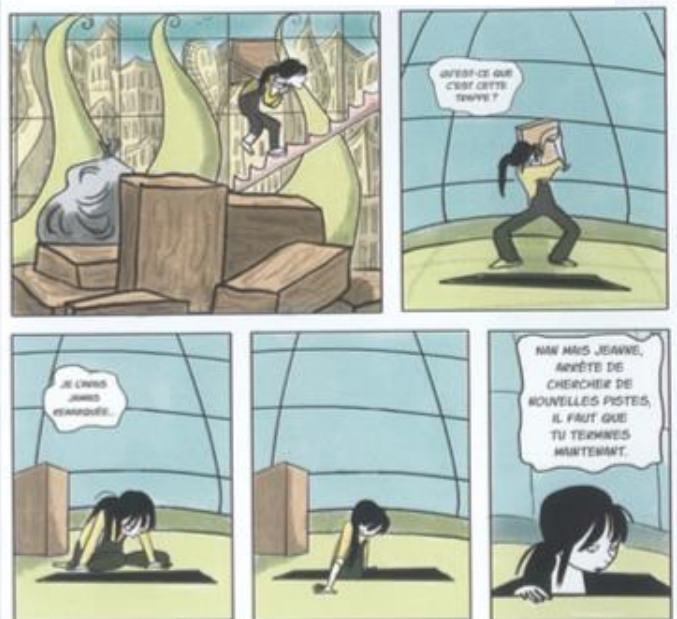
Alors... j'en étais où...

Ah oui, réécrire la sous-partie 1.7.2.2 qui est merdique...
 ...réécrire l'introduction de la 2^e partie qui ne colle pas du tout avec le reste...
 ...et faire la transition de la 3^e partie

Qu'est-ce que c'est cette trappe ?

Je l'avais jamais remarquée...

Nan mais Jeanne, arrête de chercher de nouvelles pistes, il faut que tu termines maintenant.



— Tiphany Rivière, *Carnets de thèse*, 2015, p. 92, pp. 164-165.

J'ai choisi d'illustrer cette thèse par des épigraphes, empruntés à plusieurs auteurs, écrivains, ou artistes. Ceux-ci ont en commun le travail de l'expérience, approché de différentes façons.

La préface s'ouvre sur une citation de l'écrivain Jules Renard. Celle-ci est issue de son journal intime, au style concis, qui traduit avec précision la réalité de son époque. L'écriture y est volontairement centrée sur l'auteur et son autodestination autorise une franchise qui « donne à l'expression une tonalité toute particulière » (Gougelmann, 2009, § 4). L'ouvrage, publié posthume, n'a pas été écrit pour être lu, bien que l'idée ait effleuré Jules Renard de son vivant (ibid., 2009). Sa veuve et l'éditeur ont sélectionné ce qui pouvait, de leurs points de vue, être adressé et apprécié.

Une photographie d'Estelle Hoffert engage la partie contextuelle de la thèse, elle est tirée d'une exposition intitulée « 4m² »¹⁵⁸. Outre la dimension spatiale présente depuis le titre, c'est aussi l'intention de ce projet qui interpelle. Il s'agit d'un travail d'abord biographique qui s'ancre dans l'histoire d'un ami marginalisé, dont la vie a traversé une pluralité d'espaces exigus. L'artiste s'est projetée dans ces espaces par le biais d'autoportraits, devenus ainsi *ses* espaces. L'histoire de cet homme est réinterprétée posthume, elle est révélée en même temps que l'artiste se dévoile et lui rend hommage.

Un extrait tiré de « Les années » est également mis en exergue dans le cadre contextuel de cette thèse. Son auteure Annie Ernaux, qualifie elle-même l'ouvrage d'autobiographie impersonnelle, ou collective. Ce récit s'inscrit dans la continuité de l'œuvre de l'écrivaine, à la frontière entre littérature et sociologie. Il « fusionne » mémoire individuelle et collective pour « rendre palpable l'histoire sociale d'une époque en la passant au tamis d'un "je" omniprésent, mais qui semble pourtant constamment nié » (Charpentier, 2014, p. 75). Car en effet, ce *je* est en fait formellement absent de l'écriture. Également, le livre est ponctué de passages retraçant le projet narratif, donnant à voir le cheminement d'Annie Ernaux. Il s'appuie sur la mémoire de l'auteure, ravivée par une série de traces : des photographies et films familiaux, un journal intime, des notes. Ces archives restent dans l'espace intime d'Annie Ernaux, mais leur description fine accompagne le lecteur.

Un texte de Georges Perec (1974/2022), extrait de son livre « Espèces d'espaces », est placé dans le cadre conceptuel de cette thèse. Là encore, ce n'est pas que la seule thématique de l'ouvrage qui m'a intéressée, mais aussi la manière dont elle a été abordée par l'auteur. Georges

¹⁵⁸ Catalogue de l'exposition : <https://www.estellehoffert.com/wp-content/uploads/2023/07/4m2.pdf>

Perec, rédigeant le « journal d'un usager de l'espace »¹⁵⁹, partage en première personne la façon dont il habite l'espace, en s'attachant à décrire, avec beaucoup de poésie, l'ordinaire et l'infra-ordinaire. Il produit une œuvre dialectique entre « intime et collectif ordinaire » (Moncond'huy, 2011, § 3) qui autorise à la qualifier d'autobiographique et de sociologique. Également, l'ouvrage laisse apparaître explicitement le dispositif qui a guidé l'élaboration, mais que l'auteur met sans cesse à l'épreuve par « une écriture de la rectification » (Moncond'huy, 2011, § 7).

Un bon mot de Marcel Granet a retenu mon attention pour mettre en exergue la dynamique du travail méthodologique réalisé dans cette recherche doctorale. On pourrait se dire que ce sinologue semble plus éloigné de la thématique du travail de l'expérience choisie pour sélectionner les épigraphes. Et pourtant ! Marcel Granet a reconstitué la société antique chinoise à partir des représentations sociales lisibles dans des chansons de fêtes paysannes. Sa méthode originale, procédant d'une forme d'« archéologie par les textes », approche l'écrit « en tant que produit social » solidaire de « mythe, rite et organisation sociale » (Hirsch, 2011, § 9). Son œuvre apparaît aujourd'hui majeure pour une pluralité de disciplines telles que la sinologie, la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, l'archéologie, la sociologie ou encore la traductologie.

J'ai choisi d'illustrer la dernière partie de cette thèse par un extrait de « Histoire de ma vie » de l'écrivaine George Sand. Ce recueil épistolaire n'est pas à proprement parler une autobiographie, il ne relève pas non plus d'une démarche intrinsèque à l'auteure : elle l'a d'abord écrit pour des raisons pécuniaires. L'auteure l'envisage comme une « formulation d'une vérité de soi » (Garban, 2010, § 3) adressé à ses lecteurs, et qui n'entraverait pas sa vie privée, quitte à s'accorder la liberté de choisir ce qu'elle y présente. Le projet de George Sand apparaît finalement fraternel et solidaire, il s'agit d'invoquer « sa propre expérience pour mieux aider son lecteur confronté aux difficultés de la vie » (Garban, 2010, § 10).

J'ai enfin introduit cette postface par des illustrations empruntées à la bande dessinée « Carnets de thèses » de Tiphaine Rivière. Cette scénariste et dessinatrice traduit avec beaucoup d'humour et de dérision les péripéties d'un parcours doctoral. Je m'y suis beaucoup retrouvée. Il s'agit d'une autobiographie romancée : l'auteure s'inspire de sa propre expérience pour dépeindre les

¹⁵⁹ Quatrième de couverture de l'ouvrage, rédigée par l'auteur.

tribulations d'une doctorante fictive. Avant d'être publiée, elle a communiqué son expérience au travers d'un blog, « Le bureau 14 de la Sorbonne »¹⁶⁰.

Ainsi, les auteurs des épigraphes illustrant cette thèse ont tous abordé un vécu, à leur mesure et à leur manière... comme le font les candidats qui élaborent leur dossier VAE. Il est bien des façons de traduire une expérience et de construire des espaces. Ni ces épigraphes, ni plus globalement cette thèse, ne prétendent les recenser avec exhaustivité. Il me paraît toutefois évident, que cette aventure doctorale constituait aussi l'un de ces espaces. Pour Delamotte (2017), intégrer une communauté et assumer le statut d'auteur sont deux conséquences de la pratique d'un genre discursif spécifique : celui de l'élaboration d'une thèse. Il s'agit pour le doctorant d'intégrer les normes académiques tout en s'en émancipant, pour produire un écrit authentique et innovant. Comme un clin d'œil, je conclus donc cette thèse par mon propre récit d'expérience. Je fais appel à mes souvenirs, aux notes prises tout au long de ces trois années, ainsi qu'aux e-mails adressés régulièrement à mes directeurs de thèses, dans lesquels j'ai partagé mon cheminement et mon vécu de l'exercice.

Lorsqu'en septembre 2020, je me suis engagée en première année de doctorat, j'étais très enthousiaste et un brin impatiente de commencer le travail... voire de le terminer ! J'imaginai la soutenance, je réfléchissais aux personnes que j'aimerais y voir présentes. J'étais à mille lieux d'imaginer la richesse, la diversité, mais aussi la complexité et la rudesse des étapes successives et souvent itératives de ce voyage.

Ce voyage... le terme est sciemment choisi. Rassemblant mes premières idées au début de cette recherche doctorale, j'ai produit un texte intitulé : « La VAE, voyage dans un univers de distance et de proximité »¹⁶¹. Comme évoqué en préambule, j'ai moi-même fait l'expérience du voyage et j'ai constaté son potentiel apprenant. Mon voyage aux États-Unis a débuté bien avant que je ne monte dans l'avion. Il est né avec l'envie même d'aller découvrir un autre continent, une autre culture. Pour Breton (2019), « le voyage commence lorsque la participation du sujet à son monde quotidien se trouve "mise en suspens" et que, dans le même mouvement, advient à l'horizon un ailleurs se dessinant pour destination » (p. 456). Ainsi, mon voyage doctoral a lui aussi débuté bien avant que je ne formalise mon inscription administrative. Peut-être en 2019,

¹⁶⁰ Lien vers le blog : <https://lebureau14delasorbonne.wordpress.com/>

¹⁶¹ Je partage une partie de cette réflexion dans l'introduction de cette thèse.

lorsque j'ai contacté Emmanuel Triby pour lui soumettre mon projet de thèse. Ou bien en 2017, lorsque j'ai publié mon premier article. Ou alors en 2016, lorsque Francis Danvers m'a encouragée à viser un doctorat suite à l'obtention par VAE d'un master en sciences de l'éducation. Ou peut-être en 2014, lorsqu'avec mes collègues accompagnatrices VAE, nous avons communiqué lors d'un colloque consacré au thème de l'autoformation. Peut-être même que le moment inaugural de ma thèse se situe à la fin de mes études de psychologie, lorsque je me suis promis d'obtenir un doctorat avant de célébrer mes quarante ans !

Dans le titre de ce premier texte, produit dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai par ailleurs fait référence à l'univers. La distance, la proximité... c'est par là que je me suis rapprochée de la notion d'espace, mise au travail dans cette thèse. Bien plus tard, en janvier 2023, j'ai participé à un colloque portant sur le thème des espaces éducatifs. Antonio Viñao Frago (2023) y a présenté l'évolution de l'architecture scolaire, et son impact sur l'activité des élèves et des professeurs. Je me suis alors souvenue de ce cours de psychologie des organisations, suivi lors de ma formation initiale, où j'apprenai que la localisation du bureau du directeur dans une usine n'était pas sans conséquence sur l'activité des ouvriers. J'avais trouvé passionnant de découvrir comment les lieux et leur configuration impactent l'individu, ses comportements, ses cognitions et ses émotions. Finalement, je me rends compte que j'ai exploré, dans cette recherche doctorale, une notion qui m'interpelle de longue date, bien qu'elle n'était plus qu'une vague trace dans mes souvenirs. Cette recherche doctorale m'a permis de reprendre des questionnements laissés sur le bord du chemin, et de les reconsidérer à l'aune de mon expertise de praticienne, et de ma posture de jeune chercheure.

Lors de ma première année de thèse, je m'estimais prête et suffisamment déterminée pour mener le projet à son terme. Je me considérais capable, car j'avais une très bonne connaissance du dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur, je disposais aussi d'une solide formation universitaire. J'étais motivée par des questionnements professionnels qu'il me semblait pertinent de transformer en question de recherche. J'avais des intuitions, des pistes de réponses, que je voulais mettre à l'épreuve de concepts. Je pensais aussi être bien équipée et bien entourée : j'avais un accès privilégié au terrain et aux lectures, mon entourage personnel et professionnel soutenait mon projet. Je m'estimais endurante et autonome, à l'aise avec la lecture et l'écriture. Je n'hésitais pas à échanger et à poser des questions. Comme les candidats VAE enquêtés, je pensais l'exercice plus facile qu'il ne l'a été. Mais peut-être est-ce cette naïveté qui permet aux individus de s'engager dans de tels projets.

Rapidement, je me suis retrouvée déboussolée, perdue, épuisée, incompétente. Comment dépasser mes a priori sur le sujet étudié ? Comment ne pas suivre aveuglément mes intuitions ? Je réalisais qu'il n'était pas si facile de prendre du recul. Par où commencer ? Où m'arrêter ? Je réalisais aussi que je manquais de méthodologie et je n'étais pas suffisamment familière du jargon de la recherche. J'ai souvent repensé, penaude, à ma directrice de thèse Maria Pagoni, qui m'avait suggéré de suivre des modules d'enseignement de méthodologie de recherche, avant de m'inscrire en doctorat¹⁶². Je constatais également que mes connaissances disciplinaires étaient plutôt limitées et somme toute insuffisantes. J'ai découvert d'un autre point de vue, le milieu universitaire. J'avais manifestement sous-évalué l'ampleur de la tâche, mais aussi le temps de maturation nécessaire. J'avais aussi surévalué mes dispositions.

Je sais la posture de chercheur prudente et humble, il serait hasardeux de se risquer à généraliser les résultats d'une recherche, d'autant plus lorsqu'elle mobilise des méthodes qualitatives. Pour autant, je dois dire que l'heuristique de l'espace de la VAE a éclairé mon cheminement doctoral. S'il y a toujours une part de subjectivité dans la recherche, il me semble alors que les résultats d'une recherche peuvent faire écho à l'expérience du chercheur lui-même¹⁶³. En outre, l'élaboration d'une thèse et l'élaboration d'un dossier VAE partagent quelques similitudes. D'abord, les deux exercices mobilisent fortement leur auteur, au-delà de ce que prévoit le dispositif. Ensuite, tous deux s'appuient sur l'autonomie et la réflexivité, tous deux se construisent par l'errance sur un chemin balisé, mais qui n'est pas tracé à l'avance. Enfin, bien qu'on parle de *formation* doctorale, c'est au doctorant de construire son parcours. En considérant l'élaboration d'une thèse comme élaboration accompagnée d'une communication d'expérience à visée certifiante, je me suis régulièrement demandée comment je recevais, pour moi-même, les résultats de ma recherche portant sur la VAE. Finalement, je pense avoir construit un espace singulier de thèse, articulant espace instrumental, intime et social.

C'est ainsi que j'ai pu mettre en œuvre des moyens pour tenter de surmonter mes difficultés. J'ai puisé dans l'espace instrumental, ce qui me permettait de saisir et de me saisir du cadre de la thèse : en comprendre le jargon, les codes, la méthodologie. J'ai mis en place un calendrier, appuyé sur les différentes phases de la recherche et me permettant de partager mon temps entre recherches bibliographiques, lectures et écriture, relecture et réécriture. Bien sûr ce calendrier

¹⁶² Elle a accompagné ma démarche de VAE.

¹⁶³ C'est ce que j'observe également lorsque j'anime des ateliers d'analyse de pratique : la situation présentée fait écho à l'expérience des autres participants.

a été réajusté à plusieurs reprises, en fonction des contraintes et de mon avancement dans le travail. Il m'a aussi fallu m'acculturer au monde de la recherche.

Au plan de l'espace intime, je me suis appuyée sur mes dispositions, qu'elles soient cognitives, conatives ou affectives. Je connaissais mes points forts, j'ai découvert mes axes de progression. Souvent, mes plages de travail ont été marquées de pauses où je suis allée courir ou marcher pour m'aérer l'esprit. Je suis frappée de constater à quel point cela peut être constructif ! Bien souvent je rentrais de promenade avec pleins de nouvelles idées, je pouvais alors plus sereinement me remettre au travail. J'ai ainsi appris à repérer les activités informelles fructueuses. Je n'ai pas fait une thèse, je l'ai vécue.

J'ai éprouvé la richesse de l'espace social. Les échanges réguliers avec mes directeurs de thèse m'ont nourri, ils m'ont permis de confronter mes idées pour les faire évoluer. Ils m'ont rassurée et enthousiasmée également. Les échanges avec d'autres doctorants furent l'occasion de partages d'idées et d'émotions. J'y ai aussi trouvé une jauge pour évaluer mon avancement dans le travail. J'ai également beaucoup puisé dans les colloques, journées d'études et autres rencontres académiques auxquelles j'ai pu participer. J'ai un temps hésité à échanger avec mon entourage, qu'il soit professionnel ou privé. Sortie de son contexte académique, il me semblait que ma recherche pouvait paraître futile. Finalement, je suis agréablement surprise de la richesse de ces échanges, qui m'ont obligé à vulgariser et m'ont permis de prendre du recul. Par ailleurs, les lectures ont bien sûr occupé une place centrale. J'ai trouvé très enrichissant d'élargir mes lectures à d'autres domaines que les sciences de l'éducation, et je m'y suis souvent perdue avec beaucoup de plaisir.

Comme le candidat que j'évoque en préambule de cette thèse, je pense moi aussi avoir déjà tout gagné. Au-delà de l'obtention espérée du diplôme, cette expérience a été surprenante, bouleversante, gratifiante et apprenante. J'ai tant appris ! Bien sûr j'ai appris à faire une thèse¹⁶⁴, en m'essayant à la pratique de la recherche. Mais j'ai aussi répondu à des appels à contribution, communiqué lors de symposiums et lors d'ateliers (Hoffert, 2021, 2022a, b, 2023 ; Hoffert et al., 2021, 2023) évalué une contribution pour une revue ou encore initié, organisé et animé une journée d'étude et de recherche. J'ai également appris de mes lectures, de mes échanges, des rencontres et des formations auxquelles j'ai assisté, ainsi que des résultats de ma recherche.

¹⁶⁴ Clin d'œil au premier dessin de Patrick Mayen (section 15.2.2, figure 14).

Cette expérience doctorale a renforcé mon intérêt pour la recherche, affinant ainsi mon projet professionnel. Je souhaite aujourd'hui devenir enseignante-chercheuse, alors que je me souviens avoir soutenu à mes directeurs de thèse, lors de notre premier entretien, que ce n'était pas du tout un projet que j'envisageais. A bien y réfléchir, la vigueur avec laquelle je m'opposais à cette perspective était signifiante. En cherchant, c'est finalement moi que j'ai trouvé.

Bibliographie

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- Albarello, L. (2022). La formation des adultes entre décélération, expérience et résonance. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou & F. de-Viron (Eds.), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 81-100). PUL.
- Albero, B. & Thievenaz, J. (2022). Démarche du raisonnement scientifique et compétences de haut niveau, un développement citoyen devenu indispensable. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou & F. de-Viron (Eds.), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 217-234). PUL.
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Albero, B. (2022). Dispositif. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 135-139). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0135>
- Alheit, P. (2019). Biographicité. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 42-44). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0042>
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.astie.2007.01>
- Bachelard, G. (1957/2004). *La poétique de l'espace*. PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barbier, J.-M. (2013a). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Barbier, J.-M. (2019). Analyse de l'activité. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0187>
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (Eds.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (Eds.) (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.
- Baujard, C. (Ed.) (2020). *Validation des acquis buissonniers. Vers une meilleure reconnaissance par l'institution éducative de l'expérience des professionnels, des étudiants et des élèves*. L'Harmattan.

- Bedin, V. (2011). Penser le monde, l'individu et la société à l'heure de la mondialisation. In V. Bedin (Ed.), *Philosophies et pensées de notre temps* (pp. 5-8). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2011.01.0005>
- Ben Moussi, L. (2008). Histoire et perspective de la VAE : un dispositif toujours en construction. L'exemple de l'Université de Brest : un bilan de six années de pratique. In G. Pirotton (Ed.), *Valorisation des acquis de l'expérience : chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement* (pp.23-34). PUL.
- Ben Moussi Le Gall, L. (Ed.) (2008). *Validation des acquis de l'expérience. Retours d'expériences à l'université*. L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2018.01>
- Bourgeois, E. (2022). La subjectivation comme enjeu de la formation. Au-delà du « faire apprendre ». In O. Collard-Bovy, A. Jézégou & F. de-Viron (Eds.), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 201-234). PUL.
- Breton, H. (2019). Voyage et formation de soi. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 455-458). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0455>
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a265> adresse copiée
- Carré, P. (Ed.) (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2020.01>
- Carré, P. (2022). Apprenance. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 55-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0055>
- Carré, P. & Caspar, P. (Eds.) (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3^e éd.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01>
- Carroué, L. (2019). *Géographie de la mondialisation : Crises et basculements du monde*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.carro.2019.01>
- Casimiri, C. (2014), Au-delà d'une démarche empirique : la VAE, une reconnaissance pour les bénévoles des Maisons des Jeunes et de la culture... un dispositif à dynamiser ? In P. Lafont (Éd.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience*, Vol. 2 [ePub]. Éditions Publibook. https://books.google.fr/books/about/Institutionnalisation_et_internationalis.html?id=txz9AwAAQBAJ&redir_esc=y

- Cavelier, P. & Morel-Maroger, O. (2008). *La radio*. PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.cavel.2008.01>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Postface. Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. In G. Therriault (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : Une énigmatique rencontre* (pp. 165-173). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.therr.2017.01.0165>
- Charpentier, I. (2014). Les années (2008), une « autobiographie collective » : Annie Erneaux ou l'art littéraire distinctif du paradoxe. In A. Damlé & G. Rye (Eds.), *Aventures et expérience littéraires : écritures des femmes au début du vingt-et-unième siècle* (pp. 75-92). Rodopi. http://dx.doi.org/10.1163/9789401210850_006
- Chevalier, F. & Meyer, V. (2018). Les entretiens. In F. Chevalier (Ed.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Éditions.
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- Cohen-Scali, V. (Ed.) (2021). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01>
- Coppens, F. (2021). Référence et esprit critique. Enjeux d'écriture dans des formations professionnalisantes. In C. Scheepers (Ed.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 143-154). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.schee.2021.01.0143>
- Debray, R. (2001). *Les diagonales du médiologue*. Éditions de la Bibliothèque nationale de France. <https://doi.org/10.4000/books.editionsbnf.1121>
- Dejean, K. & Santy, A. (2012). Accompagner un processus de changement dans le cadre du développement de la VAE au sein de deux universités : analyse des stratégies d'accompagnement du changement, du rôle des accompagnateurs. In E. Charlier (Ed.), *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 107-123). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0107>
- Delamotte, R. (2017). L'écriture de thèse : les pratiques d'un genre discursif. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 719-743). PUF.
- Delory-Momberger, C. (2019a). Biographie et formation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 398-403). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0398>
- Delory-Momberger, C. (2019b). Expérience. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 81-85). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0081>

- Delory-Momberger, C. (2019c). Recherche biographique en éducation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 250-256). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0250>
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Extrait traduit de « The collected works of John Dewey, the later works », Vol.10. Gallimard.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. & Pineau, G. (2011). Les histoires de vie en formation. Entre illusion et injonction biographique. In P. Carré (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 309-329). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0309>
- Dortier, J.-F., rencontre avec Gauchet, M. (2011). Le nouvel âge de l'individu. In V. Bedin (Ed.), *Philosophies et pensées de notre temps* (pp. 123-129). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2011.01.0123>
- Dortier, J.-F., rencontre avec Morin, E. (2011). Changer la vie. In V. Bedin (Ed.), *Philosophies et pensées de notre temps* (pp. 157-164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2011.01.0157>
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimésis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0039>
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octarès. <https://doi.org/10.7202/1042855>
- Fernagu, S. (2022). Pour une pédagogie des conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou & F. de-Viron (Eds.), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 235-257). PUL.
- Fischer, G.-N. (1981). *La psychologie de l'espace*. PUF.
- Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fisch.2011.01>
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.foray.2009.01>
- Foucault, M. (1977/1994). *Dits et écrits, Tome II*. Gallimard.
- Gana, A. & Richard, Y. (2014). *La régionalisation du monde : Construction territoriale et articulation global/local*. Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.gana.2014.01>
- Garban, B. (2011). Histoire de ma vie de George Sand : création de soi et fabrication du sujet écrivain. In J.-M. Paul & A.-R. Hermetet (Eds.), *Écritures autobiographiques, entre confession et dissimulation* (pp. 51-61) [ePub]. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/38696>

- Gaté, J. (2009). Apprenant. In J.-P. Boutinet (Ed.), *L'ABC de la VAE* (pp. 77-78). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0077>
- Gauvrit, N. & Delouée, S. (Eds.) (2019). *Des têtes bien faites : Défense de l'esprit critique*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.gauvr.2019.01>
- Gougelmann, S. (2009). Un journal intime de la vie littéraire : le Journal de Jules Renard. Ah ! la vie littéraire ! In J.-P. Dufief (Ed.), *Les journaux de la vie littéraire* [ePub]. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/38927>
- Guichard, J. & Huteau, M. (2022). Transition. In J. Guichard (Ed.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 427-435). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0427>
- Hatchuel, F. (2019). Rapport au savoir. In A. Vandevélde-Rougale (Ed.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 519-522). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0519>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2001.01.0007>
- Houot, I. (2013). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 277-281). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0277>
- Houot, I. (2017). La VAE au Luxembourg. In G. Ferréol & J. Apenuvor (Eds.), *La validation des acquis de l'expérience, état des lieux et perspectives* (pp. 167-185). EME éditions.
- Houot, I., Tribby, E. & de-Viron, F. (Eds.) (2022). *La restitution. Entre activité et formation, un concept à explorer*. Octarès.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lainé, A. (2006). *VAE : quand l'expérience se fait savoir : L'accompagnement en validation des acquis*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.laine.2006.01>
- Lainé, A. (2018). *Évaluer l'expérience en VAE : Le dialogue des gens de métier*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.laine.2018.01>
- Lani-Bayle, M. (2019). Intime / extime. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 103-106). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0103>
- Larroche, V. (2018). *Le dispositif : un concept pour les sciences de l'information et de la communication*. ISTE éditions.
- Lussault, M. (2017). *Hyper-lieux : Les nouvelles géographies de la mondialisation*. Le Seuil.

- Marpeau, J. (2018). *Le processus éducatif : La construction de la personne comme sujet responsables de ses actes*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.marpe.2018.01>
- Mayen, P. & Doualás, C. (Eds.) (2006). *L'accompagnement en VAE : compétences et pratiques pour une nouvelle fonction*. Éditions Raison et Passions.
- Mayère, A. (1990). *Pour une économie de l'information*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.3917/cnrs.mayer.1990.01>
- Melin, V. (2019). Rapport au savoir. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130>
- Molénat, X. (2011). France-États-Unis, deux conceptions de l'autonomie. In V. Bedin (Ed.), *Philosophies et pensées de notre temps* (pp. 150-156). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2011.01.0150>
- Moles, A. & Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Casterman.
- Moncond'huy, D. (2011). Écrire l'ordinaire : le jeu de l'intime et du collectif dans *Espèces d'espaces*. In V. Montémont & C. Reggiani (Eds.), *Georges Perec artisan de la langue* [ePub]. Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/2753>
- Morisse M. (2009). Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE. In G. Brougère & A.-L. Ullman (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 195-204). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0195>
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (Eds.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Pagoni, M. (Ed.) (2022). *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en évolution professionnelle. Professionnalisation des conseillers et sécurisation des parcours professionnels*. Éditions Connaissances et Savoirs.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.faber.2011.01>
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello (Ed.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93-110). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0093>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* Éditions Raison et Passions.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : Analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.

- Pegdwendé Sawadogo, H. (2021). Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées. In F. Piron & E. Arsenault (Eds.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* [ePub]. ESBC. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>
- Perec, G. (1974/2022). *Espèces d'espaces*. Le Seuil.
- Perrenoud, P. (2015). Postface. Le rapport au savoir est-il transmissible ? In V. Vincent (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 179-186). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0179>
- Pinte, G. (2011). *L'expérience et ses acquis. Bilan et perspectives pour l'éducation et la formation*. L'Harmattan.
- Point, S. (2018). L'analyse des données qualitatives : voyage au centre du codage. In F. Chevalier (Ed.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 262-282). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0262>
- Politanski, P., Guillon, S., Boléguin, V. & Hoffert, C. (2020). Lire la démarche de VAE à l'université : un questionnement sur la surestimation de la valeur des acquis expérientiels. In G. Ferréol & A.-K. Komi (Eds.), *La validation des acquis de l'expérience : motivation, engagement et satisfaction* (pp.47-67). EME éditions.
- Prax, J. (2019). *Manuel de Knowledge Management : Mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.praxj.2019.01>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp. 241-265). La Dispute.
- Revault d'Allonnes, M. (2012). *La Crise sans fin : Essai sur l'expérience moderne du temps*. Le Seuil.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosa, H. (2018) *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Rabardel (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 164-183). Octarès.
- Schaller, J. (2019). Lieu apprenant. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 106-108). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0106>

- Serizel, J. & Roudaire, A. (2015). *Accompagner à « re-connaître » les acquis de l'expérience en milieu carcéral*. L'Harmattan.
- Sévigny, R. (2019). Individuation/Individualisation. In A. Vandeveld-Rougale (Ed.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 358-362). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0358>
- Tardif, J., Fortier, G. & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M. & Vincent, V. (2017). Introduction. La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant : une piste encore peu explorée. In G. Therriault (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre* (pp. 7-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2722>
- Triby, E. (2023). L'injonction à se diplômer. In D. Glaymann, S. Heichette & M. Roupnel-Fuentes (Eds.), *L'injonction à se former* (pp. 87-99). Octarès.
- Triby, E et Cherqui-Houot, I. (2014), La mise en œuvre de la VAE au Luxembourg : quels enseignements pour une possible internationalisation ? In P. Lafont (Éd.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience*, Vol. 2 [ePub]. Éditions Publibook. https://books.google.fr/books/about/Institutionnalisation_et_internationalis.html?id=txz9AwAAQBAJ&redir_esc=y
- Van de Velde, C. (2020). Le temps s'accélère-t-il ? In S. Paugam (Ed.), *50 questions de sociologie* (pp. 265-273). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2020.01.0265>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2019). Entretien d'explicitation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 340-342). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0340>
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Wallenhorst, N. (2018). L'accélération : opportunité ou inopportunité pour quels apprentissages ? In N. Aubert (Ed.), *@ la recherche du temps: Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations* (pp. 249-263). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2018.01.0249>
- Zittoun, T. (2013). Modalités d'usages de connaissances et sphères d'expérience. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* [ePub]. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/books.pub.47942>

Revue et articles de revues

- Albarelo, L. & Salmon, A. (2019). La formation des adultes : entre accélération et résonance. *Éducation Permanente*, 220-221, 79-88. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0079>
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation & didactique*, 4, 7-24. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/educationdidactique.715>
- Altintas, G. & Royer, I. (2009). Renforcement de la résilience par un apprentissage post-crise : une étude longitudinale sur deux périodes de turbulence. *M@n@gement*, 12, 266-293. <https://doi.org/10.3917/mana.124.0266>
- Argan, D. & Gary-Bobo, R. (2023). Les diplômes français se sont-ils dévalorisés : les rendements de l'éducation et de l'expérience en France, 1992-2017. *Revue économique*, 74, 95-137. <https://doi.org/10.3917/reco.742.0095>
- Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation emploi*, 122, 51-67. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/formationemploi.3990>
- Barbier, J. (2013b). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 33, 9-22. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0009>
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, 42, 99-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71. <https://doi.org/10.7202/1085609ar>
- Bellini, S. (2013). Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation. *Formation emploi*, 122, 69-86. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3992>
- Berque, A. (2016). Perception de l'espace, ou milieu perceptif ? *L'espace géographique*, 45(2), 168-181. <https://doi.org/10.3917/eg.452.0168>
- Beuscart, J. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs : introduction. *Terrains & travaux*, 11, 3-15. <https://doi.org/10.3917/tt.011.0003>
- Bidet, É., Boned, O. & Grudé, L. (2022). Réorientation professionnelle et valorisation des compétences : l'apport de la VAE en économie sociale et solidaire. *Éducation Permanente*, 233, 57-68. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/edpe.233.0057>
- Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 147-162. <https://doi.org/10.3917/rppg.055.0147>

- Blandin, B. (2022). Pour une approche mésologique des « environnements capacitants » dans une perspective d'ingénierie. *Travail et Apprentissages*, 23, 130-147. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0130>
- Bouba-Olga O., Grossetti M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 3, 311-328. <https://doi.org/10.3917/reru.083.0311>
- Boudjaoui, M. & Leclerc, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Education et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Boumrar, J. (2010). La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel. *Vie & sciences de l'entreprise*, 185-186, 13-26. <https://doi.org/10.3917/vse.185.0013>
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 43, 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-82. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0067>
- Calviac, S. (2019). Le financement des universités : évolutions et enjeux. *Revue française d'administration publique*, 169, 51-68. <https://doi.org/10.3917/rfap.169.0051>
- Caramelo, J. & Santos, M. (2013). Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal. *Formation emploi*, 122, 115-137. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4002>
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, 73, 91-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2104>
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/rfp.4675>
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43. <https://doi.org/10.3917/savo.010.0037>
- Cherqui-Houot, I., Tribby, E. & Nkeng, P. (2007). L'accompagnement en VAE, pour une mise à distance. *Distances et savoirs*, 5(2), 231-243. <https://doi.org/10.3166/ds.5.231-243>

- Clot, Y. & Faïta D. (2004). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(2000), 7-42.
- Cortessis, S. (2010a). L'entreprise comme espace de développement des compétences : mise en place d'un dispositif de validation collective dans un centre de tri postal. Travail et apprentissages. *Revue de didactique professionnelle*, 6, 199-215. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0199>
- Cortessis, S. (2010b). J'ai été amené à intervenir dans un jury de VAE, témoignage de 4 enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 484, 64-66.
- Cortessis, S., Salini, D. & Rywalski, P. (2013). La diffusion de la VAE en Suisse, ou l'apprentissage d'une nouvelle langue nationale. *Education permanente, [Hors-série]* 4, 175-182.
- Cavaco, C. (2010). Reconnaissance, validation et certification des compétences des adultes peu scolarisés au Portugal : Défis du processus, émergence et changement d'activités professionnelles. *Travail et Apprentissages*, 6, 216-238. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0216>
- Cavaco, C. (2016). Les adultes dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles transitions et (trans)formations ? *Pensée plurielle*, 41, 69-80. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0069>
- Cavaco, C. (2020). Biographisation et reconnaissance des acquis de l'expérience. *Éducation permanente*, 222, 113-120. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0113>
- Cristol, D. (2022). Pour une mésologie de l'apprenance. *Phronesis*, 11, 112-132. <https://doi.org/10.7202/1092337ar>
- Crognier, P. (2010). Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance. *Savoirs*, 22(1), 132-152. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0132>
- Croity-Belz, S. & Cazals-Ferré, M. (2016). Développement professionnel et validation des acquis de l'expérience : significations pour les bénéficiaires et les accompagnateurs du dispositif. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22(2), 111-124. <https://doi.org/10.3917/nrp.022.0111>
- Cuvillier, B., Canesi, G. & Pastré, P. (2010). Modélisation, faire et dire du faire pour des informaticiens engagés dans une démarche de VAE. *Activités*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2317>
- Danvers, F. (2014). L'injonction biographique dans la VAE : Considérations autour de la mise à l'épreuve de soi comme acte de formation. *Recherches & éducations*, 10, 47-60. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1894>
- Davila, A. & Dominguez, M. (2010). Format des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>

- De Lavergne, C. (2007). La posture de praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, [Hors-série]* 3, 28-43.
- De La Broise, P., Morisse, M., Hien, F. (2014). L'expérience de la VAE à l'université des Lettres, Langues et Sciences Humaines. Éléments de réflexion sur une activité distribuée et partagée. *Recherches & Éducation*, 10, 113-126.
- Deleuze, G. (2018). Les sociétés de contrôle. *EcoRev'*, 46, 5-12. <https://doi.org/10.3917/ecorev.046.0005>
- Devauchelle, B. (2018). Forme et formalisme de l'école à l'université : question de représentations sociales, *Distances et médiations des savoirs*, 23. <https://doi.org/10.4000/dms.2827>
- Dorronzoro, M.-I. (2007). Lire pour apprendre à l'université : les représentations des enseignants et des étudiants. *Études de linguistique appliquée*, 148, 417-426. <https://doi.org/10.3917/ela.148.0417>
- Duarte, A.-P. (2016). Les situations de crise à l'hôpital : défis ou opportunités d'émergence de l'apprenance ? *Savoirs*, 41, 55-69. <https://doi.org/10.3917/savo.041.0055>
- Duarte, A.-P. (2021). Apprenance en situation de crise : l'expérience de la pandémie de Covid-19. *ADSP*, 116, 59-61. <https://doi.org/10.3917/aedesp.116.0059>
- Duclos, L. (2022). L'espace comme condition de l'expérience. *Education permanente*, appel à contribution. Repéré à https://travailformation.hypotheses.org/files/2023/01/Appel-a-contributions_Lespace-comme-condition-de-lexperience_Education-Permanente_10.2022.pdf
- Dubar, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi*, 101, 167-182. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/formationemploi.1164>
- Dubet, F. (2010). Institution : du dispositif symbolique à la régulation politique. *Idées économiques et sociales*, 159, 25-34. <https://doi.org/10.3917/idee.159.0025>
- Dumont, M. (2010). Aux origines d'une géopolitique de l'action spatiale : Michel Foucault dans les géographies françaises. *L'Espace Politique*, 12(3). <https://doi.org/10.4000/espacepolitique.1744>
- Durrive, L. (2022). Une approche ergologique de l'observation du travail. *Éducation permanente*, 230, 123-132. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/edpe.230.0123>
- Duru-Bellat, M. & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50, 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Farina, M. & Pasquinelli, E. (2019). Les sciences cognitives et l'éducation de l'esprit critique: voies croisées. *Raison présente*, 210, 25-35. <https://doi.org/10.3917/rpre.210.0025>

- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23, 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Fœssel, M. (2010). Tout va plus vite et rien ne change : le paradoxe de l'accélération. *Esprit*, 6, 22-34. <https://doi.org/10.3917/espri.1006.0022>
- Gardien, E. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? *Vie sociale*, 20, 31-44. <https://doi.org/10.3917/vsoc.174.0031>
- Gauttier, P. (2012). La validation des acquis de l'expérience à l'université. *Revue française d'administration publique*, 144, 1107-1119. <https://doi.org/10.3917/rfap.144.1107>
- Grelley, P. (2022). Réparer les objets : l'obsolescence programmée est-elle une aubaine sociale pour la transition écologique ? *Informations sociales*, 206, 64-64. <https://doi.org/10.3917/inso.206.0064>
- Hasan, A. (1997). La formation tout au long de la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16, 35-47. <https://doi.org/10.4000/ries.3025>
- Hatano-Chalvidan, M. (2021). Le dispositif de RAE et ses effets sur les identités sociales et professionnelles : l'exemple des formateurs accompagnants de la RAE. *Sciences de la société*, 107. <https://doi.org/10.4000/sds.12844>
- Havet, N. (2019). La validation des acquis de l'expérience : une analyse des parcours. *Revue française d'économie*, 34(2), 61-108. <https://doi.org/10.3917/rfe.192.0061>
- Havet, N., Bayart, C. & Lenne, N. (2021). Le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université : quels défis, quels bénéficiaires ? *Revue française d'économie*, 36, 83-132. <https://doi.org/10.3917/rfe.212.0083>
- Heddad, N. (2017a). L'espace de l'activité : Une construction conjointe de l'activité et de l'espace. *Le travail humain*, 80, 207-233. <https://doi.org/10.3917/th.802.0208>
- Heddad, N. (2017b). Intervenir pour la conception de l'espace de l'activité : vers un cadre méthodologique". *Activités*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2958>
- Hétier, F. (2010). De la transmission familiale des savoir-faire à la VAE : une expérience réussie de reconnaissance professionnelle et sociale. *Études Tsiganes*, 41-42, 28-35. <https://doi.org/scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/tsig.041.0028>
- Hirsch, T. (2011). Historiographie et histoire disciplinaire. Marcel Granet et les sciences sociales. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 07. <https://doi.org/10.4000/acrh.3579>

- Hoffert, C. (2017). La place de l'intime dans l'accompagnement à la VAE. *Éducation permanente*, 211, 179-187.
- Hoffert, C. & Huber, M. (2019). « Boîte à outils » pour l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). *Le journal des psychologues*, 370, 59-65.
- Houot, I. (2014). Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université. *Recherches et éducation*, 10, 161-175. <http://rechercheseducations.revues.org/1990>
- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.702>
- Jacquinet G., (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Où les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Karsenty, L. (2015). Comment maintenir des relations de confiance et construire du sens face à une crise ? *Le travail humain*, 78, 141-164. <https://doi.org/10.3917/th.782.0141>
- Kitzinger, J., Marková, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3-471), 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Las Vergnas, O. (2016). Apprenance, rapport aux sciences et effets de la catégorisation scientifique scolaire. *Éducation permanente*, 207, 97-104. <https://hal.science/hal-01380342>
- Laville, M. & Mazereau, P. (2021). La reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle des travailleurs handicapés : les effets émancipatoires d'un dispositif de formation. *Recherche & formation*, 96, 37-50. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/rechercheformation.7800>
- Le Goff, J.-L. (2014). La réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement : implication, engagement ou injonction ? *¿Interrogations ?*, 19. <https://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-dans-les>
- Lecourt, A. & Méhaut, P. (2007). La Validation des acquis de l'expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme. *La Revue de l'Ires*, 55, 17-41. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/rdli.055.0015>
- Legrand, M.-O. & Saielli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes. *Formation emploi*, 122, 31-50. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.398>

- Lescouarch, L. & Adé, D. (2015). Les ressources comme révélateurs des tensions entre universitarisation et professionnalisation : synthèse et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 125-132. <https://doi.org/10.3917/lsdle.484.0125>
- Libaert, T. (2015). Consommation et controverse : le cas de l'obsolescence programmée. *Hermès, La Revue*, 73, 151-158. <https://doi.org/10.3917/herm.073.0151>
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *La Revue de l'Ires*, 55, 79-95. <https://doi.org/10.3917/rdli.055.0079>
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éducation*, 34, 29-44. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0029>
- Mauger-Parat, M. & Peliz, A.-C. (2013). Controverse, polémique, expertise : trois notions pour aborder le débat sur le changement climatique en France. *VertigO*, 13(2). <https://id.erudit.org/iderudit/1026429ar>
- Mayen, P. & Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 101, 183-197. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1175>
- Mayen, P. & Pin, J. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi*, 122, 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3981>
- Michel, A. (2019). La validation des acquis de l'expérience (VAE), dimension fondamentale de l'éducation tout au long de la vie. *Administration & Éducation*, 161, 59-72. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0059>
- Merle, V. (2006). La validation des acquis de l'expérience dans le travail social : un risque ou une nouvelle chance ? *Informations sociales*, 135, 84-95. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/inso.135.0084>
- Morin, P. (2003). Formation ouverte et à distance, vers la dimension économique : état des lieux et perspectives. *Distances et savoirs*, 1, 551-565. <https://doi.org/10.3166/ds.1.551-565>
- Morisse M. (2014). Éditorial : Expression et certification des acquis de l'expérience. Bilan et perspectives. *Recherches & Éducatives*, 10, 5-7. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1872>
- Morisse M. (2016). La démarche VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises. *Recherches & Éducatives*, 1, 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2529>
- Mounguengui, S., Afia, K. & Tilly Jean-Joseph, K. (2011). Du paradigme de la crise en philosophie. *Spécificités*, 4, 5-14. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0005>
- Mounier, P. (2010). Le libre accès : entre idéal et nécessité. *Hermès, La Revue*, 57, 23-30. <https://doi.org/10.4267/2042/38634>

- Nicolas, E. & Renault, S. (2014). La validation des acquis de l'expérience comme outil de marketing des ressources humaines. Le cas Mac Donald's. @GRH, 12, 103-126. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/grh.012.0103>
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 69-94. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0069>
- Pagnani, B. & Durrive, L. (2022). La professionnalité instrumentée par la démarche de restitution de l'expérience. *Éducation permanente*, 231, 77-85. <https://doi.org/10.3917/edpe.231.0077>
- Pagoni, M. & Fischer, S. (2020). Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Évolution Professionnelle à Pôle Emploi. *Éducation et socialisation*, 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12368>
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. <https://www.cairn.info/revue--2011-4-page-565.htm>.
- Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en éducation*, 12, 12-25. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.4000/rfp.157>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43-56. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0146>
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Pereira, I. (2018). La neutralité « neutralisée » ? La recherche entre scientifique et politique. Entretien avec Irène Pereira. *Terrains/Théories*, 9. <https://doi.org/10.4000/teth.1821>
- Pesce, S. (2011). Pour une lecture krisique de l'acte éducatif. *Spécificités*, 4, 161-174. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0161>
- Peyrat, O. (2006). Les apports de la normalisation à l'innovation. *Revue internationale et stratégique*, 63, 127-132. <https://doi.org/10.3917/ris.063.0127>
- Pinte, G. (2018). Jusqu'où accélérer les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience ? *Education permanente*, 215, 103-114.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 2019-243. <https://doi.org/10.4000/osp.2736>

- Ranchin, B. (2014). Apprendre en voyageant, former en apprenant, voyager en se formant. *Empan*, 95(3), 77-83. <https://doi.org/10.3917/empa.095.0077>
- Redjimi, G. (2016a). Des animateurs socioculturels dans une démarche de VAE : typologie des projets à l'œuvre. *Savoirs*, 42, 51-69. <https://doi.org/10.3917/savo.042.0051>
- Redjimi, G. (2016b). Parcours de formation et production identitaire : des animateurs socioculturels engagés en VAE. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 37-61. <https://doi.org/10.3917/lsdle.491.0037>
- Redjimi, G. (2018). Temporalités en formation dans l'animation. *Empan*, 110(2), 133-139. <https://doi.org/10.3917/empa.110.0133>
- Rémery, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 47-68. <https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0047>
- Rémery, V. (2016). Appréhender le développement d'un discours d'expérience sur le travail en accompagnement VAE : vers une analyse des mouvements dialogiques, relationnels, contextuels et interprétatifs. *Phronesis*, 5(3), 100-112. <https://www.cairn.info/revue--2016-3-page-100.htm>
- Rémery, V. (2019). Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE. *Raisons éducatives*, 23(1), 95-124. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0095>
- Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>
- Rozario (de), P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche. *Formation emploi*, 122, 87-114. <https://doi-org.scd-rprox.y.u-strasbg.fr/10.4000/formationemploi.3994>
- Sauvajol-Rialland, C. (2014). Infobésité, gros risques et vrais remèdes. *L'Expansion Management Review*, 152, 110-118. <https://doi.org/10.3917/emr.152.0110>
- Schlossberg, N.-K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34, 85-101.
- Tastet, R. (2018). Anomie. *Le Télémaque*, 53, 21-30. <https://doi.org/10.3917/tele.053.0021>
- Tenret, E. (2010). Un diplôme récompensé à sa juste valeur ? La représentation des diplômes et de leur rendement dans une perspective comparative internationale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43, 23-51. <https://doi.org/10.3917/lsdle.432.0023>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

- Touré, H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondement scientifique et problème de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27. <https://doi.org/10.7202/1085130ar> adresse copiéeune erreur s'est
- Triby, E. (2014). La VAE, un dispositif d'estimation de la valeur de l'expérience. *Recherches & éducations*, 10, 143-154. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1982>
- Urasadettan, J., Podevin, G., Beaupère, N. & Pinte, G. (2018). Logiques d'appropriation d'une charte qualité portant sur l'accompagnement à la VAE. *Formation emploi*, 141, 213-232. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5336>
- Vulbeau, A. (2015). Contrepoint - L'infobésité et les risques de la surinformation. *Informations sociales*, 191, 35-35. <https://doi.org/10.3917/inso.191.0035>
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1115>
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zittoun, T. (2012). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 11-30. <https://doi.org/10.26034/tranel.2012.2934>

Thèses

- Borgel, C. (2021). *Pratiques d'accompagnement et abandons en Validation des acquis de l'expérience. Étude des processus de décrochages* [Thèse de doctorat en psychologie et ergonomie, Conservatoire national des arts et métiers]. <https://theses.hal.science/tel-03955405>
- Cortessis, S. (2010c). *Formation du jugement et argumentation dans les jurys de VAE* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire national des arts et métiers]. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:171302470>
- Duarte, A.-P. (2022). *Apprenance et situation de crise : une approche empirique en terrain hospitalier* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Paris 10 Nanterre]. <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2022/2022PA100019/2022PA100019.pdf>
- Fauvelle, E. (2016). *Écrire sa pratique, développer sa pensée et son langage : les cas d'adultes en VAE: enjeux, modalités et pratiques d'accompagnement* [Thèse de doctorat en lettres modernes, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/2016DIJOL014>
- Heddad, N. (2016). *L'espace de l'activité, de l'analyse à la conception* [Thèse de doctorat en ergonomie, Conservatoire national des arts et métiers]. https://theses.hal.science/tel-01591485v1/file/HEDDAD_Nadia.pdf

Rémery, V. (2015). *Développer un discours d'expérience sur le travail. Contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et formation d'adultes, Conservatoire national des arts et métiers]. <https://theses.hal.science/tel-01972661>

Soboya, F. (2017). *Réélaborer l'expérience dans et par le discours* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire national des arts et métiers]. <https://theses.hal.science/tel-01694018>

Communications

Abraham, E., Hoffert, C. & Laidebeur, A. (2014). Accompagnement VAE, autoformation et usage numérique de ressources. In *Actes du 8e colloque Autoformation (Strasbourg, 29-31 octobre 2014)*. Repéré à <https://colloque-autoformation.unistra.fr/les-actes/#c74580>

Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs de formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? ». In *Actes du colloque de l'OUFOREP (Nantes, 6-7 juin 2011)*. Repéré à https://cren.univ-nantes.fr/medias/fichier/fascicule-1-colloque-ouforep_1621416639514-pdf (pp. 59-63).

Chebby, H. & Pündrich, A.-P. (2009). L'apprentissage dans une dynamique de crise : cas d'un grand groupe pétrolier. In *Actes du 18e conférence internationale de l'AIMS (Grenoble, 28-31 mai 2009)*. Repéré à <https://www.strategie-aims.com/conferences/3-xviiieme-conference-de-l-aims/communications/234-lapprentissage-dans-une-dynamique-de-crise-cas-dun-grand-groupe-petrolier/download>

Guillon, S., Politanski, P. & Hoffert, C. (2021, mars). *Expliciter les facteurs de « plus-value, » de l'accompagnement dans la démarche VAE*. Communication présentée au colloque du RUMEF 2021, en ligne. Résumé repéré à https://rumef2020.sciencesconf.org/data/pages/Livret_des_resumes_RUMEF_1703_2021.pdf

Hoffert, C. (2021, septembre). L'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) entre différents espaces. In E. Triby & I. Houot (Eds.), *Symposium n°6 Pour un observatoire critique*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation et de la formation 2021, Paris.

Hoffert, C., Triby, E. & Pagoni, M. (2021, novembre). *La VAE, un dispositif modèle pour les apprentissages à venir ?* Communication présentée au 5^e colloque international AUPTIC Education, Sierre, Suisse.

Hoffert, C. (2022a, mars). *Mémoire(s) et Validation des Acquis de l'Expérience*. Communication présentée à la journée d'étude de l'École doctorale Science Humaines et Sociales – Perspectives européennes 2022 de l'Université de Strasbourg, Strasbourg.

Hoffert, C. (2022b, septembre). *Les espaces apprenants de la Validation des Acquis de l'Expérience*. Poster présenté au congrès international de l'AREF 2022, Lausanne, Suisse.

- Hoffert, C. (2023, septembre). *Apprenance et parcours VAE à travers une pluralité d'espaces*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation et de la formation 2023, Paris.
- Hoffert, C., Triby, E. & Pagoni, M. (2023, janvier). Les espaces de la VAE, un parcours d'apprenance. In S. Cortessis et C. Cavaco (Eds.), *Symposium n°4 Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience en France, Suisse et Portugal : enjeux, temps et espaces formatifs*. Communication présentée au colloque de l'AFIRSE 2023, Lisbonne, Portugal. Résumé repéré à <https://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxx-coloquio-2023/>
- Mayen, P. (2022, novembre). *Clôture de la journée d'étude*. Communication présentée à la journée d'étude et de recherche « La VAE et ses espaces. Quel accompagnement pour quelle(s) expérience(s) » du LISEC-CIREL, Strasbourg.
- Salankis, J.-M. (2013, septembre). *Pensées de l'espace*. Communication présenté au cycle de conférences de l'ISC 2013, Paris.
- Triby, E. (2022, novembre). *La VAE et ses espaces : explorations sémantiques*. Communication présentée à la journée d'étude et de recherche « La VAE et ses espaces. Quel accompagnement pour quelle(s) expérience(s) » du LISEC-CIREL, Strasbourg. Résumé repéré à <https://univoak.eu/islandora/object/islandora:158126>
- Viñao Frago, A. (2023, janvier). Notas para uma simbologia dos espaços e edifícios escolares (Notes pour une symbolologie des espaces et des bâtiments scolaires). Communication présentée au colloque de l'AFIRSE 2023, Lisbonne, Portugal. Résumé repéré à <https://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxx-coloquio-2023/>

Rapports et communiqués

- Abriac, D. (2014). *La validation des acquis de l'expérience : 129.000 diplômes délivrés en 10 ans* (Note d'information n°32). DEPP. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/DEPP_NI_2014_32_validation_acquis_experience_129_000_diplomes_delivres_en_dix_ans_348995.pdf
- Besson, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_VAE04SEPT08.pdf
- CEDEFOP. (2014). *Le défi de la validation : l'Europe en passe de reconnaître toutes les formes d'apprentissages ?* (Note d'information n°2). <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9092>
- Chastel, X., Menant, I., Le Pivert, P., Santana, P. & Sultan P. (2016). *Évaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience* (2016-013R/2016-065). IGAS-IGAENR. <https://igas.gouv.fr/IMG/pdf/2016-013R.pdf>
- Cresson, E. & Flynn, P. (Eds.) (1995). *Livre blanc de la Commission européenne sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

- DARES. (2017). *La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs : le nombre de diplômés par voie de VAE continue de diminuer* (Résultat n°038). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2017-038v2.pdf>
- Khecha, C., Soubien, Y. & Rivoire, D. (2022). *De la VAE 2002 à la RVAE 2020, Libérer la VAE, Reconnaître l'expérience tout au long de la vie*. https://www.ressources-de-la-formation.fr/index.php?lvl=notice_display&id=74904
- Létroublon, C. (2020). *La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2019* (Note d'information 20-17). MESRI-SIES. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_2020_17_VAE_135_9247.pdf
- Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion. (2022, 17 novembre). *Communiqué de presse annonçant l'adoption définitive du projet de loi portant sur les mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi*. <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/communiques-de-presse/article/adoption-definitive-du-projet-de-loi-portant-sur-les-mesures-d-urgence>
- Prost-Dambélé, S. (2018). *La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur : hausse du nombre de bénéficiaire en 2017* (Note d'information n° 18.23). DEPP. <https://www.education.gouv.fr/la-validation-des-acquis-de-l-experience-dans-les-etablissements-d-enseignement-superieur-hausse-du-4946>
- Virville (de), M. (Ed.) (1996). *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle* (La documentation française).

Textes législatifs et réglementaires (de la plus récente à la plus ancienne publication)

- Loi n°2022-1598 du 21 décembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi (JO 22 décembre 2022).
- Décret n°2021-389 du 2 avril 2021 relatif aux conditions d'enregistrement des certifications professionnelles et des certifications et habilitation dans les répertoires nationaux et adaptant la composition des jurys de validation des acquis de l'expérience en raison de l'épidémie de covid-19 (JO 4 avril 2021).
- Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (JO 6 septembre 2018).
- Décret n°2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (JO 6 juillet 2017).
- Loi n°2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels (JO 9 août 2016).

Code des relations entre le public et l'administration, articles L.231-1 à D.231.3 (codifié en 2015).

Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (JO 11 août 2007).

Décret n°2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L.613-3 et de l'article L.613-4 du Code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur (JO 26 avril 2002).

Décret n°2002-529 du 16 avril 2002 relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger (JO 18 avril 2002).

Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (JO 18 janvier 2002).

Code de l'éducation, article L. 123-3 relatif aux missions de l'université (codifié en 2000).

Décret n°93-538 du 27 mars 1993 relatif à la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur (JO 28 mars 1993).

Loi n°92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale (JO 21 juillet 1992).

Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur (JO 29 août 1985).

Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (JO 17 juillet 1971).

Loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé (JO 13 juillet 1934).

Dictionnaires

Apprenant.e (s.d.). In *Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprenant/4745>

Cheminement (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, lexicographie*. Repéré à <https://www.trtl.fr/definition/cheminement>

Cheminement (s.d.). In *Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cheminement/15079>

Communiquer (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, étymologie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/communiquer>

Communiquer (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, lexicographie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/communiquer>

Dispositif (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, étymologie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/dispositif>

Espace (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, étymologie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/espace>

Espace (s.d.). In *Dictionnaire de l'Académie Française en ligne (9^e ed.)*. repéré à <https://academie.atilf.fr/9/consulter/espace?page=1>

Expérience (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, étymologie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/exp%C3%A9rience>

Expérience (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, lexicographie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>

Transmettre (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, étymologie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/transmettre>

Transmettre (s.d.). In *CNRTL Portail lexical, lexicographie*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/transmettre>

Presse

Les décodeurs (2017, 23 janvier). Qu'est-ce qu'une information ? *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2022/10/26/qu-est-ce-qu-une-information_5067721_4355771.html

Table des matières

Notes au lecteur	3
Remerciements	4
Sommaire.....	6
Résumé	9
Abstract	10
Liste des tableaux	11
Liste des figures.....	12
Liste des annexes.....	13
Glossaire des sigles et acronymes	14
Préambule.....	17
Introduction générale.....	19
PREMIERE PARTIE Cadre contextuel	27
1. Transformation du rapport à l'espace et au temps	28
1.1. Spatialités	29
1.2. Temporalités	31
1.3. Un espace de crise(s)	34
2. Transformation de la place des savoirs	38
2.1. La profusion d'informations.....	38
2.2. La société cognitive.....	40
2.3. Les savoirs d'expérience	43
3. Transformation de la FTLV	47
3.1. Le lien formation-certification-emploi.....	47
3.2. L'organisation et la construction de la formation	50
3.3. Le déplacement de la responsabilité de formation	52
4. Le dispositif de VAE dans l'enseignement supérieur français.....	55
4.1. Un dispositif innovant	55
4.2. Un dispositif sous-mobilisé	59
4.3. Un dispositif à la fois homogène et hétérogène	63
Conclusion de la première partie.....	67
DEUXIÈME PARTIE Cadre conceptuel	69

5.	Revue de littérature et question de recherche.....	70
5.1.	La diversité des recherches portant sur la VAE	70
5.2.	La dimension développementale de la VAE	72
5.3.	Problématisation.....	78
6.	L'apprenance.....	82
6.1.	Présentation du concept.....	82
6.2.	Un concept connexe : le rapport au(x) savoir(s)	86
6.3.	Le méta-cadre théorique de l'apprenance	89
7.	L'expérience.....	93
7.1.	Présentation du concept.....	93
7.2.	Un concept connexe : l'activité.....	99
7.3.	La communication d'expérience	100
8.	Le dispositif.....	105
8.1.	Présentation du concept.....	105
8.2.	Un concept connexe : l'accompagnement.....	107
8.3.	L'approche trilogique des dispositifs de formation.....	108
9.	L'espace.....	113
9.1.	Présentation du concept.....	114
9.2.	La multiplicité des notions connexes	117
9.3.	L'espace de l'activité.....	121
	Conclusion de la deuxième partie et hypothèses.....	125
	TROISIÈME PARTIE Méthodologie et résultats	128
10.	Démarche méthodologique.....	129
10.1.	Posture de recherche.....	129
10.2.	Approche qualitative	131
10.3.	Méthodologie.....	132
11.	Enquête n°1 : Entretiens avec des accompagnateurs VAE	135
11.1.	Cadre	135
11.1.1.	Contexte et objectifs.....	135
11.1.2.	Choix méthodologiques.....	136
11.1.3.	Terrain et panel.....	136
11.2.	Préparation des entretiens.....	138
11.2.1.	Recueil d'informations en amont des entretiens	138
11.2.2.	Élaboration d'un guide d'entretien.....	139

11.3.	Mise en œuvre	141
11.3.1.	Déroulement	141
11.3.2.	Démarche de traitement des résultats	142
11.3.3.	Biais méthodologiques et limites	143
11.4.	Présentation des résultats.....	144
11.4.1.	Mission d'accompagnement.....	144
11.4.2.	Dimension relationnelle	148
11.4.3.	Distance	152
11.4.4.	Dimension temporelle	154
11.4.5.	Dimension collective	157
11.4.6.	VAE et crise sanitaire	160
11.4.7.	VAE et espace	163
11.5.	Interprétation des résultats.....	164
11.5.1.	Synthèse.....	164
11.5.2.	Pistes d'interprétation.....	166
12.	Enquête n°2 : Analyse de textes conclusifs de dossiers VAE de candidats	170
12.1.	Cadre	170
12.1.1.	Contexte et objectifs	170
12.1.2.	Choix méthodologiques.....	171
12.1.3.	Terrain	171
12.2.	Préparation de l'analyse	174
12.2.1.	Constitution du corpus.....	174
12.2.2.	Construction d'une grille d'analyse catégorielle.....	177
12.2.3.	Biais méthodologiques et limites	179
12.3.	Présentation des résultats.....	180
12.3.1.	Structure des textes.....	180
12.3.2.	Projet	180
12.3.3.	Indicateurs du parcours de vie.....	184
12.3.4.	Cheminement.....	186
12.4.	Interprétation des résultats.....	196
12.4.1.	Synthèse.....	196
12.4.2.	Pistes d'interprétation.....	197
13.	Synthèse intermédiaire	203
13.1.	Configuration de l'espace de la VAE.....	203

13.1.1.	L'espace instrumental.....	204
13.1.2.	L'espace intime	205
13.1.3.	L'espace social	206
13.2.	Dynamiques de l'espace de la VAE	207
13.2.1.	Problématisation, conceptualisation, formalisation.....	207
13.2.2.	Normalisation, conscientisation, émancipation	209
14.	Enquête n°3 : Entretiens avec des candidats VAE	212
14.1.	Cadre	212
14.1.1.	Contexte et objectifs	212
14.1.2.	Choix méthodologiques.....	213
14.1.3.	Terrain et panel.....	214
14.2.	Préparation des entretiens.....	215
14.2.1.	Analyse des émargements de l'accompagnement	215
14.2.2.	Élaboration d'un guide d'entretien.....	216
14.3.	Mise en œuvre	219
14.3.1.	Déroulement	219
14.3.2.	Démarche de traitement des résultats.....	221
14.3.3.	Biais méthodologiques et limites	223
14.4.	Présentation des résultats de l'analyse catégorielle.....	224
14.4.1.	Actualisation du parcours	225
14.4.2.	Vécu de l'accompagnement	226
14.4.3.	Vécu d'élaboration du dossier.....	233
14.4.4.	Retour global sur la VAE	239
14.5.	Présentation des résultats de l'analyse littérale	241
14.5.1.	Le discours de C2 : prégnance de l'espace social	242
14.5.2.	Le discours de C13 : prégnance de l'espace intime	248
14.5.3.	Le discours de C27 : prégnance de l'espace instrumental.....	253
14.6.	Interprétation des résultats.....	258
14.6.1.	Synthèse de l'analyse catégorielle.....	259
14.6.2.	Synthèse de l'analyse littérale	261
14.6.3.	Pistes d'interprétation.....	263
15.	Enquête n°4 : Focus groupes avec des accompagnateurs VAE	271
15.1.	Cadre	271
15.1.1.	Contexte et objectifs.....	271

15.1.2.	Choix méthodologiques.....	272
15.1.3.	Terrain et panel.....	273
15.2.	Préparation des focus groupes.....	276
15.2.1.	Recueil d'informations en amont des focus groupes.....	276
15.2.2.	Élaboration d'un guide de focus groupe.....	277
15.3.	Mise en œuvre.....	282
15.3.1.	Déroulement.....	282
15.3.2.	Démarche de traitement des résultats.....	284
15.3.3.	Biais méthodologiques et limites.....	285
15.4.	Présentation des résultats.....	286
15.4.1.	Dynamique des échanges.....	286
15.4.2.	Apports constatés de la démarche pour le candidat.....	289
15.4.3.	Cadre de la VAE.....	290
15.4.4.	Démarche de l'accompagnateur.....	292
15.4.5.	Démarche du candidat.....	293
15.4.6.	Dispositions et projets des candidats.....	294
15.4.7.	Points de vue sur la réforme de la VAE.....	295
15.4.8.	Analyse littérale : les lectures comme instruments.....	299
15.5.	Interprétation des résultats.....	308
15.5.1.	Synthèse.....	308
15.5.2.	Pistes d'interprétation.....	309
16.	Synthèse finale.....	312
16.1.	Logiques de comparaison, d'élaboration et d'adressage.....	312
16.2.	Les opportunités de choix.....	316
	QUATRIÈME PARTIE Discussion.....	320
17.	Principaux résultats de la recherche.....	321
18.	Limites de la recherche.....	325
19.	Apports de la recherche.....	328
	Conclusion générale.....	333
	Postface.....	337
	Bibliographie.....	345
	Table des matières.....	368
	Annexes.....	373

Annexes

Annexe 1 : Profils des structures des enquêtes 1 et 4

Adapté de : données fournies par les accompagnateurs enquêtés, 2021.

En grisé : structures des enquêtés ayant contribué à l'enquête 1 et 4.

Accompagnateur	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Effectif de l'équipe dédiée à la VAE	2 soit : 1 assistante 1 responsable	5 soit : 1 assistante 3 conseillères 1 responsable	2 soit : 1 gestionnaire administrative 1 responsable	3 soit : 1 gestionnaire administrative 1 conseillère 1 responsable (+personnel reprise d'étude)	4 soit : 1 chargé d'accueil 1 assistante 2 conseillers (+ personnels reprise étude)	2 soit : 1 conseillère 1 responsable
Turnover dans l'équipe dédiée à la VAE	Aucun depuis 11 ans	Aucun depuis 3 ans	2 changements récents pour le poste de gestionnaire	2 recrutements récents de conseillères	2 postes non renouvelés récemment en FC	<i>Non communiqué</i>
Année de création de la structure dédiée à la VAE	2006	2013	2009	2012	2003	2002
Dispositifs gérés par la structure	VAE, VAPP	VAE, VAPP, VES	VAE, VES	VAE, VAPP, alternance	VAE, VAPP, VES, alternance	VAE, VAPP, VES
Nombre de dossiers de recevabilité /an	200 en moyenne	150 en moyenne	150 en moyenne	50 en moyenne	50 en moyenne	<i>Non communiqué</i>
Nombre de jurys organisés /an	125 en moyenne	80 en moyenne	90 en moyenne	40 en moyenne	20 en moyenne	70 en moyenne
Rythme des jurys	Tout au long de l'année	Tout au long de l'année	2 sessions (juin, septembre)	Tout au long de l'année	3 sessions (février, juin, octobre) + exception	Tout au long de l'année
Format de la prestation d'accompagnement VAE	24h Pratique du distanciel et du collectif (MOOC, classes inversées)	24h Pratique du distanciel et du collectif (ateliers)	12h Pratique du distanciel (dont plateforme) et du collectif (2 ateliers)	20h Dont 9h d'accompagnement pédagogique Pratique du distanciel	24h Pratique du distanciel (dont plateforme) et du collectif (5 ateliers)	24h Pratique du distanciel et du collectif (atelier)
Tarifs des prestations VAE	200 € faisabilité 1200 € accompagnement 1000 € jury Droits d'inscription nationaux	150 € faisabilité 1260 € accompagnement 500 € jury Droits d'inscription nationaux	0 € faisabilité 500 € accompagnement 500 € jury Droits d'inscription nationaux	100 € faisabilité 1400 € à 2100 € en fonction du statut 700€ jury (sans accompagnement) Droits d'inscription nationaux	0 € faisabilité 1800 € Tarif spécifique pour les demandeurs d'emploi 1000 € jury Droits d'inscription nationaux	200 € faisabilité 1800 € accompagnement 1000 € à 2300 € en fonction du niveau de diplôme visé
Principaux diplômes délivrés en VAE	LP en commerce Masters dans le domaine bancaire, de la qualité, de l'ingénierie	LP dans des secteurs variés (ex. commerce, informatique, gestion des ressources humaines, logistique, social), Masters en informatique et biologie	LP en gestion, immobilier, histoire, sciences de l'éducation, BTP, Master en management, immobilier	Masters dans le domaine culturel et des langues	LP en droit, économie, gestion et sciences Master dans le domaine des achats et des ressources humaines	<i>Non communiqué</i>
Dispositifs spécifiques	Doctorat Diplôme d'ingénieur DE paramédical VAE collective VAE hybride	Doctorat, grade licence et master DE paramédical VAE collective VAE hybride	Doctorat Diplôme d'ingénieur VAE collective VAE hybride	Doctorat VAE collective	VAE collective VAE hybride	Doctorat Diplôme d'ingénieur VAE collective VAE hybride

Annexe 2 : Profils des accompagnateurs des enquêtes 1 et 4

Adapté de : données fournies par les accompagnateurs enquêtés, 2021.

En grisé : enquêtés ayant contribué à l'enquête 1 et 4.

Accompagnateur	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Genre	Homme	Femme	Homme	Femme	Femme	Femme
Parcours de formation initiale	Licence Administration économique Master Ressources humaines (RH) Stage à la cellule VAE d'une université	<i>Non évoqué</i>	Maitrise de droit	Psychologue du travail et de l'orientation	Conseiller d'orientation psychologue (COP)	Études de biologie Psychologue clinicienne
Parcours de formation continue	<i>Non évoqué</i>	BTS Ressources humaines LP Formation et insertion Master Ingénierie et fonction d'accompagnement en formation (par VAE)	Master Management et administration des entreprises Formation certifiante en psychothérapie Master Sciences de l'information	<i>Non évoqué</i>	Formation certifiante de responsable de formation Formation à l'accompagnement VAE	Formation en santé publique Formation en ingénierie de la formation
Parcours professionnel avant le poste actuel	Courte expérience en entreprise de services informatiques sur un poste en Ressources humaines	Expérience en hôtellerie-restauration et horticulture Puis assistante RH et chargée de formation en France et à l'étranger Puis assistante et conseillère de formation dans la fonction publique	Expérience de psychothérapeute Vacations d'enseignement à l'université S'est occupé d'alternance à l'université	Expérience en cabinet de RH Puis poste de conseillère en insertion professionnelle au bureau d'aide à l'insertion professionnelle d'une université Accompagnatrice VAE	Expérience de COP en collèges, lycées, et en Centre d'information et d'orientation (CIO) Puis conseillère en insertion professionnelle dans une association prestataire de Pôle Emploi (BC)	Expérience de psychologue clinicienne
Poste occupé	Accompagnateur VAE et Responsable VAE	Accompagnatrice VAE	Chargé de mission, Référent VAE et enseignant	Accompagnatrice VAE et Responsable du pôle Reprise d'études et validation d'acquis	Accompagnatrice VAE	Accompagnatrice VAE, Ingénieure Formation tout au long de la vie et Responsable du pôle
Ancienneté dans l'accompagnement VAE	10 ans environ	5 ans	13 ans	6 ans	13 ans	19 ans
Projets professionnels	<i>Non évoqué</i>	Souhaite poursuivre sa carrière à l'université sur d'autres fonctions	Avait un projet de doctorat	<i>Non évoqué</i>	<i>Non évoqué</i>	<i>Non évoqué</i>
Autres éléments biographiques évoqués	Père de deux enfants	Mère d'un enfant, avait pris un congé parental	Père de deux grands garçons	A des problèmes de santé	Mère	<i>Non évoqué</i>

Annexe 3 : Guide d'entretien de l'enquête 1

Entame

Bonjour. Tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté cet entretien et de vous être rendu disponible.

Je vous rappelle que cet entretien s'inscrit dans ma recherche doctorale qui s'intéresse à la dimension apprenante de la VAE. Je souhaite comprendre comment se font les apprentissages des candidats engagés dans ce dispositif. Pour ce faire, je réalise une première enquête exploratoire auprès d'accompagnateurs VAE dans les universités françaises. Vous êtes 6 accompagnateurs à avoir accepté de participer à cette enquête.

Je suis actuellement inscrite en première année de thèse. Comme vous le savez, je suis moi-même praticienne de l'accompagnement VAE. Aussi je souhaite, grâce à cette enquête, m'ouvrir aux points de vue d'autres accompagnateurs quant à la pratique de l'accompagnement à la VAE, et des missions en amont et en aval de cet accompagnement. J'espère également dégager des pistes de réflexion pour la suite de ma recherche.

Notre entretien devrait durer environ une heure. Je vais vous poser une dizaine de questions pour lesquelles il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui m'intéresse est de saisir votre point de vue. Votre anonymat sera préservé. Si vous en êtes toujours d'accord, je vais démarrer l'enregistrement de notre entretien qui me permettra de le retranscrire.

Questions introductives

- Je vous propose de vous présenter en quelques phrases.
- Parlez-moi de votre mission d'accompagnement à la VAE, en quoi consiste-t-elle ?

Questions thématiques

- Que pourriez-vous me dire de la dimension relationnelle de l'accompagnement VAE ?
- Comment abordez-vous la distance dans la démarche de VAE ?
- Quel regard portez-vous sur l'accompagnement collectif en VAE ?
- Si je vous dis que le candidat VAE traverse une pluralité d'espaces, que me répondez-vous ?
- Que pourriez-vous me dire de la dimension temporelle de la démarche de VAE ?
- Venons désormais plus particulièrement à la période de crise sanitaire qui a débuté il y a un peu plus d'un an. Quelles ont été les conséquences de cette situation sur votre approche de l'accompagnement et celle de votre institution ?
- De votre point de vue, quels ont été les effets de la crise sur les candidats à la VAE ? N'hésitez pas à me proposer des exemples concrets pour illustrer votre propos.

Question d'ouverture

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose pour clore cet entretien ?

Clôture

Je vous remercie vivement pour cet échange. J'espère que vous avez passé un bon moment avec moi.

Je vais désormais stopper l'enregistrement, je le mettrai à votre disposition.

Je reviendrai également vers vous afin de vous transmettre les résultats de cette enquête exploratoire.

Annexe 4 : Calendrier des entretiens de l'enquête 1

Accompagnateur	Date d'entretien	Heure de l'entretien	Durée de l'entretien	Outil de visioconférence utilisé
A1	5/04/2021	16h	71 minutes	BigBlueButton
A2	6/04/2021	16h	74 minutes	BigBlueButton
A3	7/04/2021	9h	88 minutes	BigBlueButton
A4	8/04/2021	16h	48 minutes	BigBlueButton
A5	9/04/2021	9h	38 minutes	BigBlueButton
A6	9/04/2021	13h	44 minutes	Zoom

Annexe 5 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 1

La mission d'accompagnement	Inscription dans le dispositif de VAE	Représentation du dispositif de VAE et d'accompagnement
	Une prestation	
	Orientation résultat	
	Un partenariat avec le candidat	
	Au-delà du dispositif de VAE	
	Étapes amont de la prestation	Globalité de l'accompagnement
	Étapes aval de la prestation	
	Mettre du sens	
	Candidats non-accompagnés	
	Accompagnement des partenaires	
	Échanges avec les pairs	Postures des accompagnateurs
	Posture de coach	
	Posture d'expert	
	Posture de facilitateur	
	Fonction des étapes	
	Autonomie vs. directivité	Tension entre mission d'accompagnement et de formation
	Animation des ateliers	
	Évaluation des candidats	
	Partenariat nécessaire	Tension dans la relation partenariale avec les enseignants
	Une contrainte	
Former les enseignants		
Développement commercial	Développement du dispositif	
Mise en conformité réglementaire		
Ingénierie pédagogique		

La dimension relationnelle de la VAE	Prescriptions du dispositif	Place de la relation
	Consubstantielle de l'accompagnement	
	Une rencontre	
	Un choix du candidat	
	Critère qualité de l'accompagnement	
	Globalité de la dimension relationnelle	
	Levier de mise en confiance	Leviers et freins à la relation
	Levier pour la dynamique de groupe	
	Des profils frein à la relation	
	Aspects conjoncturels	
	Impact de l'accompagnateur	
	Exposition aux affects des candidats	Risques liés à la relation
	Risque de débordements	
	Risque de quiproquos	
	Prendre des garanties	Maîtrise des risques de la relation
	Importance du cadre	
	Flexibilité du cadre	
Passage de relai		

La distance en VAE (acception instrumentale du terme)	Outils mobilisés	Le format distanciel
	Modalité principale de l'accompagnement	
	Vécu du distanciel	
	Avantages pratiques pour les candidats	Avantages du distanciel
	Avantages pédagogiques pour les candidats	
	Avantages pour les accompagnateurs	
	Incidences sur la relation	Risques du distanciel
	Incidences lors de temps collectifs	
	Incidences sur le sentiment d'appartenance	
	Difficultés techniques	
	Difficultés administratives	

La temporalité en VAE	Rationalisation	Temporalités de l'activité des accompagnateurs
	Anticipation	
	Gérer l'imprévu	
	Quantification	Notions de durée et de rythme
	Réduire les durées	
	Réglementation et administration	Contraintes temporelles
	Organisation et économie	
	Contraintes du candidats	
	Contrainte levier	
	Temporalités de l'expérience	Le temps nécessaire
	Temporalité de la relation	
	Maturation et réflexivité	
	Flexibilité temporelle	

L'approche collective en VAE	Application aux différentes étapes	Le format collectif
	Inscription dans une logique individuelle	
	Configurations	
	Ateliers informels	Un terrain d'expérimentation
	Ingénierie pédagogique	
	Projets de développement du collectif	
	Rationaliser l'activité d'accompagnement	Intérêt de la modalité collective
	Confrontation à d'autres points de vue	
	Dynamiser la démarche	
	Partage social des émotions	
	Posture	Difficultés et risques de la modalité collective
	Organisation	
	Risques VAE collective intra-entreprise	

VAE et crise sanitaire	Vécu des accompagnateurs	Vécu de la crise
	Vécu des candidats	
	Organisation de travail	Difficultés rencontrées
	Difficultés relationnelles	
	Difficultés techniques	
	Pas de changement	Adaptations en réponses à la crise
	Distanciel individuel	
	Distanciel collectif	
	Distanciel jury	
	Souplesse organisationnelle	
	Attitude d'ouverture	La crise comme opportunité
	Pérennisation et expérimentation	
	Hausse des demandes	
	Temps privilégié pour les candidats	

Annexe 6 : Extrait de la notice de rédaction du dossier VAE

Tiré de : Université de Strasbourg, 2021.

L'objectif de votre dossier de demande de VAE est de démontrer que par la voie de l'expérience, vous avez acquis les compétences (disciplinaires et transversales), connaissances et aptitudes visées par le diplôme que vous avez choisi.

Pour atteindre cet objectif, vous structurez votre dossier en trois parties : une introduction, un développement articulé en chapitres, une conclusion. Nous rappelons que le dossier VAE doit être rédigé en français.

Vous pouvez donner un titre personnalisé à la partie D de votre dossier.

Introduction

Vous présentez votre parcours, motivation, projet. Vous expliquez votre parcours professionnel et personnel ainsi que les choix que vous avez été amené à faire, en mettant l'accent sur les éléments qui sont en lien avec le diplôme visé.

Vous décrivez votre/vos projet(s) et précisez en quoi l'obtention de ce diplôme permet d'y répondre. Vous partagez vos questionnements professionnels.

Vous présentez les contextes d'acquisition et de développement de votre expérience. Vous décrivez de manière synthétique le(s) contexte(s) dans le(s)quel(s) vous avez construit votre expérience. Les éléments ci-après sont donnés à titre indicatif, développez uniquement ceux qui ont un sens par rapport à votre expérience. Vous analysez ces contextes.

- Structure (groupe, entreprise, organisme, association, établissement, unité, équipe, etc.).
- Histoire et valeurs.
- Évolution de la structure (notamment dans le cas d'une expérience longue dans une entreprise).
- Cadre (dates d'occupation du poste, type de contrat, temps hebdomadaire de travail, etc.).
- Chiffre d'affaires, budgets gérés, etc.
- Taille, effectifs, etc.
- Répartition du travail et des responsabilités, relations hiérarchiques.

NB : vous pouvez choisir de présenter les contextes d'acquisition de votre expérience en premier chapitre de votre développement, plutôt qu'en introduction.

Vous annoncez le plan de votre développement et vous le justifiez.

Développement

Vous confrontez votre expérience avec le diplôme visé. Vous concentrez votre présentation et votre analyse autour de situations significatives de votre expérience et explicitez les connaissances et les compétences acquises en référence à chaque élément du référentiel de compétences du diplôme. Vous présentez vos méthodes et outils. Vous mettez en évidence vos questionnements professionnels et vous illustrez avec des exemples concrets.

Cette présentation est analytique, problématisée et critique. Elle démontre l'adéquation avec le niveau universitaire que vous demandez. Vous dialoguez avec des auteurs en respectant la méthodologie bibliographique.

Conclusion

Vous revenez sur les éléments essentiels de l'analyse des acquis de votre expérience.

Vous revenez sur votre parcours, votre projet. Vous réfléchissez à ce que vous a apporté la démarche VAE, et analysez les difficultés rencontrées. Aujourd'hui, quelles sont vos perspectives ?

Annexe 7 : Profil sociodémographique des candidats enquêtés

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2019-2021.

Les données correspondent aux profils des candidats en fin de démarche (données issues de la partie administrative du dossier VAE), sauf le nombre d'années d'expérience qui est évalué lors de l'étude de recevabilité-faisabilité par l'enseignant responsable du diplôme visé.

En grisé : candidats ayant contribué aux enquêtes 2 et 3.

Candidat	Genre	Tranche d'âge	Lieu de résidence	Situation emploi	Catégorie socio-professionnelle	Niveau de diplôme avant la VAE	Nombre d'années d'expérience
C1	Homme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif demandeur d'emploi	employé	6	Moins de 10
C2	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif demandeur d'emploi	cadre	5	10 à 20
C3	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	6	<i>Non précisé</i>
C4	Homme	Plus de 50 ans	Limitrophe Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	5	20 à 30
C5	Homme	30 à 49 ans	Étranger	Actif en emploi	cadre	6	10 à 20
C6	Femme	Plus de 50 ans	Autre département	Actif en emploi	cadre	6	30 à 40
C7	Homme	30 à 49 ans	Limitrophe Bas-Rhin	Actif en emploi	non-salarié	5	20 à 30
C8	Homme	30 à 49 ans	Limitrophe Bas-Rhin	Actif en emploi	non-salarié	5	Moins de 10
C9	Homme	30 à 49 ans	Étranger	Actif en emploi	cadre	5	Moins de 10
C10	Homme	Plus de 50 ans	Bas-Rhin	Actif demandeur d'emploi	cadre	5	30 à 40
C11	Homme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	5	Moins de 10
C12	Femme	30 à 49 ans	Limitrophe Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	5	<i>Non précisé</i>
C13	Homme	Plus de 50 ans	Étranger	Actif en emploi	cadre	4	Moins de 10
C14	Femme	Plus de 50 ans	Bas-Rhin	Actif demandeur d'emploi	cadre	3	<i>Non précisé</i>
C15	Femme	30 à 49 ans	Autre département	Actif en emploi	employé	6	10 à 20
C16	Femme	Moins de 30 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	4	Moins de 10
C17	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	7	Moins de 10
C18	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	5	Moins de 10
C19	Homme	Plus de 50 ans	Autre département	Actif en emploi	cadre	5	20 à 30
C20	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	5	10 à 20
C21	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	5	Moins de 10
C22	Homme	30 à 49 ans	Autre département	Actif demandeur d'emploi	employé	5	10 à 20
C23	Femme	30 à 49 ans	Autre département	Actif en emploi	cadre	6	10 à 20

Candidat	Genre	Tranche d'âge	Lieu de résidence	Situation emploi	Catégorie socio-professionnelle	Niveau de diplôme atteint	Nombre d'année d'expérience
C24	Homme	30 à 49 ans	Autre département	Actif en emploi	employé	6	10 à 20
C25	Femme	30 à 49 ans	Limitrophe Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	6	Moins de 10
C26	Homme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	5	20 à 30
C27	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	6	10 à 20
C28	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	7	10 à 20
C29	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	5	10 à 20
C30	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	employé	5	Moins de 10
C31	Femme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	5	Moins de 10
C32	Femme	Plus de 50 ans	Étranger	Actif en emploi	cadre	6	10 à 20
C33	Homme	30 à 49 ans	Bas-Rhin	Actif en emploi	cadre	6	10 à 20

Annexe 8 : Profil de diplomation des candidats enquêtés

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2019-2021.

Le saut de niveau de diplôme correspond à l'écart entre le niveau de diplôme initial et le niveau de diplôme obtenu.

° : Candidats ayant souscrit à l'ancien format de prestation d'accompagnement, qui a été adapté au nouveau.

* : Candidats ayant en partie réalisé leur VAE en période de confinement sanitaire.

En grisé : candidats ayant contribué aux enquêtes 2 et 3.

Candidat	Diplôme visé	Mention du diplôme visé	Domaine du diplôme visé	Année de présentation au jury de VAE	Issue de validation	Saut de niveau de diplôme
C1	Licence	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	SHS	2021	totale	0
C2	Master	Sciences politiques	DEG	2021	partielle	+1
C3	Master	Sciences de l'éducation	SHS	2021	totale	0
C4	Licence professionnelle	Métiers de l'électricité et de l'énergie	STS	2021	totale	+1
C5	Master	Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation	SHS	2021	totale	0
C6	Master	Sciences de l'éducation	SHS	2021	totale	0
C7	Master	Qualité, Hygiène et Sécurité	DEG	2021	totale	+1
C8	Master	Sciences de l'éducation	SHS	2021*	totale	+2
C9	Licence professionnelle	Métiers du numérique	DEG	2021*	totale	+1
C10	Master	Qualité, hygiène et sécurité	DEG	2021	totale	+2
C11	Licence professionnelle	Métiers de la gestion et de la comptabilité	DEG	2021	totale	+1
C12	Master	Analyse et politique économique	DEG	2021	totale	+2
C13	Master	Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation	SHS	2021	partielle	+3
C14	Master	Sciences politiques	DEG	2020	totale	+4
C15	Master	Sciences du médicament	STS	2020	totale	+1
C16	Licence professionnelle	Métiers du numérique	ALL	2020	totale	+2
C17	Master	Management	DEG	2020	totale	0
C18	Master	Management	DEG	2020	totale	+2
C19	Master	Sciences du médicament	STS	2020	totale	+2
C20	Master	Management	SHS	2020	totale	+2
C21	Licence professionnelle	Métiers de la communication	DEG	2020	partielle	+1
C22	Master	Sciences du médicament	STS	2020	partielle	+2
C23	Master	Droit	DEG	2020	partielle	+1
C24	Master	Sciences pour l'ingénieur	STS	2019		+1
C25	Master	Management	DEG	2019	partielle	+1
C26	Master	Sciences pour l'ingénieur	STS	2019	totale	+2
C27	Master	Sciences du vivant	STS	2019	totale	+1

Candidat	Diplôme visé	Mention du diplôme visé	Domaine du diplôme visé	Année de présentation au jury de VAE	Issue de validation	Saut de niveau de diplôme
C28	Master	Sciences du vivant	STS	2019	totale	0
C29°	Master	Informatique	STS	2019	totale	+2
C30°	Licence professionnelle	Métiers de la gestion et de la comptabilité	DEG	2019	totale	+1
C31°	Licence professionnelle	Métiers de la gestion et de la comptabilité la paie et du social	DEG	2019	totale	+1
C32°	Master	Didactique des langues	ALL	2019	partielle	+1
C33°	Master	Management	DEG	2019	totale	+1

Annexe 9 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 2

Les chiffres font référence au nombre de textes concernés et non au nombre d'occurrence dans l'ensemble du corpus. Autrement dit, plusieurs occurrences dans un même texte sont comptabilisées une seule fois par code ou catégorie. Par contre, un même texte peut contenir des verbatims répartis dans plusieurs catégories ou codes.

En grisé : catégories définies en amont de l'analyse.

Analyse de la structure du texte

Volume du texte
1.075 mots en moyenne, de 144 à 2.429 mots

Organisation du texte		
Texte organisé, plan annoncé	2	28
Texte organisé en parties titrées	7	
Texte organisé en parties	19	
Texte non organisé	5	

Illustration du texte
13 Oui ; 20 Non
Il s'agit de tableaux, schémas, photos, citations, personnalisation de la police de caractère

Orientation du texte	
Projet	1
Parcours de vie	14
Cheminement en VAE	12
Orientation plurielle	6

Analyse du projet du candidat

Motifs d'engagement		
Intrinsèque	Épistémique	16
	Socio-affectif	1
	Hédonique	1
Extrinsèque	Économique	0
	Prescrit	3
	Dérivatif	2
	Opérateur opérationnel	0
	Opérateur personnel	0
	Identitaire	14
	Vocationnel	21
Non évoqués		2
Un type de motif évoqué		14
Plusieurs types de motifs évoqués		17
Un ou plusieurs type motifs évoqués		31
Autres éléments repérés : légitimité académique versus légitimité professionnelle, évolution des motifs en cours de démarche, temporalité du projet (phase amont).		

Perspectives		
Professionnelle	28	Maintien dans l'emploi
		Évolution professionnelle
		Réorientation professionnelle
Académique	9	Reprise d'étude
		Suivi de formation
		Nouvelle VAE
		Transmettre (témoignage, cours)
Personnelle	8	Développement personnel
		Événement personnel
		Partage de valeurs personnelles
Non évoquées		2
Un type de perspective évoqué		18
Plusieurs types de perspectives évoqués		13
Un ou plusieurs types de perspectives évoqués		31
Autres éléments repérés : recoupement entre motifs et perspectives, perspective anticipée ou née de la démarche, perspectives personnelles ayant une dimension académique ou professionnelle.		

Analyse du parcours de vie du candidat

Parcours académique : Formation initiale	
Évoqué sans précision	4
Niveau de diplôme, sans précision du diplôme	3
Diplôme	4
Abandon	3
Non évoqué	21

Parcours académique : Formation continue	
Évoqué sans précision	2
Autoformation	12
Formation non certifiante	8
Niveau de diplôme sans précision du diplôme	0
Diplôme ou formation certifiante	2
Abandon	0
Non évoqué	15
Autres éléments repérés : parcours de formation continue articulé à la VAE (suivi de formation en parallèle)	

Parcours professionnel	
Durée de l'expérience professionnelle	18
Catégorie socio-professionnelle	11
Situation professionnelle (en emploi, demandeur d'emploi)	23
Domaine(s) d'activité(s)	28
Entreprise(s)	26
Environnement professionnel (organisation, partenaires...)	29
Poste(s) occupé(s)	20
Mission(s) et activités	26
Compétence(s)	27
Point(s) de vue professionnel(s) (sur le secteur, le métier...)	26
Non évoqué	0
Autres éléments repérés : changement de situation d'emploi en cours de VAE	

Parcours personnel	
Situation géographique	6
Situation familiale	9
Loisirs et centres d'intérêt	10
Partage de point(s) de vue sur la société	12
Partage d'affects	21
Non évoqué	6
Autres éléments repérés : la situation géographique est évoquée par les candidats vivant à l'étranger, changement de situation familiale (naissance), situation familiale évoquée en lien avec la crise sanitaire (école à la maison).	

Interactions	
Avec la hiérarchie	10
Avec les collègues	27
Avec les partenaires et client	18
Avec les proches	4
Non évoqué	2
Autres éléments repérés : possibilité d'interaction davantage qu'interaction à proprement parler.	

Analyse du cheminement du candidat

Parcours de VAE	
Diplôme visé en VAE	11
Référentiel du diplôme visé	9
Durée de la démarche de VAE	6
Abandon	2
Aucun de ces codes évoqué	13
Autres éléments repérés : évocation de la temporalité longue de la démarche.	

Interactions en VAE	
Avec les pairs de l'environnement professionnel (collègues, hiérarchie...)	6
Avec les pairs candidats à la VAE	0
Avec les accompagnateurs de la Cellule VAE	13
Avec les enseignants	9
Avec les proches	1
Interactions symboliques	16
Non évoquées	17
Autres éléments repérés : adressage (10), modalité distancielle peu évoquée, ateliers évoqués par 6 candidats, accompagnement évoqué sous forme de remerciements (bienveillance, professionnalisme) et de manière indirecte (cadre imposé).	

Difficultés rencontrées			
Cognitives	19	Méthodologie universitaire	Rédaction Maîtrise du vocabulaire disciplinaire Recherches bibliographiques
		Méthodologie VAE	Compréhension des attendus Compréhension du référentiel Remémoration du parcours Choix des situations Élaboration d'un plan Explicitation de l'activité Vulgarisation/expertise Rapprochement théorie/pratique
		Organisation	Se fixer des objectifs Estimer le temps nécessaire
Conative	8	Priorisation de la VAE	
		Doute, perte de sens	
Affective	12	Vécu de l'implication	
		Confrontation à la nouveauté	
Non évoquées	12		
Un type de difficulté évoqué	9		
Plusieurs types de difficulté évoqués	12		
Un ou plusieurs types de difficulté évoqués	21		
Autres éléments repérés : difficulté sur phase amont (identification du diplôme), difficultés non explicites mais sous-jacentes, temporalité de la démarche, rendre la lecture intéressante et accessible pour le lecteur, retour des enseignants.			

Apports de la démarche		
Clarification du projet, des valeurs	25	Mise au jour du parcours Sens donné à l'expérience Préciser un projet Connaissance de soi : centres d'intérêt, valeurs, fonctionnement intellectuel
Clarification de sa valeur	26	Valeur de l'expérience : diversité, richesse, expertise Aptitudes : volonté, rigueur, audace, curiosité, créativité, audace Valeur pour soi : confiance, accomplissement Valeur pour autrui : marché de l'emploi
Acquisition de connaissances	22	Acquisitions et mises à jour Diversité des connaissances : en lien avec le diplôme, d'autres disciplines, environnement professionnel, méthodologie universitaire Développement de points de vue Croisement des savoirs Évolution des pratiques Valorisation de soi
Développement de compétences	16	Compétences réflexives, prise de hauteur, de recul Compétences méthodologiques universitaires : rédaction, recherches bibliographiques Compétences organisationnelles : rigueur
Non évoqués	1	
Un type d'apport évoqué	1	
Plusieurs types d'apport évoqués	31	
Un ou plusieurs types d'apport évoqués	32	
Autres éléments repérés : ce que le candidat ne souhaite plus, rapport favorable à l'apprentissage, processus (prise de distance, auto-évaluation), valeur sans le diplôme, méthodologie universitaire = connaissances et compétences, entraînement, opportunité (sortir de sa zone de confort et du quotidien, remise en question, sérendipité), temporalité, prise de conscience, apports débordant la sphère académique, transformation du candidat.		

Méthodologie déployée		
Comprendre de la consigne	1	
S'organiser pour réaliser la consigne	13	Dégager du temps Plan d'action
Comprendre le référentiel du diplôme visé	1	
Évaluer sa maîtrise des compétences visées	31	Remémoration du parcours Choix des situations Expliciter/analyser Recherches/lectures Comparer/démontrer
Formaliser	9	Structurer Rédiger
Non évoquée	1	
Autres éléments repérés : transférabilité des compétences professionnelles à l'exercice de VAE, un mémoire, anticipation de la décision du jury, unités d'enseignement versus compétences.		

Annexe 11 : Synthèse des émargements de l'accompagnement

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2017-2021

En gris : Atelier animé par Céline Hoffert.

Candidats	rencontre 1			rencontre 2			rencontre 3			rencontre 4			rencontre 5		
	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)
C1	A	13/03/2020	180	E	29/05/2020	60	E	01/10/2020	60	A	02/10/2020	180	E	20/10/2020	60
C2	A	26/04/2019	180	E	27/05/2019	105	E	05/09/2019	75	A	04/10/2019	180	A	15/11/2019	180
C3	A	29/05/2020	180	E	19/08/2020	45	A	25/09/2020	180	E	08/10/2020	45	A	11/12/2020	180
C4	A	26/11/2018	180	A	03/04/2019	180	E	16/05/2019	60	A	19/06/2019	180	E	17/07/2019	15
C5	A	22/11/2019	180	E	16/12/2019	75	E	20/01/2020	75	A	07/02/2020	180	A	27/03/2020	180
C6	A	22/11/2019	180	E	24/01/2020	60	A	07/02/2020	180	E	12/03/2020	30	A	27/03/2020	180
C8	A	26/04/2019	180	E	20/05/2019	60	A	07/06/2019	180	E	28/06/2019	60	A	05/07/2019	180
C13	A	19/06/2020	180	E	15/09/2020	75	E	20/01/2021	45						
C14	A	22/11/2019	180	E	28/01/2020	90	A	07/02/2020	180	E	17/02/2020	90	A	27/03/2020	180
C17	A	24/05/2019	180	E	27/06/2019	60	A	05/07/2019	180	A	13/09/2019	180	E	22/10/2019	60
C18	A	21/06/2019	180	E	14/08/2019	90	A	13/09/2019	180	E	20/09/2019	45	A	04/10/2019	180
C26	A	23/11/2018	150	E	19/12/2018	90	E	16/01/2019	45	A	13/02/2019	120	E	09/03/2019	90
C27	A	19/10/2018	180	E	13/12/2018	60	E	21/03/2019	60	E	03/04/2019	60	E	29/04/2019	60
C28	A	25/01/2019	180	E	26/02/2019	75	E	30/04/2019	60	E	07/06/2019	180	E	27/06/2019	90
C30	A	15/09/2017	150	E	20/09/2017	30	E	27/09/2017	60	E	27/09/2017	120	E	27/11/2017	24

Candidats	rencontre 6			rencontre 7			rencontre 8			rencontre 9			rencontre 10		
	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)	Atelier ou Entretien	date rencontre	durée (en mn)
C1	A	06/11/2020	180	E	23/02/2021	60	A	16/04/2021	180	E	22/04/2021	60			
C2	E	31/08/2020	90	E	14/09/2020	45	A	18/09/2020	180						
C3	E	11/02/2021	60	E	01/03/2021	30	E	27/04/2021	30						
C4	E	02/10/2019	60	E	13/11/2019	90	E	18/12/2019	45	E	12/02/2020	30	E	15/05/2020	180
C5	E	21/04/2020	45	E	05/05/2020	60	A	28/08/2020	180	E	19/11/2020	45			
C6	E	06/05/2020	45	E	18/06/2020	60	E	27/08/2020	60	A	16/10/2020	180	E	12/11/2020	45
C8	A	08/11/2019	180												
C13															
C14	A	15/05/2020	180	E	03/06/2020	60									
C17	E	29/10/2019	60	E	05/11/2019	60	E	07/11/2019	60				A	08/11/2019	180
C18	E	23/10/2019	105	E	17/02/2020	60							A	27/09/2019	180
C26	E	13/03/2019	60	A	07/06/2019	180	E	12/06/2019	60						
C27	E	02/05/2019	75	A	07/06/2019	180									
C28	A	08/11/2019	180												
C30	E	27/03/2018	60	E	13/08/2018	60	E	05/09/2018	60						

Annexe 12 : Analyse des émargements de l'accompagnement

Adapté de : données internes, Université de Strasbourg, 2017-2021

Candidat	Période d'accompagnement (en jours)	Durée totale de l'accompagnement (en heures)	Période Covid du 13/02/20 au 30/06/20
C1	405	17	Oui
C2	511	17,25	En partie
C3	328	12,5	En partie
C4	536	17	En partie
C5	363	17	En partie
C6	356	17	En partie
C8	196	14	Non
C13	215	5	Oui
C14	194	16	En partie
C17	168	17	Non
C18	241	14	Non
C26	308	16,25	Non
C27	231	11,25	Non
C28	287	11,75	Non
C30	355	10	Non

Candidat	Entretien		Atelier		L'accompagnement...		Intervalle moyen (en jours) entre les :		
	Nombre	Durée totale (en heures)	Nombre	Durée totale (en heures)	...a débuté par un atelier	...s'est terminé par un atelier	séances	entretiens	ateliers
C1	5	5	4	12	Oui	Non	50,63	82,00	133,00
C2	4	5,25	4	12	Oui	Oui	73,00	158,67	170,33
C3	5	3,5	3	9	Oui	Non	46,86	61,50	98,00
C4	6	5	4	12	Oui	Oui	67,00	54,40	178,67
C5	5	5	4	12	Oui	Non	45,38	84,75	93,33
C6	6	5	4	12	Oui	Non	39,56	58,60	109,67
C8	2	2	4	12	Oui	Oui	43,00	39,00	77,00
C13	2	2	1	3	Oui	Non	107,50	127,00	-
C14	3	4	4	12	Oui	Non	32,33	63,50	58,33
C17	5	5	4	12	Oui	Oui	21,00	33,25	56,00
C18	4	5	3	9	Oui	Non	40,17	62,33	52,50
C26	6	7,75	3	8,5	Oui	Oui	38,50	35,00	154,00
C27	5	5,25	2	6	Oui	Oui	38,50	35,00	231,00
C28	3	2,75	3	9	Oui	Oui	57,40	60,50	143,50
C30	7	7,50	1	2,5	Oui	Non	71,00	70,50	-

Annexe 13 : Guide d'entretien de l'enquête 3

Entretien :

Candidat	
Date et heure de l'entretien	
Durée de l'entretien	

Profil de l'enquêté :

Profil sociodémographique
Profil de diplomation

Entame

Bonjour. Tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté cet entretien et de vous être rendu disponible. Je me réjouis de notre échange et j'espère que celui-ci sera constructif pour vous également.

Je suis actuellement inscrite en troisième année de thèse. Comme vous le savez, je suis moi-même accompagnatrice VAE, mais c'est aujourd'hui en tant que jeune chercheuse que je m'entretiens avec vous. Ma recherche doctorale s'intéresse à la dimension apprenante de la VAE. Je souhaite comprendre comment se font les apprentissages des candidats engagés dans ce dispositif. Comme vous le savez, j'ai pu analyser des textes conclusifs de dossiers de VAE, dont le vôtre. Je souhaite grâce à cette nouvelle enquête en apprendre davantage sur votre cheminement dans l'élaboration du dossier de VAE.

Notre entretien devrait durer environ une heure. Je vous poserai une dizaine de questions, pour lesquelles il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Seul vous avez la réponse, sentez-vous libre vous exprimer. Bien sûr votre anonymat sera préservé. Si vous en êtes toujours d'accord, je vais démarrer l'enregistrement de notre entretien qui me permettra de le retranscrire. Cette retranscription figurera dans une annexe confidentielle de la thèse qui ne sera diffusée qu'aux membres de mon jury de thèse.

Question introductive

Que s'est-il passé pour vous depuis l'obtention de (**diplôme**) par VAE en (**année**) ?

Informations du texte conclusif du candidat :

Perspectives professionnelles	
Perspectives académiques	
Perspectives personnelles	

Autoconfrontation

Je vais partager mon écran avec vous de manière à vous présenter un document que vous avez déjà eu l'occasion de voir à plusieurs reprises au cours de votre accompagnement. Je vous propose de me faire part de ce qu'il vous inspire.

Informations de la feuille d'emargement du candidat :

Nombre d'ateliers / d'entretiens	
Période d'accompagnement (en jours)	
Durée de l'accompagnement (en heures)	
Durée moyenne des intervalles entre les séances	
Durée moyenne des intervalles entre les ateliers	
Durée moyenne des intervalles entre les entretiens	
Repérage d'éléments spécifiques	

Récit d'expérience

Je vous propose de prendre le temps de revenir sur l'élaboration de votre dossier de VAE. Racontez-moi comment vous vous y êtes pris ? Par quoi avez-vous commencé ? Quelles ont été les grandes étapes de cette élaboration ?

Informations du texte conclusif du candidat :

comprendre la consigne	
s'organiser	
comprendre le référentiel du diplôme	
évaluer sa maîtrise des compétences visées (remémoration du parcours, choix des situations)	
formaliser	

Je vous propose désormais de prendre le temps de revenir sur votre accompagnement à l'élaboration du dossier. Racontez-moi une situation déterminante vécue au cours votre accompagnement.

Reformulations :

Peut-être y a-t-il une situation qui vous a particulièrement marqué ?

Peut-être y a-t-il un échange avec vos accompagnateurs ou avec d'autres candidats qui vous revient en particulier ?

Explicitation

Quelle a été pour vous la tâche la plus marquante dans l'élaboration de votre dossier de VAE ?

- Si réponse en lien avec le choix des situations abordées dans le dossier :

Et bien justement, je vous propose que nous prenions le temps d'explorer plus en profondeur cette tâche de choix de situations abordées dans le dossier de VAE.

- Si réponse sans lien avec le choix des situations abordées dans le dossier, mais que cette tâche a été abordée dans le texte conclusif ou précédemment dans l'entretien :

C'est intéressant, je vous propose que nous prenions le temps d'échanger plus en profondeur quant à une tâche que vous avez abordé dans votre dossier / que vous avez évoqué précédemment dans l'entretien, il s'agit du choix de situations abordées dans le dossier de VAE.

- Si réponse sans lien avec le choix des situations abordées dans le dossier :

C'est intéressant, je vous propose que nous prenions le temps d'explorer plus en profondeur une autre tâche qui semble importante pour l'élaboration d'un dossier de VAE : le choix des situations abordées.

Pour ce faire je vous propose un exercice particulier. Peut-être avez-vous eu l'occasion de le pratiquer durant votre accompagnement, il s'agit de l'entretien d'explicitation. Cela peut être très riche pour ma recherche, mais aussi pour vous. Cette technique permet de décrire de manière très détaillée une action vécue. Elle ne nécessite pas que vous fassiez d'effort pour vous souvenir. Il s'agit plutôt de revivre le moment. Ce n'est pas de l'hypnose, vous restez tout à fait conscient ! La technique fait appel à ce qu'on appelle la mémoire d'évocation, elle nécessite que vous soyez partant pour l'exercice et que vous vous laissiez guider par ce qui se présentera à vous. Je serai là pour vous accompagner. Seriez-vous d'accord pour que nous essayons ?

- Si accord :

Très bien, je vous remercie. Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser venir à vous, un moment où vous avez choisi les situations d'expérience abordées dans votre dossier de VAE.

- Si pas d'accord :

Pas de souci, je comprends. Dans ce cas je vous propose simplement de me raconter comment vous vous y êtes pris pour choisir les situations abordées dans le dossier.

Questions conclusives

Informations du texte conclusif du candidat :

Évocation du parcours de VAE	
Évocation des apports de la démarche	
Évocation des difficultés rencontrées	

Vous avez abordé, dans votre conclusion de dossier VAE, votre parcours de VAE (**personnalisation**). Y a-t-il des éléments que vous n'avez pas voulu, ou osé, aborder concernant ce parcours, mais que vous souhaiteriez partager avec moi aujourd'hui ?

Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose pour conclure cet entretien ?

Clôture

Je vous remercie vivement pour cet échange. J'espère que vous avez passé un bon moment avec moi.

Je vais désormais stopper l'enregistrement, je le mettrai à votre disposition.

Je reviendrai également vers vous afin de vous transmettre l'enregistrement, puis les résultats de cette enquête.

Annexe 14 : Calendrier des entretiens de l'enquête 3

Candidat	Date d'entretien	Heure de l'entretien	Durée de l'enregistrement	Outil de visioconférence utilisé
C8	16/05/2023	17h	44 minutes	BigBlueButton
C13	17/05/2023	17h	61 minutes	BigBlueButton
C27	22/05/2023	17h	44 minutes	BigBlueButton
C26	23/05/2023	17h	62 minutes	BigBlueButton
C14	24/05/2023	17h	73 minutes	BigBlueButton
C3	25/05/2023	17h	50 minutes	BigBlueButton
C5	27/05/2023	11h	49 minutes	BigBlueButton
C28	31/05/2023	17h	53 minutes	BigBlueButton
C4	01/06/2023	17h	48 minutes	BigBlueButton
C17	02/06/2023	17h	non réalisé	BigBlueButton
C1	06/06/2023	17h	56 minutes	BigBlueButton
C6	07/06/2023	17h	45 minutes	BigBlueButton
C30	08/06/2023	17h	51 minutes	BigBlueButton
C18	09/06/2023	17h	38 minutes	BigBlueButton
C2	12/06/2023	13h	43 minutes	BigBlueButton

Annexe 15 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 3

Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences.

Événements survenus depuis la validation

Événement professionnel	14	Nouveau poste	5
		Nouvelle activité	7
		Développement entreprise	2
		Création entreprise	2
		Promotion (salaire, statut)	4
		Réorganisation structure	3
		Abandon d'un projet	1
Événement académique	7	Obtention certification	3
		Reprise d'études en cours	3
		Suivi de formation	1
		BC	1
		Abandon d'un projet	1
Événement personnel	14	Non évoqué	14

Concrétisation des perspectives

Perspectives concrétisées	5
Perspectives partiellement concrétisées	6
Perspectives non concrétisées	3

Projets

Projet professionnel	4	Nouvelle activité ou poste	1
		Retour au salariat	2
		Création d'entreprise	1
Projet académique	2	Doctorat par VAE	2
		Formation	1
Projet personnel	4	Déménagement	2
		Écriture d'un livre	2

Évocation lors de la confrontation à l'émergence

Accompagnateur	12
Aspects administratifs	1
Aspects temporels	1

Première situation évoquée comme déterminante dans l'accompagnement

Contexte de la situation	Avec l'accompagnateur	5
	Avec l'enseignant	5
	Avec l'accompagnateur informel	1
	En atelier	2
	Seul	1
Thématique de la situation	Compréhension de l'attendu	5
	Élaboration du plan	1
	Nécessité de se conformer	2
	Valorisation du candidat	5
	Décision de se présenter au jury	1

Évaluation de l'accompagnement

Évaluation positive	Découvertes
	Opportunité, autodétermination
	Décisif, indispensable, bon souvenir
Évaluation négative	Décalage entre discours accompagnateur et enseignant
	Rigidité du cadre au plan administratif
	Décalage entre rythme universitaire et professionnel
	Inadapté à la spécificité du métier du candidat
	Solitude, sentiment d'abandon

Entretiens individuels

Qualité de l'accompagnement	Personnalisé
	Face à face, rencontre
	Contraint, obligatoire, cadré
	Focalisé sur la forme et sur l'écrit
Qualité de l'accompagnateur	Posture adaptée
	Expertise universitaire
	Culture métier
	Jeune expérience
Objectifs de l'accompagnement	Contrôler, superviser, valider
	Aiguiller, donner une direction et des repères, organiser
	Échanger, mettre en réflexion
	Motiver, rassurer, soutenir, écouter
	Lancer la démarche, rendre le candidat acteur

Appui disciplinaire

Qualité de l'appui	Focus sur le diplôme
	Focus la méthodologie universitaire
	Rassurant
	Stimulant
Qualité de l'enseignant	Image négative : posture, implication, réactivité
	Disponibilité
Objectifs de l'appui	Validation
	Correction
	Recommandation de lectures
	Partage d'expertise, d'expérience

Ateliers

Thématique des ateliers	Ateliers étapes amont
	Atelier de démarrage
	Atelier écriture
	Atelier analyse de pratique
	Atelier préparation au jury
	Atelier complémentaire (ressources documentaires)
Qualité des ateliers	Obligation, contrainte
	Un cadre construit et organisé
	Un espace de liberté et d'échanges
	Dynamique positive : motivant, enthousiasmant, rassurant, valorisant
	Retour critique : impersonnel, manque d'échange, trop long, inadapté
	Diversité de profils (perçu comme un point faible par 1 candidat sur les 6)
Objectif des ateliers	Formation, méthodologie
	Partage de pratique, candidats source d'inspiration
	Partage de vécu, dédramatisation
	Opportunité de comparaison et d'autoévaluation
	Entraînement

Accompagnement informel

Qualité des accompagnateurs informels	Assistant de la Cellule VAE
	Collègues candidats VAE ou anciens candidats VAE
	Collègues ou contacts professionnels experts de la discipline
	Entourage personnel (contact maîtrisant la langue, famille)
	Autres dossiers
Objectifs de l'accompagnement informel	Appui méthodologique
	Évaluation, avis
	Relecture, correction des fautes
	Soutien personnel : moral et/ou domestique

Moment inaugural d'élaboration du dossier

Moment	Évocation première	Évocation ultérieure
VAE réalisée précédemment		1
Échange avec d'anciens candidats	1	
Réunion d'information, identification du diplôme	3	
Rédaction du dossier de recevabilité-faisabilité	1	
Fixation d'objectifs	1	
Remémoration, bilan de l'expérience	2	
Étude du référentiel	1	
Consultation d'archives personnelles	1	1
Consultation méthodologie fournie		1
Choix de situations	2	
Élaboration d'un plan	2	1

Étapes d'élaboration du dossier

Étapes amont de l'accompagnement	Choix du diplôme	3
	Rédaction du dossier de recevabilité-faisabilité	2
Organiser le travail	Comprendre la démarche	12
	Fixer des objectifs et des échéances	3
Constituer un corpus	Utilisation dossier de recevabilité-faisabilité	3
	Utilisation ancien dossier VAE	1
	Utilisation archives personnelles	6
Considérer les ressources de la VAE	Consultation/compréhension de l'avis de faisabilité	2
	Consultation/compréhension du référentiel de compétences	9
	Consultation des unités d'enseignement	4
	Consultation documentation VAE (consignes)	9
S'autoévaluer et arbitrer	Remémoration et listage des expériences	7
	Autopositionnement maîtrise des compétences du référentiel	7
	Choix des situations	8
Travailler le plan	Élaborer le plan	13
	Détailler le plan	2
	Réagencer le plan	9
Recueillir des avis	Échange avec l'accompagnateur de la Cellule VAE	13
	Validation par l'enseignant	9
	Échanges avec les accompagnateurs informels	3
	Participation aux ateliers	5
S'appuyer sur des apports bibliographiques	Recherches sur l'environnement de travail	4
	Recherches internet, veille professionnelle	3
	Recherches bibliographiques (académiques)	8
	Lecture	9
	Mobilisation d'outils (bibliothèque virtuelle, Zotero)	3
	Prise de notes de lecture, synthèse de lecture	3
Rédiger	Articulation lecture/écriture	9
	Combler les écarts au référentiel	3
	Rédiger (formaliser, traduire, argumenter)	14
	Rédaction introduction et conclusion	3
	Relecture	3
	Réécriture (synthèse, étayage)	5
Interroger sa pratique	Se questionner	4
	Décrire et analyser sa pratique	6
Mettre en forme	Mise en page	2
	Constitution des annexes	1
	Rassembler les preuves	2

Attitude face à l'élaboration du dossier

Priorité donnée à l'intérêt personnel (devant le reste)	4
Mobilisation des habitudes (professionnelle, personnelle)	10
Volonté d'efficacité (limiter les pertes de temps, optimiser la validation)	4
Attention portée à l'adressage (fluidité, compréhension)	6
Vigilance quant aux citations (plagiat et auto-plagiat, respect des propos de l'auteur)	3
Essoufflement en fin de démarche	2

Tâche marquante évoquée

Tâche	Évocation première	Évocation ultérieure
Difficulté à comprendre les attendus	1	
Difficulté du choix de situation	2	
Importance de l'élaboration du plan	4	
Difficulté de démarrage de la rédaction		1
Difficulté d'écriture du dossier	1	1
Soulagement de rédaction de la conclusion	1	1
Difficulté de mise en page	2	1
Difficulté à articuler écriture et lecture		1
Ampleur des dernières tâches (impression)		1
Surprise de la découverte des codes universitaires		1
Plaisir de l'écriture	1	
Plaisir des recherches et des lectures	1	1
Plaisir de revenir sur son expérience	1	
Plaisir de se découvrir		1

Premier critère de choix de situation

Adéquation avec le diplôme	7
Orientation de l'enseignant (lors de la recevabilité ou lors de l'accompagnement)	2
Situation marquante, envie d'y revenir	5

Critères de choix des situations

Aspects normatifs	Adéquation avec le référentiel de compétences	13
	Adéquation avec les unités d'enseignement	3
	Validation de l'accompagnateur	2
	Validation de l'enseignant	2
Consistance de l'expérience	Situations contrastées, diversifiées, complémentaires	3
	Situations représentatives, significatives	8
	Situations pérennes	2
	Recul suffisant	1
Aspects pratiques	Facilité de mémorisation (situations récentes)	3
	Accessibilité des archives	3
	Opportunisme	1
Dimension personnelle	Situation personnellement signifiante (vécu)	5
	Situation problème, potentiellement apprenante et remobilisable	4
	Envie personnelle	7
Adressage	Envie de valoriser, de séduire, de plaire	10

Attitude face au choix des situations

Priorité au référentiel (au-delà de l'expérience)	5
Priorité à l'expérience (au-delà du référentiel)	3
Choix rapide, spontané, évident	5
Choix dès la recevabilité	1
Choix tardif (après l'élaboration du plan)	2

Information censurée dans le texte conclusif

Thème de la censure	Rigidité du cadre administratif	1
	Insuffisance de l'accompagnement global (objectifs, posture, expertise)	3
	Manque de reconnaissance sociétal du dispositif de VAE	1
	Critique du système français	2
	Partage des difficultés rencontrées (organisation, affect)	3
	Omissions d'autres compétences	3
	Omission de détails sur la pratique	1
Motivation à la censure	Garder des informations inédites pour l'entretien avec le jury	2
	Méfiance vis-à-vis du jury	1
	Conserver un espace intime	2
	Garder l'attention du jury	2
	Suggestion de l'accompagnateur et/ou de l'enseignant	1

Élément conclusif

Perspectives	1
Plaisir à évoquer la VAE	3
Apports de la démarche (modification des pratiques, de l'image de soi)	4
Retour sur l'étape de jury (appréhension, surprise, bienveillance)	6
Retour sur l'importance de l'écriture de la conclusion	1
Ampleur de l'investissement nécessaire	4
Promotion de la VAE	6
Promotion de l'accompagnement VAE	2
Critique sociétale	3

Annexe 16 : Profils des structures de l'enquête 4

Adapté de : données fournies par les accompagnateurs enquêtés, 2023 ; données internes, Université de Strasbourg, 2019.

Voir en annexe 1, les profils des structures de l'enquête 4, aussi présentes dans l'enquête 1.

Pour A7, les données présentées sont celles de la Cellule VAE de l'Université de Strasbourg.

Accompagnateur	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Effectif de l'équipe dédiée à la VAE	3 soit : 1 assistant 1 responsable et accompagnateur 1 accompagnateur + 4 externes	2 personnels administratifs en central + personnels en composante + externes	3 soit : 1 gestionnaire 2 accompagnatrices	4	1	3 soit : 1 gestionnaire à mi-temps 1 responsable 1 apprentie	4 + 4 externes	4 soit : 2 gestionnaires 2 conseillers
Turnover dans l'équipe dédiée à la VAE	Non, mais deux postes non renouvelés	Oui, régulièrement tous les trois ans	Aucun	Oui	Assez fréquent, un poste non renouvelé en 2023	Aucun	<i>Non communiqué</i>	Aucun
Année de création de la structure dédiée à la VAE	2009	<i>Non communiqué</i>	2005	2015 dans sa configuration actuelle	<i>Non communiqué</i>	2002	<i>Non communiqué</i>	2015
Dispositifs gérés par la structure	VAE	VAE	VAE, VAPP, BC, Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), Formation continue	VAE, VAPP	VAE	VAE et VES	VAE, VAPP, VES	VAE, VAPP, alternance
Nombre de dossiers de recevabilité /an	136	100 environ	30 environ	100 environ	40 environ	De 50 à 100	30 environ	100 environ
Nombre de jurys organisés /an	65	40 à 60 environ	15 environ	<i>Non communiqué</i>	8 environ	De 50 à 150	30 environ	50 environ
Rythme des jurys	Au fil de l'eau	2 sessions et fil de l'eau	Au fil de l'eau	2 sessions	1 session et fil de l'eau	Au fil de l'eau	Au fil de l'eau	2 sessions
Format de la prestation d'accompagnement VAE	17h Pratique du distanciel et du collectif, appui disciplinaire	24h Pratique du distanciel et du collectif, différents formats, appui disciplinaire	24h	12h	17h Pratique du collectif	2 forfaits : 9h ou 21h (avec accompagnement individuel), appui disciplinaire	24h Pratique du distanciel et du collectif	21h Pratique du distanciel et du collectif, appui disciplinaire, différents formats possibles

Accompagnateur	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Tarifs des prestations VAE	1700 €	2000 €	1500 à 1700 €	2000 € ou 1000 € sans accompagnement	3500 € ou 2500 € sans accompagnement	1570 à 2470 € selon forfait	1700 € + droits nationaux	1400 à 4000 € selon format et statut + droits nationaux Frais de jury seuls : 640 à 1600 € selon statut
Principaux diplômes délivrés en VAE	LP en sciences de l'éducation, en ressources humaines Master en sciences de l'éducation, en management, sciences pour l'ingénieur	LP Maintenance industrielle	LP et masters	Licence et master	Masters et titres d'ingénieur, dans des disciplines telles que sciences de l'éducation, polytechnique, administration des entreprises	LP commerce et marketing, LP Banque	LP et masters dans des disciplines comme l'administration, la maintenance, le tourisme	LP dans des disciplines comme le commerce et le tourisme, diplôme d'ingénieur du secteur industriel
Dispositifs spécifiques	VAE Hybride, collective	<i>Non communiqué</i>		VAE Hybride	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	VAE intra et collective	<i>Non communiqué</i>

Annexe 17 : Profils des accompagnateurs de l'enquête 4

Adapté de : données fournies par les accompagnateurs enquêtés, 2023.

Voir en annexe 2, les profils des enquêtés de l'enquête 4, aussi présents dans l'enquête 1.

Accompagnateur	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Genre	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	Homme	Homme
Parcours de formation initiale	Master de psychologie sociale et du travail	DESS Langues étrangères appliquées	DESS de psychologie du travail	Bac+4	Licence de psychologie	BTS	BTS et DNTS Communication	Maîtrise Administration économique et sociale (RH) et Master en sciences de l'éducation
Parcours de formation continue	<i>Non communiqué</i>	Titre de psychologue du Conservatoire national des arts et métiers	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	Master de psychologie du travail et des organisations, titre de psychologue	Diverses formations suivies en pédagogie	Titre de responsable de projet de formation et DU Coaching professionnel	Titre de formateur de formateurs
Parcours professionnel avant le poste actuel	Expérience dans le recrutement	Expérience dans le recrutement, dans la formation continue et dans l'accompagnement VAE pour d'autres certificateurs	Expérience dans l'insertion, orientation, reconversion, reclassement et BC	Expérience dans un centre de documentation puis dans la formation continue	Expérience dans un cabinet d'ingénieur, dans le domaine de l'insertion et de la formation continue dans l'enseignement supérieur	Expérience dans le recrutement, la formation et notamment le digital learning	Expérience dans la vente et dans la formation	Expérience dans les RH et informatique en collectivité territoriales puis dans la formation continue dans l'enseignement supérieur
Poste occupé	Chargée de professionnalisation	Chargée de mission VAE	Chargée d'ingénierie et d'animation en formation tout au long de la vie	Chargée de mission conseillère VAE	Responsable du pôle VAE	Responsable de VAE	Chargé de développement, ingénieur formation et consultant VAE	Conseiller VAE
Ancienneté dans l'accompagnement VAE	4 ans	17 ans	4 ans	3 ans	10 ans	4 ans (en supervision)	10 ans	8 ans
Projets professionnels	<i>Non communiqué</i>	Passer un concours ou s'installer comme psychologue en libéral	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	S'installer comme psychologue en libéral	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	Évoluer vers d'autres missions universitaires en lien avec la pédagogie
Autres éléments biographiques évoqués	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	<i>Non communiqué</i>	Souhaite déménager

Annexe 18 : Guide de focus groupes de l'enquête 4

Lors de la connexion des participants

- Vérifier que les micros et caméras de chacun fonctionnent
- S'assurer que tous les participants inscrits sont présents, au besoin les relancer par e-mail
- Faciliter les échanges informels entre les participants le temps que tous se connectent (5-10 minutes)

Afficher diapositive 1

Introduction

Je tiens tout d'abord à vous remercier pour votre présence aujourd'hui !

Je serai l'animatrice de ce groupe. A ce titre, je ne partagerai pas mon point de vue sur les thématiques que nous allons aborder, afin que vous puissiez interagir sans que je n'oriente vos propos.

Pour mémoire, ma recherche porte sur la VAE comme parcours apprenant. Je cherche à mettre en évidence la pluralité d'espaces qui concourt à cette dynamique apprenante.

L'objectif de ce groupe est de recueillir vos points de vue, en réaction à quelques résultats de ma recherche.

Celle-ci a démarré en 2021 par le recueil de vos points de vue (G1) /de points de vue d'accompagnateurs VAE de l'enseignement supérieur (G2) sur différentes thématiques en lien avec la VAE. Elle s'est poursuivie par l'étude de conclusions de dossiers VAE, suivie d'entretiens avec les candidats rédacteurs. Pour boucler la boucle, je souhaitais à nouveau donner la parole aux accompagnateurs.

Je propose de clôturer notre rencontre au plus tard à 11h, ce qui nous laisse 1h30 pour échanger. Je vous proposerai 4 thématiques pour amorcer les échanges. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chaque point de vue est le bienvenu.

Avec votre accord, nos échanges seront enregistrés en vue d'être retranscrits. Cette retranscription conservera votre anonymat, et vous sera adressée.

Je vous remercie par ailleurs de préserver la confidentialité de nos échanges. Je m'y engage bien sûr, mais c'est aussi une responsabilité partagée du groupe.

Comme nous sommes à distance, il est essentiel que nous définissions un mode de fonctionnement.

- Premier point : seul celui qui parle allume son micro, ce sera plus confortable au plan auditif.
- Ensuite, je propose de distribuer la parole. Pour que je vous donne la parole, vous pourrez lever la main en utilisant l'icône « main » en bas à droite de la fenêtre.
- Si vous aviez besoin d'un éclaircissement par rapport à ce qui est dit, vous pourrez agiter les deux mains (geste) face à l'écran pour que je vous donne la parole en priorité.
- Est-ce que c'est clair et est-ce que ça convient à tous ?

Si pas d'accord : discuter le fonctionnement du groupe

Si d'accord : démarrer l'enregistrement

Nous sommes désormais enregistrés. Nous n'allons pas faire de tour de table, vos prénoms apparaissent à l'écran et nous avons eu l'occasion de discuter de manière informelle en ouverture de cet atelier.

Je rappelle que vous avez tous une expérience de la VAE universitaire, sur des fonctions d'ingénierie et d'accompagnement à la VAE. Vous pourrez au besoin préciser certains éléments contextuels dans vos réponses à venir.

Afficher diapositive 2

Première thématique

Je vous propose de démarrer en vous proposant une illustration du chercheur Patrick Mayen, qui a beaucoup travaillé sur la VAE, et qui était le grand témoin d'une journée d'études sur la VAE organisée en 2022.

Je vous invite à réagir, qu'est-ce que vous évoque cette illustration ?

Je vous propose maintenant de présenter quelques résultats issus de ma recherche.

Afficher diapositive 3

Deuxième thématique

Résultats : Les accompagnateurs construisent l'accompagnement pour les candidats, notamment en réponse aux spécificités du dispositif de VAE, et en réponse aux besoins individuels des candidats.

Pour ce faire, ils travaillent beaucoup en réseaux et font preuve de créativité.

L'accompagnement est peu évoqué par les candidats dans leur conclusion de dossier.

Les candidats évoquent l'accompagnement dans les entretiens en le qualifiant d' « essentiel ». Ils l'évoquent surtout pour sa dimension « cadrante ».

Selon vous, dans quelle mesure un candidat exploite-t-il ou pas les potentialités de l'accompagnement qui lui est proposé ?

Selon vous, dans quelle mesure l'accompagnement est aussi construit par le candidat ? Quelle est la marge de manœuvre du candidat ? Quels sont ses espaces de liberté ?

Afficher diapositive 4

Je vous partage à nouveau un dessin de Patrick Mayen qui rejoint la thématique. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose avant que nous passions au point suivant ?

Afficher diapositive 5

Troisième thématique

Résultats : Les accompagnateurs ont évoqué la relation entre accompagnateur et candidat comme consubstantielle de l'accompagnement. Elle est un prérequis : il s'agit de créer une relation pour accompagner. C'est aussi une visée : un accompagnement est réussi si l'on a pu créer une relation. Ont aussi été évoqués les échanges entre candidats, qui offrent un espace de partage des émotions et de comparaison entre les candidats.

Les lectures comme ressources pour accompagner le cheminement ont très peu été évoquées par les accompagnateurs. Elles sont par contre beaucoup évoquées dans les conclusions de dossiers VAE et lors des entretiens avec les candidats.

Selon vous, quelle place tiennent les lectures dans le cheminement des candidats ?

Selon vous, faut-il « contraindre » le candidat à la lecture ?

Afficher diapositive 6

Je vous partage un autre dessin de Patrick Mayen. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose avant que nous passions au point suivant ?

Afficher diapositive 7

Quatrième thématique

Résultats : La notion de temps est très présente dans les discours des accompagnateurs. Il y a consensus sur la nécessité d'organiser et d'optimiser le temps de la VAE. Aussi les contraintes temporelles réglementaires obligent à un suivi rigoureux que ce soit avec les candidats ou avec les enseignants impliqués.

Le manque de temps et la difficulté à l'organiser sont très présents dans les conclusions de dossiers VAE, ainsi que dans les entretiens avec les candidats.

Parallèlement, le projet REVA vise à réduire les délais ainsi que les contraintes administratives, en supprimant par exemple l'étape de recevabilité.

Selon vous, peut-on alors considérer que les ingénieurs du dispositif de VAE ont été entendus par les pouvoirs publics ?

Selon vous, REVA, est-ce davantage une contrainte ou une opportunité ?

Afficher diapositive 8

Je vous partage un dernier dessin de Patrick Mayen. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose avant que nous passions à la conclusion ?

Afficher diapositive 9

Conclusion

Depuis le début de la rencontre, nous avons abordé l'accompagnement à la VAE en évoquant le cheminement du candidat, les ressources sur lesquels il peut s'appuyer et les perspectives de la réforme REVA.

Notre recherche vise à mieux comprendre en quoi le parcours de VAE peut-être apprenant. Pourriez-vous m'indiquer des éléments qui n'ont pas été mentionnés et que vous considérez comme importants ?

Mettre fin à l'enregistrement

Afficher diapositive 10

Je vous remercie encore très sincèrement pour votre participation.
J'espère que vous avez apprécié et peut être appris de ces échanges.

Annexe 19 : Support de présentation de l'enquête 4

INTRODUCTION

- **Notre recherche** porte sur la VAE comme parcours apprenant. Nous étudions la pluralité d'espaces qui concourt à cette dynamique apprenante.
- **Objectif de ce groupe** : recueillir vos points de vue, en réaction à quelques résultats de notre recherche.
- **Programme** : de 9h30 à 11h, 4 thématiques seront proposées.
- **Fonctionnement du groupe** :
 - Une personne parle à la fois, les autres microphones restent éteints, je distribue la parole !
 - Vous souhaitez prendre la parole : lever la main
 - Vous n'avez pas compris : lever la main

1

1



Qu'est-ce que cela vous évoque ?

2

2

Résultats :

Les accompagnateurs construisent l'accompagnement pour les candidats, notamment en réponse aux spécificités du dispositif de VAE, et en réponse aux besoins individuels des candidats.

Pour ce faire, ils travaillent beaucoup en réseaux et font preuve de créativité.

L'accompagnement est peu évoqué par les candidats dans leur conclusion de dossier.

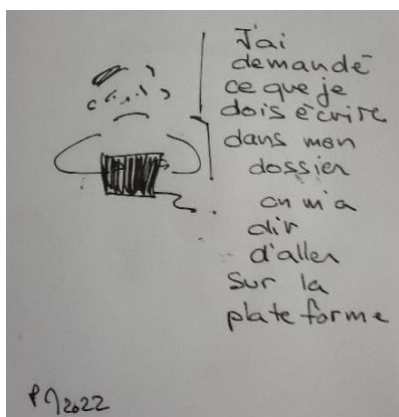
Les candidats évoquent l'accompagnement dans les entretiens en le qualifiant d' « essentiel ». Ils l'évoquent surtout pour sa dimension « cadrante ».

Selon vous, dans quelle mesure un candidat exploite-t-il ou pas les potentialités de l'accompagnement qui lui est proposé ?

Selon vous, dans quelle mesure l'accompagnement est aussi construit par le candidat ? Quelle est la marge de manœuvre du candidat ? Quels sont ses espaces de liberté ?

3

3



4

4

Résultats :

Les accompagnateurs ont évoqué la relation entre accompagnateur et candidat comme consubstantielle de l'accompagnement. Elle est un prérequis : il s'agit de créer une relation pour accompagner. C'est aussi une visée : un accompagnement est réussi si l'on a pu créer une relation. Ont aussi été évoqués les échanges entre candidats, qui offrent un espace de partage des émotions et de comparaison entre les candidats.

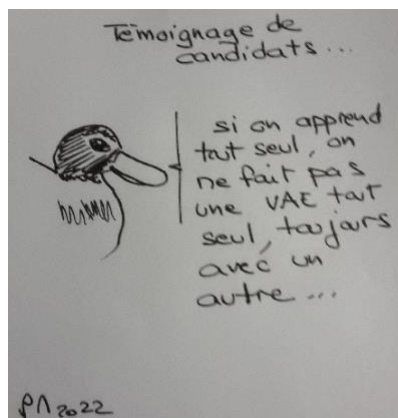
Les lectures comme ressources pour accompagner le cheminement ont très peu été évoquées par les accompagnateurs. Elles sont par contre beaucoup évoquées dans les conclusions de dossiers VAE et lors des entretiens avec les candidats.

Selon vous, quelle place tiennent les lectures dans le cheminement des candidats ?

Selon vous, faut-il « contraindre » le candidat à la lecture ?

5

5



6

6

Résultats :

La notion de temps est très présente dans les discours des accompagnateurs. Il y a consensus sur la nécessité d'organiser et d'optimiser le temps de la VAE. Aussi les contraintes temporelles réglementaires obligent à un suivi rigoureux que ce soit avec les candidats ou avec les enseignants impliqués.

Le manque de temps et la difficulté à l'organiser sont très présents dans les conclusions de dossiers VAE, ainsi que dans les entretiens avec les candidats.

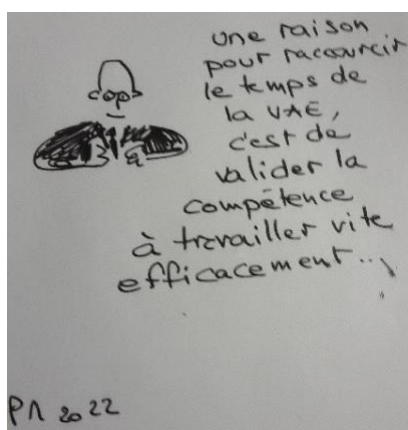
Parallèlement, le projet ReVa vise à réduire les délais ainsi que les contraintes administratives, en supprimant par exemple l'étape de recevabilité.

Selon vous, peut-on alors considérer que les ingénieurs du dispositif de VAE ont été entendus par les pouvoirs publics ?

Selon vous, ReVa, est-ce davantage une contrainte ou une opportunité ?

7

7



8

8

CONCLUSION

9

9

UN GRAND MERCI A TOUS !

10

10

Annexe 20 : Calendrier des focus groupes

Focus groupe	Accompagnateurs participants	Date	Heure	Durée de l'enregistrement	Outil de visioconférence utilisé
1 - averti	5 participants : A1 A3 A4 A5 A7	06/07/2023	9h30	94 minutes	Zoom
2 - novice	7 participants : A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14	12/07/2023	9h30	83 minutes	BigBlueButton

Annexe 21 : Analyse de la forme des discours

Groupe 1

Les chiffres indiquent le nombre de prise de parole.

Les chiffres entre parenthèse indiquent le nombre de mots.

Phase	C	A1	A3	A4	A5	A7	Total A	
Introduction	11 (157)	absent	2 (273)	2 (107)	3 (250)	2 (229)	9 (859)	
Discussion 1 Partie 1	16 (481)	absent	4 (808)	2 (606)	3 (737)	4 (730)	13 (2881)	19 (3986)
Discussion 1 Partie 2	7 (98)	absent	2 (657)	0	2 (213)	2 (235)	6 (1105)	
Discussion 2 Partie 1	5 (284)	absent	5 (650)	1 (455)	2 (463)	3 (599)	11 (2167)	11 (2167)
Discussion 2 Partie 2	/	/	/	/	/	/	/	
Discussion 3 Partie 1	10 (492)	5 (547)	3 (421)	5 (103)	6 (401)	1 (224)	20 (1696)	26 (3253)
Discussion 3 Partie 2	6 (121)	4 (1213)	1 (319)	0	1 (25) absente	0	6 (1557)	
Conclusion	3 (97)	absent	1 (187)	1 (311)	absente	1 (425)	3 (923)	
Total	58 (1730)	9 (1760)	18 (3315)	11 (1582)	17 (2089)	13 (2442)	68 (11188)	

Groupe 2

Les chiffres indiquent le nombre de prise de parole.

Les chiffres entre parenthèse indiquent le nombre de mots.

Phase	C	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	Total A	
Introduction	13 (163)	2 (625)	1 (135)	2 (710)	2 (407)	1 (319)	1 (165)	1 (300)	10 (2661)	
Discussion 1 Partie 1	5 (377)	0	0	0	1 (330)	2 (420)	1 (529)	0	4 (1279)	7 (2123)
Discussion 1 Partie 2	4 (76)	1 (213)	0	0	0	0	1 (225)	1 (406)	3 (844)	
Discussion 2 Partie 1	4 (233)	0	0	0	0	1 (185)	1 (200)	1 (88)	3 (473)	5 (802)
Discussion 2 Partie 2	4 (131)	0	1 (159)	1 (170)	0	0	0	0	2 (329)	
Discussion 3 Partie 1	5 (283)	1 (167)	0	0	1 (370)	1 (247)	1 (282)	1 (304)	5 (1370)	7 (2082)
Discussion 3 Partie 2	3 (221)	1 (335)	0	0	0	0	1 (377)	0	2 (712)	
Conclusion	9 (258)	1 (793)	0	1 (324)	1 (118)	1 (180)	0	1 (157)	5 (1572)	
Total	47 (1742)	6 (2133)	2 (294)	4 (1204)	5 (1225)	6 (1351)	6 (1778)	5 (1255)	34 (9240)	

Unités argumentatives

Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences.

	ajout	réfutation	modération	Total
Question introductive	41 16 : groupe 1 25 : groupe 2	4 2 : groupe 1 2 : groupe 2	2 0 : groupe 1 2 : groupe 2	47 18 : groupe 1 29 : groupe 2
Discussion 1	62 38 : groupe 1 24 : groupe 2	1 1 : groupe 1 0 : groupe 2	4 3 : groupe 1 1 : groupe 2	67 42 : groupe 1 25 : groupe 2
Discussion 2	42 28 : groupe 1 14 : groupe 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2	0	44 30 : groupe 1 14 : groupe 2
Discussion 3	68 32 : groupe 1 36 : groupe 2	0	6 3 : groupe 1 3 : groupe 2	74 35 : groupe 1 39 : groupe 2
Question conclusive	24 7 : groupe 1 17 : groupe 2	1 1 : groupe 1 0 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2	26 8 : groupe 1 18 : groupe 2
Total	237 121 : groupe 1 116 : groupe 2	8 6 : groupe 1 2 : groupe 2	13 6 : groupe 1 7 : groupe 2	258 133 : groupe 1 125 : groupe 2

	illustration	soutien
Question introductive	3 1 : groupe 1 2 : groupe 2	7 3 : groupe 1 4 : groupe 2
Discussion 1	4 3 : groupe 1 1 : groupe 2	14 8 : groupe 1 6 : groupe 2
Discussion 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2	12 10 : groupe 1 2 : groupe 2
Discussion 3	6 3 : groupe 1 3 : groupe 2	12 5 : groupe 1 7 : groupe 2
Question conclusive	2 1 : groupe 1 1 : groupe 2	5 3 : groupe 1 2 : groupe 2
Total	17 10 : groupe 1 7 : groupe 2	50 29 : groupe 1 21 : groupe 2

Annexe 22 : Tableau d'analyse catégorielle de l'enquête 4

Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences.

		Total	Question introductive	Discussion 1	Discussion 2	Discussion 3	Question conclusive
Affects accompagnateur		24 14 : groupe 1 10 : groupe 2	9 5 : groupe 1 4 : groupe 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2	10 5 : groupe 1 5 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2
Apports VAE		29 10 : groupe 1 19 : groupe 2	18 5 : groupe 1 13 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2	5 4 : groupe 1 1 : groupe 2	0	5 1 : groupe 1 4 : groupe 2
Cadre VAE		81 53 : groupe 1 27 : groupe 2	9 4 : groupe 1 4 : groupe 2	27 20 : groupe 1 7 : groupe 2	17 16 : groupe 1 1 : groupe 2	15 12 : groupe 1 3 : groupe 2	13 1 : groupe 1 12 : groupe 2
106 56 : groupe 1 50 : groupe 2	accompagnateur	63 32 : groupe 1 31 : groupe 2	5 0 : groupe 1 5 : groupe 2	32 20 : groupe 1 12 : groupe 2	21 11 : groupe 1 10 : groupe 2	2 1 : groupe 1 1 : groupe 2	3 0 : groupe 1 3 : groupe 2
	candidat	43 24 : groupe 1 19 : groupe 2	4 0 : groupe 1 4 : groupe 2	28 18 : groupe 1 10 : groupe 2	10 6 : groupe 1 4 : groupe 2	0	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2
Dispositions du candidat		24 14 : groupe 1 10 : groupe 2	2 0 : groupe 1 2 : groupe 2	18 11 : groupe 1 7 : groupe 2	3 2 : groupe 1 1 : groupe 1	0	1 1 : groupe 1 0 : groupe 2
Projet		25 12 : groupe 1 13 : groupe 2	20 8 : groupe 1 12 : groupe 2	1 1 : groupe 1 0 : groupe 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2	0	2 1 : groupe 1 1 : groupe 2
81 37 : groupe 1 44 : groupe 2	apports	7 2 : groupe 1 5 : groupe 2	0	0	0	6 2 : groupe 1 4 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2
	non- reconnaissance	12 6 : groupe 1 6 : groupe 2	0	0	0	10 4 : groupe 1 6 : groupe 2	2 2 : groupe 1 0 : groupe 2
	auto-valorisation	15 6 : groupe 1 9 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2	0	10 5 : groupe 1 5 : groupe 2	3 1 : groupe 1 2 : groupe 2
	risques	24 9 : groupe 1 15 : groupe 2	0	0	0	20 7 : groupe 1 13 : groupe 2	4 2 : groupe 1 2 : groupe 2
	préconisations	23 14 : groupe 1 9 : groupe 2	1 0 : groupe 1 1 : groupe 2	0	0	18 10 : groupe 1 8 : groupe 2	4 4 : groupe 1 0 : groupe 2

Annexe 23 : Grille d'analyse catégorielle de l'enquête 4

Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences.

Apports de la VAE (29)	Constat d'une VAE apprenante	6
	Apports en termes de connaissance de soi	6
	Apports méthodologiques	5
	Impact des lectures	5
	Apport pour l'accompagnateur	4
	Impact affectif pour les candidats	3
Cadre de la VAE (81)	Dispositif idéal	18
	Dispositif fonctionnel de référence	23
	Postures et pratiques (vécu accompagnateur)	9
	Normes universitaires	15
	Cadre collectif	15
Démarche accompagnateur (63)	Organisation et mise en route apprenante	9
	Facilitation des échanges	5
	Dynamisation de la réflexion en cours de démarche	10
	Approche scolaire	22
	Facilitation de l'autodétermination	8
	Personnalisation	9
Démarche candidat (43)	Agentivité du candidat	5
	Ouverture aux apprentissages	6
	Face aux lectures	7
	Difficultés à surmonter	7
	Posture attentiste	5
	Posture de défiance	9
	Représentation de l'accompagnateur	4
Dispositions du candidat (24)	Caractère pluriel des dispositions	3
	Dispositions biographiques	5
	Dispositions psychologiques	16
Projet des candidats (25)	Diversité des projets	5
	Poursuite d'une nouvelle VAE	10
	Motif de poursuite d'une nouvelle VAE	6
	Impact de l'établissement sur la poursuite d'une nouvelle VAE	4
Affects des accompagnateurs	Réactions face aux dessins présentés	8
	Réactions face aux thèmes discutés	6
	Réactions face à la réforme de la VAE	10

Réforme (81)	Non-reconnaissance (12)	Spécificités enseignement supérieur	6
		Expertise accompagnateur	4
		Besoin du candidat	2
	Auto-valorisation (15)	Respect des délais réglementaires	5
		Expérimentations	5
		Implication de l'accompagnateur	5
	Risques (24)	Enjeux économiques	6
		Baisse de qualité	3
		Report du problème en post-jury	3
		Satisfaction du candidat	2
		Impact sur le partenariat enseignant	4
		Risques psychosociaux pour le candidat et l'accompagnateur	6
	Préconisations (23)	Simplifier les procédures administratives	3
		Communiquer davantage	2
		Améliorer les méthodes et outils	8
		Prendre part à la réforme	3
		Considérer les besoins des candidats	7
Apports (7)	Simplification du dispositif	4	
	Personnalisation du dispositif	3	

Annexe 24 : Enquête de satisfaction des candidats

Résultats

Onze candidats (78,6 %) ayant contribué à l'enquête 3 ont répondu à l'enquête de satisfaction.

Dans l'ensemble, les participants se disent très satisfaits de leur contribution.

L'ensemble des répondants sont tout à fait d'accord avec la proposition « les conditions matérielles et relationnelles étaient réunies pour que vous puissiez vous exprimer avant, pendant et après l'entretien »

Trois répondants sont plutôt d'accord, et 8 répondants sont tout à fait d'accord avec la proposition « vous avez apprécié de participer à l'enquête ».

- E-mail adressé aux candidats enquêtés

Objet : suite à votre contribution à la recherche

Bonjour [prénom du candidat],

Tout d'abord, merci encore d'avoir accepté de contribuer à la recherche que je mène sur le thème de la VAE !
Après avoir étudié votre conclusion de dossier, j'ai pu m'entretenir avec vous. Cet entretien a été retranscrit dans le document ci-joint.

Si certains de vos propos n'avaient pas été correctement retranscrits, ou si vous souhaitez préciser certaines de vos réponses aux questions posées, n'hésitez pas à le faire par retour d'e-mail.

Je vous propose également de répondre à ce très court questionnaire (3 questions !) :

<https://sondagesv3.unistra.fr/index.php/768836?lang=fr>

Celui-ci va me permettre d'évaluer la satisfaction des candidats ayant contribué à la recherche. C'est aussi pour vous l'occasion d'éventuellement apporter un éclairage complémentaire, en préservant totalement votre anonymat, y compris vis-à-vis de moi.

Je reviendrai vers vous une fois mon travail de recherche finalisée, lorsque mon manuscrit de thèse sera rédigé.
Encore un grand merci à vous pour votre contribution à cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation,

Bien cordialement,

Céline

- Enquête mise en ligne

Logiciel utilisé : Lime Survey version 3.19.3

Date d'ouverture de l'enquête : 18/06/2023, mise en ligne 4 mois.

Message d'accueil :

« Ce questionnaire vous permet de vous exprimer de manière totalement anonyme : nous ne connaissons pas la provenance des réponses. D'avance merci pour votre contribution ! »

Groupe de questions « votre contribution » :

1 question, réponse facultative, zone de texte long

Question 1 : « Vous avez ci-dessous la possibilité de compléter de manière anonyme vos réponses aux questions posées lors de l'entretien. C'est l'occasion de faire part de propos singuliers et intimes que vous ne souhaitez pas partager ouvertement ».

Groupe de questions « votre satisfaction » :

2 questions, réponses obligatoires, choix multiple

Question 2 : « Les conditions matérielles et relationnelles étaient réunies pour que vous puissiez vous exprimer avant, pendant et après l'entretien ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Question 3 : « Vous avez apprécié de participer à cette recherche ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Message de fin :

Un grand merci à vous pour votre contribution !

Annexe 25 : Enquête de satisfaction des accompagnateurs

Résultats

Onze accompagnateurs (78,6 %) ont répondu à l'enquête de satisfaction.

Trois des répondants ont contribué aux enquêtes 1 et 4, les autres n'ont contribué qu'à l'enquête 4.

Dans l'ensemble, les participants se disent très satisfaits de leur contribution.

Concernant l'enquête 1, l'ensemble des répondants sont tout à fait d'accord avec les propositions « les conditions matérielles et relationnelles étaient réunies pour que vous puissiez vous exprimer avant, pendant et après l'entretien » et « vous avez apprécié de participer à l'enquête ».

Concernant l'enquête 4, huit répondants sont tout à fait d'accord avec les deux propositions.

Seul un répondant rapporte un retour négatif (« pas du tout d'accord » avec les deux propositions). Le répondant n'a pas complété son évaluation par un commentaire.

- E-mail adressé aux accompagnateurs enquêtés

Objet : suite à votre contribution à la recherche

Bonjour [prénom de l'accompagnateur],

Tout d'abord, merci encore d'avoir accepté de contribuer à la recherche que je mène sur le thème de la VAE !

Chaque séance enregistrée, entretiens et focus groupes, a donné lieu à une retranscription (ci-jointe).

Si certains de tes propos n'avaient pas été correctement retranscrits, ou si tu souhaitais préciser certaines de tes réponses aux questions posées, n'hésite pas à le faire par retour d'e-mail.

Je te propose également de répondre à ce très court questionnaire :

<https://sondagesv3.unistra.fr/index.php/128464?lang=fr>

Celui-ci va me permettre d'évaluer la satisfaction des accompagnateurs ayant contribué à la recherche. C'est aussi pour toi l'occasion d'éventuellement apporter un éclairage complémentaire, en préservant totalement ton anonymat, y compris vis-à-vis de moi.

Je reviendrai vers toi une fois mon travail de recherche finalisée, lorsque mon manuscrit de thèse sera rédigé.

Encore un grand merci à toi pour ta contribution à cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation,

Bien cordialement,

Céline

- Enquête mise en ligne

Logiciel utilisé : Lime Survey version 3.19.3

Date d'ouverture de l'enquête : 13/07/2023, mise en ligne 3 mois.

Message d'accueil :

« Ce questionnaire vous permet de vous exprimer de manière totalement anonyme : nous ne connaissons pas la provenance des réponses. D'avance merci pour votre participation ! »

Groupe de 4 questions « Enquête 2021 (entretien individuel) » :

Question 1 : obligatoire, oui/non

« Vous avez participé à l'enquête de 2021 (entretien avec Céline) ».

Question 2 : conditionnelle (si oui à question 1), facultative, texte long

« Vous avez ci-dessous la possibilité de compléter de manière anonyme vos réponses aux questions posées lors de l'entretien. C'est l'occasion de faire part de propos singuliers et intimes que vous ne souhaitez pas partager ouvertement ».

Question 3 : conditionnelle (si oui à question 1), facultative, liste 4 choix

« Les conditions matérielles et relationnelles étaient réunies pour que vous puissiez vous exprimer avant, pendant et après l'entretien ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Question 4 : conditionnelle (si oui à question 1), facultative, liste 4 choix

« Vous avez apprécié de participer à l'enquête de 2021 (entretien avec Céline) ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Groupe de 4 questions « Enquête 2023 (focus groupe) » :

Question 5 : obligatoire, oui/non

« Vous avez participé à l'enquête de 2023 (focus groupe) ».

Question 6 : conditionnelle (si oui à question 5), facultative, texte long

« Vous avez ci-dessous la possibilité de compléter de manière anonyme vos réponses aux questions posées lors du focus groupe. C'est l'occasion de faire part de propos singuliers et intimes que vous ne souhaitez pas partager ouvertement ».

Question 7 : conditionnelle (si oui à question 5), facultative, liste 4 choix

« Les conditions matérielles et relationnelles étaient réunies pour que vous puissiez vous exprimer avant, pendant et après le focus groupe ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Question 8 : conditionnelle (si oui à question 5), facultative, liste 4 choix

« Vous avez apprécié de participer à l'enquête de 2023 (focus groupe) ».

Pas du tout d'accord / Pas vraiment d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord

Message de fin :

Un grand merci à vous pour votre contribution !

Cheminement apprenant de candidats à la Validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur français. Apport heuristique de la notion d'espace.

Thèse présentée par Céline Hoffert.

Résumé en français

Le cheminement apprenant de candidats VAE dans l'enseignement supérieur français est appréhendé par la notion d'espace, articulant les concepts d'apprenance, d'expérience et de dispositif. Quatre enquêtes menées auprès de candidats et d'accompagnateurs soulignent un cheminement singulier, construit en fonction de ce qui fait milieu pour les candidats, et impliquant les spécificités du contexte universitaire. Trois espaces construits pour et par les candidats sont articulés. L'espace instrumental pose le cadre de l'exercice. L'espace intime permet la maturation de la réflexion. L'espace social accueille les interactions réelles et symboliques, formelles et informelles. L'articulation des espaces, facilitée par l'accompagnement, apparaît apprenante. Une première dynamique (problématisation, conceptualisation, formalisation) transforme les savoirs, une seconde (normalisation, conscientisation, émancipation) transforme le candidat. Ces dynamiques répondent à trois logiques : comparaison, élaboration et adressage. Ainsi la VAE ouvre des opportunités de choisir, d'apprendre, de dépasser la visée certifiante du dispositif.

VAE, validation, acquis, expérience, espace, apprenance, dispositif, apprentissage

Abstract

The learning path of (Accreditation of prior learning) APL candidates within the French higher education context is grasped through the notion of space, linking the concepts of learnance, experience, and dispositive. Four inquiries conducted with candidates and accompanists highlight a unique path, constructed based on what constitutes a medium for the candidates, and involving the specificities of the university context. Three spaces constructed for and by the candidates are articulated. The instrumental space establishes the framework of the exercise. The intimate space allows for the maturation of reflection. The social space accommodates real and symbolic, formal and informal interactions. The articulation of these spaces, facilitated by support, appears to be a learning process. A first dynamic (problematization, conceptualization, formalization) transforms knowledge, a second (normalization, awareness, emancipation) transforms the candidate. These dynamics respond to three logics: comparison, elaboration, and addressing. Thus, VAE opens up opportunities to choose, to learn, and to surpass the certifying aim of the dispositive.

APL, accreditation, prior learning, learnance, experience, space, dispositive, learning