

Université François Rabelais Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

L'accompagnement à la mise en mots, mise à l'écrit, mise en récit de l'expérience.

Contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement, à la validation des acquis de l'expérience dans le cadre des titres du Ministère Chargé de l'Emploi

Présenté par

Olivier COULON

Sous la direction de

Noël DENOYEL

Sylvie GAULIER

En vue de l'obtention du **Master 2 Professionnel** « Sciences Humaines et Sociales »

Mention « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »

Spécialité « Sciences de l'Education et de la Formation »

Parcours « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en formation »

Remerciements

Joëlle, mon épouse, Gaëtan, Amélie et Elsa, mes trois enfants, pour m'avoir soutenu, encouragé et aussi pour la patience qu'ils ont manifesté à mon égard dans la réalisation de ce projet ;

Noël Denoyel, Sylvie Gaulier, pour m'avoir suivi cette année, en m'apportant de précieux conseils et en me faisant respecter les délais ;

Stéphane Bon, pour avoir favorisé ce projet et encouragé ma démarche de suivre ce Master Professionnel ;

Agnès, Joachim, Christophe compagnons de gîte à Tours et tous les autres collègues de cette année de Master, qui fut l'occasion de faire de belles rencontres ;

Jean-Claude et Véronique, amis et compagnons du lundi soir à Olivet, pour leur présence, soutien et aide précieuse dans la mise en page du mémoire ;

Mes parents qui m'ont transmis l'humilité, l'écoute et l'ouverture aux autres ;

Henri mon oncle disparu en 2001, qui m'a initié à la distillation et à l'autoformation expérientielle;

Monsieur Paul Hueber, Poilu de 1914, déporté et rescapé des camps avec son épouse en 1942, qui m'a permis de réaliser ma première interview en 1988 et récolté ma première histoire de vie ;

Tous ceux qui m'ont manifesté leur soutien, encouragements dans cette expérience du Master et qui se reconnaîtront dans ces quelques lignes.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE.....	4
Première partie : Trajet du contexte aux concepts.....	7
Chapitre I : Contexte et V.A.E.....	9
Chapitre II : L'expérience et la formation expérientielle.....	29
Chapitre III : Accompagner l'expérience.....	45
Chapitre IV : Mise en mots et mise à l'écrit de l'expérience.....	59
 Deuxième partie : Méthodologie et analyse du terrain.....	 73
Chapitre V : Recueil de données et grille analyse.....	74
Chapitre VI : Analyse des données.....	88
Chapitre VII : De l'analyse aux perspectives d'action.....	107
 Conclusion	 107
Annexes	107
Index des auteurs	107
Bibliographie	107
Table des matières	107

INTRODUCTION GENERALE

La validation des acquis de l'expérience (V.A.E) issue de la loi de modernisation sociale de 2002, est née du constat qu'il y avait un faible taux de diplômés dans le monde du travail en France par rapport aux autres pays industrialisés. Au même moment, de nombreux salariés faisant preuve au quotidien de leur capacité à tenir un emploi, ne voient pas leur qualification socialement reconnue pour évoluer professionnellement. La V.A.E devient un droit qui offre la possibilité de convertir son expérience personnelle, professionnelle, en diplôme, en titre ou certificat professionnel. La voie d'accès à une certification par la V.A.E s'ajoute donc aux voies scolaire et universitaire, à la formation professionnelle continue, à l'apprentissage et acquiert la même valeur. Pour les organismes de formation et de certification, les enjeux et les défis en la matière sont à la hauteur des « six millions d'actifs », dont nombre de bénéficiaires potentiels peu diplômés, notamment ceux qui s'occupent, ou ont occupé, un métier en déclin, qui n'ont connu que des parcours précaires sur le marché du travail, ou visent des professions réglementées » (Besson, 2008, p. 1).

La naissance de ce dispositif oblige les enseignants et formateurs, à revoir leur approche, puisque la clé du système n'est plus dans la formation mais dans l'évaluation des acquis de l'expérience que l'on atteste et dans la façon par laquelle on les atteste. De plus, le parcours qui mène à cette nouvelle voie d'accès à la certification passe par le repérage d'activités apprenantes jalonnant l'histoire du candidat. L'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience se met en place progressivement à partir de 2002/ 2003 pour permettre aux personnes bénéficiant d'une expérience professionnelle ou bénévole de trois années dans un métier, de préparer un dossier écrit sur leur pratique pour se présenter devant un jury qui validera totalement, partiellement ou non les acquis de l'expérience. Un nouveau métier accompagnateur en VAE voit le jour et justifie par la même occasion notre présence sur le Master professionnel I.F.A.C (Ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation) et le travail sur ce mémoire. Il s'articule en deux parties :

Dans la première partie, après un détour par notre histoire de vie et notre parcours personnel et professionnel, nous nous intéresserons au contexte de la V.A.E, les grandes étapes fondatrices de 1934 jusqu'à la loi de modernisation sociale de 2002, qui définissent et constituent les fondations d'un dispositif issu des directives européennes, visant « la formation tout au long de la vie » pour tous les citoyens de l'union européenne. Ensuite, nous nous pencherons sur la certification et ce qui la caractérise, la procédure pour entrer dans la démarche de validation des acquis de l'expérience, les différents diplômes ou titres inscrits au répertoire national des certifications professionnelles et les titres professionnels du Ministère Chargé de L'emploi. Ce passage par ces titres nous permettra de présenter la structure qui nous emploie à ce jour et qui est un des opérateurs importants en France de ce type de validation. La présentation de notre contexte professionnel nous amènera à poser les bases de notre réflexion et de l'objet de recherche autour de l'accompagnement des candidats accueillis dans le dispositif¹ de V.A.E à la mise en mots et à l'écriture de leur expérience professionnelle.

Ensuite, dans la deuxième partie, en lien avec notre question de départ, nous approfondirons notre réflexion théorique, qui nous conduira à exposer notre problématique. Après avoir questionné, le concept de l'expérience et de la formation expérientielle, cette deuxième partie développera le concept de l'accompagnement autour de l'expérience et enfin les notions de la mise en mots et la mise en récit de l'expérience à partir des travaux de Paul Ricoeur².

Autour de l'expérience et la formation expérientielle, nous étudierons l'expérience formatrice, à partir de ce que développe John Dewey³ et aussi d'autres auteurs.

Nous aborderons ensuite les apprentissages liées à l'expérience et tout le travail réalisé par Piaget, Lewin, autour de la psychologie cognitive et David Kolb⁴ qui présente un cycle d'apprentissage mêlant étroitement théorie et pratique ou deux dimensions apparaissent dans l'apprentissage expérientiel (la préhension et la transformation). Ensuite, nous traiterons de la continuité dans l'expérience ou continuum expérientiel avec les travaux de Dewey, « penseur de la continuité expérientielle » et ce que développe Noël Denoyel⁵ dans son travail sur la pragmatique des trois raisons

¹Agamben G. (2007), Qu'est-ce qu'un dispositif ?, collection Rivages poche, Editions Payot,

² Ricœur, P. 1983.1985. Temps et récit, Tome I.II.III, éditions le Seuil

³ Dewey, J. 1938. *Expérience et éducation*. Paris, éditions Armand Colin, 1968

⁴Kolb D. 1984. *Expériential Training*

⁵Denoyel, N. 2012. « Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle ». in

(sensible, expérientielle, formelle) et les différentes inférences à partir de la sémiotique de Pierce⁶. Il s'appuie également sur le courant de pensée de l'autoformation existentielle représentée par Pineau et Courtois et le travail mené dans leur ouvrage : la formation expérientielle des adultes en 1991, une dizaine d'années avant la loi de validation des acquis de l'expérience, qui traite des relations complexes entre expérience et autoformation à partir de leurs expériences diverses dans le champ de la formation des adultes.

Cependant l'expérience ne s'enseigne pas mais peut s'accompagner, ce qui est une des conditions de la réussite dans la démarche de V.A.E, nous nous attacherons à définir le terme accompagner, pour nous intéresser aux différents types d'accompagnements et de postures, à partir des travaux réalisés par Guy le Boëdec, Maëla Paul et d'autres auteurs, professionnels, intervenant dans le champ de l'accompagnement de la validation des acquis de l'expérience.

Enfin, nous étudierons dans cette première partie, les notions de mise en mots et mise en récit de l'expérience, à partir des travaux sur l'explicitation de Pierre Vermersch⁷ et ce que développe Paul Ricoeur à travers la notion de mise en intrigue, à savoir le lien entre le temps vécu et le temps raconté.

La deuxième partie s'appuiera sur le traitement des données recueillies sur le terrain auprès d'accompagnateurs en V.A.E sur les titres du Ministère chargé de l'Emploi. Après avoir présenté notre méthodologie de recherche, nous exposerons les résultats de notre analyse des discours qui nous permettent d'appréhender les différentes manières d'accompagner la mise en mots et à la mise en récit de l'expérience. Pour terminer, nous proposerons des préconisations professionnelles pour l'accompagnement à la mise en mots et l'écriture de l'expérience dans le cadre de cette nouvelle possibilité de se former que constitue aujourd'hui la V.A.E.

Première partie : **Trajet du contexte aux concepts.**

Education Permanente. N°193, p.1-13

⁶ Peirce C.-S. *Ecrits sur le signe*. Paris, éditions le Seuil

⁷ Vermersch P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Editions ESF (4^{ème} édition), 221 p

Introduction

Nous évoquerons dans un premier temps notre histoire de vie et nos expériences vécues du monde scolaire, professionnel et extra-professionnel qui nous ont permises de construire notre singularité et aussi notre identité professionnelle. Ce voyage narré d'une vingtaine d'années a été l'occasion de faire de belles rencontres, qui ont contribué à nous faire grandir personnellement, humainement et professionnellement. Nous nous attacherons à présenter l'A.F.P.A, organisme de formation qui nous emploie actuellement et le dispositif V.A.E, de son instauration à son organisation actuelle. Cette maturité acquise au gré des événements, nous permet d'investir dans le cadre d'un Master professionnel en sciences humaines, un travail de recherche centré sur l'accompagnement des candidats en V.A.E à faire émerger et formaliser leur expérience. Cette recherche est liée aux situations que nous rencontrons dans le cadre de notre emploi actuel de référent V.A.E sur le territoire de Beauce, Eure et Loir et Loiret et les expériences vécues avec les candidats accueillis sur la démarche d'accompagnement à la rédaction du dossier de synthèse et de pratique professionnelle.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à trois thématiques en lien avec notre recherche, l'expérience et la formation expérientielle, l'accompagnement de l'expérience, la verbalisation et la formation de l'expérience et ce que disent les auteurs. Ainsi, nous verrons que l'expérience peut être formatrice et génératrice d'apprentissages, à condition d'être réfléchie, organisée et accompagnée par différents tiers médiateurs (professionnels, collègues de travail, acteurs familiaux, amis). Cette médiation professionnelle et personnelle peut donner lieu à un travail réflexif sur l'expérience vécue et en cours d'action avec des candidats dans une démarche de validation des acquis de l'expérience et des apprenants (apprentis, personnes en formation ou dans un processus d'auto-formation). Nous aborderons dans une sous-partie la continuité expérientielle avec les travaux menés autour de la réflexivité et l'action de penser l'expérience par la réflexion et le retour sur l'action pour en tirer des enseignements et des informations, avec différents auteurs, John Dewey⁸,

⁸ Dewey J. (1938). op. cit.

Donald Schön⁹ et plus récemment Noël Denoyel¹⁰. Ce détour par la réflexivité, et le paradigme expérientiel, de l'accompagnement à l'alternance dialogique entre des temps théoriques et pratiques, combinant la réflexion et l'action, nous permettra d'aborder le travail autour de l'oral et de l'écrit et les techniques mises au point par Pierre Vermersch¹¹, Pascal Galvani¹² qui permettent à l'expérience brute, vécue de faire surface et prendre de l'importance. L'expérience ainsi conscientisée, révélée, socialisée peut favoriser le travail de verbalisation nécessaire et indispensable à la formalisation des savoirs, acquis et connaissances issus des différents contextes (professionnels, personnels) côtoyés par le candidat, que nous accueillons dans notre dispositif d'accompagnement à la V.A.E et de préparation à la certification.

Enfin, nous concluons cette première partie de notre odyssée contextuelle et conceptuelle en indiquant les questions qui animent notre recherche portant sur l'accompagnement de personnes à mettre en mots et écrire leur expérience sur un dossier de pratique professionnelle. Ce dossier sera ensuite soumis au regard d'un jury de professionnels, en vue d'une évaluation, d'une validation des acquis de cette expérience pour obtenir une certification.

⁹Schön D. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions Logiques. 418p.

¹⁰Denoyel N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. In Education permanente. N°163, p.81-86

¹¹Vermersch P. (2004). op. cit.

¹² Galvani P. (2006). La conscientisation de l'expérience vécue, des ateliers pour la recherche formation. in Courtois B., Bezille H. Penser l'expérience en formation. Lyon : Ed Chronique Sociale. pp. 146-162

CHAPITRE I : Contexte et V.A.E

Introduction

Le poste de référent V.A.E que j'occupe aujourd'hui est l'aboutissement d'un long parcours personnel et professionnel que j'évoquerai dans un premier temps, puis je présenterai l'AFPA¹³, l'organisme de formation qui m'emploie, son histoire, ses spécificités pédagogiques et ses domaines d'interventions puis son organisation actuelle. Cette présentation de mon employeur m'emmènera à présenter la V.A.E à travers les quatre étapes fondatrices de 1934 à 2002 et la loi de modernisation sociale qui définit les principes et les modalités du dispositif actuel. J'aborderai ensuite la certification, ses différentes formes (diplôme, titre ou certificat de branche) et une procédure similaire au départ, à savoir le dépôt d'un dossier auprès d'un organisme qui se prononce sur la recevabilité de la demande. Je m'attarderai sur les titres professionnels, certifications du Ministère du Travail, pour évoquer ma fonction actuelle, référent accompagnateur V.A.E, poste que j'occupe depuis 2011 sur deux départements. Je conclurai ce premier chapitre en présentant mon contexte, les questions qui se posent à moi aujourd'hui dans le cadre de mon travail d'accompagnateur V.A.E et qui me conduisent à faire une recherche sur l'accompagnement de l'expérience des candidats, dans le cadre du Master professionnel I.F.A.C (Ingénierie et Fonction ACcompagnement). En allusion à l'activité de bouilleur de cru, que j'ai exercée à titre bénévole une à deux semaines par an pendant quinze années chez mon oncle propriétaire récoltant, je parsèmerai mon mémoire de citations en rapport avec ce savoir-faire, qui a contribué à mon autoformation expérientielle. Je terminerai cette partie introductive par une citation d'Honoré de Balzac « *Je vous fais l'honneur de vous traiter en gourmets, je vous distille mon histoire.* »¹⁴

1.1 Histoire de vie/ parcours personnel et professionnel.

Mon parcours personnel et professionnel m'amène à occuper plusieurs emplois en vingt-cinq années, déménager quatre fois et changer une fois de région. Agé de 46 ans et natif de Franche-Comté, je passe ma scolarité et occupe mes premiers emplois de

¹³ Association de formation professionnelle pour adultes

¹⁴ Balzac H. (1838 ;1989). Maison Nucingen, Melmoth réconcilié, Editions Anne Marie Meininger, Gallimard, Collection Folio Classique, 256p

1988 à 1998. J'occupe ainsi six emplois en dix ans, aide-comptable, opérateur de bandes films publicitaires, assistant de gestion, formateur en association, conseiller en mission locale puis formateur à l'AFPA¹⁵ de Vesoul.

Mon parcours scolaire est chaotique et atypique, je passe mon baccalauréat série B en candidat libre à 21 ans en parallèle d'un emploi aidé d'aide-comptable dans une association. Je pratique ainsi l'alternance à mi-temps entre la théorie et les connaissances scolaires au travers de cours à distance et la pratique en découvrant tous les codes de l'entreprise.

Grâce à une formation en comptabilité, j'ai l'opportunité d'effectuer mon premier stage pratique puis de travailler de 1991 à 1992 à Paris comme assistant de gestion. Le fait de quitter sa province pour aller à la capitale est l'occasion pour moi de vivre ma première expérience personnelle et professionnelle, en séjournant dans un foyer de travailleurs et de réfugiés politiques. Je côtoie plusieurs nationalités, m'imprègne de différentes cultures européennes, asiatiques, africaines et découvre la culture artistique, musicale à travers les vernissages, concerts et spectacles auxquels j'assiste très régulièrement. Je ne le sais pas encore mais ce premier voyage professionnel et culturel contribue à mon autoformation existentielle définie par Gaston Pineau¹⁶ comme étant un processus de « formation de soi par soi ».

Cette première expérience, des activités extra-professionnelles en parallèle dans l'animation, le soutien scolaire et le contact avec le métier de mon père formateur peintre, m'amènent à délaisser un métier qui ne m'apporte aucun épanouissement, les chiffres, les factures et des saisies à longueur de journée me lassent rapidement.

Le soutien scolaire me donne l'occasion d'accompagner des jeunes de collège dans leur scolarité et de les aider à se remettre en niveau en comptabilité, en maths et en anglais. L'intérêt et la motivation qu'ils manifestent pendant les séances de soutien et les progrès qu'ils réalisent à l'école, m'autorisent à penser que je peux en faire un métier.

J'ignore son nom, mais il y a l'idée derrière ce métier de transmettre, d'être à l'écoute et d'observer ce que les personnes vous renvoient à travers leur propos, attitudes et intelligences du moment.

Le hasard des rencontres fait que je postule à une offre d'emploi de formateur dans une association, pour travailler auprès des jeunes sortis du système scolaire sans

¹⁵ Association de formation professionnelle pour adultes

¹⁶ PINEAU G. 1995. "Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences ", in Education permanente, n°122, pp.165-178

qualification et devant élaborer un projet professionnel. C'est le point de départ de mon métier d'accompagnateur.

J'anime ainsi pendant trois années et demie, des actions d'orientation, d'information et d'insertion professionnelle auprès de publics fragilisés par les échecs scolaires et les difficultés sociales. Cette première expérience de la formation pour adultes conforte mon orientation professionnelle et me permet d'intégrer l'AFPA en 1996 comme formateur sur un dispositif de formation financé par le conseil régional et destiné à des jeunes 16-25 ans sans qualifications et chômeurs longue durée en difficultés d'insertion. J'apprends au regard de cette expérience professionnelle et d'une expérience associative d'organisation de spectacles de chanson française de cinq années, que l'école n'est plus le seul lieu d'apprentissage, la vie de chaque jour est à son tour un espace où l'expérience confrontée à diverses situations peut avoir des vertus en terme d'autoformation. Ainsi, nous travaillons à plusieurs formateurs issus de trois organismes de formation partenaires regroupés au sein d'une plateforme d'orientation régionale, pendant toute l'année 97, sur un projet pédagogique intitulé « Entreprise Ecole », qui a pour particularité de confronter les jeunes stagiaires à découvrir différents métiers (secrétaire, magasinier, cuisinier, serveur, peintre, paysagiste) au sein d'une entreprise de services, reconstituée.

Ce projet que je qualifierais aujourd'hui, d'organisation apprenante, doit aussi leur permettre d'élaborer un projet professionnel réaliste et réalisable, en se confrontant à des contextes professionnels différents

Riche de cette expérience pédagogique innovante, j'émigre pour des raisons professionnelles en Eure et Loir en septembre 1998 pour venir travailler à Dreux, site détaché de l'AFPA de Chartres, comme formateur généraliste salle de cours, sur un dispositif de formations préparatoires aux formations qualifiantes du Bâtiment et du Tertiaire.

Je travaille au sein d'un collectif pluridisciplinaire de six personnes (formateur atelier Bâtiment, formateur salle de cours généraliste, une secrétaire, deux psychologues du travail) et m'imprègne fortement de la pédagogie de l'AFPA reposant sur l'alternance de travaux pratiques et théoriques et de la méthode Carrard « du concret vers l'abstrait ».

A ce propos, Philippe Carré souligne, dans un ouvrage collectif¹⁷, que l'AFPA a, par le passé, fait le choix d'une orientation multiple de l'autoformation :

- Vers l'autoformation existentielle (avec le travail d'un groupe de chercheurs de la documentation Française, de 1980 à 1991, sur l'autoformation en lien avec l'Université de Tours- Gaston Pineau avec les productions suivantes : « Autobiographie-projet et formation professionnelle d'adultes » ; « Le projet : nébuleuse ou galaxie ? »¹⁸ et avec Bernadette Courtois, psychologue à l'AFPA « la formation expérientielle des adultes »¹⁹
- Vers l'autoformation éducative : module d'élaboration d'outils d'autoformation (1985) et modèle d'élaboration de guide d'apprentissage (depuis 1995).
- Et plus récemment vers l'autoformation cognitive et sociale par la mise en œuvre de la V.A.E.

Je retrouve ces différentes approches formatives dans mon quotidien de travail et pratique sans le savoir, la réflexivité ²⁰ à travers des actions d'accompagnement, à la professionnalisation des emplois-jeunes de 2000-2003, à la reconversion professionnelle de salariés licenciés économiques en 2006. La pédagogie proposée est de permettre aux personnes présentes de faire un retour sur leur expérience professionnelle, leur vécu du travail et de le socialiser avec d'autres participants. Ce travail avec des salariés sur l'expérience acquise et les compétences développées contribuera inconsciemment à entreprendre une validation des acquis pour le titre professionnel²¹ de formateur pour adultes de 2007 à 2008.

Ma présence sur le Master professionnel I.F.A.C n'est donc pas un hasard, elle est une continuité d'un parcours de vingt années passées dans le champ de la formation professionnelle pour adultes, un besoin permanent de se former, de s'interroger, d'être réflexif sur sa pratique. Elle symbolise aussi ma volonté de mener une recherche sur l'accompagnement d'adultes en V.A.E à parler et mettre en forme leur expérience dans le dossier de preuve et de pratique d'un métier. La V.A.E est un dispositif qui prend en compte aussi bien l'expérience bénévole et professionnelle du candidat. Nous nous attacherons à présenter l'AFPA, structure où j'interviens actuellement comme accompagnateur V.A.E, premier organisme de formation pour adultes et principal

¹⁷ Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, Sociologie*. Paris : éditions P.U.F

¹⁸ Courtois B., Josso M-C. (1998). "le projet : nébuleuse ou galaxie ?", Ch.(dir.) Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé,

¹⁹ Courtois, B. et Pineau, G. (1991), *La Formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française

²⁰ Denoyel, N.(2005), l'alternance structurée comme un dialogue. In Education permanente, n°163, 81-86

²¹ Validation du Ministère du Travail

opérateur de validation des titres professionnels en France pour le compte du Ministère du Travail.

1.2 La structure employeur : A.F.P.A (Association de Formation Professionnelle pour Adultes).

Premier organisme de formation professionnelle pour adultes en France, constituante du service public de l'emploi, qualifiant dans les métiers du bâtiment, industrie et tertiaire. Il bénéficie d'une présence de plus de soixante années et a vu le jour après la deuxième guerre mondiale, pour former les personnes qui n'avaient pas participé aux combats, les femmes et les populations issues du monde agricole et palier ainsi aux besoins de reconstruction des bâtiments et de l'appareil de production.

Nous présenterons l'histoire de cette structure à travers ces grandes étapes, les spécificités de sa pédagogie, son organisation actuelle au niveau national, régional et local, pour enfin présenter notre contexte d'intervention dans le champ de la validation des acquis de l'expérience professionnelle et les constats qui nous amènent à définir la problématique et objet de notre recherche.

1.2.1 Son histoire et ses grandes étapes

Créée en 1949, l'A.N.I.F.R.M.O (Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main d'œuvre), pionnière de la formation professionnelle, doit couvrir les besoins urgents de la reconstruction. Elle fournit aux adultes de formations rapides, leur permettant d'accéder à une qualification dans le bâtiment et la métallurgie.

Le 6 Janvier 1966, le statut d'association est reconnu à l'AFPA (Association pour la Formation professionnelle des Adultes) qui devient l'acteur clé de l'insertion en France. Une gestion tripartite est mise en place, l'intérêt de chacun est préservé : le patronat dans sa recherche de main d'œuvre qualifiée, les organisations syndicales dans la promotion de la classe ouvrière et l'état dans la mise en œuvre d'une politique de formation et d'emploi.

1970-1980

L'AFPA s'adapte aux mutations de la société et s'ouvre au secteur tertiaire, particulièrement aux métiers de bureau, de l'hôtellerie, du commerce et de l'informatique.

La pédagogie traditionnelle de l'AFPA s'enrichit par la simulation, puis une nouvelle étape est franchie avec la pédagogie de l'alternance et l'informatisation des emplois de bureau.

1983-1990

Trois grands chantiers : l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement à distance et l'alternance.

L'association se met davantage à l'écoute du stagiaire en lui proposant un enseignement mieux adapté à ses besoins, elle développe notamment de nouvelles organisations pédagogiques, comme l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement à distance. Les didacticiels, l'informatique, la télématique ne sont plus seulement utilisés pour les cours, mais ils servent aussi pour le suivi technico-pédagogique et la gestion du dispositif de formation.

Cette décennie verra aussi apparaître le développement de l'alternance avec la signature des premiers contrats, certaines spécialités du tertiaire comme la banque, la grande distribution, le tourisme proposent des formations en véritable alternance.

Dans l'industrie, les périodes d'application en entreprise sont valorisées tandis que dans le bâtiment, ce sont les chantiers écoles voient le jour grâce à des collaborations avec des collectivités locales

1992-1999

Une mission de service public.

Pour la ministre du travail « l'AFPA remplit une mission de service public, elle est une des composante du service public de l'emploi aux côtés de l'ANPE et des services déconcentrés de l'état », la lutte contre l'exclusion constitue l'exclusion sociale et professionnelle devient une des priorités de l'AFPA.

Elle est associée à la mise en place de parcours individualisés d'insertion favorisant l'accès à l'emploi de publics exclus du marché du travail et participe à cette occasion à deux programmes :

- PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi) qui permet aux jeunes de 16-25 ans, ne pouvant bénéficier d'une action de qualification ou d'insertion professionnelle, de bénéficier d'une formation en alternance renforcée par le suivi d'un tuteur.
- Programme « 900 000 Demandeurs d'Emploi Longue Durée » en collaboration avec l'ANPE pour lutter contre le chômage de longue durée, ou elle réalise 80000 entretiens individuels.

L'association met en place également au sein de ces centres, des espaces ressources emploi (ERE) pour permettre aux stagiaires, avant la fin du stage et dans les six mois suivants la sortie de la formation, d'avoir un appui pour favoriser leur insertion.

2000-2009

Un nouveau système de certification

Pour contribuer à la modernisation sociale et mettre la certification au service de la formation tout au long de la vie, les pouvoirs publics décident de réformer le système.

Sous l'impulsion du ministère de l'emploi, les certificats de formation professionnelle sont remplacés par des titres professionnels, qui deviennent ainsi les certifications officielles.

Ces titres professionnels sanctionnent la maîtrise de compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles qualifiées.

L'association adapte ses contenus de formation en conséquence, chaque titre est découpé en certificats de compétences professionnelles afin de répondre à la nécessité d'individualiser la formation et de faciliter la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience.

1.2.2 Les spécificités de la pédagogie AFPA

Chaque programme de formation est élaboré en fonction des préoccupations du moment et s'adapte aux évolutions des entreprises : Il est développé par un spécialiste du secteur avec l'appui des représentants des employeurs et des salariés. Les réponses formatives proposées par l'AFPA sont adaptées au contexte professionnel parce qu'elles ont été élaborées à l'aide d'une ingénierie reposant sur l'analyse du travail et la prise en compte des activités professionnelles réelles (les besoins des employeurs mais aussi du formé et

cela de façon dynamique). L'association dispose de trois directions techniques spécialisées et de 270 ingénieurs de formation, véritables experts-métiers, qui analysent l'évolution des professions, des technologies pour anticiper les tendances du marché. Ils revisitent les programmes de formation (leur contenu, leur durée, leur mise en œuvre sur le terrain), travaillent en étroite collaboration avec les formateurs professionnels, pour les adapter aux défis du XXIème siècle. Ainsi, les formations dispensées visent toujours l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation de l'activité dans un environnement professionnel bien identifié.

Les formations se déroulent dans un environnement offrant une globalité de services, ce qui constitue la spécificité majeure de l'AFPA, c'est le cadre de travail dans lequel s'effectuent les apprentissages, à savoir :

- Hébergement gratuit pour les demandeurs d'emploi ;
- Restauration à moindre coût ;
- des espaces de formation disposant d'un équipement conforme aux exigences professionnelles des entreprises ;
- des postes de travail pour tous les apprenants avec, souvent, intégration des nouvelles technologies.

Dans ce contexte, peut être déployée, avec les plus grandes chances de succès, une pédagogie différenciée et progressive prenant en compte les acquis, le projet professionnel et les façons d'apprendre. Ainsi le formateur incite les apprenants à l'auto-formation (c'est-à-dire à une prise d'autonomie importante de la part de l'apprenant vis-à-vis de son sujet).

Après un diagnostic initial de positionnement effectué par un chargé de recrutement et/ou un psychologue du travail (ou autre organisme), un parcours est proposé. Son déroulement est optimisé grâce à l'accompagnement pédagogique et aux ressources formatives mises à la disposition de l'apprenant par les formateurs. Ces formateurs restent avant tout des professionnels experts dans leur spécialité d'origine mais aussi formés en pédagogie des adultes. Ils maintiennent des liens avec l'entreprise et mettent en œuvre des programmes de formation élaborés par des ingénieurs de formation ou par eux-mêmes. L'homogénéité et la qualité des prestations de ces professionnels de la formation sont garanties par la dimension nationale de l'AFPA.

L'évolution liée au changement de financement de l'AFPA en 2009, entraîne des modifications, d'autant plus qu'elle intervient au moment où se modifient également les pratiques de recours à la formation professionnelle pour les entreprises.

De plus, ces réponses formatives sont aujourd'hui articulées avec la VAE ([Validation des acquis de l'expérience](#)) et permettent ainsi la construction progressive d'une [certification](#) pouvant conduire au Titre professionnel (reconnu par l'État).

1.2.3 Son organisation actuelle

- Au niveau national

L'organisation territoriale de l'AFPA se décline sur trois niveaux :

- 1 direction générale assure une mission essentiellement stratégique,
- 22 directions régionales qui, regroupées au sein d'Inter-régions, pilotent l'AFPA en région,
- 186 centres et sites détachés de formation qui assurent la production et la vente des services de formation aux clients.

L'AFPA est le premier organisme de formation qualifiante des actifs en France, certificateur pour le compte du Ministère Chargé de l'Emploi, œuvrant pour développer les compétences des personnes, nécessaires à leur insertion, leur maintien ou leur évolution dans l'emploi tout au long de leur vie.

Présente sur l'ensemble du territoire national, l'AFPA développe une offre globale et complète de services adaptés et accessibles à tous les publics, à commencer par ceux qui sont les plus « éloignés de l'emploi ».

Elever le niveau de qualification des actifs, former pour l'emploi, œuvrer en faveur de l'insertion et accompagner les transitions professionnelles

Avec 700 formations en catalogue (300 produits qualifiants, 400 produits de perfectionnement et de remise à niveau), l'offre AFPA couvre la plupart des besoins en qualification et en compétence, des ouvriers qualifiés et des techniciens supérieurs, salariés ou demandeurs d'emploi sur les secteurs du Bâtiment, de l'Industrie et du Tertiaire Administratif et des services.

Les 186 centres de formations et sites détachés, répartis dans toute la France, délivrent chaque année plus de 74000 titres et certificats de compétences professionnelles pour le compte du Ministère de l'emploi.

La dimension nationale assure à chaque stagiaire une qualité constante de prestations quelle que soit la région ou l'AFPA intervient. Elle travaille avec différents partenaires: du service public de l'emploi, des collectivités locales, des entreprises.

Avec la création d'AFPA Transitions, elle devient aussi un acteur majeur de la transition professionnelle sur le secteur du reclassement.

- **Au niveau régional et local**

La région centre est la quatrième région de France avec 2 551 372 habitants²², occupe une superficie de 39151 km², est découpée en six départements. L'AFPA totalise onze sites de formation professionnelle pour adultes qui se répartissent sur cette région de la façon suivante :

Cher (18) Bourges

Eure-et-Loir(28) Chartres et Dreux

Indre (36) Châteauroux, Issoudun, Le Blanc

Indre et Loire (37) Tours, Veigné

Loir et Cher (41) Blois

Loiret (45) Olivet, Montargis

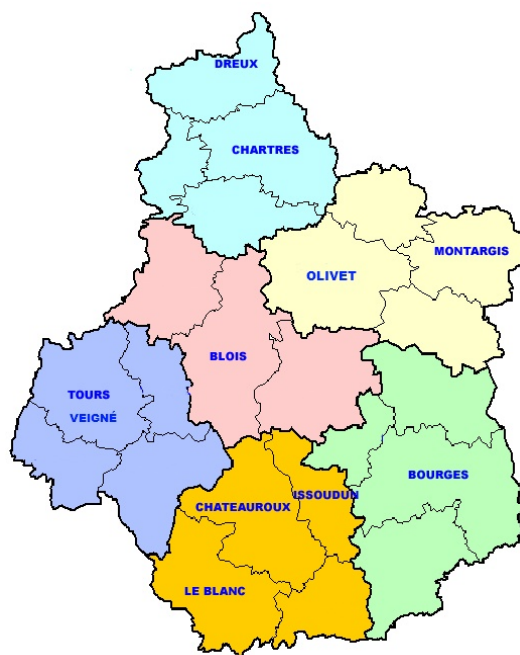


Fig. N° 2 : Territoire de Beauce

101 formations qualifiantes sont dispensées sur les métiers du Bâtiment, de l'Industrie et du Tertiaire et validées par des titres professionnels²³ :

- 56 formations niveau V (Niveau C.A.P) ;

²² Population estimée en 2011

²³Cf annexes p.

- 27 formations niveau IV (Niveau B.A.C)
- 18 formations niveau III (Niveau B.T.S)

5 formations sont validées par un C.C.S (certificat de compétences spécifiques)

1 formations C.Q.P (certificat de qualification professionnelle)

Deux départements (28 ; 45) représentent le territoire de Beauce sur lequel j'interviens dans le cadre de ma mission de référent VAE que je présenterai ultérieurement²⁴.

Après avoir présenté l'A.F.P.A à travers son histoire, ses spécificités pédagogiques et son organisation, nous aborderons la V.A.E

²⁴ Population estimée en 2011
Cf annexes p.
Cf pages 23-24

1.3 La validation des Acquis de l'Expérience.

Nous proposons un petit détour par l'histoire d'un dispositif, qui même s'il existe dans d'autres pays, reste assez unique. Il est important de voir comment, à travers l'évolution des textes, le regard d'une société peut changer et comment ce regard continue de transformer les rapports des uns et des autres à la formation et au diplôme lui-même.

Les grandes étapes qui ont mené à la loi de 2002, dite de modernisation sociale, ont été marquées par la nécessité d'adapter l'accession aux titres aux évolutions de notre société. Quatre textes importants jalonnent la validation des acquis telle qu'on la connaît aujourd'hui : 1934, 1985, 1993 et 2002.

1.3.1 1934 : Délivrance d'un titre d'ingénieur à des autodidactes.

La V.A.E vient de loin, notamment de cette loi du 10 Juillet 1934. Ce tout premier texte stipule, dans son article 8, que « *les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens, pourront, après avoir subi avec succès un examen, obtenir un diplôme d'ingénieur* ». En effet, l'Etat décide, devant les difficultés que rencontre l'industrie à trouver des cadres, en particulier des ingénieurs, de permettre l'accès à ce titre aux ouvriers, agents de maîtrise qualifiés et expérimentés, qui se sont formés « sur le tas ». De plus, la formation d'ingénieur est longue et coûteuse et les jeunes diplômés manquent d'expérience. L'Etat est le principal maître d'œuvre, il crée la Commission des Titres d'Ingénieur (C.T.I) et l'instruction de la demande se fait sur la base d'un dossier. A cette époque, aucune formation préalable n'est imposée et les diverses compétences sont laissées à l'appréciation du jury. Il faudra attendre le 16 Mai 1975 pour qu'un décret s'en mêle, il précise les conditions d'admission à ce titre d'ingénieur diplômé par l'état (D.P.E). Les candidats doivent être âgés de trente-cinq ans au minimum et justifier d'une expérience de cinq au moins dans des fonctions « communément confiées à des ingénieurs ».

Depuis le 30 mars 2001, un nouveau décret est venu modifier les conditions de délivrance du DPE. Actuellement ce n'est plus la C.T.I qui certifie, mais les écoles d'ingénieurs.

1.3.2 Le décret d'août 1985.

Ce décret constitue un véritable outil pour la promotion sociale et l'éducation permanente : l'absence de diplôme ne doit pas être un obstacle à la reprise des études. Il arrive un an après la loi de 1984, (Loi Faure) qui redéfinit les missions de l'université en introduisant auprès de la recherche et de l'enseignement, la formation continue. Des adultes, en cours d'emploi, font leur entrée à l'université. Cette entrée permet d'uniformiser les procédures d'un établissement à l'autre et de redonner une logique d'établissement, afin de contrebalancer le pouvoir des grandes facultés (médecine, droit...). Elle formalise, en les uniformisant, les pratiques d'accueil à l'université.

Cette loi permet aux adultes de réintégrer un cycle universitaire grâce à l'expérience professionnelle : toute personne disposant d'une expérience professionnelle et personnelle (Validation des Acquis Professionnels et Personnels, -V.A.P.P) peut obtenir une dispense du titre requis poursuivre les enseignements mais aussi la dispense de certains enseignements. La validation est instruite par une commission, sur la base d'un dossier constitué par le candidat. L'évaluation se fait sur trois critères :

- Des critères prédictifs : le candidat a de bonnes chances de suivre la Formation avec efficacité.
- Les pré-requis nécessaires pour suivre la formation sont bien présents.
- Le candidat doit apporter la preuve de ses déclarations sans avoir à faire la démonstration de la possession des pré-requis.

Le décret de 1985 ne s'applique pas aux autres structures d'enseignement que l'université, car elle est issue de la loi de 1984.

1.3.3 Le décret de 1993 : un outil pour la formation professionnelle continue

C'est la première mesure concernant tous les ministères et qui permet d'obtenir une partie d'un diplôme. En délivrant une partie des titres elle permet un raccourcissement des parcours, ce qui semble être un atout pour la formation continue. Malgré cela, elle ne rencontre pas un grand succès. C'est surtout une mesure visant à aménager les parcours de formation. Le candidat dépose un dossier qui est évalué par une commission sur les critères suivants :

- Les pré-acquis du candidat : qu'est-ce qui reste à acquérir ?
- Le candidat doit apporter la preuve de ses déclarations sans avoir à faire la

démonstration de la possession des pré-acquis.

•

1.3.4 La loi n°2002-73, du 17 janvier 2002 de modernisation Sociale.

*« Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de l'expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification... »*²⁵. Lente évolution, mais unique, c'est tout le rapport au diplôme de la société qui s'en trouve changé : *« Les diplômes constituent des références collectives pour les individus et les entreprises au moment de l'insertion et en cours de vie professionnelle... »*²⁶. On retrouve dans cette loi deux principes fondamentaux :

- Face à une société en mouvement, toujours plus rapide que les individus, se former, s'adapter est devenu une obligation permanente.
- L'Être humain est toujours en mouvement. Cette possibilité doit donc lui être offerte à travers la permanence d'un système de formation.

Par rapport aux textes précédemment cités (décrets de 1985 et loi de 1993) des changements importants sont introduits par la loi de 2002 :

La totalité d'un diplôme peut être obtenue par l'expérience, sans avoir eu de formation. C'est la reconnaissance de l'expérience comme possibilité de se former.

Il existe trois formes de certifications possibles : les diplômes délivrés au nom de l'état, les titres homologués par la Commission Technique d'Homologation et inscrits au Répertoire National des Compétences Professionnelles, les Certificats de Qualification Professionnelle délivrés par les branches professionnelles.

- Toute l'expérience est prise en compte, y compris l'expérience non professionnelle.
- La durée de l'expérience minimum est de trois années.
- Les titres requis pour se présenter à un diplôme visé ne sont plus obligatoires.

Cette loi est votée après la publication du rapport de Nicole Péry. Ce rapport montre un niveau de sous-qualification important et une morosité dans les entreprises, notamment de la part des cadres intermédiaires, formés sur le tas, vivant assez mal

²⁵Article 133, Titre II, Chapitre II, Section 1, de la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

²⁶Extrait de la loi N°2002-73

l'arrivée de jeunes diplômés, avec lesquels ils sont en concurrence. La VAE doit devenir un instrument de formation et de promotion sociale.

C'est donc une quatrième voie de certification que la loi de modernisation sociale ouvre, avec un droit nouveau, inscrit au code du travail. Au côté de la voie scolaire, de l'apprentissage et de la formation continue existe désormais la VAE.

Ce qui caractérise la VAE c'est aussi son mode d'évaluation :

- Seuls les acquis, produits ailleurs, sont évalués.
- L'évaluation est sommative, formative et aussi formatrice dans l'espace d'accompagnement.
- Le candidat ne se contente plus de présenter un dossier devant une commission, mais il doit aussi apporter la preuve de ses acquis de l'expérience, par la démonstration ou une simulation, devant un jury composé d'enseignants et de professionnels.

1.4 La certification

Comme nous l'avons présenté, la VAE offre trois formes de certification : les diplômes délivrés par l'Etat, les titres professionnels homologués, les certificats délivrés par les branches.

1.4.1 La procédure

La procédure est toujours la même, quel que soit le titre visé et l'institution qui le délivre. Le candidat, avant d'entreprendre sa démarche, peut s'informer soit dans un point relais conseils ou pendant la réalisation d'un bilan de compétences. Cette étape de préparation est très importante car elle permet au candidat de savoir sur quel titre il désire se positionner, d'avoir une vue d'ensemble sur le déroulement et la procédure. Il doit en suite faire la demande de validation auprès de l'organisme qui délivre le titre choisi. Un premier livret, dit de recevabilité, lui est adressé. Ce livret permet d'attester de la faisabilité du projet en mettant en évidence l'adéquation entre l'expérience et le titre visé. Si le candidat reçoit une notification de faisabilité alors il s'engage dans la seconde partie qui consiste à « faire parler » son expérience afin que puissent émerger les acquis. Un deuxième livret permet au candidat d'organiser et de repérer ses acquis en fonction des expériences dont il doit apporter la preuve.

La certification se fait toujours devant un jury, associant, si besoin, une mise en

situation réelle ou simulée, à un entretien obligatoire, s'appuyant sur le dossier (deuxième livret) constitué par le candidat. La validation du titre peut être partielle ou totale. Dans le cas d'une validation partielle le candidat peut se représenter, soit après avoir capitalisé des expériences dont les acquis ont fait défaut lors de la validation, soit en suivant une formation complémentaire. Il a cinq années à partir, du moment où il se présente à une première session de validation, pour valider l'ensemble des C.C.P.

Il n'y a aucune différence entre le titre obtenu par V.A.E et le titre obtenu par la voie classique (scolaire, apprentissage, formation continue).

1.4.2 Les diplômes de l'Etat

Ils sont délivrés par cinq ministères :

- L'Education Nationale.
- L'Agriculture.
- La Jeunesse et les Sports.
- La Santé.
- Les Affaires Sociales.

Ces diplômes sanctionnent un niveau de formation générale et un niveau de formation professionnelle. Ils sont inscrits de droit dans le Répertoire National des Compétences professionnelles. Ils s'ouvrent l'accès à la préparation d'un diplôme de niveau supérieur et l'inscription à certains postes ou concours de la fonction publique. Ces diplômes ne sont pas sans poser des problèmes d'accessibilité pour un public en difficultés importantes avec l'écrit et les savoirs de bases proches de l'illettrisme et de l'alphabétisation. En effet, sanctionnant des niveaux de connaissances générales, ils sont peu adaptés à ces publics.

1.4.3 Les titres professionnels homologués

C'est volontairement que nous n'allons pas détailler l'ensemble des titres ni les organismes de certification de ces titres. Par contre nous allons en préciser la procédure, pour au moins un organisme, l'Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) dont les titres présentent un grand intérêt du fait de leurs caractéristiques :

- Ils attestent de capacités techniques immédiatement opérationnelles.

- Ils n'attestent pas de savoirs généraux.
- Ils sont homologués et inscrits au RNCP.

1.4.4 Les titres professionnels du Ministère chargé de l'emploi

C'est l'AFPA qui est l'organisme de certification de ces titres. Ces titres sont accessibles en deux voies et trois parcours : la formation initiale (parcours long de formation, voie 1a), la formation continue (parcours discontinu, voie 1b) et la V.A.E (voie 2)²⁷. Quelle que soit la voie choisie, l'architecture du titre reste la même. L'ingénierie de ces titres a été totalement repensée avec la loi de 2002 de façon à pouvoir être très adaptée à l'accès par la V.A.E. L'AFPA a créé pour chaque métier un Référentiel Emploi, Activités et Compétences (REAC) et un Référentiel de Certification (RC). Chaque métier est découpé en bloc de compétences, dont le nombre a été réduit à quatre au maximum par titre. Chaque bloc de compétences est sanctionné par un Certificat de Compétence Professionnelle (CCP). Chaque CCP atteste que son titulaire maîtrise un bloc de compétences constitutif du titre.

Quelque soit le parcours, un Dossier de Synthèse de Pratique Professionnelle est constitué par le candidat et sera commenté et argumenté lors de l'entretien final avec le jury.

Le grand intérêt de ces titres est précisément la pluralité des parcours et le découpage en CCP. La possibilité d'arriver au titre par des parcours différents et que des étapes intermédiaires, que sont les CCP, puissent être certifiées, est un indicateur pertinent d'adaptabilité de cet environnement de formation.

Après avoir présenté le dispositif V.A.E sous l'angle historique et organisationnel, nous nous attacherons à présenter notre contexte de travail actuel.

1.5 Le contexte de travail : Référent V.A.E Territoire de Beauce

1.5.1 Genèse du poste de référent VAE

Depuis la loi de modernisation sociale de 2002 et la mise en place de la VAE²⁸, son déploiement s'est fait au sein de l'AFPA de façon progressive dans les régions.

²⁷Cf. « Les titres du Ministère chargé de l'emploi en deux voies et trois parcours », Annexes p.

²⁸ Validation des Acquis de l'Expérience

En région centre, l'activité est déployée de façon inégale sur les différents départements. Elle est assurée par un formateur à Chartres et un formateur à Olivet de 2006 à 2010 à raison de quelques jours par mois, sans véritablement être développée.

La montée en puissance de la V.A.E, des demandes croissantes de candidats et une volonté de la Direction Régionale de l'AFPA²⁹ de développer l'activité, ont contribué à mettre en place une équipe de trois référents à la validation des acquis de l'expérience sur la région centre depuis juillet 2011.

Nous assurions auparavant cette mission à temps partiel (un jour par semaine) sur un seul département l'Eure et Loir, au centre AFPA de Chartres.

1.5.2 La mission actuelle

Nous occupons donc la fonction d'Accompagnateur en V.A.E à temps plein sur deux départements, l'Eure et Loir et le Loiret, sur les titres professionnels du Ministère Chargé de l'emploi, en lettre de mission pour la direction Relation Clients Stagiaires.

Notre mission consiste à :

- Informer le public (demandeur d'emploi; salariés) sur le dispositif proposé
- Aider les personnes à monter leur dossier de recevabilité
- Participer aux commissions d'instruction des dossiers à la D.I.R.E.C.C.T.E³⁰
- Accompagner les candidats (aide à la formalisation du dossier de preuve, préparation à l'entretien Jury, informations sur les référentiels (référentiel emploi-activités-compétences et le référentiel de certification)
- Inscrire les candidats sur des sessions de validation et transmettre les dossiers aux centres organisateurs
- Suivre et analyser les résultats quantitatifs (réalisation P.D.A³¹ ; I.T.V ; S.A.V.A.E) et qualitatifs (nombre de titres et C.C.P obtenus suite aux accompagnements)

Nous avons accompagné à ce jour soixante-dix personnes, instruit quatre-vingt-dix-huit dossiers de recevabilité de candidats présentés par la D.I.R.E.C.C.T.E ou reçus directement.

²⁹ AFPA = Association de Formation Professionnelle des Adultes

³⁰ D.I.R.E.C.C.T.E : Direction Régionale des Entreprises de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

³¹ P.D.A = Professionnalisation des acteurs I.T.V = Instruction Technique de Validation S.A.V.A.E = Service Accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience

Notre travail d'accompagnateur nous donne l'occasion de rencontrer des personnes issues de secteurs professionnels différents (bâtiment, industrie et tertiaire), de différents niveaux (6^{ème} à Terminale), de tout âge (25 à 58 ans), avec une proportion de 56% de femmes et 44% d'hommes).

Nous rencontrons un nombre important de candidats accompagnés sur des titres professionnels³² de niveau V³³ dans le secteur du Bâtiment (maçon, peintre, ouvrier du paysage), dans le secteur du service et de l'aide à la personne (agent de restauration, assistante de vie aux familles), qui ont un faible niveau de scolarité, maîtrisent partiellement les savoirs de bases (lecture, écriture) et utilisent très peu l'écrit dans leur travail.

Ancrage de la question centrale

Des personnes accompagnées pour des titres de niveaux IV³⁴, III exerçant des responsabilités de management d'équipes ou de gestion de projets, sont autodidactes ou avec un niveau C.A.P, rencontrent des difficultés dans leur quotidien de travail à prendre des notes, rédiger des mails. Depuis que nous accompagnons des candidats dans le cadre de la prestation d'accompagnement à la V.A.E, nous constatons les situations suivantes :

- Les mêmes interrogations au démarrage de l'accompagnement, qu'est-ce que je peux dire et écrire de mon travail sur mon dossier de preuve? par quoi vais-je commencer ? qu'est-ce qui peut dans ma pratique intéresser le jury³⁵ ?
- Les difficultés à mettre des mots sur des tâches réalisées, à retrouver l'histoire d'un événement et le situer dans le temps.
- Les difficultés à trouver des preuves ou des traces (courriers, notes, tableaux, photos, plans) liées à l'évènement ou la situation de travail choisie pour illustrer la compétence.

Ces constats nous amènent aux questions suivantes :

- Quelle doit être notre posture d'accompagnateur pour faciliter la relation et aider le candidat à s'installer dans la démarche ?
- Que dire et que faire pour motiver le candidat à parler de son expérience?
- Comment permettre à l'accompagné d'identifier des événements significatifs de son histoire de vie professionnelle ?

³² Validations du Ministère du Travail

³³ Niveau V : CAP/ BEP

³⁴ Niveau IV : BAC Niveau III : BAC+2 (BTS/DUT)

³⁵ Binôme constitué de deux professionnels en activité

- Comment faciliter la mise en mots et la mise à l'écrit des savoir-faire mobilisés dans l'action ?

Conclusion 1^{er} chapitre

Après avoir présenté mon parcours personnel et professionnel et expliqué les raisons qui m'ont motivé à suivre le Master Professionnel I.F.A.C, j'ai présenté l'organisme qui m'emploie actuellement, en me souciant de rappeler son histoire, sa pédagogie et son organisation actuelle. Cette présentation de l'A.F.P.A m'a donné aussi l'occasion d'évoquer mon contexte de travail et ma mission de référent V.A.E sur le territoire de Beauce. Le dispositif issu de la loi de modernisation sociale de 2002, permet à toute personne disposant d'une expérience personnelle ou professionnelle de trois années dans un métier d'accéder à une certification sur la base de son expérience personnelle et professionnelle. Je rappelle enfin, les éléments qui questionnent ma pratique professionnelle d'accompagnateur V.A.E et m'amènent à m'intéresser à l'expérience et ce qui peut contribuer à la faire émerger.

Chapitre II : L'expérience et la formation expérientielle

Largement étudié dans le champ de l'éducation et de la formation, il s'agit de comprendre quel sens donner au terme d'expérience de la cadre de la validation des acquis. L'expérience est tout d'abord comprise comme source d'apprentissage au travers de ce dispositif. L'expérience est donc « formatrice ».

Toute expérience n'est pas nécessairement formatrice et porteuse de savoir. Quel est donc le processus qui permet à une personne de tirer un enseignement d'une expérience vécue ? Quelles sont les conditions nécessaires pour que cela se produise ?

Il nous faut donc tirer parti de cette expérience, la réfléchir, l'objectiver, tant que le savoir reste collé à l'expérience rien ne se passe. L'expérience devient source d'apprentissage et de connaissance sous certaines conditions.

Nous nous intéresserons ainsi dans un deuxième temps aux travaux de John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin et David Kolb sur les acquis expérientiels et théoriques à partir de ce qu'ils ont observé, réfléchi autour du travail sur l'expérience.

Enfin dans un dernier temps, nous observons que l'expérience peut s'acquérir, se développer en toutes circonstances autour d'éléments favorisant, ce que souligne Pineau et sa théorie tripolaire³⁶ autour des trois maîtres en matière d'éducation, le soi, les autres, les choses. Elle peut aussi s'acquérir en tous lieux, Noël Denoyel³⁷ s'appuyant sur les travaux de John Dewey³⁸, parle de continuum expérientiel, pour dire que l'expérience s'acquiert en continu, dans l'alternance de différents temps (scolaires, professionnels et quotidiens).

³⁶ Pineau G, (1991) « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in : La formation expérientielle des adultes, coordonné par B.Courtois et G.Pineau, La documentation française, ,

³⁷Denoyel N, (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Revue Française de Pédagogie, 128, p.35-42

³⁸ Dewey J. (1968) .Expérience et éducation. Paris. Editions Armand Colin,

2.1 L'expérience formatrice

Catherine Clénet s'intéresse à la valeur de l'expérience dans le champ de la formation des adultes. Elle affirme à ce propos « Elle est indéniablement plus qu'un vécu, plus qu'un produit et bien souvent, sur le marché du travail, on la veut complémentaire à un diplôme, voire indispensable à un adulte en recherche d'emploi »³⁹.

Le principe que l'expérience est formatrice et source d'apprentissage est abordé dans un ouvrage collectif intitulé " l'accompagnement de l'autoformation expérientielle " auquel contribue cet auteur. Autour de ce principe, trois thèmes se dégagent de la seconde partie de l'ouvrage, "Apprendre à se former par l'expérience" :

- L'expérience est singulière et appartient à la personne.
L'expérience est une étape importante dans le développement des connaissances et la construction de la personne. Elle peut, selon la personne et selon les événements, être porteuse de sens, riche d'enseignements ou au contraire sans effets, insipide.
- L'expérience à valeur formative s'inscrit dans un processus d'autoformation
Elle est en même temps processus et objet d'apprentissage. C'est dans l'expérience que l'on apprend et c'est elle qui génère production de connaissances, de compétences et bien d'autres formes de résultats et de changements. Les connaissances s'acquièrent autant dans la formation instituée, qu'elle soit initiale, professionnelle ou continue, que dans l'expérience professionnelle, personnelle et la vie quotidienne. L'expérience, associée à l'autoformation ou l'acte de se former pour soi et par soi, se transforme et permet ainsi d'intégrer des connaissances. Par la même, l'expérience contribue à l'apprentissage tout au long de la vie

Nous en arrivons au concept de *Bildung*⁴⁰ qui mixe devoir social et éthique intérieure à s'auto-former tout au long de la vie, à se construire personnellement. « La définition allemande de la *Bildung* implique une actualisation de la perfectibilité humaine. En ce sens elle ne se réduit à aucun contenu déterminable »⁴¹. Pour Demol, « *la Bildung exprime une aspiration de l'individu à l'universel auquel ouvre la dimension sociale du langage et représente un long travail de construction* »⁴².

Autour du concept de *Bildung*, on retrouve une dimension de mouvement, de devenir, à l'opposé d'une situation statique. « Un héros de Goethe, W. Meister qui doit faire

³⁹ Clénet C. (2006). « L'expérience au cœur de la formation », in AFP-Centre INFFO, N°205-novembre-décembre

⁴⁰ Espagne M. (2004). *Bildung*. In Cassin Barbara, vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles. Paris, Seuil, p. 195

⁴¹ Ibid.

⁴² Demol J.N. (1995). « Un lent travail de construction ». In *Educations*, n°Oct-Nov, p.30-31

l'apprentissage de la vie, définit ainsi ce qu'il entend par *Bildung* : « *Que je te le dise d'un mot : me former tout entier tel que j'existe, c'était obscurément depuis la jeunesse mon souhait et mon intention* »⁴³.

- L'expérience se transforme

Yves Schwartz interroge la valeur formatrice de l'expérience, en commençant par reprendre ce concept d'un point de vue philosophique, depuis l'antiquité jusqu'au XXème siècle. Ainsi Platon, dans les *Dialogues*, a une position mitigée, positive d'un côté où il manifeste un intérêt pour le savoir faire des artisans « il faut aller voir les artisans car ils ont capitalisé quelque chose qui leur donne une certaine « compétence » permettant de produire les objets dont on a besoin »⁴⁴, critique de l'autre côté cette forme de compétence : « *l'expérience dans laquelle s'accumule cette compétence est plutôt de la « routine* », c'est-à-dire quelque chose qui n'a pas beaucoup de valeur, voire pas du tout, parce que c'est du savoir qui ne sait pas « rendre compte » de ce qu'il fait, c'est du « flair »⁴⁵.

Pour Yves Schwartz, « *le savoir formel anticipe l'expérience (dans toute situation de travail il existe des savoirs et des règles qui permettent d'anticiper la manière de faire). Mais réciproquement, le traitement des situations de travail comme rencontres de rencontres contraint à retravailler les concepts qui se donnaient comme mission de les anticiper, et ainsi, d'une autre manière que les savoirs formels, l'expérience anticipe le travail à venir des conceptualisateurs. Double anticipation donc, et chacune son rôle.* »⁴⁶

C'est à ce titre que l'expérience peut être considérée comme formatrice.

Après s'être interrogé sur la valeur formative de l'expérience, il convient de s'intéresser aux savoirs liés à l'expérience vécue ou savoirs expérientiels avec l'apport de théoriciens réfléchissant sur le concept d'apprentissage expérientiel tels que John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget et David Kolb.

2.2 L'apprentissage expérientiel

⁴³ Espagne M, op. cit, 2004, p. 201 ;

⁴⁴Schwartz Y. (2004). « L'expérience est-elle formatrice ? », in Education permanente, N°158, P13

⁴⁵Ibid.p. 13

⁴⁶Ibid.p.

Nous nous attacherons dans un premier temps à définir étymologiquement les deux termes expérience et expérientiel, puis de voir le sens qu'ils prennent dans notre contexte de recherche sur la VAE, pour ensuite aborder les différentes théories de l'apprentissage expérientiel auxquelles ont participé activement Dewey et les cognitivistes Lewin et Piaget. Nous concluons ce chapitre avec le travail réalisé par Kolb à partir de ces théories, dans son ouvrage *Expériential Learning* (1984) où il présente sa propre théorie globale de l'apprentissage en mettant en évidence le rôle de l'expérience concrète et de la réflexion abstraite.

2.2.1 Expérience et expérientiel d'un point de vue étymologique

L'étymologie latine du mot expérience est *experiri*, éprouver, dont la racine *per*(à travers) induit l'idée de traversée et secondairement, celle de l'épreuve.

En grec, les dérivés sont nombreux qui marquent la traversée, le passage : *peirô*, traverser ; *pera*, au-delà ; *peraô*, passer à travers : *perainô*, aller jusqu'au bout ; *peras*, terme, limite [...]. De même qu'en latin *periri*, tenter et *periculum*, qui veut d'abord dire épreuve, puis risque, danger. L'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. L'« expérience » est au départ, fondamentalement, sans doute, une mise en danger⁴⁷.

Si l'on se réfère au dictionnaire Hachette, le mot expérience a plusieurs définitions :

« 1. Fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose. *La philosophie classique oppose l'expérience et l'entendement*. 2. Connaissance acquise par une longue pratique: *avoir une grande expérience des affaires*. 3. Fait de provoquer un phénomène pour l'étudier : chercher par l'expérience la confirmation d'une hypothèse 4. Essai, tentative : *faire une chose à titre d'expérience*

Expérientiel, se définit étymologiquement, dérivé d'expérience avec le suffixe *el*, calque du mot anglais expérientiel qui se traduit en français par résultant de l'expérience. Ce terme étant récent, une définition apparaît sur Internet⁴⁸ : basé sur l'expérience, relatif à l'expérience.

Nous avons défini les mots expérience et expérientiel de façon étymologique mais quels sens prennent-ils dans le domaine de la validation des acquis.

2.2.2. Les mots Expérience et Expérientiel en V.A.E

⁴⁷Landa Fabio « Éditorial », *Le Coq-héron* 2/2007 (n° 189), p. 7-8.

⁴⁸<http://fr.wiktionary.org/wiki/expérientiel>

Dans notre contexte de recherche sur l'accompagnement d'adultes en V.A.E, l'expérience est associée à une épreuve, une situation où on se met à « nu », ainsi Alex Lainé⁴⁹ qui accompagne des candidats dans la rédaction du dossier de preuve, évoque ce changement et cette transformation de l'expérience et cite Michel Foucault « *une expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé* »⁵⁰. Dans ce dispositif⁵¹, l'expérience est potentielle et déclarative au départ, tant que les événements et actes professionnels n'ont pas été identifiés, réfléchis, évalués. Alex Lainé, dans ***répondre de son expérience par le récit de soi***⁵², évoque « *l'intérêt de distinguer entre une expérience première et une expérience seconde, cette dernière étant l'aboutissement du processus d'élaboration et de construction rétrospective de la première* » en s'appuyant sur la réflexion de Michel Foucault « *une expérience est toujours une fiction. C'est quelque chose qu'on se fabrique à soi-même, qui n'existe pas avant et qui se trouve exister après* »⁵³.

Toujours dans l'idée que l'expérience nécessite une réflexivité sur ce qui a été vécu dans l'action, les gestes mobilisés et les attitudes manifestées, Patrick Mayen affirme que « *l'expérience en V.A.E nécessite pour le candidat un processus d'élaboration dans lequel il lui faut constituer son expérience en objet, se la remémorer, la remobiliser, sélectionner et hiérarchiser, rapprocher et distinguer, désubjectiver et généraliser, spécifier et analyser* »⁵⁴.

Un adjectif va se former avec le travail et la conscientisation de l'expérience ; expérientiel.

Pour Bernard Prot, « *la notion« d'expérientiel », finalement, s'installe dans le vocabulaire le plus officiel depuis 2002* »⁵⁵

Plusieurs expressions sont associées à ce terme, aujourd'hui : « savoirs d'expérience » , « apprentissage expérientiel » ou « formation expérientielle ».

Pineau propose une définition de la formation expérientielle : « formation par contact direct mais réfléchi » suite à l'ouvrage paru en 1991 avec Bernadette Courtois⁵⁶.

⁴⁹ Lainé A. (2005), VAE, *quand l'expérience se fait savoir*, Toulouse, Erès, p35

⁵⁰ Foucault M. (1980). Dits et écrits. Tome IV. Paris, Gallimard.

⁵¹ Agamben G. (2007), Qu'est-ce qu'un dispositif ?, collection Rivages poche, Editions Payot.

⁵² Lainé A. in éducation permanente, n°187/2011-2, p91

⁵³ Foucault M. (1980). Dits et écrits. Tome IV. Paris, Gallimard.

⁵⁴ Mayen P. (2009). L'ABC de la VAE, sous la direction de Jean-Pierre Boutinet, Toulouse, Eres, p140

⁵⁵ Prot B. Commentaire du texte de Yves Lochard. L'avènement des «savoirs expérientiels ». In revue de l'IRES n°55-2007/3

⁵⁶ Courtois B. PINEAU G. (1991). La Formation expérientielle des adultes. Paris. La Documentation F

Nous venons de voir que les termes expérience et expérientiel étaient très présents dans le champ de la validation des acquis, mais quels concepts ou théories sont issus des apprentissages expérientiels.

2.2.3 Les apprentissages expérientiels

L'expérience est sociale, culturelle, personnelle. Elle est aussi liée à la pratique, l'action répétée, mais aussi réglée, réfléchie. L'expérience devient source d'apprentissage et de connaissances sous certaines conditions. Nous nous intéressons dans un premier temps à l'apport de trois auteurs, qui fondent leurs théories sur le concept d'apprentissage expérientiel et tentent de l'intégrer dans les théories de l'apprentissage et de l'éducation : John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget, pour conclure par David Kolb, inspiré par ces théories, présente sa théorie globale de l'apprentissage.

- John Dewey et la pensée progressiste

Philosophe de l'éducation et pédagogue, il base sa réflexion pédagogique sur le rapport entre expérience et éducation et souligne dans ses travaux, l'importance de l'expérience pratique comme méthode éducative.

Pour Francine Landry⁵⁷, « Dewey oppose l'approche éducative traditionnelle (la transmission de connaissances théoriques) et son approche nouvelle de l'éducation (qualifiée de progressiste) ».

Selon John Dewey, « Expérience et éducation ne sont pas une seule et même chose. Il est des expériences qui fourvoient. [...] Chaque expérience peut en soi être vivante, « intéressante », et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures. Celles-ci sont alors considérées au fur et à mesure qu'elles se présentent, comme un sujet d'amusement ou de mécontentement et de révolte. »⁵⁸

Dewey considère, l'apprentissage comme, un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action.

Il insiste sur le fait que l'éducation progressiste ne doit pas se contenter de se construire par la non application du système traditionnel. Pour lui, expérimenter ne veut pas dire rejeter les connaissances et méthodes des adultes.

- Kurt Lewin :

⁵⁷ Landry F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Courtois B., Pineau G, La formation expérientielle des adultes. Paris, La découverte, p.21

⁵⁸ Dewey J. (1968). Expérience et éducation. Paris, Armand Colin. pp. 68-69

Psychologue américain d'origine allemande, il est spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme, acteur majeur de l'école des relations humaines.

Le comportementalisme (ou behaviorisme) est une approche psychologique qui consiste à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu.

Il va s'attacher à prendre en compte les dynamiques de groupe, et tenter d'expliquer par l'expérience les comportements en société (notamment les groupes humains au travail).

Il définit la dynamique de groupe, comme étant *l'analyse de l'ensemble des interactions existant entre les différentes personnes composant un petit groupe et les lois qui les régissent*.

Lors d'une session de formation, Lewin, fait le constat que « l'apprentissage en groupe est facilité lorsqu'il y a une tension dialectique et un conflit entre, d'un côté, l'expérience immédiate et concrète et de l'autre, la théorie »⁵⁹.

De ce constat, il fonde sa théorie sur les groupes d'apprentissage et les méthodes de formation en groupe. La confrontation entre le vécu du groupe et les concepts théoriques, peut être source de nouveaux apprentissages, qui intégreraient la pratique et la théorie.

- Jean Piaget

Il s'intéresse au rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence de l'enfant. L'apprentissage chez l'enfant est caractérisé par l'interaction entre deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation.

Il cherche à clarifier les points communs et les différences entre « réussir » qui sanctionne la pratique et « comprendre » qui relève de la conceptualisation⁶⁰.

Les événements et les expériences sont assimilés sous la forme de schèmes, d'images et de concepts. Les images et les concepts sont accommodés aux expériences et aux événements.

L'interaction entre l'action et la représentation, est l'occasion de voir le processus d'apprentissage qui se met en place autour des deux phases réussir/ comprendre (R/C).

Pour Georges Lerbet qui s'appuie sur les travaux de Piaget, « L'apprentissage expérientiel, en plaçant l'alternant en situation de travail, de production, privilégie la

⁵⁹Ibid Landry F. p.22-23

⁶⁰ Piaget J. (1974), Réussir et comprendre , Paris, P.U.F, p.6 (Avant propos), in Louis-Marie BOUGES, à l'école de l'expérience Autonomie et alternance, Paris, l'Harmattan

stratégie R→C : le sujet développe le sens de son activité, de son action socioprofessionnelle réfléchie : il y gagne en lucidité, en prise de conscience ».⁶¹

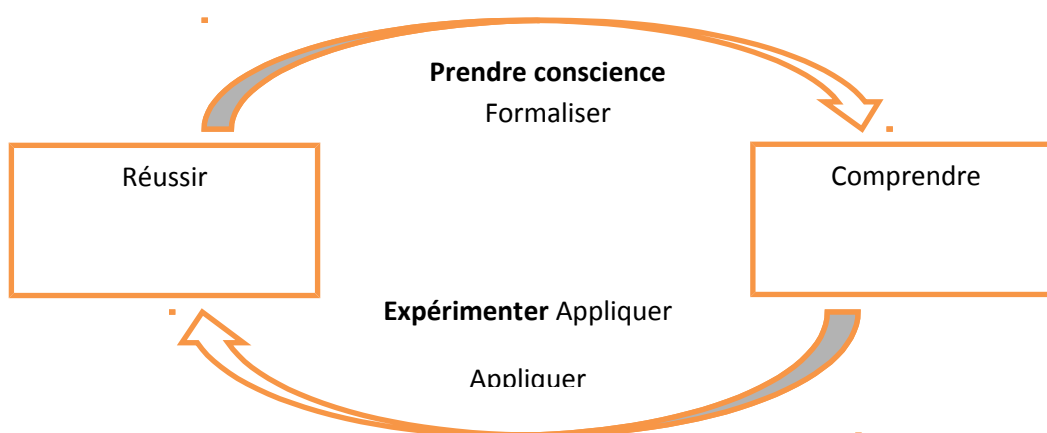


Fig. N°3 : Le modèle cognitif de Piaget mis en boucle⁶²

La prise de conscience des raisons de la réussite ou de l'échec de ses actions joue un rôle déterminant dans le franchissement d'une étape.

Philippe Meirieu dit à ce propos *“le seul moyen pour savoir ce qu'il faut faire pour réussir c'est d'analyser ce qu'on a fait le jour où on a réussi et de comprendre pourquoi ce jour là on a réussi.”*

Notre retrouvons dans notre recherche qui porte sur la validation des acquis de l'expérience, le lien avec ce que développe Jean Piaget autour des deux phases Réussir et Comprendre, le candidat, peut au contact du groupe dans la démarche d'accompagnement, que nous développerons ultérieurement, prendre conscience de qu'il a acquis ou développé dans une situation professionnelle pour le réinvestir dans d'autres situations qui lui demanderaient de mobiliser les mêmes compétences.

Le travail mené par Piaget autour de l'expérience et cette alternance entre la théorie et la pratique, nous amène aux travaux de David Kolb⁶³, qui fonde une théorie globale de l'apprentissage prenant en compte les acquis expérimentiels et théoriques.

- David Kolb et le cycle d'apprentissage de l'expérience

⁶¹Lerbet G. (1993). Approche systémique et production de savoir. Paris. L'Harmattan, p.96

⁶²Lerbet G in Louis-Marie BOUGES. à l'école de l'expérience Autonomie et alternance, Paris, L'Harmattan, p.34

⁶³Kolb D. (1984). Kolb D.A.(1984). *Experiential learning :expérience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice- Hall in Lebrun M. (2007) Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre (2^{ème} Ed.), De Boeck, 206p, p.106.

Dans un ouvrage paru en 1984 et intitulé *Expérientiallearning*, David Kolb présente un cycle d'apprentissage mêlant étroitement théorie et pratique, pouvant se décliner en quatre étapes :

- l'expérience concrète, vécue
- la réflexion (observation réfléchie) pour analyser la situation vécue
- l'apprenant raisonne (conceptualisation abstraite) pour comprendre
- La mise en pratique (expérimentation active) pour vérifier en transférant ses acquis

« La vérification des hypothèses dans des situations réelles conduit à de nouvelles expériences, et le cycle peut recommencer. »⁶⁴

Kolb précise également qu'il y a deux dimensions structurelles fondamentales dans l'apprentissage expérientiel, qui correspondent à deux modes d'apprentissages opposés : la préhension (appréhension et transformation) et la transformation (par extension ou par intension). La figure ci-après permet de considérer le modèle de David Kolb dans son ensemble

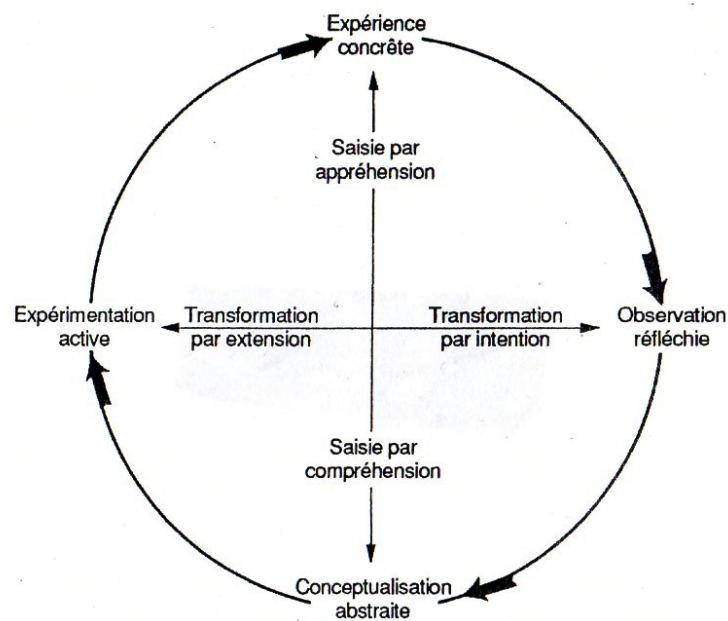


Fig. N°4

Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel

Extrait de Kolb, *Experiential Learning*, 1984, p. 42. Traduction libre

Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Cycle de D Kolb)

L'apprentissage par préhension « représente la saisie de l'expérience, la compréhension immédiate de celle-ci. La préhension comprend deux modes opposés : d'une part, la *compréhension*, lorsque l'apprenant s'appuie sur ses représentations mentales et son interprétation théorique pour saisir l'expérience en cours ; d'autre part *l'appréhension*, lorsque l'apprenant base sa préhension sur les caractéristiques tangibles et ressenties de

⁶⁴ Ibid Landry F. p.25

l'expérience immédiate (plutôt que, comme dans le cas précédent, sur ses représentations mentales de celle-ci). La compréhension est caractéristique de la conceptualisation abstraite et l'appréhension, de l'expérience concrète. »⁶⁵

L'apprentissage par transformation représente deux manières de opposées de transformer l'expérience. Le premier, que David Kolb qualifie de « intention », consiste en une réflexion intérieure ; il est caractéristique de l'observation réfléchie. Le deuxième mode, appelé « extension », consiste en une manipulation active du monde extérieur ; il se manifeste par l'expérimentation active. Les deux modes de transformation, l'intention et l'extension, s'appliquent, selon David Kolb, autant aux connaissances acquises par appréhension concrète qu'à celles qui résultent d'une compréhension abstraite. »⁶⁶

A partir de cette théorie, David Kolb a élaboré un inventaire des styles d'apprentissage. Il en dénombre quatre, correspondant aux croisements des deux modes de préhension et de transformation. Quelque soit le mode d'entrée par lequel l'apprenant rentre dans le cycle d'apprentissage, l'ensemble du cycle doit être parcouru pour qu'il y ait apprentissage.

David Kolb à ce propos, indique que « l'apprentissage est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. »⁶⁷

Nous pouvons donc à partir du modèle de David Kolb, faire un parallèle avec la démarche de V.A.E, en effet le candidat a quatre manières d'apprendre des situations professionnelles qu'il vit et peut être selon les cas sur différents registres : concret, réfléchi, abstrait, actif. Il tire de son expérience vécue un matériau, qui après réflexion et en lien avec la théorie (référentiels) peut être formalisé pour produire des savoirs. Il peut ensuite remobiliser ses savoirs ou les mettre en pratique dans une autre situation ou un autre contexte professionnel et le cycle d'apprentissage se perpétue.

Nous avons appréhendé l'apprentissage expérientiel à travers quatre auteurs, et aussi que la réflexion et l'action, la théorie et la pratique pouvaient être des pôles ou des

⁶⁵ Ibid. p.25

⁶⁶ Ibid. p.26

⁶⁷ Ibid. p.26

dimensions d'un même apprentissage. Pour John Dewey, toutefois, toute expérience n'est pas formatrice mais seulement celle qui obéit au critère fondamental de continuité.

2.3 Le continuum expérientiel

Nous aborderons dans un premier temps le principe de continuité de l'expérience, puis l'acte de penser l'expérience par la réflexion, fondements de l'approche réflexive de John Dewey, pour voir dans un deuxième temps, comment Donald Schön s'intéresse à la réflexion sur l'action. Enfin, nous nous intéresserons à ce que développe Noël Denoyel pour penser la continuité expérientielle autour des travaux de John Dewey.

2.3.1 L'approche réflexive de John Dewey (Continuité expérientielle et réflexion sur l'expérience)

Pour John Dewey, une expérience peut-être source d'éducation dès lors qu'elle répond à deux conditions, *la continuité* et *l'interaction*.

« Pour ce qui est de l'expérience comme continuum, John Dewey explique : « *Chaque expérience faite modifie le sujet, et cette modification à son tour affecte- que nous le voulions ou non – la qualité des expériences suivantes, le sujet était un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant* »⁶⁸.

La continuité ou continuum expérimental, est-ce qui permet, pour l'auteur, de distinguer « Les expériences qui ont une valeur éducative et celles qui n'en n'ont pas. »⁶⁹. Il y a continuité dès lors qu'il y a une croissance ininterrompue, et dans une direction donnée.

Le principe de continuité régit l'expérience interne ; il est inséparable du principe d'interaction (ou de transaction) qui régit l'expérience interne.

L'interaction se situe entre les conditions objectives et les états subjectifs d'une situation.

Les deux principes : continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre [...] des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde. Ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté, dans la situation précédente, devient instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation. [...] C'est la continuité et l'interaction qui, par leur

⁶⁸Denoyel N. la réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. in Beziat J. (2013) Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative, Paris, l'Harmattan

⁶⁹ Dewey J. (1968). Expérience et éducation. Paris, Armand colin. pp. 68-69

active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience. »⁷⁰.

L'acte réflexif exige de tenir compte de ses expériences antérieures pour modifier la qualité de ses expériences ultérieures. Chaque expérience enrichit son répertoire de savoirs (connaissances, habiletés et expériences emmagasinées) et guide sa réflexion à travers des nouvelles actions. Nous retrouvons ainsi dans ce processus, le principe de la continuité de l'expérience de John Dewey développé précédemment.

La réflexivité ou le retour sur l'action permet à l'être humain de construire ses connaissances, au sens de les relier les unes aux autres dans un mouvement d'élargissement de son univers de signification. L'idée est définie comme un plan d'action pour retrouver la continuité de l'expérience. Comme le souligne Marc Boutet⁷¹ *« apprendre, c'est expérimenter, c'est-à-dire agir de façon réfléchie ou réfléchir en vue d'une action, ou pour remettre en continuité la signification avec la réalité, ou pour résoudre les conflits de l'expérience, ou encore pour mettre une idée à l'épreuve. Pour Bruno Bourassa, « Un apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés »*⁷²

2.3.2 Le praticien réflexif de Donald A. Schön

Donald Schön a approfondi la notion de pratique réflexive, à partir des travaux qu'il a menés pour appliquer les conséquences de la pensée de Dewey sur l'apprentissage au domaine de la formation des professionnels.

Il publie un ouvrage dont le sous-titre illustre bien le propos central : « à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel »⁷³

Il soutient que les enseignants expérimentés et compétents s'engagent souvent dans une analyse réflexive sur leurs actions; cela leur permet de faire face à des situations non familières ou problématiques de différentes façons.

⁷⁰Deledalle G. (1965). La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la Continuité. Paris : Scarabée, p.43-44

⁷¹Boutet M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Université de Sherbrooke. inhttp://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf

⁷²Bourassa B., Serre F., Ross D. (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec. p.16

⁷³Schön D.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions Logiques. 418p.

Il identifie deux niveaux de réflexion : le premier s'identifie à l'analyse réflexive **en cours d'action** qui consiste à penser dans l'action. L'enseignant professionnel sait modifier son action au moment même où il agit selon la situation réelle, il fait alors preuve de créativité. Puis, le deuxième niveau concerne l'analyse réflexive **sur l'action**, celui-ci comporte une démarche plus approfondie de nature professionnelle.

Il souligne à ce propos « *Une bonne partie de la réflexion en cours d'action et sur l'action tourne autour de l'effet de surprise. Lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent que les résultats escomptés, on a tendance à ne plus y penser. Mais si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réagir en réfléchissant en cours d'action.* »⁷⁴

Les travaux de Donald Schön lui ont permis également d'observer que le praticien n'est pas toujours en mesure de justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs.

En fait, une rupture semble exister entre deux types de savoir : l'expérience professionnelle et les connaissances scientifiques.

Il nous invite à « développer une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel »⁷⁵ pour rendre notre réflexion légitime en cours d'action et sur l'action, de développer ce type de pratique pour en faire un véritable savoir-faire professionnel.

Après avoir vu avec les travaux de John Dewey et Donald Schön que l'expérience combine l'action et la réflexion, la théorie et la pratique et contribue à produire des savoirs autant scientifiques que professionnels, nous nous intéresserons au travail de Noël Denoyel⁷⁶ sur la continuité expérientielle⁷⁷ à partir de l'alternance des situations scolaires/universitaires et professionnelles/sociales.

2.3.3. La continuité expérientielle de Noël Denoyel

En partant des travaux de John Dewey, penseur de la continuité expérientielle et de la réflexivité, Noël Denoyel définit l'alternance comme un « *Temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité*

⁷⁴ Ibid. p. 84

⁷⁵ Ibid. p.

⁷⁶ Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours, responsable du master "Ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation" (IFAC)

⁷⁷ Denoyel N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. In Education permanente. n°193. p105-118

expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité [...] professionnelle/sociale »⁷⁸.

L'alternance intégrant la formation expérientielle, « anticipe bien avant l'heure la validation d'acquis de l'expérience puisque la loi de la V.A.E prend acte de cette continuité professionnelle »⁷⁹.

En référence à notre thème de recherche sur l'accompagnement d'adultes dans la démarche de V.A.E, il ne peut donc y avoir de continuité dans l'expérience que par un travail réflexif sur ce qui est vécu, éprouvé dans le contexte professionnel et c'est « aussi [...] dans la confrontation à la communauté que l'expérience vécue devient vitale »⁸⁰.

Il convient de penser une alternance de situations, de lieux et de rencontres avec différents acteurs, combinant savoirs formels et savoirs d'action pour assurer une continuité de l'expérience.

⁷⁸Denoyel N. (2009). Alternance. Dans J.-P. Boutinet (dir., publ.), l'ABC de la VAE .Toulouse. Eres. p. 73-74

⁷⁹ Ibid. p.73

⁸⁰ Ibid. p.73

Conclusion 2^{ème} chapitre

Nous avons vu dans un premier temps que l'expérience est formatrice et constitue une étape importante dans le développement des connaissances et la construction de la personne. Différente d'une personne à l'autre, elle est en même temps processus et objet d'apprentissage. La personne apprend à travers l'expérience, qui va produire des savoirs, savoir-faire, savoir-être. L'élaboration de connaissances peut se faire autant à travers la formation que l'expérience professionnelle, personnelle et la vie quotidienne et à ce stade s'inscrit dans un processus d'autoformation.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé les apprentissages liés à l'expérience à travers les travaux de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget et David Kolb, qui reprenant les travaux de ses trois prédécesseurs, a imaginé un cycle d'apprentissage de l'expérience alternant entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action.

Enfin, nous avons vu que nous pouvions penser l'expérience par la réflexion à partir des travaux de John Dewey et mener une réflexion sur l'action vécue, faire un retour réflexif sur une expérience, réfléchir en cours et sur l'action avec l'apport de Donald Schön et son travail sur le praticien réflexif⁸¹.

Mais pour qu'il y ait réflexivité, conscientisation et mise en dialogue de l'expérience, la présence d'un tiers accompagnateur ou d'un groupe de pairs s'avère indispensable.

⁸¹Schön D.A. (1994). op. cit.

Chapitre III : Accompagner l'expérience

« Accompagner, c'est aller quelque part avec quelqu'un, je fais partie du voyage et je voyage pour moi aussi »

Véronique Eriksson

Introduction

Depuis l'éclatement et la redéfinition de fonctions jadis assurées par les grands intégrateurs que sont la famille, l'école, la religion, l'accompagnement est placé sous le signe de la pluralité (social, éducatif, thérapeutique) pour lesquels les rôles et les tâches diffèrent. Il ne se résume plus seulement à une aide à des personnes en difficultés, mais évolue vers une relation dialogique impliquant une personne qui se trouve dans un passage (une passe ou une impasse délicate), incluant un enjeu social, professionnel ou existentiel.

La crise économique des années 70 et la crise politique des années 80, vont avoir comme effets que les individus vont connaître des périodes de transition et auront besoin de la présence de professionnels.

Le terme accompagnement apparaît en France en 1995 et s'inscrit dans des textes de lois et des décrets. Il apparaît dans trois secteurs, la santé et l'accompagnement à la fin de vie, le travail et l'accompagnement des demandeurs d'emploi ou en définition de projet professionnel, et dans le domaine éducatif avec l'accompagnement des élèves en difficultés.

Si l'accompagnement est justifié par un contexte marqué par la rupture du lien social, le poids porte sur chaque individu qui doit être autonome et responsable de son devenir, tout en étant acteur de sa formation, de sa vie professionnelle et de sa vie personnelle.

Après avoir réfléchi précédemment à la notion d'expérience, à travers ses aspects formateurs, les apprentissages issus de cette mise en situation et les effets de la continuité dans l'expérience, nous nous attacherons dans un premier temps à définir les termes accompagner et accompagnement d'un point de vue étymologique et du point de vue des auteurs. Ce détour nous permettra dans un second temps de s'intéresser à l'accompagnement autour de ses pratiques et principes fondamentaux, la fonction, la

démarche, la relation, la posture⁸² qu'il est nécessaire d'intégrer dans sa pratique. Nous concluons ce chapitre par l'accompagnement de l'expérience pour voir comment il est appréhendé et travaillé dans le dispositif de V.A.E, thème de notre recherche.

3.1 Définition des termes accompagner et accompagnement

Nous aborderons dans un premier temps l'étymologie et les différents sens du verbe accompagner et du mot accompagnement, puis nous nous intéresserons à ce que disent les auteurs de ce mode de relation.

3.1.1 D'un point de vue étymologique

Le verbe **accompagner** est issu de l'ancien français, *compain*, compagnon.

Sa racine latine est : *ad-* « mouvement » *cumpanis* « avec pain », c'est-à-dire, « celui qui mange le pain avec ».

Si l'on se réfère au dictionnaire Larousse, le verbe **accompagner**⁸³ a plusieurs définitions : « 1. Être avec quelqu'un, lui tenir compagnie: La personne qui vous accompagne a droit à 20 % de réduction. 2. Servir de guide, d'accompagnateur à quelqu'un, à un groupe. 3. Aller avec quelqu'un dans un lieu : Accompagner un ami à une réception. 4. Mener, conduire quelqu'un quelque part : Accompagner des enfants à l'école. 5. Associer, joindre quelque chose à quelque chose ; assortir : Accompagner une phrase d'un geste de menace. 6. En parlant d'une sauce, d'une boisson, d'un légume, être servi avec un mets, convenir à : Ce vin blanc accompagnera parfaitement votre repas. »

Quant au nom **accompagnement**⁸⁴, formé à partir de compagnie, du latin *cum* (avec) et *panis* (pain), il revêt également plusieurs définitions, « 1. Action d'accompagner quelqu'un dans ses déplacements ; travail de l'accompagnateur. 2. Ce qui sert à accompagner un mets, un repas. 3. Littéraire. Ce qui accompagne quelque chose : Le succès n'est pas toujours l'accompagnement du mérite. 4. Action d'accompagner un mourant (accompagnement thérapeutique). 5. Ensemble des sons qui s'harmonisent avec une ou plusieurs parties.

Nous avons vu l'étymologie des deux termes accompagner et accompagnement, il convient de s'intéresser à ce que disent les auteurs à leur propos.

⁸² Paul M. (2004). L'accompagnement une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan

⁸³<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accompagner/470>

⁸⁴<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accompagnement/469>

3.1.2 Du point de vue des auteurs

Dans son ouvrage⁸⁵, Maela Paul s'intéresse de près à la nature du mot accompagner et fait ressortir que derrière ce terme, il peut indiquer trois types de mouvements, se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui.

L'organisation du sens s'y effectue selon trois dimensions :

- relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : être avec
- temporelle sur le mode de la synchronicité : aller à son rythme
- sur le mode d'un déplacement dont autrui a l'initiative : pour aller où il va.

Le déploiement du sens littéral d'accompagner fait apparaître cette notion de trois dimensions :

Fig. N°5 Déploiement du sens littéral d'accompagner⁸⁶

	Accompagner	
(se) joindre à (qqn)	pour aller où il va	en même temps que lui
jonction ou connexion (relationnelle)	Déplacement (spatialité)	Synchronicité (temporelle)
idée de lien et d'union	idée de déplacement d'un lieu vers un autre, changement de place ou de position	idée de simultanéité entre événements distincts bi-partition
se mettre ensemble se mettre en plus ou à côté	aller vers	aller de pair avec être en phase avec
contact et contiguïté proximité et connexité	mouvement et déplacement progression et direction	rapport de coexistence concomitance et coordination
similitude : principe de relation et d'identité conformité, accord	mouvement : principe dynamique de transformation, créateur d'écart différenciateur	altérité : principe d'altérité, générateur de symétrie/ dissymétrie

La composition du verbe accompagner confirme l'accompagnement comme porteur d'une tridimensionalité (relation/ temps/ espace) et animé par trois logiques que l'on retrouve dans son étymologie *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis*(pain), à savoir le partage, le fait de pourvoir à ses besoins et l'idée de mitoyenneté.

On retrouve la notion de partage, quand on adjoint, les deux particules *cum* et *pagnis*, on trouve le mot *compain* (*co-pain* ou *le soldat qui partage la même ration de pain* ~~le~~, qui formera le mot *com-pagnis* ou *compagnon* ~~le~~ celui qui vit et partage ses actions avec quelqu'un .

Comme le souligne Gaston Pineau⁸⁷, « étymologiquement, le mot source *compagnon*, d'où dérive *accompagnement*, est irrigué par au moins trois filets de sens : une relation

⁸⁵ Ibid. p.60

⁸⁶ Ibid. p.61

⁸⁷Pineau G. (1998). Accompagnements et histoire de vie. Paris : l'Harmattan, 304p

de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel [...] ; un mouvement vers une parité de relation, même avec une disparité de position, de place [...] ; une durée ».

L'accompagnement revêt bien ce sens du partage, d'être avec, à côté de l'autre et non à sa place. Si il y a autour du mot accompagner, la notion de partager le pain, cela ne veut pas dire partager le même pain, chacun partageant son propre pain avec l'autre.

Comme le rappelle Guy Le Bouedec « *l'accompagnement n'est pas seulement partage et communion : il est aussi partage et dépassement. L'accompagnant reste un passeur (il aide à passer ou dépasser une étape) et un passant (il est de passage) – et non un compagnon partageant la vie et les occupations, le pain et le pas, les sentiments et l'idéal, et même les épreuves* »⁸⁸.

Si le pain renvoie à l'idée de partage, il évoque également l'idée de subsister, entretenir son existence, pain en latin se dit *panis*, qui est proche de *pascere*, qui veut dire nourrir. Pour Maëla Paul, « *il est commode (et justifié sémantiquement) de passer de l'idée d'alimenter à celle de s'élever : nourrir est ~~le~~ pourvoir quelqu'un de moyens de subsistance~~le~~, en d'autres termes, mettre quelqu'un en possession de ce qui lui est nécessaire pour subsister, c'est-à-dire survivre* »⁸⁹.

Troisième idée qui se dégage du verbe accompagner, en regardant de près son étymologie, c'est la proximité avec le « être avec » et l'idée du co-, définissant la relation, que l'on retrouve dans plusieurs termes (coopération, collaboration, coordination), le co⁹⁰ désignant le rapport, la relation entre les personnes, la réunion concrète et aussi la proximité physique, l'idée temporelle de simultanéité et le moyen, la manière d'effectuer l'action. La relation peut se faire conjointement, sur la base d'une reconnaissance mutuelle, avec l'idée d'un pouvoir partagé.

Ainsi, pour Michèle Roberge⁹¹ « *accompagner, c'est créer avec l'autre une relation d'être, ou chacun peut-et-doit être ce qu'il est : le consultant avec ses besoins et ses ressources, le conseiller avec son expertise et aussi ses limites* ».

Après ce détour étymologique et le point de vue d'auteurs sur les termes accompagner et accompagnement, nous nous intéresserons au concept de l'accompagnement sous

⁸⁸ Le Bouedec G. (1998). *La fonction d'Accompagnement dans le cheminement spirituel au sein de la tradition chrétienne*. In *Accompagnements et histoire de vie*, Gaston Pineau (coord.). Paris. L'Harmattan. p.473-194

⁸⁹ Paul M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. In *l'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Carrièreologie, Vol n°9 n°1 et 2. Bibliothèque Nationale du Québec

⁹⁰ Ibid. p.128

⁹¹ Roberge M. (2002-4). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. In *Education permanente* n°153. p101-108

l'angle des pratiques, et de ce que l'accompagnateur doit intégrer dans sa pratique, la fonction, la démarche, la relation, la posture.

3.2 1 L'accompagnement : une "affaire" de pratiques et de principes

3.2.1 Les pratiques d'accompagnement

Pour Maela Paul, « *la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage* »⁹².

Elle évoque la nébuleuse⁹³ de l'accompagnement, pour évoquer les différentes pratiques d'accompagnement :

- Le coaching, issu du domaine sportif, correspond à l'idée d'entraînement d'une personne pour développer son potentiel, sa performance et son efficacité.
- Le counseling renvoie à la position de conseil, d'assistance dans un processus de développement, de relation d'aide dans une perspective rogérienne⁹⁴.
- Le Conseil et la consultance est l'idée d'expertise où l'accompagnateur s'appuie sur ses connaissances et son expérience, "la visée est de restaurer le pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet)"⁹⁵. Il donne un avis sans décider à la place de la personne.
- Le mentorat, s'inscrit dans une relation du type maître/ élève, le mentor dispose de l'expérience et a le rôle du passeur dans cette relation.
- Le tutorat se définit par une relation maître/apprenti, reposant sur deux fonctions de socialisation et de formation.
- La médiation, sociale et éducative et la mise en œuvre d'un dialogue et d'une confrontation destinées à créer ou restaurer des liens grâce à la présence d'un tiers qui "vise à la fois un soutien affectif et un soutien cognitif"⁹⁶.
- Le compagnonnage est le " lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire"⁹⁷.
- Le sponsoring associe l'idée du parrainage avec une fonction de soutien plus financier que moral, le parrain joue le rôle de "facilitateur de relation"⁹⁸.

Toutes ces pratiques ou formes d'accompagnement ont en commun, que le professionnel essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision. Elles traduisent toutes une dynamique de

⁹² Paul M. (2009). Autour du mot accompagnement. In Recherche et Formation. n°62. p91-107

⁹³ Paul M. (2004). op. cit. p.52

⁹⁴ Rogers. C. (1974). La relation d'aide et la Psychothérapie (Counselling and Pyschotérapy).éd. ESF, 235p

⁹⁵ Paul M. op.cit. p.35

⁹⁶ Paul M. op.cit. p.46

⁹⁷ Paul M. op.cit. p.48

⁹⁸ Paul M. op.cit. p.49

changement à partir d'une nécessité externe qui peut être liée à une nouvelle orientation, reconversion, décision à prendre. Le choix ou le recours à l'une de ces pratiques qui s'impose à un moment donné se fait en fonction des besoins individuels et des exigences du milieu dans lequel la personne évolue. Après avoir vu les différentes pratiques de l'accompagnement, nous verrons sur quels principes repose l'accompagnement ?

3.2.2 Les principes de l'accompagnement

Pour que l'accompagnement ait lieu, il doit s'inscrire dans le cadre d'un dispositif⁹⁹ mis en place pour satisfaire à un besoin, une nécessité. Il fait suite à une orientation politique décidée pour répondre à une problématique sociale. Les dispositifs actuels d'insertion, R.S.A (revenu social d'activité), de certification V.A.E (validation des acquis de l'expérience), prévoient un accompagnement et un suivi des bénéficiaires. Maela Paul nous donne dans son ouvrage : l'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, des repères pour comprendre et appréhender l'accompagnement, elle évoque quatre principes importants, la fonction, la relation, la démarche et la posture.

La fonction

Elle s'exerce dans un cadre institué, le professionnel intervient dans un contexte institutionnel, qui lui fournit le mandat et lui donne autorité pour agir (accompagner). Paul Fustier¹⁰⁰ définit l'institution comme un « *espace –temps protégé* », Vignaud¹⁰¹ évoque « *le lieu géométrique –spatial- de l'individu* »
Ce lieu d'exercice garantit l'efficacité des professionnels.
Pour que cette relation s'instaure dans ce cadre, il est nécessaire de définir un contrat qui permet d'énoncer les règles de fonctionnement et le rôle de chacun dans la relation entre l'accompagnant et l'accompagné. Ainsi, il fait apparaître les objectifs du professionnel et la nature de la demande de la personne, ce qui va permettre la mise en place de collaboration. La contractualisation est une manière de ritualiser l'action, par un ensemble de règles qui l'organisent et qui structurent le processus relationnel entre

⁹⁹Agamben G. (2007), Qu'est-ce qu'un dispositif ?, collection Rivages poche, Editions Payot, 50p

¹⁰⁰Fustier P. (1993). Les corridors du quotidien – La Relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants. Presses universitaires de Lyon. p.7 in Paul M. (2004) op.cit p.118

¹⁰¹Vignaud J-M. (1992). Trajectoire ou devenir. In : le temps en éducation et en formation, actes du colloque de l'AFIRSE, Lyon. in Paul M. (2004) op.cit p.118

les deux acteurs de cet accompagnement. De cette façon, le temps, l'espace, le rythme des rencontres et les modalités d'échanges contribuent à cette ritualisation.

La relation

Elle se définit par un ensemble de caractéristiques propres¹⁰²:

- asymétrique : elle met en présence aux moins deux personnes d'inégales puissances,
- contractualisée : elle instaure une communication dissymétrique sur fond de parité,
- circonstancielle : elle répond à une situation particulière,
- temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin,
- co-mobilisatrice : elle sollicite un cheminement en commun.

Pour que la relation s'instaure, quatre qualités ou attitudes, « non directives » de l'accompagnant pour Rogers sont nécessaires :

- L'empathie
- L'écoute active
- La congruence
- Le non jugement

La relation d'aide selon Carl Rogers est " *une relation permissive, structurée de manière précise, qui permet au client d'acquérir une compréhension de lui-même à un degré qui le rend capable de progresser à la lumière de sa nouvelle orientation.* " ¹⁰³.

Pour conclure, Joël Roblin¹⁰⁴ souligne que « *la relation d'accompagnement en éducation n'est pas celle faite d'égalité de deux compagnons. Si elle l'était, elle prendrait le risque d'une escalade symétrique dans un rapport de pouvoir entre accompagnateur et accompagné. Un des enjeux de l'accompagnement c'est de combiner l'empathie avec le détachement, savoir faire un pas de côté pour éviter la fusion relationnelle et la confusion des places* ».

La démarche

Elle permet à l'accompagnant de cheminer avec l'accompagné dans un dispositif ou une mesure précise, en utilisant des méthodes, outils, techniques appropriées ou conçues pour l'occasion. Ce cheminement se fait dans un temps donné précisé dans le contrat signé préalablement par les deux acteurs de cette relation.

¹⁰² Paul M. (2004) .op. cit.p.308

¹⁰³ Rogers C. (1996). La relation d'aide et la psychothérapie. Paris : Ed.ESF. p.33

¹⁰⁴ Roblin J. Intervention dans le colloque « L'accompagnement et ses paradoxes », Abbaye de Fontevraud. 22-23-24 Mai 2003

Pour Maela Paul¹⁰⁵, « *La démarche ou processus désigne le temps engagé dans la relation par le professionnel. Que ce soit en temps découpé en séances, divisé en séquences, préalablement déterminé en extériorité quant à sa durée [...] ce qu'il est supposé assurer : un temps d'écoute et de parole* ».

Dans le cadre du dispositif V.A.E, la démarche d'accompagnement¹⁰⁶ se fait sur dix heures réparties sur cinq rendez-vous sur une durée moyenne de quatre à six mois. La démarche se construit en fonction de la relation qui s'instaure et aussi en fonction de l'investissement du candidat dans l'écriture de son dossier de preuve ou dossier relatant l'expérience qu'il peut mettre en parallèle avec le référentiel de la certification visée.

Isabelle Cherqui-Houot¹⁰⁷ écrit de la démarche de validation qu'elle « *est aussi un processus singulier ancré dans une démarche où prime la rencontre avec l'Autre.*

Autre, en effet, est l'univers de savoirs proposé en référence ; Autre est l'espace de connaissance inédit qu'ouvre la réflexion engagée ; Autre, enfin, est ce "compagnon" de route recommandé par l'institution de validation ».

Si la démarche se fait « chemin faisant », elle se co-construit et se crée dans le temps, s'apparentant à un attelage composé de deux personnes en mouvement.

Pour Maela Paul, « *c'est le temps engagé par cet « attelage » qui peut être compris comme processus – d'où l'identification de cette tâche comme démarche ou cheminement* »¹⁰⁸.

Nous avons vu trois principes importants (fonction, relation, démarche) pour qu'un accompagnement puisse se faire, quand est-il de la posture du professionnel dans ce type de relation ?

La posture

La qualité, la pertinence de l'accompagnement dépendent en grande partie de la posture adoptée par l'accompagnant ou le professionnel. Le terme posture désigne proprement une position du corps dans l'espace.

Guy Le Bouedec¹⁰⁹ distingue, trois postures ou registres sur lesquels l'intervenant ou accompagnateur peut se placer. Chaque situation correspond à une posture spécifique

¹⁰⁵Paul M. (2004). op. cit.p.124

¹⁰⁶Cf annexe 8 Proposition organisation accompagnement

¹⁰⁷Cherqui-Houot I. (2002), Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?. Paris : L'Harmattan. p. 51

¹⁰⁸ Ibid. p.127

¹⁰⁹ Le Bouedec G. (1998). Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté de. Carnet Binet-Simon. 2. p56-64

caractérisée par un positionnement relationnel spécifiant la place de l'un dans son rapport à l'autre : diriger est se placer *au-dessus*, suivre *derrière* et accompagner à côté. La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction ou la manière d'occuper son poste. Elle devient éthique quand elle est réflexive (retour sur soi et sur une action) et critique pour en découvrir les tenants et aboutissants.

Pour Derrida, « *une posture est éthique quand elle est non violente, quand elle ne participe pas d'une relation à l'autre qu'il est l'objet futile de soin, infantilisant* ».

La posture éthique est liée à des questionnements :

- Pour qui nous nous prenons ?
- Pour qui je prends l'autre ?
- Quel type de rapport nous instaurons ?
- Pour quel monde nous travaillons ?

La posture d'accompagnement nécessite d'ajuster et de s'adapter à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle requiert une compétence à passer d'un registre à un autre. A ce propos, Maëla Paul¹¹⁰ rappelle l'importance de la posture dans l'accompagnement qui, dans le champ social des professions en relation à autrui, doit pouvoir articuler les trois dimensions **conduire** ou aider à trouver les modalités de sa conduite, **guider** en conseillant ou en orientant, **escorter** dans l'idée d'accueillir, protéger, encourager, stimuler. Le professionnel est secondaire mais pas accessoire. Il a une posture en retrait, en retenue, pour ne pas dire à la place de la personne. Sa posture a un caractère double : il est à la fois facilitateur et expert, celui qui donne et celui qui reçoit, actif et passif par ce l'autre l'est aussi.

Nous avons abordé les quatre principes (fonction, relation, démarche, posture) qui structurent l'accompagnement, mais au fait comment accompagne-t-on l'expérience ?

3.3 L'accompagnement de l'expérience

Nous avons vu précédemment ce qui permettait à l'accompagnement d'exister, nous allons voir dans un premier temps que l'expérience peut aussi s'accompagner, à travers les travaux de recherche menés par Noël Denoyel autour de l'alternance et l'accompagnement dialogique.

Nous aborderons ensuite dans un deuxième temps l'accompagnement expérientiel au cœur du dispositif de validation des acquis de l'expérience, sous l'angle de différents auteurs et praticiens de l'accompagnement.

3.3.1 L'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance

¹¹⁰Paul M. (2004). op. cit

La pédagogie des M.F.R (Maisons Familiales et Rurales)¹¹¹ privilégie la mise en commun des expériences et la réflexion à partir du vécu.

C'est en partant de son expérience au sein cette institution, que Noël Denoyel s'est intéressé à l'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance, il affirme à ce propos « *l'expérience ne s'enseigne pas mais peut s'accompagner, on peut parler d'accompagnement à la réflexivité* ». ¹¹²

Le dialogue entre le tuteur et l'apprenant est « *une forme d'accompagnement expérientiel* »¹¹³, qui permet à l'expérience vécue sur le lieu de travail de générer une attitude, une habitude réflexive sur sa pratique et le lien avec les enseignements et la théorie reçus en milieu scolaire. Il convient cependant que la réflexivité n'est pas innée, et n'est pas un exercice habituel. L'analyse du travail quotidien, de la tâche réalisée, au geste opéré, doivent être suggérés, incités et accompagnés par le professionnel pour être formalisés par l'apprenant. A ce propos Noël Denoyel souligne, « *Et cet en fait exactement ce que mon maître d'apprentissage m'a fait comprendre : être capable de raisonner sur les actes quotidiens* »¹¹⁴.

L'accompagnement de cette mise en mots doit être pensé et mis en acte, Noël Denoyel a théorisé une triple mise en action de l'accompagnement dialogique en formation par alternance¹¹⁵ : une mise en scène, une mise en dialogue, une mise en perspective (cf figure 1)

¹¹¹ <http://www.mfr.asso.fr/education-pedagogie/pages/alternance-des-mfr.aspx>

¹¹² Denoyel N. (2013). La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. In Béziat J (coord.). Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative. Paris : L'Harmattan

¹¹³ Denoyel N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. In Education permanente n°193. p.107

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Denoyel N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. In Education permanente. N°163, p.81-86

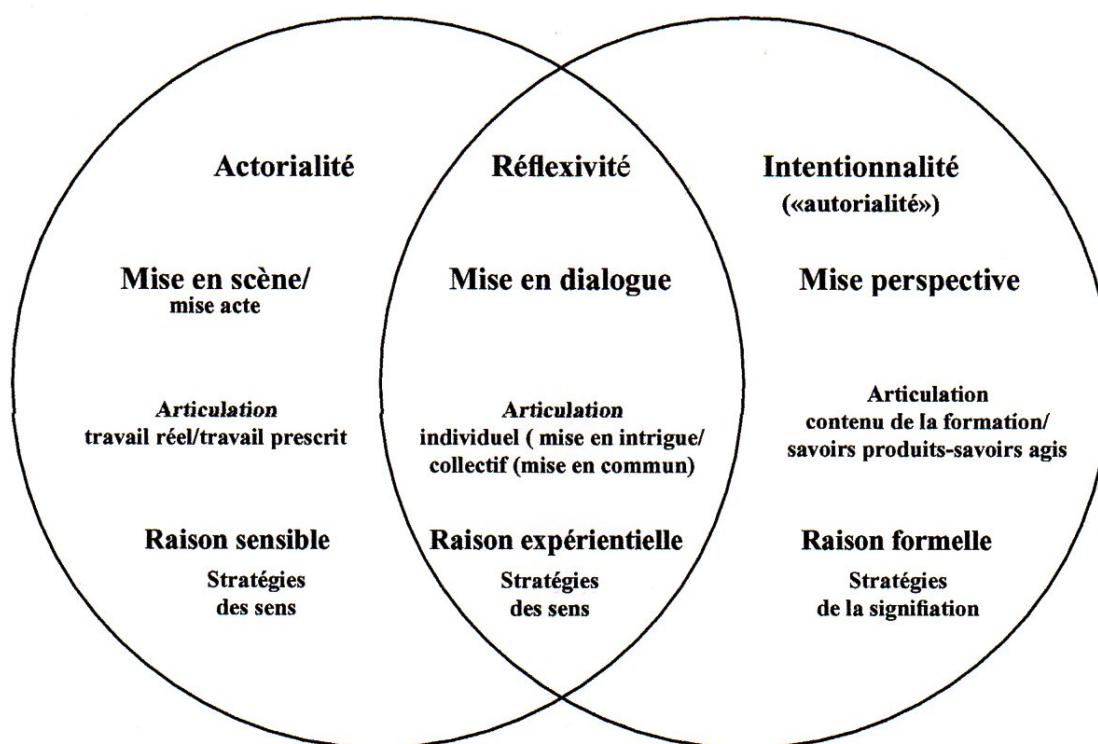


Fig. N°6 : La triple mise en action de l'accompagnement dialogique en formation

En lien avec notre thème sur l'accompagnement en V.A.E, le processus d'actorialité qui concerne l'identification par le candidat de la réalité de sa pratique professionnelle qu'il va d'abord mettre en mot en dialoguant avec l'accompagnateur et les pairs dans une dimension de complémentarité instituée.

Le processus de réflexivité est mis en œuvre avec l'accompagnateur et les pairs.

La réciprocité croise la réflexivité d'où résulte la « co-réflexivité », pour Laurence Cornu « *Il s'agit d'une réflexivité non surplombante mais coopérative, encourageant une co-réflexivité apaisée, en confiance* ». ¹¹⁶

Le processus d'autorialité ou d'intentionnalité se manifestera avec l'entrée en écriture pour réaliser le dossier de preuve ou livret 2, avec un croisement des termes "familiers" utilisés dans le métier et les termes utilisés dans le référentiel de compétences.

Nous ferons le lien entre la triple mise en action de l'accompagnement dialogique de Denoyel et les trois moments de la Mimésis de Ricoeur ¹¹⁷ par lesquels s'effectue la médiation entre le temps vécu et le temps du récit, dans le chapitre suivant mise en mot et mise à l'écrit de l'expérience.

¹¹⁶ Cornu L. (1998). La confiance dans la relation pédagogique. Le Télémaque, 13, p.111-122 cité par Denoyel N. Op. cit. p.204

¹¹⁷ Ricoeur P. (1983, 1984, 1985). Temps et récit I, II, III. Paris : Editions du Seuil

Après avoir vu l'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance, nous aborderons l'accompagnement de l'expérience dans le cadre de la V.A.E.

3.3.2 L'accompagnement expérientiel en validation des acquis

Introduit par la loi de modernisation sociale du 17 Janvier 2002 (cf. page 17), l'accompagnement reste facultatif. Un candidat peut tout à fait constituer son dossier de pratique professionnelle seul et le présenter au jury.

Peu précisé, globalement désigné comme une aide méthodologique pour constituer le dossier du candidat. Celui-ci doit être constitué des preuves des acquis de son expérience. Le concept d'expérience peut-être appréhendé de différentes manières, tantôt relative aux vécues, tantôt comprise comme apprentissage, comme acquis, savoir, compétence ou même activité. La représentation qu'ont les acteurs de ce concept vont influencés le parcours de V.A.E. L'expérience contenue dans ces situations n'est pas « limpide » pour l'acteur tout comme les savoirs émanant de ce processus d'apprentissage. Pour transformer cette expérience en savoir, il faut pouvoir conscientiser ce processus, identifier ces concepts quotidiens, c'est là tout l'enjeu de l'accompagnement considéré comme capital aux yeux des candidats rencontrés et interviewés, il constitue un facteur de réussite majeur pour l'obtention du diplôme en final.

Alex Lainé fait remarquer à ce propos « *Si les acquis de l'expérience sont pour une part non conscients, la médiation de l'accompagnateur s'avère être une aide précieuse. On peut dire que le candidat qui choisit d'être accompagné double à peu près sa chance d'obtenir au minimum une partie de ce qu'il demande en validation* ». ¹¹⁸

Le travail de validation consiste à mettre en rapport des connaissances développées dans l'expérience et des concepts inscrits dans les référentiels de certification. L'accompagnateur est aux côtés du candidat pour l'aider à formuler son expérience et constituer la preuve de ses acquis, ainsi que pour permettre une lecture et une analyse croisées des capacités requises, du niveau de maîtrise.

Le candidat doit décrire précisément et le plus explicitement possible les activités, qu'il a réalisées dans un cadre professionnel et/ou bénévole, qui montrent qu'il possède les compétences, aptitudes et connaissances requises par les épreuves ou unités du diplôme, titre professionnel qu'il souhaite être dispensé. C'est sur ce travail de choix et de

¹¹⁸ Lainé A. (2005) op.cit.p.41

description des activités significatives, représentatives des compétences clés du métier, que l'accompagnement va porter.

Comme le souligne Alex Lainé¹¹⁹ « *l'objet de l'accompagnement n'est pas de clarifier, mettre au jour ni favoriser l'expression des émotions. Il s'agit au contraire d'aider à la préparation d'un dossier destiné à être évalué sur le critère des compétences acquises, que le jury, en son âme et conscience, peut raisonnablement en déduire* ».

Il est à souligner que le jury n'évalue pas l'expérience mais les acquis de l'expérience. La validation porte, non pas sur l'expérience envisagée comme quantité de pratiques, mais sur les acquis de l'expérience, c'est-à-dire sur ce que, qualitativement parlant, le candidat en a tiré. Les acquis de l'expérience renvoient à l'opposition entre savoirs construits par l'expérience (savoirs pragmatiques) et savoirs acquis de la formation (savoirs scientifiques et rationnels)¹²⁰.

Patrick Mayen fait remarquer à ce propos que « *Les acquis de l'expérience ne sont pas uniquement, comme on le croit parfois les produits de l'apprentissage sur le tas considéré comme seule confrontation à l'action matérielle ; ils sont au contraire des construits et validés dans et par le monde environnant* »¹²¹.

Les acquis de l'expérience se distinguent de l'expérience, en tant qu'effets de l'expérience et résultats d'un apprentissage, mettant en évidence les changements ainsi opérés. Les potentialités, ressources, capacités disponibles et mobilisables par le sujet, provenant des acquis de l'expérience, sont le ressort de son développement futur.

Comme l'écrit Clot : « *Comment rendre compte de cette partie du réel qui déborde de toute part et qui rend possible des réalisations futures ?* »¹²². L'évaluation des acquis pose donc la question de la reconnaissance de cette part de possibles qui émerge de l'expérience elle-même et qui peut se traduire dans le discours du candidat, en relatant ce qu'il est capable de faire.

Lorsque le candidat à la V.A.E parle "spontanément de son expérience", il tend à la réduire à l'activité prescrite, à la fiche de poste ou fiche de mission, à qui se fait en général, sans aborder la pratique réelle, singulière qu'il a mise en œuvre à un moment donné. Tout le travail de l'accompagnateur va donc être d'aider le candidat à faire parler l'expérience. Alex Lainé dit à ce propos « *On peut dire alors que l'expérience ne parle d'elle-même, il faut la faire parler* »¹²³, il fait référence et prend appui sur deux techniques, d'une part la méthode de « l'entretien d'explicitation » mise au point par

¹¹⁹ Lainé A. (2004). « D'une expérience à l'autre ». In Education permanente N°159. p.23

¹²⁰ Malglaive G. (1990). Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie. Paris : P.U.F

¹²¹ Mayen P. (2009). L'ABC de la VAE, sous la direction de Jean-Pierre Boutinet, Toulouse, Eres, p.58

¹²² Clot Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : P.U.F

¹²³ Lainé A. (2005). Op. cit. p.137

Pierre Vermersch¹²⁴ et l'analyse « clinique de l'activité de travail » d'Yves Clot¹²⁵ pour conduire des entretiens d'analyse descriptive de l'activité avec les candidats qu'ils accompagnent en V.A.E.

Nous avons vu que l'expérience pouvait s'accompagner dans deux contextes différents, d'une part l'alternance et l'accompagnement dialogique et d'autre part l'accompagnement expérientiel dans le dispositif de V.A.E thème de notre recherche. Il convient cependant de penser le travail d'accompagnement, comme une alternance entre l'oral et l'écrit, *le dire et l'écrire*, constituant un point stratégique pour le travail du candidat sur son expérience.

Chapitre IV : Mise en mots et mise à l'écrit de l'expérience

La réflexion menée sur l'expérience au cours de la démarche de V.A.E permet à l'expérience de se faire connaissance. L'expérience est alors transformée lorsque le candidat se donne à réfléchir sur ses expériences, en explicitant ces actions. Elle doit donc être mise en mots ou verbalisée, Paul Ricoeur dit à ce propos : « L'expérience peut-être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer ou autre chose, mais en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même »¹²⁶. Si dire peut être libérateur et autoriser la parole à se déployer à propos de l'expérience, écrire met au travail cette parole qui s'en trouve contrainte à être organisée.

¹²⁴ Vermersch P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : Editions E.S.F

¹²⁵ Clot Y. (1999). Op. cit

¹²⁶ Ricoeur P. (1986). Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II. Paris : Editions du seuil .cité par Denoyel N (2013). O.p. cit.

Pour Jacques Mezirow¹²⁷ « L'écriture ou la mise en mot est la condition nécessaire de cette transformation ». En réfléchissant son expérience, le candidat donne du sens à ses actions passées mais également à son parcours, et hypothétiquement à ses futures actions. Nous nous attacherons dans un premier temps, à définir les termes mettre en mot ou verbaliser, à s'intéresser au langage comme un moyen d'accéder à l'expérience, puis de voir comment accompagner cette mise en mots et permettre ainsi la conscientisation de l'expérience à partir des travaux de Pierre Vermersch¹²⁸ et d'autres auteurs. L'explicitation de l'expérience et sa mise en mots nous amènera dans un second temps à parler de l'écriture, à travers l'histoire, ses modalités et fonctions, son rôle dans la formalisation de l'expérience et le lien avec le récit à travers l'œuvre de Paul Ricoeur¹²⁹ qui montre le passage entre le temps vécu et le temps narré. L'identité narrative développée par cet auteur nous permettra enfin de faire le lien avec notre recherche portant sur l'accompagnement de l'expérience du candidat en V.A.E.

¹²⁷ Mezirow J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'auto formation*. Lyon : Chronique sociale.

¹²⁸ Vermersch P. (1994). Op.cit.

¹²⁹

4.1 La mise en mots ou la verbalisation de son expérience

4.1.1 Qu'est-ce que mettre en mot ou verbaliser ?

Si l'on se réfère à un extrait du Dictionnaire de l'Académie française¹³⁰, huitième édition, 1932-1935, le terme verbalisera plusieurs sens:

1. (*Vieilli*) Énoncer des raisons ou des faits pour les faire mettre dans un procès-verbal.
2. Dresser un procès-verbal.
 - ... ; le commissaire de police, qui ne voyait pas dans tout cela matière à **verbaliser**, ne soufflait pas le mot.. (Alexandre Dumas, *Les Mille et Un Fantômes - Le Chat, l'huissier et le squelette*,)
3. (*Psychologie*) Exprimer sous forme de mots.
4. (*Familier*)(*Vieilli*) Faire de grands discours inutiles et qui n'aboutissent à rien.
 - *Il y a longtemps qu'il ne fait que verbaliser.*

On peut aussi y trouver un sens plus actuel.

5. (*Linguistique*) Créer un verbe par dérivation à partir d'un autre mot
 - **en verbalisant** l'acronyme PACS, on obtient le verbe pacser.

4.1.2 Le langage comme moyen d'accès à l'expérience

Depuis la loi du 17 janvier 2002 qui institue la V.A.E, la verbalisation de l'action apparaît comme un levier entre l'expérience vécue et l'écriture qui en constitue la trace. La mise en mots de l'expérience est en elle-même une expérience nouvelle. Elle conduit le sujet à se défaire de cette expérience là pour pouvoir la communiquer à d'autres. Parler de l'expérience contribue aussi à la construire. Jack Mezirow dit à ce propos « *Par l'intermédiaire du langage, nous trouvons des concepts qui nous permettent, d'une part, de ponctuer le flux de l'expérience, de le situer dans le temps et l'espace, et d'autre part, d'identifier objets, événements, sentiments, circonstances et contextes. En effet, le langage ne décrit pas seulement les choses et les événements qui font notre expérience, mais il les construit* ¹³¹ ». Cependant, le langage à lui seul, ne suffit pas pour accéder à l'expérience. Il nécessite d'être étayé par le biais d'une alternance dialogique qui va être construite par un tiers.

4.1.3 Faire expliciter l'expérience

¹³⁰ Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition, 1932-1935

¹³¹ Ibid. p. 77

L'explicitation de l'expérience est une technique mise au point par Paul Vermersch, s'appuyant sur les travaux de Jean Piaget concernant la prise de conscience et ceux de d'Husserl sur l'analyse phénoménologique de la conscience et de l'attention. L'entretien d'explicitation¹³² a pour objectif d'aider une personne à la description la plus précise possible d'une activité vécue par elle. Il le définit d'ailleurs : « *La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action* »¹³³. Cependant ce travail de mise en mots de l'expérience ne se fait pas sans difficultés, car l'action est pour l'essentiel une connaissance autonome qui contient des savoir-faire en acte et par conséquent non conscients, dont il convient de faire exprimer cette part d'implicite par la description détaillée. L'autre problème est que nous ne sommes pas aguerris à verbaliser nos actions.

Un accompagnement est alors nécessaire pour pallier à ces difficultés, Louis-Marie Bougès¹³⁴ qui se réfère aux travaux Paul Vermersch, indique « (...) *est nécessaire une médiation, un guidage pour obtenir une verbalisation de l'action. Ce réfléchissement de l'expérience, à distinguer de la réflexion sur celle-ci, aide à trouver le chemin d'accès aux différentes couches du vécu* ». Le candidat en V.A.E n'a pas toujours conscience de l'expérience vécue et peut rester passif par rapport à certains événements vécus, des situations, des gestes opérés. A ce propos, Maryse Maurel s'appuyant sur les travaux d'Husserl sur la phénoménologie¹³⁵ indique « *Husserl a démontré que le sujet mémorise en permanence de façon passive ce qu'il vit. Nous pouvons donc solliciter cette mémoire parce que nous sommes certains qu'elle se constitue sans cesse à l'insu du sujet. Elle est déterminée par ce qui affecte le sujet* ».

Mais alors comment travailler la verbalisation de l'expérience ? Yves de Champlain se référant aux travaux de Paul Vermersch, indique « *Avant l'écriture, on peut élaborer des consignes qui vont guider l'écriture de façon à favoriser un rapport à l'expérience riche en tablant sur l'importance du réfléchissement tout au long de la démarche* »¹³⁶.

¹³²Vermersch P. op. cit.

¹³³Ibid. p. 17

¹³⁴Bougès L.M. (2012). op. cit. p. 191

¹³⁵Maurel M. (2008). « La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation ». in Revue Expliciter n°77. p. 13 cité in Bougès L.M. op. cit. 191

¹³⁶Champlain Y. (2011). Les défis de l'écriture en recherche qualitative . Recherches qualitatives Hors série n°11-pp. 51-67 in <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Il rapporte alors les consignes empruntées ou dérivées de l'entretien d'explicitation pour favoriser le réfléchissement¹³⁷ première étape de la prise de conscience de l'expérience, étape préalable à l'écriture. Ces consignes¹³⁸ peuvent se décliner de la façon suivante :

- **Prendre le temps de laisser revenir l'expérience**, sans bousculer l'évocation des souvenirs. Laisser revenir et ouvrir la porte à la mémoire involontaire ou sensorielle qui permettra ainsi de se souvenir de moments jamais conscientisés.
- **Accueillir ce qui apparaît**, laisser flotter les images et les sensations, faire confiance à ce qui revient en mémoire.
- **Cibler un moment spécifié**, une des conditions de l'explicitation, à savoir que le vécu expérientiel n'existe que dans un instant singulier, unique dans le temps et dans l'espace.
- **Explorer les modalités sensorielles**, s'appuyer sur des images, des couleurs, des sons, des odeurs particulières ou des sensations au niveau du toucher. Ces modalités sensorielles vont permettre à la personne de revivre un événement et de replonger au cœur de l'expérience vécue.

Un autre auteur, Pascal Galvani qui a conçu des activités s'inspirant des travaux de Paul Vermersch, pour aider à la prise de conscience déclare, « *l'intelligence pratique est une forme d'habitude incorporée. La compétence est une compréhension en acte qui est semi-automatique et semi-consciente* »¹³⁹.

Nous avons vu les difficultés et l'importance de l'explicitation pour faire remonter les souvenirs de l'expérience vécue en surface et aider à la conscientiser. Cependant, parler de son expérience, ce n'est pas seulement décrire l'action mais articuler des états passés, présents, futurs. C'est enrichir les faits par des éléments de compréhension. Construire son expérience est aussi dans la capacité à revenir sur ce qui a été fait pour l'analyser et reconstruire les connaissances issues de la pratique à un niveau cognitif. L'écrit peut être l'étape pour y parvenir.

4.2 La mise en forme par l'écrit de l'expérience

¹³⁷Première étape de la prise de conscience selon Piaget Dans un langage phénoménologique, on pourrait parler de remplissement intuitif.

Piaget J., et al., (1977). Recherches sur l'abstraction réfléchissante.1/ L'abstraction des relations logico-mathématiques . tome XXXIV des EEG. Paris : PUF in Vermersch P. op. cit. p. 217

¹³⁸ Ibid. p. 58

¹³⁹ Galvani P. (2006). La conscientisation de l'expérience vécue, des ateliers pour la recherche formation. in Courtois B., Bezille H. Penser l'expérience en formation. Lyon : Ed Chronique Sociale. pp. 146-162

4.2.1 Qu'est-ce que l'écriture ?

La Naissance de l'écriture

L'apparition de l'écriture marque la fin de la préhistoire et le début de l'histoire.

L'écriture apparaît il y a environ 3000 ans avant JC en Mésopotamie (Irak). Au début,

les hommes écrivent avec des dessins, des signes gravés sur des tablettes d'argile.

Chaque signe représente un mot, on appelle ces signes des pictogrammes. Pour écrire, il faut connaître des milliers de signes. Vers 1200 avant JC, les phéniciens inventent un alphabet composé de vingt-deux lettres représentant chacun un son. Cet alphabet donnera naissance à l'alphabet grec puis l'alphabet romain (le nôtre).

L'écriture ne constitue pas une invention isolée, mais elle s'inscrit dans un contexte d'évolution de la société. Elle est issue d'une période de mutations profondes coïncidant avec le développement des villes et du commerce. Les relations se complexifient. La mémoire humaine étant limitée, il devient nécessaire de trouver un système nouveau et unifié permettant « de prendre des notes » pour conserver des informations orales importantes, puis de restituer le langage.

La naissance de l'écriture est donc en particulier liée à la nécessité des hommes de conserver une trace de leurs échanges, du besoin de fixer des messages et de consigner les faits et pensées de façon durable. Elle est également un outil de construction ouvrant sur les possibilités de relier les données entre elles, de construire des pensées nouvelles modifiant nos représentations.

A ce propos Raphaël Pividal souligne que « *la naissance de l'écriture s'accompagne d'une transformation de la parole [...] la parole d'un peuple d'écriture n'est plus la même. C'est un langage annexe, subordonné à l'écrit, un langage sans importance, sans pouvoir [...] ce qui est jugé important ne passe plus par la parole. La parole n'est plus qu'une conversation ; un échange anodin. Elle n'est dans notre société, jamais en rapport avec la vérité et la preuve. La science ne se sert que de l'écriture.* »¹⁴⁰

L'écriture, née des besoins de l'homme à différents stades de l'évolution des organisations collectives, fonde l'ordre social et politique, servira tout d'abord à la tenue des comptes et garantira par la même occasion le pouvoir de quelques-uns.

L'écriture d'un point de vue étymologique

Ecrire vient du latin *scribere*, signifiant rayer avec un objet pointu, devenu plus tard écrire, puis sous l'influence de *dire*, *escrire*, devient finalement écrire.

En grec le mot est «graphein» qui a donné graphique, graphologie, orthographe donc nous sommes plutôt du côté de la forme. L'étymologie du mot *Ecrire* est révélatrice, ainsi nous observons la rencontre de la trace (raier) et la parole (dire), le langage

¹⁴⁰ Pividal R. (1976). La Raison de l'écriture. Paris : Editions du Seuil

graphique et le langage oral. Nous remarquons que le corps est très présent dans l'écriture. Ne dit-on pas le corps d'un texte ? ou en parlant du mémoire et de la partie méthodologique, le corpus du texte. ». Robert Escarpit¹⁴¹ considère l'écriture « comme la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces ». C'est pour cet auteur, un ensemble complexe résultant de la combinaison de ces deux langages, chacun conservant les exigences des structures et de son fonctionnement. Ces exigences sont, pour Robert Escarpit, assez souvent contradictoires. L'écriture serait donc un langage paradoxal, flirtant entre le langage oral (le parlé) et le langage de traces (le graphisme). Mireille Cifali à propos de la trace nous dit : « La trace est importante. Laisser de soi une trace positive, visible, imprègne sur les choses la marque de son existence, insère dans une durée et un milieu. »¹⁴²

4.2.2 Modalités, fonctions de l'écriture

Dans son ouvrage *la Raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, Jack Goody souligne « *L'écriture façonne notre pensée* »¹⁴³. Ses recherches ont montré qu'avec l'écriture, la pensée devient beaucoup plus avancée que dans les sociétés sans écriture et du coup oppose sociétés « civilisées » et « primitives ».

Pour cet ethnologue, « *L'écriture a deux fonctions principales ; l'une est stockage de l'information, qui permet de communiquer à travers le temps et l'espace et qui fournit à l'homme un procédé de marquage ; l'autre fonction est le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et mêmes des mots isolés* ».¹⁴⁴

- Apport de l'écriture par rapport à la parole

Invention récente dans l'histoire de l'humanité, l'écriture apparaît bien après la parole, répondant à des besoins différents (tenue de comptes, mémoire écrite,...), car les hommes ont tendance à se sédentariser.

La parole est toujours liée à la personne qui parle, elle procède d'une communication en face à face ou d'une interlocution, elle peut être aussi un monologue. L'écriture est un objet hors de soi, mode de communication plus impersonnel, plus abstrait, qui n'est pas lié aux événements comme l'est la parole, qui est, elle, toujours dans le présent. L'écrit

¹⁴¹ Escarpit R. (1989). L'écrit et la communication. Paris : PUF. p.17-18 cité par Crognier P in *Ecrire ses pratiques en travail social. De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture*.

¹⁴² Cifali M., André A. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. PUF, 404p.

¹⁴³ Goody J. (1977). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, traduit par Bazin J., et Bensa A. (1979). Paris : les éditions de Minuit. 278p.

¹⁴⁴ Ibid. p.145

se situe en dehors du contexte immédiat et instaure une distance avec l'évènement ou l'expérience vécue.

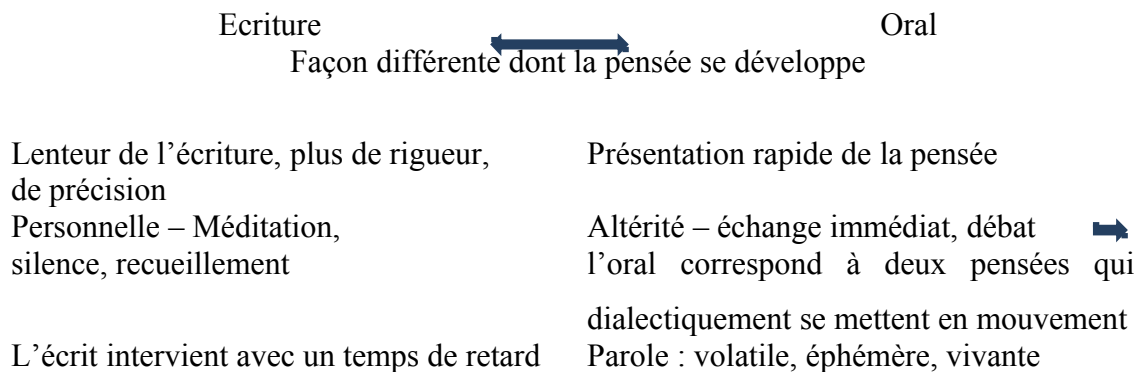


Fig. N°7 Tableau extrait de Philo et culture Générale de Claudine Chevallier¹⁴⁵

Claudine Chevallier évoque l'écriture en faisant référence à Socrate et Platon pour qui « *L'écriture n'est qu'un écho affaibli de la réalité et est dans le non-être. Socrate refusa d'y avoir recours et Platon en considérait l'invention comme un encouragement à la paresse. En outre, il estimait qu'il y avait risque de déformation des propos de l'auteur, celui n'étant pas présent pour expliquer ou défendre ses écrits et paradoxalement affaiblissement de la mémoire puisque les aèdes comme Homère étaient capables de réciter des milliers de vers notamment sur les héros de la guerre de Troie.* »

Jacques Derrida évoque également Platon à propos de l'écriture : « *L'écriture est le jeu dans le langage comme l'entend le Phèdre, parce qu'elle serait un enfantillage à côté de « la gravité sérieuse et adulte de la parole » mais parce qu'elle libère des contraintes propres à l'énonciation orale, qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel et non strictement reproductible. L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue.* »¹⁴⁶

L'écriture permet de fixer la parole, les programmes des hommes politiques, les textes de lois en témoignent. Jack Goody souligne à ce propos « *L'écriture « objective » le discours, elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive. Du côté du récepteur, on passe de l'oreille à l'œil ; du côté du producteur, de la voix à la main* »¹⁴⁷. L'écrit a davantage d'autorité que l'oral, dans le domaine juridique, les livres religieux (Bible, Nouveau Testament, Coran).

- L'écriture objet de mémoire et de communication avec les autres à travers le temps et l'espace.

¹⁴⁵ Professeur universitaire en culture générale et Docteur en Philosophie

¹⁴⁶ Derrida J. (1967). De la grammatologie. Paris : Editions de Minuit. p.73 cité par Goody Jack op. cit. p.9

¹⁴⁷ Ibid. p.97

Elle est un moyen de conserver les savoirs, de perpétuer le passé et de ne pas l'oublier.

Hérodote disait à ce propos : « *J'écris pour que les hommes se souviennent* ».

La mémoire des hommes est limitée, pas tout à fait stable, elle est liée à la conscience des faits et des êtres perçus dans un rapport plus personnel, plus intime contrairement à la mémoire habituelle qui puise dans le contexte universel des données universelles et inscrites dans les écrits (Henri Bergson).¹⁴⁸

Yves Reuter a une approche plus exhaustive, qui fixe l'écriture dans l'espace et le temps, et qui renvoie à la notion de ¹⁴⁹compétence scripturale. Il affirme à ce propos :

« *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné* ¹⁵⁰ ». L'acte d'écrire est considéré ici sous l'angle de savoir écrire

- L'écriture comme instrument de pouvoir

L'écriture est née avec le pouvoir (sociétés organisées socialement et hiérarchiquement) et elle en est un attribut. Elle a une fonction d'exhibition du pouvoir : écrits figurant sur les monuments historiques, gravés dans la pierre visent souvent à marquer une souveraineté sur une espace, la puissance monétaire d'un pays se retrouve sur les billets de banque. L'écriture est aussi un moyen d'isoler une partie de la population, en particulier les femmes, qui ne peuvent y accéder.

Molière y fait référence dans l'Ecole des Femmes¹⁵¹, Arnolphe déclare à Agnès « *voilà friponne à quoi te sert l'écriture/ et contre mon dessein, l'art t'en fut découvert* ». Il se désole qu'Agnès sache écrire car cela lui permet d'entrer en communication avec son soupirant. Tandis qu'il a tout fait pour qu'elle sache lire, afin de lire les Maximes du Mariage !

L'écriture donne aussi un pouvoir sur le temps, sur le désordre des choses, sur soi-même également : « coucher ses idées sur le papier », mettre de l'ordre dans ses pensées en établissant des listes, des schémas, des tableaux.

Jack Goody affirme que « *Passer de l'oral à l'écrit, c'est aussi projeter dans un espace à deux dimensions (liste ; tableau) un ensemble quelconque d'éléments, ainsi certains types d'ordre qui n'ont pas nécessairement leur correspondant dans l'organisation du*

¹⁴⁸ Bergson H. (1965). Matière et mémoire Editions PUF. p.552

¹⁴⁹

¹⁵⁰ Reuter Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF. p. 58 cité par Crognier P.

¹⁵¹ Poquelin J.B dit Molière. (). L'Ecole des Femmes, Acte III scène IV

langage parlé »¹⁵². L'écrit a aussi une fonction d'organiser le temps passé et à venir par l'intermédiaire d'un agenda.

4.2.3 Ecrire son expérience

« Dire » son expérience au plus près de celle-ci n'est pas sans quelques résistances ou difficultés que nous venons d'évoquer avec la mise en mots et la conscientisation de l'expérience, par la technique de l'entretien d'explicitation¹⁵³.

Force est de constater que la conception d'un acte d'écriture simple et « naturel » ne va pas de soi et comme le rappelle Louis-Marie Bougès « *L'« Ecrire » porte encore plus loin l'expression du sujet en l'objectivant dans le texte* »¹⁵⁴.

Rien n'est vraiment sécurisant dans l'entreprise scripturale et toute personne en situation de produire un écrit, qu'elle soit novice ou experte, sait très bien que la partie n'est jamais gagnée d'avance. Ainsi, Véronique Leclercq avance, à propos de l'écriture sur soi, la notion « d'insécurité scripturale »¹⁵⁵.

Cette insécurité résulterait d'un ensemble de contradictions vécues dans et par l'écriture, mais aussi par le poids des contingences sociales et scolaires, et par les représentations dépréciatives que le scripteur peut avoir de lui dans l'exercice de cette « discipline » si particulière. »

Carmen Strauss- Raffy nomme ce passage vers l'activité scripturale, « le saisissement de l'écriture »¹⁵⁶ et dit-elle, cette *épreuve « représente une confrontation avec la part cachée la plus intime de soi »*¹⁵⁷

Dans tout écrit professionnel à caractère réflexif, le scripteur est invité à faire le récit d'actions auxquelles il a participé, à se projeter dans le passé, à faire des aller-retour sur des activités vécues et génératrices de compétences professionnelles.

C'est pourquoi la démarche V.A.E oblige le candidat à produire un dossier écrit, où il devra décrire des situations professionnelles vécues suffisamment explicites et complexes pour être signifiantes du métier dont il vise la qualification. Ces situations de travail devront être aussi significatives et identifiables pour être confrontées aux activités répertoriées dans le référentiel de l'emploi, des activités et compétences du titre ou diplôme visé.

Cependant, Maëla Paul nous rappelle que « la description n'est que la part incontournable qui rend possible l'analyse de l'activité. Le candidat doit d'abord constituer le matériau (la situation décrite) afin de la mettre au travail d'une analyse de

¹⁵² Ibid. p.16

¹⁵³ op. cit. Vermersch P. (1994).

¹⁵⁴ Bougès L.M. (2012). A l'école de l'expérience Autonomie et alternance. Paris : l'Harmattan. p.192

¹⁵⁵ Leclercq V. (2005). Pratiques d'écriture des « illettrés ». La transition vers un autre monde. In le sociographe n°18, Histoire d'écrire. Ecrire pour penser. Montpellier : p.21 cité par Philippe Crognier

¹⁵⁶ Strauss-Raffy C. (2004). Le saisissement de l'écriture. Paris : L'Harmattan. p. 212. Ibid.

¹⁵⁷ Ibid. p. 265

ce qui s'y joue¹⁵⁸ ». Les travaux d'Yves Clot¹⁵⁹ à ce propos, nous renseigne sur la part de l'activité prescrite et réelle. L'activité ne prend pas seulement en compte ce qui a été effectivement réalisé mais également ce qu'elle aurait pu être ou ce qui a été empêché. Se donner les moyens d'accéder à ce qu'il nomme « le réel de l'activité »¹⁶⁰ ne se cantonne pas à ce qui a été réalisé mais à tout ce qui a pesé et joué dans cette situation, autrement dit aux : aux empêchements, aux contraintes et aussi aux choix qui ont été effectués.

Ecrire son expérience doit aussi éviter deux écueils : raconter et réciter. Raconter consiste à narrer des faits, retracer ce qui a eu lieu et n'être que dans la description.

Réciter ne serait qu'une lecture à haute voix de ce que l'on sait de mémoire, « Comme une leçon bien apprise qui aboutirait à un récit fidèle, détaillé, circonstancié d'une expérience vécue¹⁶¹ ».

Nous venons d'appréhender l'écriture de l'expérience, il convient d'aborder l'activité narrative développée par Paul Ricoeur dans son œuvre **Temps et récits**¹⁶² qui interroge les rapports qui existent entre le temps vécu et le temps narré et de voir le lien avec ce que nous avons développé précédemment, l'expérience, l'accompagnement de l'expérience et la mise en mots et la mise à l'écrit de l'expérience par rapport à notre thème de recherche sur la démarche V.A.E.

4.2.4 L'activité narrative vue par Paul Ricoeur et le lien avec notre recherche

L'originalité de l'ouvrage **temps et récits** consiste à ne pas traiter uniquement des structures linguistiques du récit, mais à s'intéresser à la relation de la narration à la réalité. Marie Carcassonne¹⁶³ rapporte ce que dit Ricoeur à ce propos : « *Il existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une nécessité qui n'est pas purement accidentelle* » ; c'est ainsi que « *le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle* »¹⁶⁴

¹⁵⁸ Paul M. (2011). La VAE : Preuves, épreuves et dépassement. Texte communiqué par Maela Paul Formatrice ARIFTS-PONANTS Référente VAE, Nantes, 30p

¹⁵⁹ Clot Y. (1999). Op.cit

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Ibid. Paul M. p. 14

¹⁶² Ricoeur P. Op.cit, 1983-1984-1985

¹⁶³ Carcassonne M. (1998). Les Notions de médiation et de mimésis chez Paul Ricoeur : Présentation et commentaires . in revue Hermès n°22

¹⁶⁴ Ricoeur P. (1983). Temps et récit I, L'intrigue et le récit historique. Paris : Editions du seuil, p. 105

Paul Ricoeur fait référence à la notion de mise en intrigue comme la mise en sens et la mise en mots de l'expérience, comme une passerelle entre le temps vécu et le temps raconté.

La médiation entre temps et récit est constituée à partir de la construction d'un rapport entre trois moments de la mimesis, qui liées entre elles, décrivent en effet les opérations de la conscience du temps. Pour Marie Carcassonne « La mimesis renvoie au processus actif d'imiter ou de représenter l'action »¹⁶⁵.

L'activité narrative vue par Paul Ricoeur comporte de ce point de vue trois rapports mimétiques, en lien avec les trois thèmes développés dans cette partie conceptuelle (Expérience, accompagnement, verbalisation et formalisation de l'expérience) et notre recherche portant sur l'accompagnement de l'expérience en VAE. L'activité narrative peut donc être représentée par un tableau symbolisant les trois étapes de l'expérience (vécue, conscientisée, formalisée)

Fig. N°8 Travaux de Paul Ricoeur en lien avec notre recherche

¹⁶⁵ Ibid. Carcassonne M. p. 53

<div> <div>Etapes</div> <div>Acteurs</div> </div>	Mimésis I	Mimésis II	Mimésis III
Paul RICOEUR Temps et récits	Préfiguration du champ pratique. Elle renvoie à l'expérience pratique qui est à l'origine d'un texte.	Configuration textuelle, mise en intrigue et agencement des faits en système	Refiguration par la réception de l'oeuvre, le lecteur du texte.
Candidats en V.A.E accompagnés dans leur expérience Thème de notre recherche.	Expérience initiale, vécue par le candidat. <div> <div>Raison sensible</div> </div>	Expérience conscientisée, mise en récit, mise en mots. <div> <div>Raison expérimentielle</div> </div>	Expérience formalisée par écrit pour être exposée au regard du valideur. <div> <div>Raison formelle</div> </div>

Accompagnement
Travail réflexif avec un tiers médiateur individuel et collectif.

Le travail réflexif du candidat aidé de l'accompagnateur et éventuellement du collectif va contribuer à cette mise en dialogue, mise en intrigue de l'expérience qu'il a vécue. Nous pourrions à ce niveau nous référer à la triple mise en action de l'alternance dialogique de Noël Denoyel¹⁶⁶ pour comprendre le passage de l'expérience, de sa raison sensible à sa raison formelle. La raison expérimentielle est donc le passage de l'une à l'autre et va à partir du travail réflexif réalisé avec un tiers accompagnateur/tuteur et l'apport du collectif représenté par les collègues de travail, les autres candidats, permettre de configurer l'expérience et la mettre ainsi en intrigue.

Ainsi, formaliser son expérience professionnelle nécessite de la part du candidat une intense activité d'élaboration. Philippe Astier souligne à ce propos « *La construction de la représentation à laquelle il procède relève à la fois d'une dynamique de mise en représentation qui lui permet de s'abstraire du contexte de son activité et d'une*

¹⁶⁶ Supra p. 48

dynamique de production de sens lui permettant de se situer par rapport à l'activité et au récit qu'il en fait »¹⁶⁷

Toujours pour cet auteur, le sujet « refigure » les éléments de son vécu professionnel pour qu'ils soient intelligibles et communicables. Ce faisant, il se « met en intrigue » à la fois comme acteur et comme narrateur.

Barbara Levandangeur fait une comparaison des trois temps de la mimésis avec le cinéma « *En terme de cinéma du réel, je dirais que la préfiguration correspond aux éléments que m'offre la réalité, autrement dit le profilmique¹⁶⁸, que la configuration correspond à la phase de tournage qui suppose à son tour une forme de sécurisation, c'est la mise en intrigue proprement dite, et que la refiguration est à l'œuvre dans le montage »¹⁶⁹*

Conclusion de la 1^{ère} partie

Le voyage à travers les concepts et pensées d'auteurs développés dans cette première partie autour de l'expérience, son accompagnement et le passage de la verbalisation à la formalisation, nous amène à affiner notre regard par rapport aux interrogations et aux questions que nous nous posons au départ de ce travail de recherche à savoir :

- Quelle doit être notre posture d'accompagnateur pour faciliter la relation et aider le candidat à s'installer dans la démarche ?
- Que dire et que faire pour motiver le candidat à parler de son expérience?
- Comment permettre à l'accompagné d'identifier des événements significatifs de son histoire de vie professionnelle ?
- Comment faciliter la mise en mots et la mise à l'écrit des savoir-faire mobilisés dans l'action ?

A l'image du fromager qui part d'une matière brute « le lait », qui doit la transformer et l'affiner à partir des connaissances transmises par ses maîtres, mais aussi de ses perceptions sensorielles et cognitives, ce travail nous a conduits à affiner les idées

¹⁶⁷ Astier P. (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». In Education permanente n°139. p. 87-97

¹⁶⁸ Profilmique : Ce qui s'est trouvé au moment du tournage que cela y ait été intentionnellement ou non

¹⁶⁹ <http://www.dislocation.cl/pdf/conference-bacque.pdf>

initiales et à les mettre en lien avec les concepts théoriques. En comparaison, le fromager affine ses produits pour leur donner le caractère indispensable à leur identité. La confrontation de notre recherche face aux concepts et aux pensées des auteurs nous a ainsi permis de mettre en exergue les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1

- L'accompagnement est-il une alternance entre le dire et l'écrire pour permettre au candidat de travailler sur son expérience ?

Hypothèse 2

- Est-ce que la mise en mots de son vécu et de sa pratique professionnelle permet au candidat de construire son expérience ?

Nous allons donc confronter ces deux hypothèses avec le terrain et les données recueillies lors d'entretiens réalisés avec des professionnels de l'accompagnement en V.A.E. A partir de nos données, un travail d'analyse quantitative et qualitative nous permettra de les interpréter pour en dégager des perspectives d'actions.

Deuxième partie : Méthodologie et Analyse du terrain

Introduction

En conclusion de notre première partie portant sur notre contexte de référent V.A.E sur les titres professionnels du Ministère du Travail et l'approche conceptuelle à travers le point de vue des auteurs, nous avons pu recueillir les matériaux théoriques nécessaires pour finaliser la problématique de notre recherche. De cette problématique, nous avons émis deux hypothèses : l'accompagnement comme une alternance entre le Dire et l'Ecrire qui permet au candidat de travailler sur son expérience et la mise en mots du vécu et de la pratique professionnelle permet au candidat de construire son expérience.

Il nous appartient donc dès à présent de confronter nos hypothèses par rapport au terrain et de voir si elles peuvent en partie se vérifier, nous avançons donc sans savoir ce que le corpus nous livrera au final, mais c'est ce qui fait l'intérêt de ce travail d'investigation et nous indique que dans tout travail de recherche, il y a du doute, des hésitations.

Nous nous centrerons dans cette deuxième partie sur le recueil de données de terrains, collectées auprès de professionnels issus de l'AFPA, qui vivent et pratiquent l'accompagnement en V.A.E depuis un certain temps. En fait, au travers de l'évocation de leur vécu, nous tenterons à la fois de faire émerger des réponses à notre

problématique, relative à l'accompagnement d'adultes à la mise en mot et à la mise à l'écrit de l'expérience professionnelle et tenter de lire entre les lignes du questionnaire si d'autres informations concernant le dispositif d'accompagnement n'apparaissent pas.

Nous avons donc procédé à deux entretiens avec des formateurs référents accompagnateurs, avec lesquels nous sommes en contact dans le cadre de notre mission de référent V.A.E. Nous présenterons les méthodologies utilisées, dans un premier temps pour recueillir ces données et dans un deuxième temps celles pour construire leur analyse perspicace afin d'en extraire du sens et émettre des perspectives d'actions plus appropriées pour notre milieu de travail.

Chapitre V : Recueil de données et grille analyse

Introduction

Le travail de recueil de données va nous permettre de construire une grille d'analyse, pour alimenter notre réflexion. Il s'inscrit, d'une part dans le cadre d'une démarche, réflexion personnelle liée à notre quotidien de travail et au métier que nous exerçons actuellement¹⁷⁰, et d'autre part pour le mémoire du Master Professionnel I.F.A.C avec l'université de Tours. Pour parvenir à ce travail d'investigation, nous avons choisi d'interviewer des professionnels accompagnateurs référents V.A.E aptes à se décentrer de leur pratique quotidienne, pour pouvoir collecter un maximum d'éléments à analyser sans vouloir à l'avance déterminer des contenus directement liés à notre problématique. Nous nous efforcerons d'expliquer ces choix, sachant que cette quête d'éléments et la construction de la grille d'analyse que nous établirons dans un deuxième temps, nous conduira à des hésitations, des tâtonnements et à des décisions à prendre pour intituler nos thèmes et sous thèmes. Le corpus peut venir appuyer ou pas ce qui a été développé dans la première partie conceptuelle.

¹⁷⁰ Référent VAE à temps plein sur les titres du Ministère du Travail sur le territoire de Beauce en alternance sur les centres AFPA de Chartres (28) et Olivet (45)

5.1 Méthodologie du recueil de données

Nous présenterons notre méthodologie et les différents choix que nous avons dû faire pour entamer ce travail de recherche par rapport au terrain (technique employée, choix des personnes, choix des questions), puis nous évoquerons le déroulement et la retranscription des deux entretiens. Nous terminerons cette partie par la présentation du processus nécessaire pour définir les thèmes\sous-thèmes\rubriques, composants de la grille qui servira à faire l'analyse des données.

5.1.1 Le choix de la technique de recueil de données

Différents types de recueils de données existent et peuvent se matérialiser sous la forme d'enquêtes, de questionnaires ou d'entretiens et même par des situations d'observations sur le terrain. De tous ces types de recueils, celui qui s'est imposé en cours de rédaction de nos concepts développés dans la première partie, fût la technique de l'entretien.

En effet, comme le souligne Alain Blanchet¹⁷¹ « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont il ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.* » .

Par rapport à notre situation de recherche, cette technique prenait tout son sens. Au regard des différents types d'entretiens (directif, semi-directif, non directif) pouvant être utilisés dans le cadre d'une recherche et plus particulièrement dans le domaine des sciences humaines, notre choix s'est porté vers l'entretien semi-directif.

En effet, l'entretien semi-directif se situe entre l'entretien directif et l'entretien non-directif. Il a l'avantage de n'être ni totalement fermé, ni totalement ouvert. Nous souhaitons tout d'abord à travers ce type d'entretien, laisser venir le plus possible l'interviewé pour qu'il puisse parler selon une logique qui lui convient. Se sentant plus à l'aise, il est plus libre quant à ses réponses, tout en étant cadré par des questions ouvertes.

Il nous paraît important de laisser de la liberté et un espace suffisant aux personnes interviewées pour que la parole s'installe, se libère et ne soit pas contrainte pas des

¹⁷¹ Blanchet A., Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin. (2^{ème} éd.2007). p. 24

questions à la chaîne comme cela peut être le cas lors d'un entretien directif.

Au final, cette méthode de l'entretien semi-directif, nous apparaît être un bon compromis pour faciliter l'expression de l'enquêté et nous permettre ainsi de collecter le maximum d'éléments pouvant donner lieu à une analyse plus approfondie. Nous allons maintenant évoquer les personnes qui ont fait l'objet de cette démarche dans le cadre de notre recherche et aussi définir les critères qui nous ont emmenés à les sélectionner.

5.1.2 Le choix des personnes interviewées

Occupant une fonction de référent V.A.E sur deux départements de la région centre, nous sommes en contact avec d'autres acteurs de ce dispositif de validation de l'expérience, tant au niveau des P.R.C (Point Relais conseil), que dans des réunions de coordination à la Direction régionale de l'AFPA d'Olivet.

Notre problématique liée, à l'accompagnement d'adultes en V.A.E à formaliser leur expérience, thème de recherche, nous conduits dans un premier temps à cibler les interlocuteurs que nous solliciterons pour nos entretiens. Nous écartons ainsi de nos recherches les conseillers des P.R.C qui n'interviennent pas dans l'accompagnement, le coordinateur régional AFPA qui a une vision institutionnelle et théorique du dispositif et qui n'est pas un praticien de l'accompagnement. Giorgio Agamben définit le dispositif comme « *un réseau qui s'établit entre différents éléments ; discours, institution, édifices, lois,* ». ¹⁷²

Nous ne choisirons pas enfin les candidats car notre recherche porte sur la thématique de leur accompagnement sur la rédaction du dossier de pratique professionnelle et non leur vécu de cet accompagnement.

Ainsi, notre recherche nous conduits tout naturellement à envisager de contacter des accompagnateurs V.A.E tous horizons confondus, par horizons, il faut entendre ministères et certifications différents (Diplômes et titres professionnels homologués) ¹⁷³. L'idée paraît séduisante au départ, mais il faut se rendre à l'évidence, la multiplicité des interlocuteurs, leurs disponibilités limitées liées à des déplacements fréquents sur les deux départements sur lesquels nous intervenons ainsi que notre propre disponibilité ne facilitent pas la tâche.

¹⁷² Agamben G. (2007). op. cit. p.10

¹⁷³ Supra p. 14-15

En fait, définir une population, c'est-à-dire choisir des personnes avec qui nous souhaitons nous entretenir, se fait en répondant à certains critères. C'est-à-dire se demander si les personnes interrogées « (...) *sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* »¹⁷⁴. Il s'agit ensuite de s'interroger : qui dois-je sélectionner ? Combien de personnes dois-je rencontrer ?

Nous optons après réflexion pour l'idée de cibler des accompagnateurs référents V.A.E appartenant à la même structure et opérant pour le même ministère que nous, car notre problématique repose sur l'accompagnement de personnes qui présentent une certification du Ministère du Travail¹⁷⁵.

De plus, la particularité du passage cette certification, prévoit en plus de la présentation du dossier de pratique professionnelle qui fait l'objet de l'accompagnement, une mise en situation réelle ou reconstituée. Ces éléments justifiant cette option, nous consultons le site Intranet de notre association pour accéder à la liste des référents V.A.E intervenant sur les régions et départements limitrophes aux nôtres (Eure et Loir et Loiret).

Après recherches et les contacts que nous avons eu avec d'autres référents dans le cadre de notre mission¹⁷⁶, nous établissons un panel de six personnes potentielles pour avoir au moins trois personnes susceptibles de pouvoir participer à l'entretien et répondant aux critères que nous nous sommes définis :

- une ancienneté minimum de deux années car l'ancienneté dans le dispositif d'accompagnement peut supposer d'avoir plus de recul et une certaine expérience
- une proximité géographique des interviewés entre 50 et 100 kms, compte-tenu de nos agendas respectifs et aussi dans un souci de limiter le temps d'absence déplacement compris nécessaire pour les entretiens

Après contacts par téléphone et par mail, trois personnes ont décliné l'invitation, faute de temps, une personne est en congé individuel de formation.

Deux référents ont répondu à l'appel et se sont rendus disponibles au final pour se livrer au jeu de l'entretien en manifestant un intérêt à la démarche proposée et aussi une curiosité. En effet, alors que nous sommes régulièrement en contacts par téléphone ou

¹⁷⁴ op. cit. Blanchet A., Gotman A. p. 54

¹⁷⁵ Supra p. 15 Titres professionnels

¹⁷⁶ Supra p. 21-22

par mail dans le cadre de notre activité, ils ignoraient notre présence sur un Master en sciences humaines et le sujet n'avait pas été évoqué. Nous nous proposons dès à présent de les présenter succinctement, en gardant le principe de ne pas donner trop d'éléments personnels par souci de confidentialité.

1^{er} référent

Marc¹⁷⁷ 54 ans

Référent V.A.E depuis neuf années

Formation initiale BEP/ CAP Métallurgie

Formateur à l'AFPA depuis 2000 sur des formations industries niveaux V

2^{ème} référent

Alain¹⁷⁸ 56 ans

Référent VAE depuis trois années

Formation initiale Technicien en informatique

Formateur à l'AFPA depuis sur des formations en Informatique niveaux IV

Présentation faite, Il convient de s'intéresser maintenant à la trame d'entretien qui nous a servi de guide pour mener les deux entretiens.

5.1.3 Le guide ou la trame d'entretien

Par rapport aux deux hypothèses évoquées en conclusion de notre première partie¹⁷⁹ nous avons choisi de construire un mini-guide ou une trame d'entretien se limitant à trois à quatre questions ouvertes afin de laisser la possibilité aux personnes interviewées de s'exprimer sans contraintes et de collecter le matériau nécessaire à l'analyse que nous ferons ultérieurement. Nous avons limité volontairement notre entretien à trois à quatre questions ouvertes :

- J'aimerais que tu me parles de ton métier et de ce qui t'as amené à faire de l'accompagnement VAE ;

 ***(Questions de relances par rapport aux propos de l'interviewé ?)***

Ex : Quand tu dis..... ? Peux-tu préciser.... ? Comment tu le vois ?

- Est-ce que tu pourrais me parler d'une situation que tu as vécue sur le dispositif d'accompagnement, particulière pour toi ?

¹⁷⁷ Prénom modifié par souci de confidentialité

¹⁷⁸ Prénom modifié par souci de confidentialité

¹⁷⁹ Infra p. 62

➡ (Questions de relances par rapport aux propos de l'interviewé ?)

- Quelles sont pour toi les limites du dispositif d'accompagnement V.A.E ? Est-ce que tu vois des choses qui pourraient être améliorées ?

➡ (Questions de relances par rapport aux propos de l'interviewé ?)

Les questions de relances s'inspirent beaucoup de la technique de l'entretien d'explicitation¹⁸⁰ évoquée dans la partie conceptuelle sans l'expérimenter complètement, car elle nécessite d'être utilisée sur un temps assez court de l'ordre de dix à quinze minutes et n'était pas appropriée à notre entretien de recherche. Les relances ont pour objectifs de rebondir sur les propos de l'interviewé, de lui laisser le champ libre pour évoquer, préciser ou développer sa pensée sans lui demander de se justifier. L'objectif non avoué étant ici de vérifier à travers les discours, les points de convergence et les disparités qui puissent nous permettre de mieux situer les pratiques d'accompagnement de collègues ou non au regard des deux hypothèses que nous avons formulées.

Nous évoquerons ensuite le déroulement et la retranscription de ces entretiens, étapes correspondantes à la phase de recueil des données.

5.1.4 Le recueil des données

Déroulement des entretiens

Nous avons convenu d'un rendez-vous à des moments différents avec chacun des référents.

Nous avons choisi dans l'introduction des interviews, après les remerciements d'usage, de rappeler le contexte de notre démarche et d'évoquer de façon très vague le thème de notre recherche. Le chercheur ne doit pas trop éveiller la curiosité de l'intervieweur et éviter certains biais qui pourraient fausser la nature de l'entretien et produire des données calquées, artificielles et non exploitables. C'est le principe du simple aveugle défini par Raymond Robert Tremblay et Yves Perrier « *Le principe du simple aveugle vise à prémunir les chercheurs contre certains biais au cours d'une recherche. Ce principe ordonne que les sujets de l'expérience ne sachent pas s'ils sont soumis à un traitement ou non ; [...]. En outre, il est préférable que les sujets ne sachent pas*

¹⁸⁰Vermersh p.(1994).op. cit .

exactement ce que les chercheurs veulent déterminer, qu'ils ne connaissent pas précisément leurs hypothèses de travail ou leurs attentes, car ils pourraient être tentés d'y répondre par des comportements artificiels.»¹⁸¹

Nous avons informé également nos deux interviewés que l'entretien était enregistré et retranscrit pour le besoin de notre recherche et qu'ils recevraient une copie de cette retranscription. Nous les avons informés également que leurs prénoms seraient modifiés dans les retranscriptions pour des soucis de confidentialité et respecter leurs propos. Les durées d'entretien sont sensiblement équivalentes, entre 40 et 47 minutes et sont effectués à l'aide d'un téléphone portable muni d'une fonction enregistrement pour le premier et d'un ordinateur portable disposant d'un logiciel d'enregistrement et d'une qualité de restitution sonore appréciable.

Le premier entretien a eu lieu avec Alain en Février, prévu initialement le 04, il est repoussé au 18 pour des raisons matérielles. Il s'est déroulé à l'AFPA d'Olivet un lundi, puisque nous disposons d'un bureau deux jours par semaine sur le Loiret dans le cadre de notre mission de référent et aussi pour des raisons de commodités. Alain s'est ainsi organisé pour libérer sa matinée et ne rien prévoir de conséquent à son retour compte-tenu de la distance 60 kms entre le lieu de l'entretien et son lieu de travail.

La trame d'entretien a été respectée, l'attitude avenante et la bonne volonté sont présentes, cependant à l'audition et à la lecture de la retranscription, quelques relances n'ont pas porté leurs fruits, par manque de concentration et d'écoute des propos de l'interviewé, le savoir rebondir sur le dernier mot prononcé. En effet pour adopter l'attitude la plus neutre, nous avons bien retenu la volonté théorique du chercheur à vouloir s'effacer du contenu pour acquiescer le discours du référent interviewé. Nous en avons tenu compte pour notre deuxième entretien.

Le deuxième entretien a eu lieu avec Marc en Mai un Jeudi matin, il s'est déroulé à distance, Marc étant en congés à son domicile et nous depuis un bureau.

Une connexion Internet, un logiciel Skype pour se voir et s'entendre et un applicatif qui nous a permis d'enregistrer l'entretien, ont permis de réaliser cette prouesse technique et de réaliser un entretien dans des conditions presque identiques à un entretien classique

¹⁸¹Tremblay R.R., Perrier Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^e éd : Les Éditions de la Chenelière

en face à face dans un bureau. Nous avons tenu compte des observations indiquées ci-dessus pour mener

Retranscription des entretiens¹⁸²

Cependant à ce stade, les données sont brutes et il nous faut encore retranscrire les deux entretiens pour rendre nos données exploitables. Chaque enregistrement a été écouté pour être transcrit de façon la plus fidèle possible, avec une numérotation de lignes qui permet le repérage dans les entretiens. L'étape suivante consistant à relever des informations disséminées dans les textes, il faut donc maintenant construire l'outil qui permet de passer les entretiens au crible des sujets qui ont été abordés. Nous allons maintenant expliquer la manière dont nous avons élaboré la grille d'analyse.

5.2 Construction de la grille d'analyse

Nous expliquerons dans un premier temps les différentes étapes pour arriver à construire la grille d'analyse en effectuant plusieurs lectures successives qui nous permettront de réaliser un maillage plus fin. Cette opération permettra de définir tous les thèmes de la grille, que nous déclinerons en sous-thèmes puis en rubriques. Nous présenterons dans un dernier temps la grille réalisée, qui nous servira pour l'étape suivante d'analyse des données.

5.2.1 Déterminer le maillage du tamis (travailler à la façon de l'orpailleur)

Nous disposons désormais des entretiens sur lesquels nous allons travailler de façon méthodique pour pouvoir préparer le travail d'analyse des données qui va suivre.

La première étape consiste à procéder à une première lecture qualifiée de « flottante » par Laurence Bardin, cette « (...) première activité consiste à se mettre au contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi les impressions, des orientations »¹⁸³. Cette étape a pour objectif de définir les thèmes qui apparaissent à travers ce magma de mots et nous imprégner des informations que recèlent ces textes.

Nous avons noté nos premières idées apparaissant à travers ces entretiens pour pouvoir ensuite opérer à un regroupement par familles ou par thèmes. Le travail est donc identique sur les deux entretiens et doit aboutir à une grille de lecture ou d'analyse des données. A la façon d'un orpailleur qui a tamisé plusieurs fois ses sédiments pour arriver à ses paillettes d'or, nous avons ainsi procédé à d'autres lectures pour tamiser ou

¹⁸² Cf. annexes p.

¹⁸³ Bardin L. (1993). L'analyse de contenus. Vendôme : 2^{ème} Ed. Puf. p. 126

sélectionner les thèmes, sous thèmes et subdivisions des sous thèmes en rubriques pour constituer la grille afin d'être la plus pertinente possible. Les entretiens sont ainsi prêts pour l'analyse et les comparaisons ou non des données et voir les liens avec la problématique finalisée du mémoire et les hypothèses émises. Un travail de codage est alors indispensable pour comptabiliser les types d'informations recueillies, c'est « (...) processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu »¹⁸⁴. Le codage a consisté à relever dans les textes, toutes les unités de sens ou « occurrences » qui peuvent être autant des mots, que des parties de la phrase et les inscrire et les rattacher aux thèmes, sous thèmes et rubriques que nous avons évoqués précédemment et que nous présenterons prochainement.

Pour définir les thèmes abordés dans les entretiens, nous nous sommes posés la question : de quoi et de qui parlent les retranscriptions ? Les différentes lectures des deux entretiens nous ont permis d'identifier les trois thèmes en cohérence avec l'accompagnement en V.A.E :

- L'accompagnateur
- Le candidat
- Le dispositif

Selon, si l'interviewé a parlé de lui en tant qu'accompagnateur, ou a parlé du candidat ou du dispositif V.A.E en général, nous avons choisi d'affecter l'unité de sens dans la grille, dans thème correspondant. La grille va nous permettre ensuite de constater la présence ou non d'éléments constituant le corpus des entretiens et va permettre de définir leur fréquence. Certaines unités de sens n'ont pu être classées ou nous paraissaient au premier abord en dehors du sujet de la problématique, il a donc fallu envisager une rubrique autres ou rubrique corbeille. Le gros du travail reste à faire, il nous reste à faire un travail de déclinaison des thèmes en sous thèmes pour affiner la classification des unités de sens. En effet, l'accompagnement peut se rattacher aux trois thèmes accompagnateur, candidat, dispositif selon le sens du propos de l'interviewé ou du contexte duquel il est issu. C'est à ce niveau que la démarche représente un intérêt pour le chercheur, car la difficulté subsistant à placer une unité de sens plutôt dans une famille que dans une autre, nous a procuré des hésitations et des tâtonnements, mais nous a obligé au final à faire des choix. Ces choix restent subjectifs et peuvent être

¹⁸⁴ Hosti O. R (1969). Content Analysis for the social Sciences and Humanities. Addison Wesley Publishing Company. Cite par Bardin L. Ibid. p. 134

contestés, discutés et réfutés par d'autres chercheurs, qui avec les mêmes entretiens aboutiraient à un autre classement et des thématiques différentes. Les résultats d'une recherche sont légitimes s'ils peuvent être réfutés. A ce propos John Philip C. Manson souligne « *Le sens de réfutabilité repose sur l'éventualité qu'il puisse exister au moins une méthode expérimentale ou observationnelle visant à révéler un contre-exemple qui invaliderait une hypothèse* »¹⁸⁵.

Les choix évoqués précédemment, nous ont conduits à définir des catégories « (...) rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenus) sous un titre générique effectué en raison des caractères communs de ces éléments »¹⁸⁶.

Chaque occurrence ou unité de sens ne doit apparaître qu'une dans une seule rubrique, c'est l'exclusion mutuelle. Pour Laurence Bardin : « Cette condition stipule que chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule case »¹⁸⁷. Les occurrences trouvées dans le découpage de nos entretiens vont ainsi selon le thème, se répartir dans les sous-thèmes et les rubriques.

Il s'agit maintenant d'aller vers le concret et de synthétiser le mécanisme opératoire qui nous a permis à partir des lectures successives des retranscriptions et dans le cadre du traitement des données de travailler par étapes. Ces différentes étapes vont contribuer au final à constituer la grille qui nous servira à analyser les données recueillies dans le chapitre prochain.

1^{ère} étape identification des Thèmes

Thèmes

- **L'accompagnateur(1)**

Eléments issus de la retranscription du discours des accompagnateurs relatifs à leur mission, motivations, pratiques de l'accompagnement et recul par rapport à leur vécu.

- **Le candidat (2)**

¹⁸⁵ Charles Manson J.P. (2012) <http://jpcmanon.wordpress.com/2012/04/08/le-principe-epistemologique-de-refutabilite/>

¹⁸⁶ Op. cit. p. 150. Bardin Laurence

¹⁸⁷ Ibid. p. 153

Eléments du discours relatifs au vécu et aux expériences des candidats, du travail entrepris sur le dossier et par rapport à la validation par les candidats, les aspects administratifs, des candidats accompagnés en individuel ou en collectif.

- **Le dispositif (3)**

Indications qui décrivant ce thème sont relatives à son organisation administrative (partenariats, outils, supports, ...), les acteurs et modalités de passage des titres professionnels.

Nous sommes sur un premier niveau d'analyse, qui ne nous permet de dire de quoi on parle, il s'agit maintenant de filtrer, comme notre orpailleur, les propos des accompagnateurs interviewés. Ces propos seront déclinés en sous-thèmes, qui restant à un niveau trop général nous obligent au regard de notre problématique et des hypothèses évoquées, portant sur l'accompagnement à la mise en mots et à la mise à l'écrit de l'expérience du candidat, à définir les contenus plus finement par des rubriques.

L'étape 2 La déclinaison des thèmes/sous thèmes/rubriques

1) **L'Accompagnateur** (ce qu'il dit de lui et de son métier)

- **Mission d'accompagnement**
 - Ethique globale/ mission
 - Contraintes et directives institutionnelles
- **Intérêt et choix du métier**
 - Motivation personnelle
 - Facteur de démotivation
 - Remise en question
 - Formation/ parcours
 - Besoins de se former
- **Pratique et travail d'accompagnement**
 - Méthodologie utilisée
 - Faire adhérer
 - Co-Construction
 - Faire dire
 - Faire écrire
 - Travail sur le dossier et critères d'évaluation
 - Préparation de la certification
- Retour d'expérience
- Autre
 - Aide extérieure

2) **Le Candidat** (vu par l'accompagnateur)

- Vécu et expérience des candidats

- Vécu personnel
- Présentation de son expérience
- Travail avec l'accompagnateur
 - Difficulté à dire son expérience
 - Travail d'explicitation
 - Travail de groupe
 - Travail d'écriture
- Implication des candidats
 - Accueil/ information
 - Remplissage du dossier
 - Adhésion et appropriation de la démarche
- Rapport expérience/ Certification
 - Rapport expérience/ référentiels
 - Prouver son expérience
- Sentiment de réussite
 - Réussite
 - Besoin de formation complémentaire

3) **Le Dispositif V.A.E** (vu par l'accompagnateur)

- Cadre institutionnel
 - Histoire et mise en œuvre
 - Relations partenaires
 - Gestion Administrative
 - Organisation/ mission et enjeux
- Le métier
 - Fonction/ Mission et postures
 - Démarche/ Méthodes et Outils
 - Traçabilité
 - Enquête et retour de la V.A.E
- Modalités et processus V.A.E
 - Recevabilité
 - Contenu/ référentiel : Objectif attendu
 - Modalités de certification

Nous disposons désormais de tous les éléments pour construire la grille qui va nous servir à répartir les unités de sens codées dans les sous-thèmes rubriques correspondants.

Au fur et à mesure de la lecture, munis de trois feutres de couleurs attribués chacun à un thème, **le bleu** nous a servi à coder toutes les unités de sens se rapportant à l'accompagnateur, **l'orange** pour le candidat et **le vert** pour le dispositif. Nous surlignons ainsi l'intégralité du texte, annotons l'affectation sur la grille et relevons la numérotation de la ligne correspondant au début et fin d'unité de sens.

Nous avons choisi cet extrait de l'entretien avec Alain ou nous avons surligné les unités de sens se rapportant aux différents thèmes et nous avons utilisé les conventions suivantes :

L = ligne L49 = Unité de sens ligne 49 thème

L'attribution des occurrences dans les différents thèmes, sous-thèmes, rubriques nous a permis de produire la grille d'analyse¹⁸⁸ pour les deux entretiens réalisés.

Extrait d'entretien 1 avec Alain

A : Il faut pas hésiter à me faire préciser des choses, une situation classique, euh, je vais en prendre une que je vis tout le temps, c'est-à-dire le dossier qui arrive, donc j'ai connaissance lors de la réunion avec l'unité territoriale, euh, dès qu'on est d'accord sur la recevabilité, je prépare un courrier de, euh, j'allais dire de convocation, c'est pas convocation en réalité, convocation c'est très formel, d'invitation à participer à une première session d'accompagnement et là je fixe donc une date et une heure particulière, euh, je donne toujours la possibilité, bien entendu à la personne, alors je demande qu'on me réponde avec un petit coupon réponse qui est joint à la lettre et je laisse la possibilité à la personne, soit de dire je ne souhaite pas d'accompagnement, pourquoi pas ?, soit de me demander de fixer une autre date de rendez-vous ,

O : D'accord !

Conclusion chapitre

¹⁸⁸Cf annexes, document n°, p.

Ce chapitre nous a permis d'expliquer toute la méthodologie mise en place pour recueillir les données et les différentes étapes nécessaires pour élaborer la grille qui va nous permettre de faire l'analyse des éléments recueillis. Nous partirons d'une analyse quantitative puis qualitative des données afin de voir ce qui se dégage de ces entretiens, pour préparer le terrain aux interprétations et aux liens que nous pouvons faire avec notre recherche.

Chapitre VI : Analyse des données

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux. »

Marcel Proust

Introduction

Nous avons décrit précédemment toute la méthodologie mise en place pour pouvoir recueillir les données. Nous arrivons dans une étape importante qui est l'analyse des données, définie comme « (...) *un ensemble de méthodes mathématiques qui permettent de traiter des "items" dans un tableau. Ces items sont décrits par un ensemble de variables. L'objectif de l'Analyse de Données est de traiter des informations du type : quels sont les items identiques ou dissemblables, quelles sont les relations entre les items et les variables associées* ¹⁸⁹ ».

Dans le cadre de notre recherche, il est important de voir ce que recèlent les deux entretiens réalisés auprès des deux professionnels accompagnateurs V.A.E. Qu'évoquent-ils le plus ? Leur métier d'accompagnateur, les candidats avec lesquels ils sont en relation ou le dispositif sur lequel ils interviennent.

Nous analyserons les données de façon quantitative puis qualitative, en commençant par chaque entretien, pour voir parmi les trois thèmes accompagnateur, candidat, dispositif,

¹⁸⁹<http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-analyse-donnees-339.html>

les grandes tendances qui se dégagent des propos des interviewés. Puis nous nous plongerons au cœur des sous-thèmes/ rubriques pour faire parler les chiffres et ce qu'ils traduisent. Nous croiserons ensuite les données des entretiens pour voir les points de convergence ou de divergence et aussi les relations qui peuvent s'établir avec les hypothèses liées à notre recherche, que nous avons définies à la fin de notre odyssée conceptuelle.

Ce travail d'analyse et de représentation numérique, statistique des données permettra de préparer le terrain aux interprétations et les liens que nous pourrons établir entre les propos des professionnels et la théorie énoncée par les auteurs.

6.1 Analyse des données des entretiens avec les référents VAE

6.1.1 Premier entretien avec Alain¹⁹⁰

Il est important de faire un peu plus connaissance avec Alain, avant de faire l'analyse des données, qui nous permettra d'avoir une meilleure représentation des propos tenus et aussi de ce qu'il nous dit par rapport aux questions que nous lui avons posées.

Alain est référent V.A.E à temps plein depuis 2011 et exerçait cette fonction à 50 % auparavant. Il est en poste depuis plus de trois années sur le dispositif, il a remplacé un psychologue du travail, qui est parti en 2010 dans le cadre du transfert des services d'orientation professionnelle de l'AFPA vers Pôle Emploi. Il accueille des candidats issus des trois grands secteurs professionnels (Bâtiment, Industrie, Tertiaire) qui souhaitent valider leurs compétences professionnelles par un titre du Ministère du Travail. Alain accueille aussi bien des demandeurs d'emploi que des salariés, avec une particularité, d'accompagner beaucoup de salariées issus du secteur des services non marchands, travaillant pour différentes associations d'aide à domicile du département. L'enjeu pour ces associations soumises aux normes qualités, est d'avoir le plus de personnes qualifiées, pour travailler aussi bien auprès des personnes âgées, que des familles pour les gardes d'enfants. Le titre professionnel A.D.V.F¹⁹¹ est un des titres pour lequel il accompagne le plus de candidates dans son centre. La présence de cette formation dans son centre depuis quelques années et un travail en complémentarité avec la formatrice ont permis le développement de la V.A.E auprès des entreprises.

Nous allons nous intéresser aux données issues de cet entretien d'un point de vue quantitatif à partir du travail réalisé précédemment, à savoir la répartition des occurrences par thèmes et sous thèmes¹⁹². Un premier travail a consisté à réaliser un tableau où nous avons reporté les totaux des occurrences pour chaque thème et sous thème, qui nous a permis ensuite par une représentation graphique secteurs en 3D¹⁹³ de mieux appréhender les thèmes les uns par rapport aux autres. Le deuxième travail a consisté ensuite à descendre d'un niveau et à réaliser un tableau des occurrences par rubriques dans chaque thème pour voir ce que le référent V.A.E nous a dit plus précisément.

¹⁹⁰ Prénom modifié par souci de confidentialité

¹⁹¹ Assistante de Vie aux Familles Titre professionnel de niveau V correspondant à un C.A.P

¹⁹² Cf annexes, document n°, p.

¹⁹³ Diagramme de répartition des occurrences premier entretien

Fig N°9 **Tableau des occurrences par thèmes
et sous thèmes (1^{er} entretien Alain)**

Thèmes	1 Accompagnateur					2 Candidat					3 Le dispositif			Total
Sous-Thèmes	La mission d'accompagnement	Intérêt et choix du métier	d'accompagnementPratique et travail	Retour d'expérience	Autre	Vécu et expérience	Travail avec l'accompagnateur	Implication des candidats	Rapport expérience/ Certification	Situation / certification	Cadre institutionnel	Le métier	Modalités et processus VAE	
	A	B	C	D	E*	A	B	C	D	E	A	B	C	
Entretien n° 1	3	27	125	2	3	38	52	28	15	10	32	21	25	381
Totaux/ thèmes	160					143					78			

Légende



Entretien

Thèmes et S/Thèmes

Totaux



1 L'Accompagnateur

2 Le Candidat

3 Le Dispositif

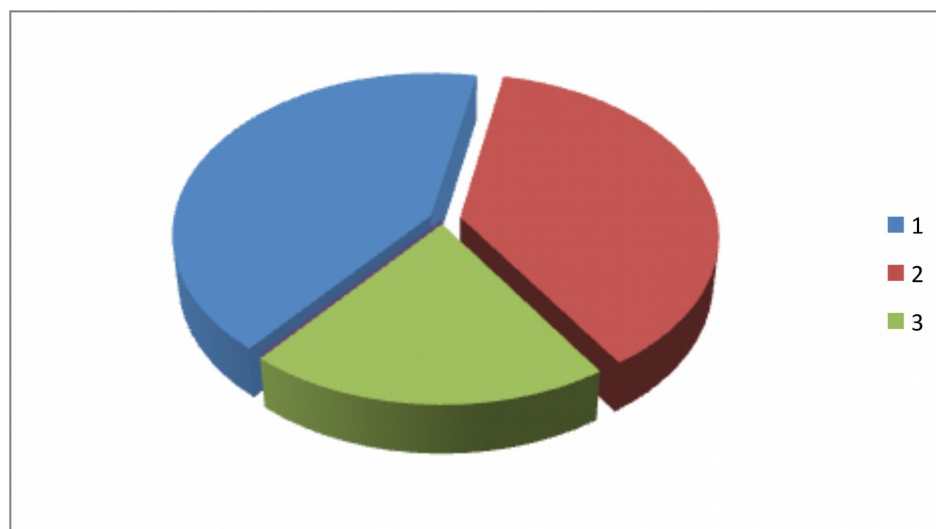
L'entretien réalisé avec Alain représente au total 381 occurrences ou unités de sens réparties sur treize sous thèmes :

- Cinq portent sur l'accompagnateur,
- Cinq portent sur le candidat
- Trois portent sur le dispositif

Nous avons créé un sous-thème que nous avons appelé autre, car nous ne savons pas encore s'il apparaîtra dans le deuxième entretien. Trois unités de sens font référence dans le texte retranscrit à l'aide extérieure que le candidat peut avoir en parallèle du travail avec l'accompagnateur.

Nous allons pouvoir représenter à l'aide d'un graphique en secteurs 3D la part des trois thèmes.

Fig. N°10 : Diagramme de répartition des occurrences dans le premier entretien



Le nombre d'occurrences relatives au thème n° 1 Accompagnateur	160	42%
Le nombre d'occurrences relatives au thème n°2 Candidat	143	37,53%
Le nombre d'occurrences relatives au thème n° 3 Dispositif	78	20,47%
Le nombre total d'occurrences est de :	381	100%

Premiers constats

A la lecture des pourcentages, le thème de l'accompagnateur représente un peu moins de la moitié des occurrences de l'entretien, le thème du candidat est quasiment autant traité. Le dispositif ne représente qu'un cinquième des occurrences

De la même manière, nous déclinerons le tableau précédent par rubriques, en reprenant les occurrences pour les classer au niveau de sens le plus proche de l'entretien retranscrit. Nous présenterons ainsi à la page suivante trois tableaux par thèmes, déclinés en sous thèmes et eux-mêmes en rubriques, pour voir ainsi comment l'ensemble des occurrences du texte sont ainsi ventilées et les grandes tendances qui se dégagent.

Fig. N°11 : **Tableaux des occurrences par rubriques dans chaque thème**

Thème n° 1 : Accompagnateur

Thème	1														Totaux		
s/ thème	A		B					C							D	E	
Rubriques	Ethique globale	Contraintes et directives	Motivation personnelle	Facteur de démotivation	Remise en question	Ma formation	Besoin de se former	Ma méthodologie	Faire adhérer	Co-construction	Faire dire	Faire écrire	d'évaluation Travail sur dossier et critères	Préparation de la certification	Retour d'expérience	Autre	
Entretien n° 1	0	3	0	0	10	6	11	54	13	0	28	9	15	7	2	3	161
S/ total	3		27					126							2	3	
Total	161																

Rappel des sous-Thèmes

- A) La Mission d'Accompagnement
- B) Intérêt et choix du métier
- C) Pratique et Travail d'accompagnement
- D) Retour d'expérience
- E) Autre (Aide extérieure)

Constats

Plus de 75% des occurrences portent sur la pratique et le travail d'accompagnement, 17% environ portent sur l'intérêt et le choix du métier, ce qui permet d'avoir déjà une meilleure représentation de ce que le référent V.A.E a évoqué dans son entretien et qui vont nous permettre ensuite de passer à l'étape d'interprétation de ces données et faire le lien avec les hypothèses que nous avons émises.

Fig. N°12 Thème n° 2 : Candidat

Thème	2															Totaux	
s/ thème	A			B				C			D		E				
Rubriques	Vécu personnel Présentation de son, expérience			Difficulté à dire son expérience	Travail d'explicitation	Travail de groupe	Travail d'écriture	Accueil / information	Remplissage du dossier	Adhérer et s'approprier	Rapport Exp/ Réf.	Prouver son expérience		Réussite	fformationcomp.Besoin de formation		
E. 1	28	10		5	9	14	24	8	9	11	1 2	3		7	3		143
S/total	38			52				28			15		10				
Total	143																143

Rappel des sous-Thèmes

- A) Vécu et expérience
- B) Travail avec l'accompagnateur
- C) Implication du candidat
- D) Rapport expérience/ Certification
- E) Situation du candidat/ certification

Constats

37% des occurrences portent sur le travail avec l'accompagnateur, certaines rubriques (Travail de groupe, travail d'écriture, travail d'explicitation) indiquent des liens évidents avec notre recherche portant sur l'accompagnement à la verbalisation et à la formalisation de l'expérience sur lesquels nous devons porter notre attention dans la phase d'interprétation. Un quart des occurrences porte sur le vécu et la présentation de l'expérience du candidat, un cinquième sur l'implication du candidat dans le dispositif. Nous avons ainsi au regard de ce thème, une photographie plus précise de ce que l'accompagnateur évoque en priorité ou non quand il parle du candidat.

Fig. N°13 Thème n° 3 : Le dispositif d'accompagnement à la V.A.E

Thèmes	3													Totaux	
s/ thèmes	A					B					C				
Rubriques	Histoire et mise en œuvre	Partenariat / Prescripteur	Gestion administrative	Organisation / mission et enjeux		Fonction / Mission et Posture	Démarche / Méthode et Outils	Traçabilité	Enquête retour de la VAE		Recevabilité	Contenu / Référentiel : Objectif attendu	Modalités de certification		
E. 1	3	13	3	13		5	15	1	0		14	6	5		
S/total	32					21					25				
Total	78													78	

Rappel des sous-Thèmes

- A) Cadre institutionnel
- B) Métier
- C) Modalités et processus V.A.E

Constats

41% des occurrences portent sur le cadre institutionnel de la V.A.E, 27% traitent du métier vu par l'accompagnateur, à travers ses différentes composantes. Les modalités et le processus V.A.E représente 32% des occurrences portant sur le thème du dispositif, sur lequel nous ne nous attarderons pas, car notre recherche est axée sur l'accompagnement à la mise en mots et la mise à l'écrit de l'expérience. Cependant, la question posée sur les limites du dispositif et ce qui peut l'améliorer, a permis au référent de s'exprimer et d'avancer quelques pistes.

6.1.2 Deuxième entretien avec Marc¹⁹⁴

Il est également important de faire un peu plus connaissance avec Marc, avant de faire l'analyse des données, qui nous donnera un éclairage sur les propos tenus et aussi de ce qu'il nous dit par rapport aux questions que nous lui avons posées.

Marc est référent V.A.E depuis fin 2003, a eu l'opportunité d'accompagner des personnes en V.A.E première mouture¹⁹⁵ ou les titres n'étaient accessibles que par des validations modules par modules. Il est intervenu dans le cadre d'une action pour une agence intérim à la demande de son CDRF¹⁹⁶, compte tenu de l'expérience qu'il avait comme formateur sur les métiers de l'industrie en fabrication et conduite de machines automatisées.

Il est un des piliers de l'accompagnement V.A.E dans sa région par son ancienneté et aussi grâce à des actions de grande envergure, d'accompagnement de salariés de grosses entreprises industrielles régionales et nationales. Il a collaboré avec les services ressources humaines de ces entreprises pour accompagner le personnel de production non qualifié, mais disposant d'une expérience professionnelle pour pouvoir être validé sur les titres professionnels du Ministère du Travail A.F.I / C.I.M.A¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Prénom modifié par souci de confidentialité

¹⁹⁵ Supra p. 17 Loi de 1993

¹⁹⁶ Chargé de Direction Responsable de Formation

¹⁹⁷ Agent de Fabrication Industrielle et Conducteur Installations Machines Automatisées Niveaux V

Fig. N°14 **Tableau des occurrences par thèmes et sous thèmes**
(2^{ème} entretien Marc)

Thèmes	1 Accompagnateur					2 Candidat					3 Le dispositif			Total
Sous-Thèmes	La mission d'accompagnement	Intérêt et choix du métier	d'accompagnement Pratique et travail	Retour d'expérience	Autre	Vécu et expérience	Travail avec l'accompagnateur	Implication des candidats	Rapport expérience/ Certification	Situation / certification	Cadre institutionnel	Le métier	Modalités et processus VAE	
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	
Entretien n° 2	29	94	149	19	0	38	38	32	22	12	25	45	39	542
Totaux/ thèmes	291					142					109			

Légende



Entretien

Thèmes et S/Thèmes

Totaux



1 L'Accompagnateur

2 Le Candidat

3 Le Dispositif

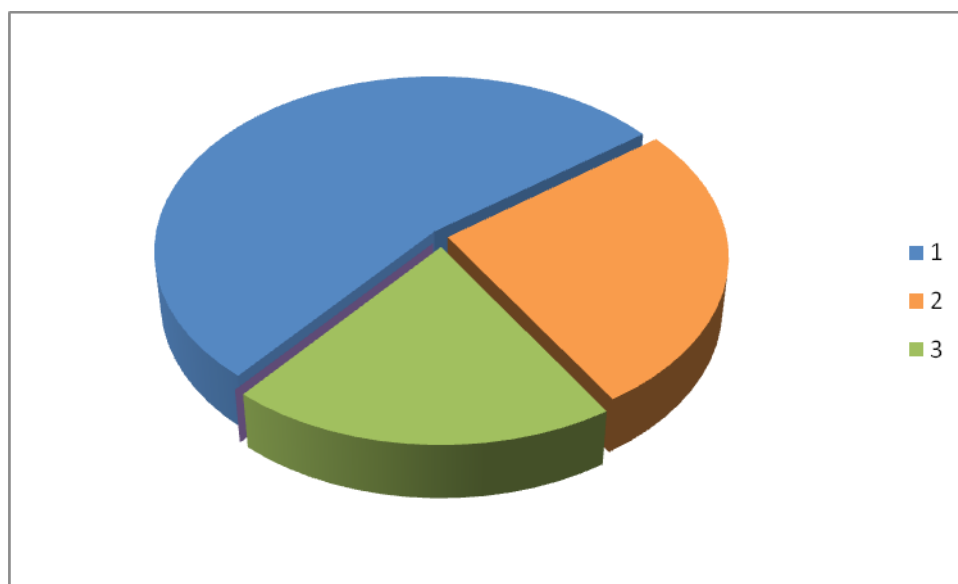
L'entretien réalisé avec Marc représente au total 542 occurrences ou unités de sens réparties sur treize sous thèmes :

- Quatre portent sur l'accompagnateur,
- Cinq portent sur le candidat
- Trois portent sur le dispositif

Le sous-thème que nous avons appelé autre, n'a pas d'occurrences dans le deuxième entretien.

Nous allons pouvoir représenter à l'aide d'un graphique en secteurs 3D la part des trois thèmes dans l'entretien mené avec Marc.

Fig. N°15 : Diagramme de répartition des occurrences dans le deuxième entretien



Le nombre d'occurrences relatives au thème n° 1 Accompagnateur	291	53,69%
Le nombre d'occurrences relatives au thème n°2 Candidat	142	26,20%
Le nombre d'occurrences relatives au thème n° 3 Dispositif	109	20,11%
Le nombre total d'occurrences est de :	542	100%

Premiers constats

A la lecture des pourcentages, le thème de l'accompagnateur représente plus de la moitié des occurrences de l'entretien, le thème du candidat représente un peu plus d'un quart. Le dispositif ne représente qu'un cinquième des occurrences. Nous obtenons ainsi une photographie du deuxième entretien et de ce qu'il recèle comme informations.

Nous procédons de la même manière que pour le premier entretien, le tableau précédent est décliné en rubriques et les occurrences sont classées au niveau de sens le plus proche de l'entretien retranscrit. Nous présenterons ainsi à la page suivante trois tableaux correspondant aux trois thèmes, déclinés en sous thèmes et eux-mêmes en rubriques, pour voir ainsi comment l'ensemble des occurrences du texte sont ainsi ventilées et les grandes tendances qui se dégagent.

Tableaux des occurrences par rubriques dans chaque thème

Fig. N°16 : Thème n° 1 : Accompagnateur (vu par Marc)

Thème	1															Totaux
s/ thème	A		B					C						D	E	
Rubriques	Ethique globale	Contraintes et directives	Motivation personnelle	Facteur de démotivation	Remise en question	Ma formation	Besoin de se former	Ma méthodologie	Faire adhérer	Co-construction	Faire dire	Faire écrire	d'évaluation Travail sur dossier et critères	Préparation de la certification	Retour d'expérience	Autre
Entretien n° 2	23	6	20	22	30	6	16	31	12	9	26	8	46	17	19	0
S/ total	29		94					149						19		0
Total	291															
291																

Rappel des sous-Thèmes

- A) La Mission d'Accompagnement
- B) Intérêt et choix du métier
- C) Pratique et Travail d'accompagnement
- D) Retour d'expérience
- E) Autre (Aide extérieure)

Constats

Un peu plus de 50% des occurrences portent sur la pratique et le travail d'accompagnement, 32% portent sur l'intérêt et le choix du métier. Les deux autres sous-thèmes sont plus faiblement représentés, la mission d'accompagnement avec un peu moins de 10% des occurrences et le retour d'expérience avec moins de 7% ont été moins évoqués par Marc dans son entretien. Le sous-thème Autre, qui était l'aide extérieure évoquée par Alain, n'apparaît pas dans les propos de Marc. Nous obtenons

grâce à ces pourcentages, une meilleure représentation de ce que Marc a évoqué sur ce thème et va nous permettre ensuite par comparaison avec l'entretien d'Alain, lors de l'analyse croisée, d'aller explorer plus finement certaines rubriques. Ainsi, nous pourrons concentrer notre attention sur la pratique et le travail d'accompagnement à travers les rubriques suivantes :

- méthodologie,
- faire adhérer,
- co-construction,
- faire dire,
- faire écrire,
- travail sur le dossier et critères d'évaluation

Le travail d'exploration de ces rubriques par croisement des données, nous renseignera sur ce que les deux référents évoquent sur ces sujets et permettra de faire le lien avec notre recherche portant sur l'accompagnement à la verbalisation et la formalisation de l'expérience et de vérifier les hypothèses que nous avons émises.

Fig. N°17 : Thème n° 2 : le Candidat (vu par Marc)

Thème	2															Totaux	
s/ thème	A			B				C				D		E			
Rubriques	Vécu personnel	Présentation de son expérience		Difficulté à dire son expérience	Travail d'explicitation	Travail de groupe	Travail d'écriture	Accueil / information	Remplissage du dossier	Adhérer et s'approprier		Rapport Exp/ Réf.	Prouver son expérience		Réussite	Besoin de formation	
E. 2	17	22		10	11	6	11	8	3	21		17	5		9	3	
S/total	39			38				32				22		12			
Total	143															143	

Rappel des sous-Thèmes

- A) Vécu et expérience
- B) Travail avec l'accompagnateur
- C) Implication du candidat
- D) Rapport expérience/ Certification
- E) Situation du candidat/ certification

Constats

27% des occurrences portent sur le vécu et l'expérience du candidat, la même proportion pour le travail avec l'accompagnateur. L'implication du candidat représente un peu de 20% des occurrences sur ce thème.

Les deux sous-thèmes D et E sont abordés de façon moins représentative, 15% des occurrences pour l'un, 8% pour l'autre.

Nous obtenons ainsi une photographie plus précise de ce que le deuxième référent Marc a évoqué à propos du candidat et aussi les grandes tendances, que nous devons croiser avec ce que dit Alain sur le même thème.

Fig. N°18 : Thème n° 3 : Le dispositif d'accompagnement à la VAE
(Vu par Marc)

Thèmes	3											Totaux
s/ thèmes	A				B				C			
Rubriques	Histoire et mise en œuvre	Partenariat / Prescripteur	Gestion administrative	Organisation / mission et enjeux	Fonction / Mission et Posture	Démarche / Méthode et Outils	Traçabilité	Enquête retour de la VAE	Recevabilité	Contenu / Référentiel : Objectif attendu	Modalités de certification	
E. 2	6	6	5	8	8	28	6	3	7	19	13	
S/total	25				45				39			
Total	109											109

Rappel des sous-Thèmes

- A) Cadre institutionnel
- B) Métier
- C) Modalités et processus V.A.E

Constats au regard des propos de Marc sur le candidat

41% des occurrences traitent du métier vu par l'accompagnateur, à travers ses différentes composantes, les modalités et le processus V.A.E représentant presque 32% des occurrences. Le sous-thème cadre institutionnel de la V.A.E avec 23% environ des occurrences est le moins abordé par Marc, quand il parle du dispositif.

Ainsi, tous les entretiens viennent d'être appréhendés de manière globale à l'occasion de la présentation des différents référents VAE, il faut maintenant prendre le temps d'une analyse plus détaillée en comparant ce qu'ils nous disent sur les trois thèmes.

6.1.3 Regards croisés, visite des rubriques

Nous pouvons maintenant comparer les propos tenus par les deux référents Alain et Marc, en abordant les entretiens de façon thématique (Accompagnateur, candidat, dispositif) et sous-thèmes en plaçant le nombre d'occurrences issues des entretiens réalisés côte à côte. Nous tenterons alors de déterminer par comparaison si les contenus diffèrent quant aux vécus, ressentis et propos tenus par les référents VAE.

A) L'accompagnateur vu par Alain et Marc

Nous avons choisi de représenter par un histogramme groupé les deux entretiens sur le thème de l'accompagnateur pour visualiser rapidement d'un candidat à l'autre les points de convergence ou de divergence par rapport aux sous-thèmes.

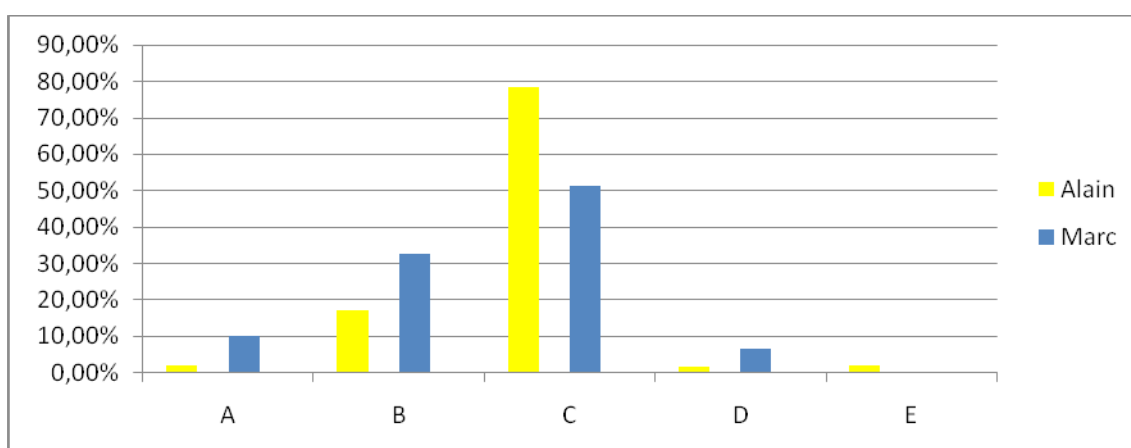


Fig. N°18 : Histogramme groupé des occurrences thème\ sous-thèmes accompagnateur (%)

Sous-thèmes (Accompagnateur)

- A) La Mission d'Accompagnement
- B) Intérêt et choix du métier
- C) Pratique et Travail d'accompagnement
- D) Retour d'expérience
- E) Autre (Aide extérieure)

Constats

La pratique et le travail d'accompagnement est le thème le plus évoqué par les deux référents, plus de 75% des occurrences pour Alain, un peu plus de 50% pour Marc.

Ce thème est celui qui préoccupe le plus Alain au regard des quatre autres thèmes qui ont plus la faveur de Marc. Ce dernier a parlé aussi beaucoup de son intérêt et du choix de ce métier à hauteur de plus de 30% des occurrences totales portant sur ce thème. Nous constatons donc un point de convergence pour la pratique et le travail d'accompagnement, mais une différence significative entre les deux référents sur les autres thèmes qui parlent de l'accompagnateur. Une future exploration des rubriques qui portent sur le sous-thème qu'ils évoquent en premier, nous éclairera davantage sur ce qu'ils disent de ce qu'ils font par rapport à l'accompagnement et mettre ainsi en lumière des éléments que nous pourrions rapprocher de notre recherche.

Mais quelles sont leurs positions par rapport au candidat ? Qu'évoquent-ils le plus ou le moins quand ils en parlent ?

B) Le candidat vu par Alain et Marc

Nous avons choisi de représenter par un histogramme groupé les deux entretiens sur le thème du candidat pour visualiser rapidement d'un candidat à l'autre les points de convergence ou de divergence par rapport aux sous-thèmes.

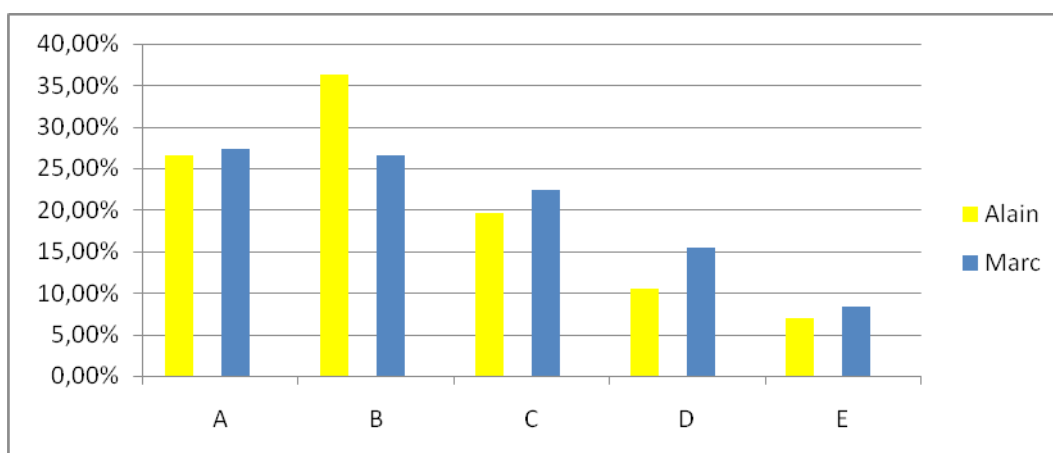


Fig. N°20 : Histogramme groupé des occurrences thème\ sous-thèmes candidat (%)

Sous-thèmes (Candidat)

- A) Vécu et expérience
- B) Travail avec l'accompagnateur
- C) Implication du candidat
- D) Rapport expérience/ Certification
- E) Situation du candidat/ certification

Constats

A la lecture du graphique ci-dessus, nous pourrions dire qu'ils parlent du candidat sur les sous-thèmes A, C, E quasiment dans les mêmes proportions, tellement les différences sont infimes. Nous observons cependant que les propos d'Alain portent en priorité sur le travail avec l'accompagnateur, représentant plus de 35% des occurrences totales portant sur le thème du candidat, Marc n'évoque ce thème qu'à hauteur de 26% des occurrences. Leur vécu et leur expérience avec les candidats est aussi un thème important pour les deux référents, qui en parlent quasiment autant, à hauteur de 25% des occurrences totales portant sur le candidat. Une future exploration portant sur les rubriques du sous-thème travail avec l'accompagnateur, peut aussi nous renseigner sur ce qu'ils en disent. Mais au fait, que disent-ils à propos du dispositif VAE sur lequel ils interviennent ? Quelles sont leurs visions ?

A) Le dispositif vu par Alain et Marc

Nous avons choisi de représenter par des diagrammes la répartition des occurrences par thème\ sous thème dispositif pour les deux entretiens et les disposer l'un en dessous de l'autre pour visualiser les points de convergence ou de divergence par rapport à ce thème.

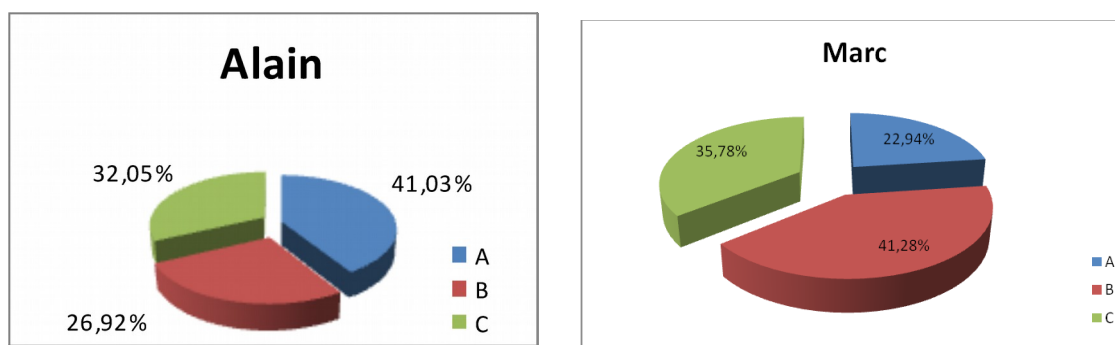


Fig.N°21 : Diagrammes de répartitions des occurrences thème\ sous-thèmes dispositif (%)

Sous-thèmes (Dispositif)

- A) Cadre institutionnel
- B) Métier
- C) Modalités et processus V.A.E

Constats

L'analyse des deux graphiques montre qu'ils ont évoqué dans leurs entretiens les modalités et processus V.A.E quasiment dans les mêmes proportions à plus de 30% des occurrences portant sur ce thème, ce qui peut traduire pour les deux référents une préoccupation pour ce qui se passe dans le dispositif. A contrario, la part des occurrences traitant du métier et du cadre institutionnel est inversée, 41% des occurrences issues de l'entretien de Marc sont sur le métier d'accompagnateur perçu alors que la part des occurrences pour Alain est de 26% sur ce thème, 41% des occurrences issue de l'entretien d'Alain portent sur le cadre institutionnel, environ 23% pour Marc. Nous avons donc ainsi un meilleur éclairage sur ce qui les préoccupent ou pas sur le dispositif. Les deux questions posées « Quelles sont pour toi les limites du dispositif d'accompagnement V.A.E ? Est-ce que tu vois des choses qui pourraient être améliorées ? » Ils auront eu le mérite de les solliciter mais aussi de les faire exposer leurs visions du dispositif et de ce qui peut contribuer à le faire évoluer.

Conclusion chapitre

Nous avons réalisé une analyse quantitative des deux entretiens pris séparément et par confrontation sur les trois thèmes accompagnateur, candidat et dispositif et sous-thèmes s'y rattachant. La lecture des graphiques établis à partir des occurrences issues des entretiens réalisés nous permet d'avoir une vision plus claire de ce qu'ils décèlent. Nous pouvons rappeler que cette analyse quantitative des données a porté sur ce que les deux référents V.A.E nous ont répondu sur les questions que nous leur avons posées :

- Est-ce que tu pourrais me parler de ton métier et de ce qui t'as amené à faire de l'accompagnement V.A.E ?
- Est-ce que tu pourrais me parler d'une situation que tu as vécue sur le dispositif d'accompagnement, particulière pour toi ?
- Quelles sont pour toi les limites du dispositif d'accompagnement V.A.E ?
Est-ce que tu vois des choses qui pourraient être améliorées ?

Nous retenons déjà ce premier travail d'analyse, l'importance de la pratique et du travail d'accompagnement quand ils évoquent leur métier d'accompagnateur. Il nous faut maintenant entrer dans le détail des rubriques par une analyse qualitative pour tenter dans un deuxième temps d'interpréter ces données au regard de nos apports théoriques de la première partie et voir si nos hypothèses se confirment ou s'infirment.

Chapitre VII : De l'analyse aux perspectives d'action

Introduction

Comme nous venons de l'évoquer, nous devons maintenant effectuer une exploration plus qualitative des données, en entrant dans le détail des rubriques pour aborder plus avant les informations apportées par les deux référents V.A.E. Ce travail consiste à différencier ce que chacun d'entre eux met derrière les idées évoquées, mais qui n'ont été placées que par « regroupement » dans les sous-thèmes. Il est intéressant de comprendre si l'évocation d'une rubrique relève du même ressenti pour les deux interlocuteurs. Il est important de découvrir si les avis se partagent ou diffèrent.

Ce travail permet d'approfondir notre connaissance des représentations des deux référents en fonction des expériences singulières vécues. Nous tenterons d'analyser les limites de notre exploitation au travers de tous ces détails et choix qui font que cette analyse ne représente qu'une étude à l'instant précis où elle a été réalisée, par le chercheur qui l'a menée.

Nous allons donc dans un premier temps sélectionner les rubriques du sous-thème pratique et travail d'accompagnement qui sont en relation avec notre problématique, voir ce que les deux référents en disent en retrouvant les occurrences des deux entretiens, puis dans un deuxième temps interpréter ces données au regard de nos apports théoriques de la première partie. Nous pourrions ainsi nous enrichir du matériau recueilli sur le terrain, pour le mettre en relation avec notre vécu de référent et les apports des auteurs.

7.1 Analyse et interprétation des données

Nous allons maintenant explorer plus en détail l'accompagnateur à travers sa pratique et son travail d'accompagnement, sous-thème qui représente une part importante des occurrences relevées dans les deux entretiens (plus de 75% pour Alain et plus de 50% pour Marc). Dans un premier temps, nous explorerons certaines rubriques de ce sous – thème pour relever les propos des référents VAE et faire des liens avec les auteurs et les apports théoriques développés dans la partie conceptuelle autour de notre thème de recherche. Ce travail d'analyse qualitative et d'interprétation des données nous permettra dans un deuxième temps de faire le point par rapport aux hypothèses posées en conclusion de première partie et de dégager des pistes d'actions futures .

7.1.1 Que disent les référents?

Un chercheur se doit, tout comme un détective, partir à la recherche d'indices, d'informations pour vérifier ses hypothèses, dans notre cas, nous emploierons le terme de propos des référents. L'analyse quantitative des données recueillies réalisée précédemment nous a permis d'affecter des fragments de l'entretien ou occurrences à des sous-thèmes, déclinés en rubriques. Nous nous aiderons du travail précédent, le classement des occurrences ou unités de sens dans les thèmes\ sous-thèmes\rubriques de la grille d'analyse ¹⁹⁸ pour pouvoir retrouver les propos des référents dans les deux entretiens qui se réfèrent aux cinq rubriques suivantes :

- ✓ Ma méthodologie
- ✓ Faire adhérer
- ✓ Co-construction
- ✓ Faire Dire
- ✓ Faire Ecrire

Une visite exploratoire de ces rubriques et des mots, phrases ou propos des référents qu'elles contiennent, s'impose afin d'y trouver la substantifique moelle. Nous procéderons rubriques par rubriques, en reprenant les propos des référents, en utilisant les conventions suivantes : l= ligne M= Marc A= Alain

Ex : M.l27 = Marc ligne 27

Analyse des rubriques

Ces cinq rubriques vont nous permettre d'apprécier au regard des propos des référents, la fonction, la démarche, la posture, la relation qu'ils ont avec les candidats dans la phase d'accompagnement. Ces quatre principes nous renvoient à ce que Maela Paul évoque¹⁹⁹ dans son ouvrage.

- *Ma méthodologie*

Nous avons regroupé dans cette rubrique tout ce que le référent évoque autour des méthodes, des outils, supports car nous considérons qu'il mobilise ainsi l'ensemble, constituant sa méthodologie.

¹⁹⁸Cf annexes, document n°, p.

¹⁹⁹ Supra p. 48.

Alain évoque la démarche mise en place pour faire ses accompagnements en termes d'organisation quand il dit : « *c'est un accompagnement que j'ai organisé en trois sessions de trois heures et une session qui va être individuelle d'une heure* » (A.135-36) ? nous rappelle ce que dit Maela Paul²⁰⁰ à ce propos.

Marc ne parle pas de comment il organise véritablement son accompagnement, il parle de l'accompagnement en général « *cela consiste à établir un planning d'accompagnement qui consiste aussi à trouver une date et un lieu de certification pour le candidat* » (M.166-67), il parle plus du dispositif.

Ils présentent, chacun à leur façon et nous renvoie à la méthode, le dossier de synthèse, dossier sur lequel le candidat devra formaliser sa pratique professionnelle pour pouvoir ainsi la soumettre au regard du jury. Alain dit « *Je commence à prendre une première activité et à leur expliquer ce que l'on attend* » (A.183-84), « *soit en leur donnant des exemples* » (A.185-86), Marc utilise aussi un exemple « *Je fais un autocontrôle, je marque sur une fiche et voilà quand je fais ça, je trace qui a été fait* » (M.1104-105). Ils utilisent tous les deux, des exemples, des cas ou une situation qui vont permettre au candidat de mieux intégrer le travail à réaliser sur le dossier. Marc indique aussi sa façon de travailler avec le candidat autour de son expérience, « *je peux très bien faire des digressions* » (M.1131), Alain s'appuie aussi sur le groupe « *j'essaie de susciter, (...) la réaction des autres en reprenant des cas qu'ils ont pu vivre* », nous retrouvons ce que évoque Noël Denoyel autour du processus de²⁰¹ réflexivité mis en œuvre par l'accompagnateur et les pairs.

La posture est évoquée par les deux référents dans les entretiens, Alain l'évoque à plusieurs reprises, « *je suis le scribe* » (A.1131), « *c'est moi qui joue la main, je suis sous la dictée de la personne* » (A.1140), peut nous rappeler ce qu'évoque Guy le Bouedec²⁰², sur le positionnement relationnel et l'idée qu'il évoque, accompagner dans le sens d'être à côté. Marc parle de la posture et de sa place dans l'accompagnement quand il indique « *il doit m'emmener ou y veut* » (M. 1147), rappelant ce que Maela Paul²⁰³ définit autour de l'idée d'accompagner dans une dimension de déplacement (pour aller où il va). On retrouve bien aussi dans la posture d'Alain quand il dit « *moi, je suis là, pour aiguiller peut-être, mais c'est pour faciliter, je suis facilitateur, je*

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Supra p. 48

²⁰² Supra p. 46

²⁰³ Supra p. 40

suis médiateur » (A. 1170-172), accompagner dans l'idée d'escorter, soutenir, encourager, mentionnée par Maela Paul²⁰⁴.

Nous allons maintenant nous intéresser à la façon dont les interviewés travaillent avec les candidats pour les faire adhérer à la démarche et aussi favoriser leur investissement dans la réalisation de leur livret.

- *Faire adhérer*

Informar, explicar, clarificar, rendre les différents documents, référentiels, dossier de pratique accessibles et rassurer les candidats sur le processus de la validation, sont les conditions indispensables pour qu'ils puissent adhérer et s'investir dans la démarche.

L'adhésion peut consister à mettre en confiance, motiver, trouver les mots pour « désacraliser » l'évènement et faire oublier certains aspects scolaires de l'accompagnement.

Ainsi, Alain a une attitude plutôt rassurante quand il accueille ses candidats la première fois sur une séance collective, « *donc la première des choses, c'est de dédramatiser tout ça, de leur expliquer en quoi ça consiste..* » (A. 176-77). Il rassure encore « *alors je leur précise également, c'est le seul écrit qui va leur être demandé* » (A. 191). Marc recherche l'adhésion du candidat en allant sur son terrain : « *Ce qui m'intéresse, c'est d'avoir...euh...voilà la vie du candidat à son boulot. Quand dans ses yeux on voit qu'il y est* », (M. 1137-1138) on retrouve dans cette posture adoptée, l'idée d'escorter, de stimuler et encourager l'autre, que développe Maela Paul dans son ouvrage²⁰⁵.

Une fois l'adhésion obtenue, le travail d'exploration de l'expérience se poursuit par une phase où le référent invite le candidat à expliquer, verbaliser ce qu'il a fait.

- *Faire dire*

Cette rubrique va nous permettre de comprendre ce que disent les référents VAE autour du travail d'accompagnement à l'explicitation de l'expérience, avoir un éclairage sur leur pratique et un écho à notre recherche. Le nombre d'occurrences qui traitent du faire dire est relativement important dans les deux entretiens, entretien Alain, 28 occurrences sur 126 au total, qui portent sur le sous-thème pratiques et travail d'accompagnement, entretien Marc, 26 sur 149.

²⁰⁴ Supra p. 46

²⁰⁵ Maela Paul (2004).op. cit. p.71 Supra p. 46

Alain aborde la méthode employée pour aider le candidat à raconter « *C'est du semi-individuel, je leur demande de m'expliquer, je leur pose des questions, que pose quelqu'un qui ne les connaît pas, qui ne connaît pas du tout leur boulot* » (A. 1118-1119). Marc parle de ce travail : « *c'est l'amener à parler de son expérience et de rebondir sur des mots clés* » (M. 1100). La verbalisation de l'expérience semble être une étape importante pour installer le candidat à se remémorer les événements, conscientiser les faits, les gestes et autres opérations réalisées dans l'action. Alain évoque le travail d'explicitation et semble montrer un intérêt pour cet exercice « *Très souvent, je leur demande de m'expliquer* » (A. 1117), « *je leur demande de me dire, de me raconter* » (A. 1136). Marc fait référence à des techniques pour aider le candidat à verbaliser son expérience : « *l'accompagnement non directif, faire de l'explicitation* » (M. 143). Il aborde les travaux réalisés par Carl Rogers²⁰⁶ et Pierre Vermersch²⁰⁷ abordés dans la première partie conceptuelle autour de l'accompagnement de l'expérience.

Alain suggère au candidat d'utiliser certains outils « *c'est soit de s'enregistrer et de dire, ..., d'expliquer avec un magnétophone* » (A. 1149) pour faire revenir l'expérience à la surface, la conscientiser. Marc rappelle ce travail d'explicitation avec le candidat « *on peut partir de votre expérience, le matin, vous arrivez, vous faites quoi ?* » (M. 1125-1126), « *les amener à dire, qu'est-ce qu'il fait ? Il est qui dans l'entreprise ?* » (M. 1155-1156). Les référents VAE évoquent ainsi tout le travail de verbalisation qu'ils réalisent avec l'aide du candidat et aussi quelque fois avec le groupe pour conscientiser et permettre à l'expérience de revenir en mémoire.

Nous retrouvons ainsi ce que Noël Denoyel²⁰⁸ développe dans la triple mise en action de l'alternance dialogique et cette étape de réflexivité, la mise en dialogue, articulation entre l'individuel (mise en intrigue) et le collectif (mise en commun) pour permettre au candidat de passer d'une raison sensible à une raison formelle.

Nous nous intéresserons à ce que disent les référents pour faire écrire l'expérience.

- *Faire écrire*

Cette rubrique est moins significative au regard des occurrences, neuf sur cent-vingt-six pour Alain, huit sur cent-quarante-neuf pour Marc.

²⁰⁶ Supra p. 40

²⁰⁷ Supra p.54-55

²⁰⁸ Supra p. 51

Que faut-il en penser ? Est-ce moins une préoccupation pour les accompagnateurs ? Est-ce que le temps imparti pour l'accompagnement est-il suffisant pour pouvoir favoriser le travail d'écriture ? Comment évoquent-ils ce travail avec les candidats ?

Cette phase de travail de mise en forme et d'écriture de l'expérience dans le dossier de pratique professionnelle est évoquée par Alain, qui parle des difficultés rencontrées par des candidats à écrire, surtout liées à la peur de l'échec : « *Je pense qu'elle a eu peur de pas bien faire, mettre sur un papier qui va aller sous les yeux de quelqu'un qui va l'évaluer* » (A. 1296-297). Cette situation renvoie à ce que dit Véronique Leclercq quand elle parle de la notion « d'insécurité scripturale »²⁰⁹, la peur de se soumettre au regard de l'autre, le jury en l'occurrence qui va lire, ce qui est écrit sur le DSPP²¹⁰, questionner la pratique du candidat et au final évaluer la pratique et les connaissances en lien avec le référentiel du titre professionnel. L'accompagnement ne consiste pas uniquement à parler de ses expériences, il doit aboutir à la formalisation d'un dossier écrit, Alex Lainé²¹¹ le fait remarquer dans l'accompagnement expérientiel en validation des acquis. Alain nuance et relativise l'importance de l'écrit « *j'essaie de dédramatiser cet écrit, surtout leur dire que ce n'est pas là-dessus qu'ils sont évalué, surtout pas* », car l'évaluation des acquis de l'expérience sur les titres du Ministère du Travail repose sur trois critères (le dossier écrit, la mise en situation et l'entretien avec le jury). Marc évoque le travail écrit, « *comment je l'aide ?... on peut rebondir déjà sur ce qu'il a écrit* », (M. 1112), comme une première base de travail pour aider, stimuler et permettre au candidat à présenter par écrit son expérience sur le dossier de synthèse. Le travail d'accompagnement de l'expérience peut aussi se faire par une relation de co-construction entre l'accompagnateur et l'accompagné.

- *Co-construction*

Même si cette relation n'est évoquée que par Marc, il est important de voir ce qu'il en dit, il y fait référence à quelques reprises : « *on est aussi dans la co-construction, on construit avec le candidat* » (M. 139-40), « *nous on est en aide directe avec cette co-construction. Ça dans l'accompagnement, c'est un aspect qui me plait bien* » (M. 141-42). Ce type de relation abordé par Maela Paul²¹² dans notre première partie théorique, se fait conjointement, sur la base d'une reconnaissance mutuelle, avec l'idée que

²⁰⁹ Supra p. 60

²¹⁰ Dossier de synthèse et de Pratique Professionnelle

²¹¹ Supra p. 50

²¹² Supra p. 45

l'accompagnement mobilise et nécessite la collaboration des deux parties. Marc souligne à ce propos : « ce qui m'importe, c'est de tisser tout ça avec lui » (M. 1133-134).

Ce travail d'interprétation des données et des liens avec les auteurs abordés dans la première partie théorique, nous oblige à faire le point avec les hypothèses formulées en conclusion de la première partie. Le corpus vient-il corroborer ce que nous avons émis comme hypothèses au regard des notions développées et des apports des auteurs en relation avec notre problématique. Cette dernière porte sur l'accompagnement des candidats en V.A.E à la mise en mots et à la mise à l'écrit de l'expérience.

Nous resterons très prudents dans nos conclusions par rapport à nos hypothèses étant donné le petit nombre d'entretiens analysés, cependant ces deux entretiens couvrent un panel assez large dans l'accompagnement en VAE. Ils nous ont permis d'élargir nos représentations de cette pratique.

- Notre première hypothèse concerne l'accompagnement comme une alternance entre le dire et l'écrire pour permettre au candidat de travailler sur son expérience. Le premier interviewé Alain a plus évoqué le travail d'explicitation et de mise en mots que la formalisation et la mise à l'écrit quand il évoque le travail d'accompagnateur. Il évoque cependant l'éventualité d'intervenir, quand les personnes sont en réelles difficultés pour écrire et n'ont pas d'aide extérieure. « *Dans ce cas-là, c'est moi qui fait le scribe, qui écrit* » (A. 1156) ; « *Euh, ben je vais à l'efficacité, c'est-à-dire, que je vais leur taper leur texte* » (A. 1160-161). Cette posture relève plus de l'écrivain public, sa posture d'accompagnateur change. Il évoque aussi le cas d'une personne à l'aise en groupe pour écrire et en difficultés en étant seule pour produire un écrit, « *je pense qu'elle a eu un blocage, donc,... j'ai décidé de là, attendre un petit peu, de voir déjà si elle allait me recontacter et puis, sinon de la contacter moi-même* » montre à cette occasion une posture de soutien et d'encouragement.

Marc le 2^{ème} référent est plus sur du ressenti, sur du général, parle moins de sa pratique, ne nous donne pas de véritables indications sur la posture qu'il emploie pour accompagner le travail d'écriture. Il évoque comme Alain, davantage le travail d'explicitation et de verbalisation de l'expérience.

- Notre deuxième hypothèse concerne la mise en mots du vécu et de la pratique professionnelle du candidat pour construire son expérience. A partir de ce que nous venons d'aborder précédemment, l'accompagnement à la verbalisation, l'explicitation, sont plus utilisés par nos deux accompagnateurs que le travail de formalisation. Cependant, Marc y fait plus référence, *« c'est de l'amener à parler de son expérience, et de rebondir sur des mots clés, sur des éléments importants »* (M. 1100-101), *« par contre là où ça va être intéressant, c'est qu'ils me le disent, des mots que je vais lancer qu'ils vont s'approprier ou pas »* (M. 159-160) montre qu'il utilise cette technique, pour laquelle il s'est formée. Sa posture est d'installer les candidats dans leur contexte professionnel, de les laisser parler de ce qu'ils veulent, *« l'accompagnement non directif »* (M. 143) évoqué, facilite le travail d'évocation et d'explicitation des événements. On peut donc penser que faciliter la mise en mots contribue à faire émerger des situations porteuses de connaissances et de savoirs tirés d'une expérience vécue. La mise en mots du vécu et de la pratique professionnelle est abordée par Alain de façon plus implicite, *« je leur demande de m'expliquer et je leur pose des questions »* ne nous indique pas véritablement ce qu'ils disent de leur vécu et de leur pratique professionnelle.

Nous venons de confronter nos hypothèses avec les propos des référents, la deuxième hypothèse semble davantage se vérifier avec ce qui se passe sur le terrain. Il nous paraît désormais important d'aborder nos perspectives d'actions et nos préconisations suite à ce travail sur le corpus et les apports des auteurs.

7.1.2 Des perspectives d'actions aux préconisations

L'année passée à l'université sur ce Master professionnel I.F.A.C nous aura permis de faire bouger nos représentations sur le métier d'accompagnateur V.A.E , grâce aux apports théoriques et aussi sur ce que le mémoire, la recherche et le corpus nous ont permis de découvrir et éclairer par rapport à notre pratique actuelle. L'alternance entre la théorie, les interventions d'auteurs, praticiens à l'université et l'accompagnement de candidats pendant cette année dans les deux centres AFPA Territoire de Beauce nous ouvre à des perspectives d'actions et aussi à des préconisations pour faire évoluer notre métier.

En termes de perspectives d'actions

- L'ouvrage d'Alex Lainé²¹³ nous a ouvert la voie à d'autres possibilités d'accompagner les candidats dans la démarche et ouvert l'esprit à des techniques comme **l'entretien d'explicitation**²¹⁴, **l'analyse de l'activité**²¹⁵ pour conscientiser et verbaliser l'expérience. L'intervention de Marie-Hélène Doublet²¹⁶ au cours du premier semestre a permis de se familiariser avec la technique et donné des repères (cadre, objectifs,...) pour conduire ce type d'entretiens. Il ***convient de se former pour bien maîtriser cette technique*** et ainsi cheminer aux côtés de la personne accompagnée dans la démarche d'explicitation de son expérience personnelle et professionnelle.
- La sensibilisation à **l'alternance dialogique** et le **travail sur la réflexivité** présenté par Noël Denoyel²¹⁷ nous ouvre d'autres horizons et nous incite à développer ce mode de fonctionnement et de relations entre les candidats et l'accompagnateur. Nous reprendrons ces propos, en les adaptant à notre contexte : « Qui forment les accompagnateurs V.A.E depuis 2002 ? » Réponse : « Les candidats », par le fait qu'ils nous obligent à être réflexifs sur notre pratique et aussi par ce qu'ils contribuent à faire évoluer notre posture. Cela nécessite de croire aux vertus de l'autoformation avec la nécessité de l'altérité. Le rapport à autrui nous transforme et nous fait avancer au quotidien. D'où le bel aphorisme de Philippe Carré: « On n'apprend toujours seul mais jamais sans les autres. ». Seul l'individu construit ses connaissances, mais les interactions sociales, quelque soit la forme sous laquelle elles sont médiatisées, sont un puissant moteur de l'apprentissage.
- Le travail de Gaston Pineau sur les **histoires de vie**²¹⁸ nous incite à ***s'informer dans un premier temps, puis se former ou s'initier à cet exercice***, car les histoires de vie professionnelles, personnelles sont riches d'enseignements et porteuses de connaissances, savoirs liés à des actions ou des situations vécues. En s'appuyant sur ce que nous avons appris en faisant le lien entre les travaux de Paul Ricoeur²¹⁹ et notre recherche, l'histoire de vie configure et préfigure l'expérience dans la démarche de validation des acquis.

En termes de préconisations

• **Sur l'accompagnement en général**

²¹³ Lainé A. (2005). op. cit.

²¹⁴ Vermersch P (1994). op. cit.

²¹⁵ Clot Y. (1999). op. cit.

²¹⁶ Docteur en Psychologie du Travail au CIBC Sud Aquitaine

²¹⁷ Denoyel N. (2005). Op. cit.

²¹⁸ Pineau G., Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Albert St-Martin/ Paris, Édilig, 419p

²¹⁹ Ricoeur P. (1983.1984.1985). op. cit.

Nous devons développer le travail en groupe et favoriser ainsi la co-réflexivité ou de réflexion en commun entre les candidats, Alex Lainé souligne à ce propos : « *la narration des uns fait très souvent écho chez les autres et suscite leur réflexion à propos d'une expérience voisine qu'ils ont vécue –même s'ils l'ont vécue de manière très différente du narrateur* »²²⁰. Le travail entamé depuis deux années avec la mise en place d'ateliers collectifs en démarrage et en fin d'accompagnement nous indiquent et nous confortent dans l'idée qu'il faut continuer dans ce sens, les échanges et les retours d'expériences entre les candidats dans les groupes nous montrent l'importance du travail réflexif. Nous pouvons aussi nous appuyer sur la méthode C.D.P (Choisir, décrire, prouver)²²¹ pour organiser la prestation d'accompagnement des candidats, préparer le terrain à la verbalisation de leur expérience et leur permettre de collecter tous les éléments de preuves de ces expériences.

• **Sur l'accompagnement à la verbalisation de l'expérience**

Inviter les candidats au démarrage de la prestation à rechercher tous les éléments de preuve (images, plans, photos, copies d'écrans de saisies informatiques,) d'une activité réalisée. Ces éléments facilitent l'évocation, le retour sur l'expérience et la mémoire des événements, des gestes opérés

L'élément de preuve devient l'objet médiateur dans l'accompagnement et facilitateur du travail réflexif mené par le candidat. Des expériences menées en 2012 avec deux personnes en situation d'illettrisme avec des photos et dessins de travaux réalisés dans l'entretien paysager ont permises aux candidats de se remettre dans la situation, de retrouver le fil de l'histoire et de verbaliser ce qu'ils avaient fait chronologiquement.

L'entretien réalisé avec Alain dans le cadre de notre travail de recherche, nous a aussi ouvert la voie à d'autres outils facilitant la verbalisation de l'expérience. Il nous dit à ce propos : « *ce que je leur conseille, si elles ont la possibilité chez elles, c'est soi de s'enregistrer et de dire, voilà, d'expliquer avec un magnétophone* »²²² (A. 1149-150).

Le photo langage, l'enregistrement auditif et même l'utilisation de la vidéo deviennent des supports médiateurs entre le candidat et l'accompagnement qui contribuent à faire émerger l'expérience vécue.

L'utilisation de techniques comme l'entretien d'explicitation²²³ et d'exercices créés par Pascal Galvani²²⁴ « haïkus ; les portes de l'auto exploration expérientielle » sont des

²²⁰ Lainé A. (2011). Répondre de son expérience par le récit de soi. In éducation permanente n°187. p. 81-93

²²¹ Lainé A. (2005). op. cit. p. 16-17

²²² Infra Entretien 1 Annexes p.

²²³ Vermersch P. (1994). op. cit.

²²⁴ Galvani P. (2006). op. cit

aides non négligeables que nous pourrions mobiliser dans nos futurs accompagnements, à envisager, après une période de formation et d'initiation.

- **Sur l'accompagnement à la formalisation de l'expérience**

Accompagner le travail d'écriture peut passer par un atelier d'écriture en commun à partir de situations vécues dans un contexte professionnel ou personnel, pour permettre les écrits intermédiaires et développer la créativité, le plaisir d'écrire sur sa pratique et son quotidien. Commencer par des exercices très ouverts, permettant à la mémoire, tel l'incipit : « je me souviens » de Georges Pérec²²⁵ peut tout à fait préparer utilement le processus d'écriture du dossier.

- **Sur la professionnalisation des jurys**

Accompagner le travail de verbalisation et formalisation de l'expérience nécessite aussi que le jury étudie le dossier réalisé par le candidat sur sa pratique professionnelle.

Un travail est en cours sur une sensibilisation et une formation des jurys sur le département du Loiret, pour leur permettre ainsi d'avoir les informations nécessaires pour évaluer les candidats en toute impartialité et en respectant les règles de déontologie. Comme l'écrit A. Lainé, il ne s'agit pas d'un jury « contrôleur » mais d'un jury « évaluateur », chargé d'abord d'évaluer les compétences cœur de métier et de maîtriser les fondements de la certification visée par le candidat. Le jury ainsi formé et sensibilisé aux attendus du titre peut questionner la pratique du candidat et vérifier si la demande du candidat est en adéquation totalement, partiellement avec la certification. Il se doit aussi de prendre connaissance du dossier écrit, de s'appuyer sur la mise en situation et de prendre en compte l'entretien avec le candidat, pour avoir tous les éléments et prendre sa décision de valider ou pas ses acquis.

En cas de validation partielle ou d'échec au titre, le jury doit faire des préconisations au candidat pour qu'il puisse acquérir les compétences manquantes par des situations d'emplois ou de formations, qui l'autoriseront à se représenter à une autre session de validation

- **Sur la posture de l'accompagnateur**

Avoir conscience de sa posture nécessite un travail de réflexivité sur sa pratique qui peut être mené dans des groupes d'analyse de pratique regroupant des accompagnateurs V.A.E. Dans le cadre de ces groupes de travail, l'échange autour des problèmes rencontrés dans la verbalisation et la formalisation de l'expérience par l'écriture par les uns et par les autres en accompagnement est indispensable. Il permettrait aux accompagnateurs de définir ensemble des stratégies de réponse aux

²²⁵ Pérec G. (1988). Je me souviens. Paris : Editions Hachette.

difficultés rencontrées par les candidats à l'oral et à l'écrit et de mutualiser des réponses. Une piste de travail en groupes est à envisager pour favoriser le rapprochement de collègues ou homologues d'autres organismes valideurs pour confronter nos pratiques, s'enrichir des expériences des autres et développer des compétences . Un dispositif de professionnalisation ou d'échanges de pratiques entre pairs alternant la pratique et des ateliers d'apports cognitifs ou réflexifs est à concevoir.

Conclusion de chapitre

A partir de l'analyse quantitative des données réalisée dans le chapitre précédent des deux entretiens pris séparément et par confrontation sur les trois thèmes accompagnateur, candidat et dispositif et sous-thèmes s'y rattachant, nous voyons que le thème accompagnateur représente plus de 50% des occurrences dans les deux entretiens. De ce thème émerge de façon significative un sous-thème, pratique et travail d'accompagnement, 78% des occurrences pour Alain, 51% des occurrences pour Marc. Nous avons donc dans un premier temps sélectionné cinq rubriques en relation avec notre problématique (méthodologie, faire adhérer, faire dire, faire écrire, co-construction) pour voir ce que disent les principaux protagonistes Alain et Marc. Cette analyse qualitative a été réalisée à partir d'une visite détaillée des rubriques et des occurrences et nous a permis tenter une d'interprétation des données en lien avec les auteurs et les apports théoriques développés dans la première partie. Les propos des référents rejoignent sur certains points les propos des auteurs et nous apportent des éléments de réponse aux deux hypothèses formulées. Cependant, le travail de recueil, d'analyse et d'interprétation des données nous montre aussi les limites de la recherche que nous avons identifiées dans un deuxième temps. Nous avons indiqué à la fin de ce chapitre les pistes d'actions et les préconisations que nous pouvons proposer suite à ce que les auteurs et le terrain nous ont apporté comme éléments de réponses à notre recherche.

Conclusion de 2^{ème} partie

Cette partie consacrée à la réalisation de notre corpus s'est faite de manière progressive, nous avons expliqué dans un premier temps la méthodologie employée pour recueillir les données du terrain qui a nécessité de faire des choix sur la technique, le public à interviewer et les questions à poser aux référents V.A.E.

Nous sommes partis des hypothèses formulées à la fin de la partie théorique pour les confronter au terrain et voir ce que les professionnels nous disaient à propos de l'accompagnement des candidats en V.A.E. Au regard de cette enquête de terrain, nous sommes intimement persuadés qu'il ne faut surtout pas être convaincus par nos propres certitudes. Les résultats des analyses et des interprétations viennent sur certains points mettre en lumière nos hypothèses, mais dans tous les cas ce que nous avons défini ne représente qu'une facette, que quelques aspects, de ce que nous pensions trouver pour répondre à nos hypothèses. L'apport du corpus vient étayer sur quelques points l'idée que l'accompagnateur engage un travail autour de la verbalisation de l'expérience avec le candidat, mais le discours oscille entre son ressenti, sa pratique et sa façon de penser. Il est dans une situation proche de ce que décrit Claude Levy Strauss quand il parle du bricoleur en opposition à l'ingénieur. L'accompagnateur/ bricoleur travaille avec ce qu'il a, il vit dans le présent, il est dans l'actualité, son histoire de vie se construit au moment présent. « *L'ingénieur est (...) selon lui, à l'instar de la science moderne qu'il symbolise, extérieur au monde auquel il impose son projet. Tout entier dans la culture, dont la culture, dont son projet est l'expression, il est face à une nature insignifiante en soi à laquelle il donne justement du sens par son action.* »²²⁶

La possible comparaison des éléments théoriques abordés dans la première partie avec le corpus de cette deuxième partie, n'est qu'une part du travail, il aurait fallu par exemple réajuster systématiquement la démarche en revenant en arrière au fur et à mesure que des éléments nouveaux venaient, non pas conforter notre point de vue, mais apporter d'autres perceptions des choses. Nous nous en tiendrons ici au cadre, le temps imparti pour l'étude qui nous a contraints de faire des choix. La constitution de ce corpus dans notre démarche est importante car elle a ajouté du sens à ce que nous avons lu des auteurs, en soulevant encore des questionnements. Il y aurait eu aussi matière à fouiller davantage la retranscription de nos entretiens, de limiter peut-être le nombre des sous thèmes et des rubriques. Un échantillon plus important de personnes à interviewer aurait permis d'avoir une diversité de points de vue plus large et aussi un matériau plus conséquent à analyser et à interpréter. Le temps à consacrer à la rédaction de ce mémoire et les exigences professionnelles nous a contraints à faire des choix qui peuvent se discuter, notamment les personnes à interviewer et les questions que nous avons proposées à nos référents. L'investissement mobilisé dans la réalisation de ce corpus en lien avec les concepts et les auteurs est une première étape qui nous a permis

²²⁶ Levy Strauss C.L (1962). La pensée sauvage. Editions Plon. 357p

de mûrir, d'avoir un autre regard et une approche plus réflexive sur notre pratique professionnelle et de remettre en question certaines certitudes. La V.A.E est un dispositif encore jeune, qui au regard des précédentes recherches menées, laisse augurer de belles perspectives d'études d'améliorations des pratiques.

Annexe 2 : Formations A.F.P.A, REGION CENTRE

OFFRE DE FORMATION 2012

RÉGION CENTRE

Secteurs professionnels	Intitulé des formations	Niveau *	Durée en mois	Alternance **	Lieu de formation										
					Olivet	Montargis	Blois	Tours	Veigné	Châteauneuf	Issoudun	Le Blanc	Chartres	Dreux	Bourges
ARTISANAT D'ART	Couturier/ère d'ameublement	V	7												
	Peintre en décor	V	6												
	Tapissier/ère garnisseur/se	V	7	OUI											
	Restaurateur/trice de mobilier d'art	IV	10												
AUDIOVISUEL - COMMUNICATION - ÉDITION - MULTIMÉDIA	Monteur/se graphiste vidéo	III	9												
	Opérateur/trice de prises de vue vidéo	III	7												
	Infographiste metteur/se en page	IV	7												
	Infographiste en multimédias	III	9												
	Concevoir et réaliser une animation en 3D	CCS													
BÂTIMENT - GROS ŒUVRE ET TOUS CORPS D'ÉTAT	Agent/e d'entretien du bâtiment	V	8	OUI											
	Chargé d'affaires bâtiment	IV	10	OUI											
	Réaliser les travaux d'entretien et d'aménagement (espaces verts)	CCS													
	Réaliser les travaux d'entretien et aménagement (ouvrages maçonnerie)	CCS													
	Coffreur/se bancheur/se, option bâtiment	V	7	OUI											
	Coffreur/se bancheur/se, option génie civil	V	7	OUI											
	Maçon/ne	V	7	OUI											
	Tailleur/se de pierre	V	6	OUI											
	Technicien/ne d'études bâtiment, option étude de prix	IV	11	OUI											
BÂTIMENT - SECOND ŒUVRE - AMÉNAGEMENTS, ÉQUIPEMENTS, FINITIONS	Carreleur/se	V	6	OUI											
	Couvreur/se zingueur/se	V	7												
	Électricien/ne d'équipement	V	8	OUI											
	Installateur/trice en thermique et sanitaire	V	9	OUI											
	Peintre en bâtiment	V	6	OUI											
	Plaquiste	V	6	OUI											
	Plâtrier/ère	V	6												
	Réaliser des ouvrages en staff	CCS													
	Soler/ère moquetiste	V	6												
BOIS - MENUISERIE	Menuisier/ère d'agencement	V	8	OUI											
	Monteur en construction bois	V	8												
	Poseur/se de menuiseries et aménagements intérieurs	V	8												
	Poseur/se installateur/trice de menuiseries, fermetures et équipements	V	8	OUI											
CHAUFFAGE - GÉNIE CLIMATIQUE	Agent/e de maintenance en chauffage	V	8	OUI											
	Technicien/ne de maintenance en chauffage et climatisation	IV	9												
COMMERCE - VENTE - GRANDE DISTRIBUTION	Attaché/e commercial/e	IV	6	OUI											
	Conseiller/ère commercial/le	V	5												
	Conseiller/ère relation clientèle à distance	V	4	OUI											
	Employé/e commercial/e en magasin	V	4												
	Employé/e de commerce	CQP													
	Manager d'univers marchand	III	9	OUI											
	Négociateur/trice technico-commercial/le	III	9												
	Superviseur/se de la relation client à distance	III	3												
CONDUITE	Vendeur/se conseil en magasin	IV	6	OUI											
	Transport routier de marchandises sur porteur	V	4												
	Transport routier de marchandises sur tous véhicules	V	2												
	Transport routier interurbain de voyageurs	V	3												
	Réaliser un transport routier de voyageurs en voyage de tourisme	CCS													
FABRICATION CONTRÔLE	Conducteur/trice livreur/se sur véhicule utilitaire léger	V	3												
	Agent/e de fabrication industrielle	V	4												
	Chaudronnier/ère	IV	8	OUI											
	Conducteur/trice d'installations et de machines automatisées	V	5	OUI											
	Fraiseur/se sur machines conventionnelles et numériques	V	7												
	Opérateur/trice régleur/se en usinage	V	8												
	Soudeur/se	V	7	OUI											
	Technicien/ne d'atelier en usinage	IV	7	OUI											
	Technicien/ne de production industrielle	IV	7												
FORMATION INSERTION	Tourneur/se sur machines conventionnelles et numériques	V	7												
	Conseiller/ère en insertion professionnelle	III	9	OUI											
	Formateur/trice professionnel/le d'adultes	III	8												
HORTICULTURE	Ouvrier/ère du paysage	V	7												
HÔTELLERIE - RESTAURATION	Agent/e d'hôtellerie	V	5												
	Agent/e de restauration	V	5												
	Cuisinier/ère	V	8												
	Gouvernante en hôtellerie	IV	5												
	Pizzaiolo	CQP													
	Réceptionniste en hôtellerie	IV	6												
	Réceptionniste de plein air														
	Responsable de cuisine en restauration collective	IV	6												
INFORMATIQUE - TÉLÉCOMMUNICATIONS	Serveur/se de restaurant	V	5												
	Développeur/euse logiciel	III	8												
	Installateur/trice de réseaux câblés de communication	V	6												
	Technicien/ne d'assistance en informatique	IV	8												
	Technicien/ne des réseaux câblés de communication	IV	8	OUI											
	Technicien/ne supérieur/e de support en informatique	III	9												
	Technicien/ne supérieur/e en automatique et informatique industrielle	III	11												
	Technicien/ne supérieur/e gestionnaire exploitant de ressources informatiques	III	9												
INSTALLATION - MAINTENANCE -	Technicien/ne supérieur/e en réseaux informatique et télécommunication	III		OUI											
	Électricien/ne de maintenance des systèmes automatisés	V	7												
	Technicien/ne de maintenance industrielle	V	9	OUI											

Table des matières

Sommaire.....	3
Introduction générale.....	4
Première partie : TRAJET DE CONTEXTE AUX CONCEPTS.....	7
 Chapitre I : Contexte et V.A.E.....	9
1.1 : Histoire de vie/parcours personnel et professionnel.....	9
1.2 : La structure employeur :A.F.P.A (Association Nationale pour la Formation Professionnelle pour Adultes).....	13
1.2.1 : Son histoire et ses grandes étapes.....	13
1.2.2 : Les spécificités de la Pédagogie A.F.P.A.....	15
1.2.3 : Son organisation actuelle.....	17
1.3 : La validation des acquis de l'expérience	20
1.3.1 : 1934 Délivrance d'un titre d'ingénieur à des autodidactes	20
1.3.2 : Le décret d'août 1985	21
1.3.3 : Le décret de 1993, un outil pour la formation professionnelle	21
1.3.4 : La loi N° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale	22
1.4 : La certification.....	23
1.4.1 : La procédure.....	23
1.4.2 : Les diplômes d'état.....	24
1.4.3 : Les titres professionnels homologués	24
1.4.4 : Les titres professionnels du Ministère de l'Emploi.....	25
1.5 : Le contexte de travail : Référent V.A.E, Territoire de Beauce.....	25
1.5.1 : Genèse du poste de Référent V.A.E.....	25
1.5.2 : La Mission actuelle.....	26
 Chapitre II : L'expérience et la formation professionnelle	29
2.1 : L'expérience formatrice	30
2.2 : L'apprentissage expérientiel	32
2.2.1 : L'apprentissage expérientiel d'un point de vue étymologique.....	32
2.2.2 : Les mots expérience et V.A.E	33
2.2.3 : Les apprentissages expérientiels.....	34

2.3 : Le continuum expérientiel.	39
2.3.1 : L'approche réflexive de John Dewey (continuité expérientielle et réflexion sur l'expérience)	39
2.3.2 : Le Praticien réflexif de Donald A.Schön	40
2.3.3 : La continuité expérientielle de Noël Denoyel	42

Chapitre III : Accompagner l'expérience44

3.1 : Définition des termes « accompagné » et « accompagnant »	45
3.1.1 :D'un point de vue étymologique	45
3.1.2 : Du point de vue des auteurs	46
3.2 : L'accompagnement : une affaire de pratiques et de principes	48
3.2.1 : Les pratiques d'accompagnement	45
3.2.2 : Les principes d'accompagnement.....	46
3.3 : L'accompagnement de l'expérience.	53
3.3.1 : L'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance	53
3.3.2 : L'accompagnement expérientiel en validation des acquis	56

Chapitre IV : Mise en mots et mise à l'écrit de l'expérience59

4.1 : La mise en mots ou la verbalisation de son expérience	60
4.1.1 : Qu'est ce que mettre en mots ou verbaliser ?.....	60
4.1.2 : Le langage comme moyen d'accès à l'expérience	60
4.1.3 : Faire expliciter l'expérience	61
4.2 : La mise en forme par l'écrit de l'expérience	63
4.2.1 : Qu'est ce que l'écriture ?.....	63
4.2.2 : Le langage comme moyen d'accès à l'expérience	64
4.2.3 : Ecrire son expérience.....	67
4.2.4 : L'activité narratrice vue par Paul Ricoeur et le lien de notre recherche	69

Deuxième partie : METHODOLOGIE ET ANALYSE DU TERRAIN...73

Chapitre V : Recueil de données et grille d'analyse.....74

5.1 : Méthodologie de recueil de données	75
5.1.1 : Le choix de la technique de recueil de données.....	75
5.1.2 : Le choix des personnes interviewées.....	76

5.1.3 : Le recueil de données.....	79
5.2 : Construction de la grille d'analyse.....	81
5.2.1 : Déterminer le maillage du Tamis.....	81
Chapitre VI : Analyse des données.....	88
6.1 : Analyse des données des entretiens avec les référents V.A.E.....	89
6.1.1 : Premier entretien avec Alain.....	75
6.1.2 : Deuxième entretien avec Marc.....	95
6.1.2 : Regards croisés, visite des rubriques.....	95
Chapitre VII : De l'analyse aux perspectives d'action	88
7.1 : Analyse des données des entretiens avec les référents V.A.E	89
7.1.1 : Que disent les référents ?.....	108
7.1.2 : Des perspectives d'actions aux préconisations	114
Conclusion :	88
Annexes :	88
1- Proposition d'organisation de l'accompagnement.....	108
2- Cartes des formations A.F.P.A.....	108
3- Guide de l'accompagnement V.A.E.....	108
4- Entretien 1.....	108
5- Entretien 2.....	108
6- Grille Analyse des 2 entretiens.....	108
7-	108
8-	108
9-	108
10-	108
11-	108
12-	108
13-	108
14-	108
Index des auteurs	88

Bibliographie : 88

Table des matières :88