

TEMPORALITES ET DISTANCE DANS L'ACCOMPAGNEMENT EN VAE

*Brigitte PAGNANI,
maître de conférences à l'université,
chercheuse au Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et
de la Communication de Strasbourg, Lisec, EA 2310 (France)*

*Emmanuel TRIBY,
professeur des universités, chercheur au Laboratoire Interuniversitaire
de Sciences de l'Education et de la Communication, Lisec, EA 2310,
associé au Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, Céreq,
université de Strasbourg (France)*

Si l'acte de reconnaissance des savoirs de l'expérience par un jury spécifique constitue la singularité de la démarche de VAE, c'est la construction du dossier de "preuves" qui en est le cœur et sa dynamique. Dans cet exercice, l'accompagnement occupe sans doute une place centrale. Celui-ci empruntant à d'autres pratiques sociales, il convient d'en identifier les spécificités, non pas pour enrichir une typologie de l'accompagnement à l'ère post moderne, mais afin de montrer qu'en cette occurrence, il comporte une dimension à la fois épistémique et temporellement structurante qui ne se retrouve dans aucun autre mode d'accompagnement. Ainsi, notre contribution articule la distance comme condition d'émergence de la connaissance sur l'expérience et la temporalité comme condition de construction d'une matière à validation.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Au cœur de la démarche VAE, l'accompagnement dessine progressivement sa singularité parmi l'ensemble des pratiques sociales (de plus en plus nombreuses) portant la même dénomination. Il convient aujourd'hui d'avancer dans la définition de cette singularité au sein du processus de validation afin de tenter de sortir de cette double posture : et de la psychologisation caractéristique de certaines dérives de la professionnalisation, et de l'empathie propre à certaines formes de métiers fondés sur la relation.

La pratique de la VAE est aujourd'hui installée parmi les fonctions normales des institutions validantes, notamment à l'université. Elle se caractérise pourtant par sa relativement faible "productivité", entre les candidats qui expriment une "demande

d'information" portée par un souci de faire reconnaître leur expérience et ceux qui aboutissent à la validation finale. Cette sélectivité autant que la longue durée et l'issue incertaine de la démarche paraissent liées notamment au jeu des différentes temporalités qui se croisent dans la démarche (Triby, 2006).

A l'université, les outils utilisés en particulier par les accompagnateurs sont l'objet d'une formalisation encore peu élaborée. L'obligation d'inscription de ses diplômes au RNCP¹ devrait permettre à cette institution de rattraper, au moins partiellement, son retard dans ce domaine. L'enjeu est de réduire la subjectivité respective de chaque acteur mais également l'intersubjectivité en jeu dans la relation d'accompagnement et le jury.

Fort de ces éléments de problématique et nous inscrivant dans le questionnement de ce symposium, nous pouvons formuler quelques idées directrices en guise d'hypothèses :

- la démarche de validation est par essence *épistémique* ; elle met en scène et en jeu deux types de savoir différents par leurs origines, leurs fonctions et leur consistance : les savoirs d'expérience et les savoirs académiques. De plus, elle est un *processus* se constituant dans un temps qui le structure et surtout le rend proprement productif *et* constructif ;
- pour parvenir à identifier la spécificité de cette démarche et repérer le jeu des acteurs qui l'anime, la notion de *distance*, empruntée au questionnement scientifique, paraît pouvoir être utilisée ; de même, la référence aux *temporalités* qui se croisent dans cette démarche devrait s'avérer heuristique si l'on est capable de les articuler entre elles.
- ces deux notions clés sont susceptibles de permettre à la fois de mieux comprendre les pratiques d'accompagnement, mais également d'outiller plus efficacement les acteurs de la démarche.

LES MATERIAUX DE CETTE CONTRIBUTION

Cette contribution est construite à partir de trois sources distinctes mais complémentaires : à partir d'un travail de conceptualisation, notamment sur le sens du processus de certification et de la dimension formatrice de la distance, ensuite sur une enquête par entretiens auprès d'acteurs de la VAE (candidats, accompagnateurs, membres de jury) réalisée dans le cadre d'un projet FSE impliquant cinq universités de l'est de la France et enfin, d'une double expérience, chez ses auteurs, d'accompagnateur et de membre de jury.

Le travail de conceptualisation nous paraît indispensable dans le contexte d'une

¹ Répertoire National de la Certification Professionnelle, code de l'éducation (article 335) et décret du 28 mars 2007.

pratique sociale qui est bien loin d'avoir stabilisé ses outils et ses modèles. Il devrait permettre à la fois une meilleure compréhension de ce qui se joue dans le processus de validation et une meilleure maîtrise de ce processus par ses acteurs. En ce domaine plus qu'ailleurs, une forte interaction entre chercheurs et praticiens est indispensable. L'investigation sur le terrain, coordonnée par Cherqui-Houot², a essentiellement consisté, d'une part, à identifier les différentes pratiques de VAE dans les universités de l'est de la France (Nancy, Metz et Strasbourg) et, d'autre part, à réaliser une série d'entretiens approfondis avec un ensemble de candidats à la VAE, des accompagnateurs et des membres de jury. Ces entretiens ont été complétés par l'enregistrement de séances de jury de validation particulièrement utiles pour repérer et tenter de comprendre le jeu des accompagnateurs dans la démarche, généralement participant au jury.

L'expérience pratique de la VAE des auteurs de cette contribution est convoquée ici à double titre : comme source de compréhension de certains enjeux de l'accompagnement et de l'évaluation ; comme une forme de mise à l'épreuve de notre hypothèse sur l'essence épistémique de la démarche.

CADRE CONCEPTUEL

Cette contribution interroge particulièrement les *temporalités* qui jouent dans la démarche de validation et la *distance* propre à l'accompagnement ; elle va donc volontairement privilégier ces deux entrées.

TEMPORALITES ET INTERTEMPORALITE

Les temporalités en jeu dans la démarche VAE s'organisent autour de deux axes : l'axe qui relie le court et le long terme, l'axe qui articule le passé, le présent et l'avenir. Le premier axe, centré sur le produit, distingue l'effet immédiat de la démarche (la validation, partielle ou totale) et les effets à plus long terme, qu'ils concernent le devenir du candidat dans son activité professionnelle, son existence quotidienne ou des impacts plus intimes et plus subjectifs.

Le second axe, centré sur le processus, permet d'articuler la dimension historique, passée et en devenir, et la dimension projective dans le cours même de la construction du dossier et sa présentation au jury. Central dans la pratique de la validation, cet axe n'est pas univoque : le projet du candidat pèse fortement sur le travail qu'il réalise sur son expérience, de même que la construction d'un écrit traduisant les savoirs

² Les résultats de cette investigation ont déjà fait l'objet de présentation soit dans des colloques, soit dans des articles. Un rapport de recherche a été rédigé, développant toute la méthodologie et les matériaux qu'elle a permis de produire.

mobilisés dans son expérience nourrit des projets et des représentations de soi en devenir. Assez symétriquement, quoique de façon sans doute moins manifeste, les membres du jury, évaluateurs dans la démarche, sont-ils confrontés au double jeu de la projection, de soi et dans un avenir, sur sa pratique, sa représentation de soi et de son rôle, dans son histoire. Entre ces deux acteurs, l'accompagnateur a à vivre et faire vivre une relation en anticipant son issue tout en laissant place au surgissement de son propre passé comme de ses projections éventuelles dans son expérience de l'accompagnement.

Enfin, compte tenu de l'interactivité propre à la démarche, lors de la construction du dossier et durant le jury, il convient d'introduire *l'intertemporalité*³, ou les temporalités croisées. Cette figure est présente à la fois comme affirmation des liens qui unissent les temporalités identifiées plus haut, mais surtout comme rapport des temps passés et des temps projetés, rapport des temps vécus *et* des temps représentés entre les différentes parties prenantes de la démarche : le candidat, l'accompagnateur, les membres du jury (sans parler de son éventuel commanditaire : employeur ou représentant d'une branche professionnelle).

LA DISTANCE, DES DISTANCES

Dans sa complexité, la distance est convoquée ici selon trois occurrences et selon des modalités multiples :

- la distance qui sépare les différents acteurs de la VAE de l'expérience du candidat, matière de la validation conçue à la fois comme expérience singulière, subjective, et comme savoirs en action dans des activités diverses, individuelles et collectives ;
- la distance entre les agents valideurs (accompagnateurs et membres de jury) et le candidat, relation à la fois pédagogique et évaluative ;
- la distance entre les savoirs d'action contenus et agis dans l'expérience, et les savoirs de référence⁴, notamment les savoirs académiques correspondant au diplôme visé (Triby & Heilmann, 2007).

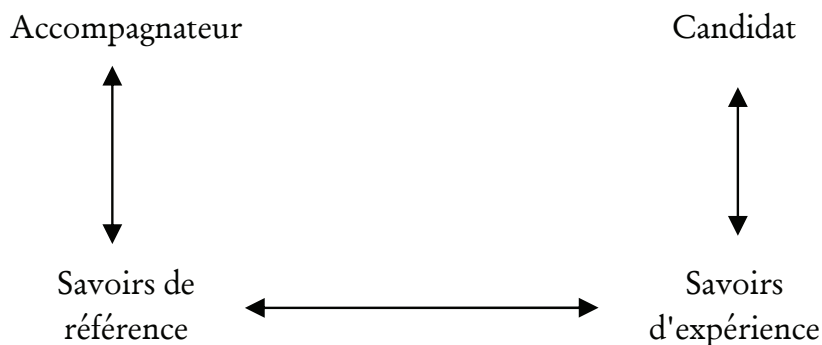
³ Cette notion, encore peu fréquente dans les sciences de l'apprentissage, est largement répandue dans l'analyse économique contemporaine où elle exprime l'irruption du rapport entre les temporalités des différents agents comme condition majeure de leurs décisions et leurs comportements (cf. notamment Pisani-Ferry, 2008).

⁴ Par "savoir de référence", nous convenons d'entendre les savoirs académiques – universitaires dans l'étude et les pratiques ici analysées – et les savoirs professionnels en tant qu'ils constituent des normes dans un milieu d'activité particulier. À l'université, ce sont clairement les savoirs académiques qui sont privilégiés, dans le discours et les attitudes qu'ils inspirent. Dans la pratique des jurys, c'est un peu plus flou : certains membres de jury n'hésitent pas à avancer le bien fondé et la consistance d'un savoir professionnel pour soutenir une position favorable à la validation, sans que cela soit forcément très conscient chez les personnes concernées.

La distance qui sépare les différents acteurs de la VAE de l'expérience du candidat est bien évidemment différente pour chacun des acteurs. Celle du candidat est pratiquement inexistante à l'entrée dans le processus ; elle va se constituer et se construire progressivement dans le processus même d'élaboration du dossier de "preuves". Celle de l'accompagnateur est censée être maximale à l'entrée du processus, elle va se réduire progressivement non pour disparaître mais se cristalliser dans une certaine posture propre à l'accompagnement en VAE⁵. Celle des membres du jury avec l'expérience du candidat est fortement médiatisée par le travail opéré par le candidat à travers son dossier avec son accompagnateur.

En s'en tenant d'abord à la seule relation d'accompagnement (Figure 1), on peut considérer que ce qui la fonde et en assure la médiation est la distance entre deux savoirs : les savoirs de référence (particulièrement les savoirs académiques) et les savoirs d'expérience. Chacun d'eux construit une distance particulière avec ses porteurs ou représentants. Trois distances sont ainsi en jeu. La spécificité de l'accompagnement en VAE, autant que la diversité de ses modes d'exercice, tient à la nature et aux formes prises par ces trois distances, respectivement.

Figure 1 : *Les distances dans l'accompagnement.*



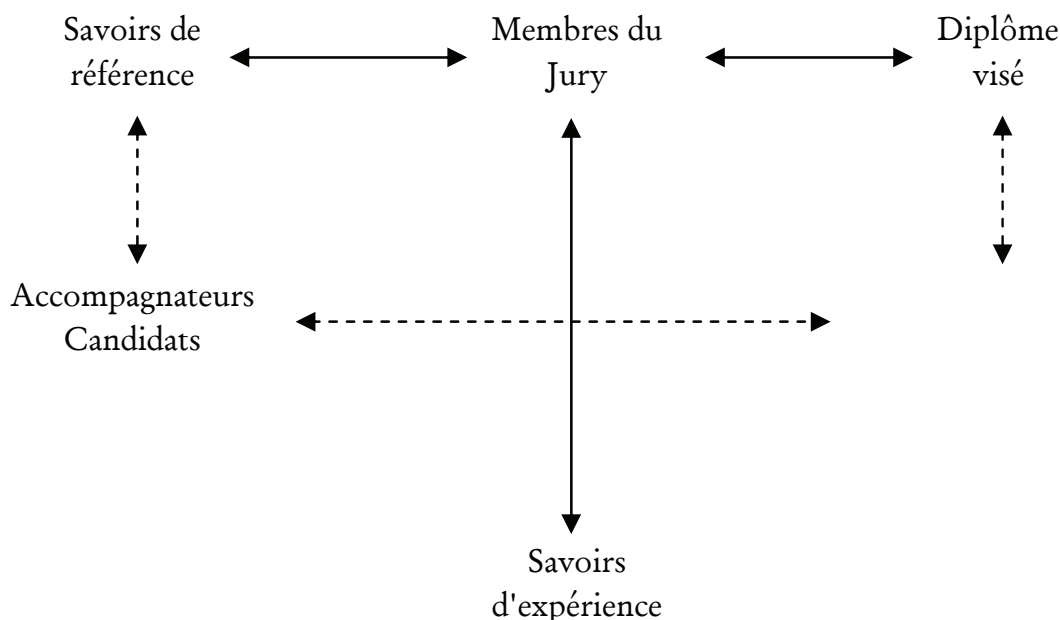
Dans la pratique du jury, et dans une représentation stylisée (Figure 2), la distance est en quelque sorte dédoublée : elle est nécessairement médiatisée par le dossier de validation lui-même produit de la relation accompagnateur-candidat et des distances que cette relation mobilise. C'est moins le candidat que son écrit qui se présente devant le jury. Le dossier est alors comme une *abstraction* de son expérience réelle ; c'est au moins ainsi que les relations sont mises en scène.

Par ailleurs, la représentation du diplôme, celle du jury comme celle du candidat, est ici fort prégnante ; d'une certaine manière, elle condense la distance symbolique et

⁵ On relèvera en passant que ce type de relation entre l'accompagnateur, le candidat et les savoirs d'expérience est assez similaire à celui décrit par les didacticiens aujourd'hui dans la belle figure de *la transposition didactique*. Cf, notamment : Y. Chevallard, 1985.

réelle qui littéralement *sépare* le jury du candidat. En rapport à cet objet, les savoirs de référence, irréductibles au seul diplôme et porteurs d'un véritable *ethos* professionnel chez les universitaires, sont le lien, souvent conflictuel, entre les accompagnateurs et les membres du jury.

Figure 2 : Les distances développées dans l'acte de validation (jury).



PREMIERS RESULTATS

La rédaction d'une communication oblige à arrêter quelques résultats significatifs, même s'il doit être clair que cette matière continue d'être interrogée et retravaillée. Ces résultats découlent assez directement des idées directrices de notre investigation à la fois théorique et pragmatique. Si les deux notions précédemment évoquées constituent bien évidemment les clés d'interprétation des matériaux collectés, elles trouvent une forme de synthèse dans une troisième notion, empruntée à la physique et quelque peu métaphorique : la *relativité*.

L'ACCOMPAGNEMENT : UNE POSTURE EPISTEMIQUE

La figure devenue aujourd'hui générique de l'accompagnement dans la formation, l'insertion et le travail social paraît pouvoir être mobilisée en rapport notamment à sa composante d'écoute (jusqu'à l'empathie), le souci de la personne dans le respect d'une mission collective et un statut (porteur d'une déontologie). Pourtant, une distinction s'impose : la distance dans l'accompagnement VAE vise non pas à réduire

la subjectivité de chaque acteur, mais plutôt *l'intersubjectivité* qui fonctionne entre les parties prenantes de la validation : entre l'accompagnateur et le candidat, entre le jury et le candidat, entre l'accompagnateur et le jury.

Parmi les différentes dimensions qui composent la posture d'accompagnement (Bonnet, 2006), la composante épistémique est proprement décisive : à la fois par l'importance qu'il convient d'accorder aux savoirs, ensuite par le débat entre les acteurs de la VAE que cette dimension permet d'introduire entre deux sources de savoirs, de l'expérience et de la science, enfin par les modes d'appropriation de ces savoirs questionnés par la démarche elle-même. Plus précisément, différentes postures d'accompagnateurs se dessinent suivant la distance que chacun entretient lui-même (ou elle-même) avec les savoirs de référence, avec le candidat, et entre les savoirs d'expérience et les savoirs académiques ; toutes ces postures apparaissent comme légitimes. Une étude plus approfondie montrerait sans doute que l'issue de la procédure peut différer suivant cette posture de l'accompagnateur, donc du caractère partiellement déterminant du rapport au savoir propre à l'accompagnateur.

Une expression semble résumer la distance adéquate à l'accompagnement en VAE : la "bonne distance", expression simple et récurrente chez nombre d'accompagnateurs, mais pour le moins peu explicite. Tout au plus y perçoit-on l'expression d'une préoccupation, de la volonté de construire la relation la plus adéquate. *Mais pour en faire quoi ?* A cet égard, il est intéressant de remarquer que la "bonne distance" sert à la fois à nommer la posture d'accompagnement, en VAE notamment, et celle du chercheur face à son objet d'étude. Mais alors que dans ce dernier cas, il s'agit de "purger" (au sens bachelardien) l'esprit scientifique des traces de sa subjectivité, dans la VAE, son rôle est au contraire de bien définir la place et de circonscrire l'exercice de cette subjectivité, et non de l'effacer. Ceci va forcément poser problème à des accompagnateurs qui, à l'université, sont d'abord des chercheurs.

LE JEU DES TEMPORALITES

Plusieurs temporalités en tension se croisent dans la démarche. Une première tension se signale entre la temporalité de l'institution et la temporalité de la démarche VAE, en fait entre le temps long contraint et la tentation de *l'a-historicité* affirmée d'un côté, et le temps construit, segmenté, mais hésitant, de l'autre. Cette tension s'exprime notamment dans les contradictions que doit supporter l'accompagnateur dans l'exercice de ses fonctions. Ces contradictions apparaissent notamment lorsque l'accompagnateur déplore la difficulté du candidat à avancer avec régularité mais en même temps doit admettre que la mise à l'écrit suppose des latences, des creux voire des errances qui ont leur nécessité. Ou lorsque l'accompagnateur déplore que l'institution universitaire n'arrive pas à fixer des échéances tout en reconnaissant que le temps du candidat a sa propre structuration.

Une seconde tension s'exprime entre l'expérience (passée) et le projet (futur, en devenir) : le passé éclaire la composition du projet et le projet permet d'interpréter et de donner sens à l'expérience : la démarche VAE se développe ainsi entre retour sur soi, autobiographie raisonnée d'un côté, et ébauche de devenir, anticipation, de l'autre. La capacité projective apparaît comme particulièrement prégnante dans nos entretiens avec les accompagnateurs, comme s'il n'était pas possible de trouver un sens et des connaissances dans son expérience (passée) sans se situer résolument vers l'avenir. Chez les candidats, la référence au futur semble plutôt s'inscrire dans le registre de la justification, à la fois dans le sens de la rationalisation que dans celui des "mondes" identifiés par Boltanski et Thévenot (1991) : d'un côté, une "motivation" qui est foncièrement instable, changeante, et qui exige un travail de rationalisation, de l'autre côté, le "choc des cultures" entre le milieu professionnel du candidat et le milieu académique de l'université.

Une troisième tension gît au cœur même du temps de l'accompagnement, correspondant au parcours de la médiation spécifique à la VAE : l'échéance du jury, terme d'une relation d'accompagnement sans véritable contrainte institutionnelle (hors du calendrier des examens), a du mal à s'imposer face à la construction lente et faite pour durer de la relation d'aide par l'accompagnateur : une relation se construit, nécessitée par l'investissement et l'effort demandés au candidat, et doit être rompue pour assurer la bonne fin du processus. L'accompagnateur doit fixer le terme de son utilité.

LA RELATIVITE DANS LA VALIDATION

Le référentiel tente de trouver sa place entre la normativité et la récurrence de la subjectivité (du candidat, de l'accompagnateur, du jury). A l'université, il devrait être l'occasion de mettre au jour des univers disjoints que l'accompagnateur est invité à articuler avec les candidats. C'est ici que la *relativité* – au sens de la physique – trouve sa place : non seulement l'accompagnateur doit permettre de faire perdre au temps son uniformité pour devenir significatif (il y a des temps différents dont il faut tenir compte), mais il doit également accepter et faire accepter que la *vitesse* de l'accompagnateur soit modifiée par rapport à la vitesse vécue par le candidat. Ainsi, pourra-t-il permettre que le réglage de la "dispute (du) travail sur le travail" (Clot, 2007) parvienne à bonnes fins.

En réalité, seule la mise en acte des savoirs validés dans une activité va réaliser cet entrecroisement de temporalités et les mises à distance effectuées dans le processus de validation. On rejoint alors des perspectives telles que celles ouvertes par certaines connaissances produites aujourd'hui sur la professionnalisation, notamment par Wittorski (2007). Celui-ci remarque qu'il existe plusieurs voies de professionnalisation qui caractérisent de façon distincte l'offre de professionnalisation (dispositifs proposés par les institutions), selon qu'il s'agit de dispositifs de formation ou de dispositifs de

travail et les processus de professionnalisation (processus de professionnalisation mis en œuvre et donc vécus par les individus). Ces voies alternatives se distinguent notamment selon l'enjeu qui détermine leur mise en œuvre, mais aussi selon les types de situations dans lesquelles elles placent les individus. Parmi les six voies de professionnalisation qu'il identifie, la démarche de VAE s'inscrit nettement dans celle qu'il nomme "logique de réflexion-action". Dans cette logique, la nature du processus de professionnalisation mis en œuvre par l'individu se caractérise par une "situation inédite individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels et conduisant à une itération entre prise d'information et construction progressive d'un nouveau procès d'action" (*ibid.*).

Ce rapport à la professionnalisation nous semble constituer un élément particulièrement important si l'on veut montrer l'actualité de la démarche de validation. En effet, ce rapport renvoie à la fois aux conceptions des savoirs d'expérience, aux modalités de leur mobilisation dans une activité, à leur rôle dans la formation et l'entretien d'une identité professionnelle : ce sont autant d'éléments sur lesquels une conception réellement *actuelle* de la professionnalisation peut être construite.

DISCUSSION : EN FINIR AVEC LA COMPÉTENCE DANS LA VAE ?

L'irruption de la compétence dans la "discussion" ne doit pas surprendre. Elle est justifiée à la fois par le besoin de montrer toutes les implications de notre conceptualisation et des résultats de notre investigation, et de mettre au jour des confusions qui empêchent, à notre sens, *justesse* et *justice* dans le jugement de validation.

A l'expérience, et compte tenu de ce qui ressort de notre investigation, la compétence pourrait bien finir par se révéler un obstacle épistémologique (et didactique) dans la démarche VAE. Cette référence privilégie forcément le contexte et le lieu d'exercice alors qu'il conviendrait plutôt d'abolir la situation, le *localisme*. La validation suppose que le candidat est capable de donner corps à des savoirs au-delà du contexte qui a permis de les faire émerger ; c'est là tout le paradoxe propre à la VAE. Sortir d'une approche compétence, c'est entrer dans une conception qui privilégie des savoirs et la possibilité de les investir dans des contextes différents de ceux qui ont autorisé la validation.

Par ailleurs, la distance autant que *l'intertemporalité* propre à la démarche VAE constituent pour le candidat une condition pour se *défaire* du collectif dans sa propre expérience. Or, se défaire du collectif n'est pas nier son existence mais s'en distinguer,

comme on parle de distinction en sociologie (chez Bourdieu notamment) : affirmer une singularité tout en reconnaissant son appartenance et ce que l'on doit aux autres. Ce jeu de la distinction est essentiel. Parmi les compétences, on a coutume de distinguer celles qui sont plutôt individuelles et celles qui sont plutôt collectives, comme s'il s'agissait de deux registres différents.

Enfin, l'enjeu de la validation est l'obtention d'une certification, la certification de son expérience, c'est-à-dire des savoirs qui ont été mobilisés dans une expérience. Une confusion fréquente à cet égard consiste à identifier ces savoirs, "traduction" des savoirs de référence, à des compétences, celles-ci correspondant, dans cette optique, à la *mise en actes* des savoirs. Or, la compétence n'est pas une mise en actes de savoirs, elle est un savoir en actes. La confusion est d'autant plus dommageable à une bonne maîtrise du processus de validation que les évaluateurs, membres du jury, n'ont, en général, qu'une conception très abstraite de la compétence, autorisant alors la prise de position qui aboutit de fait à disqualifier les savoirs en tant que tels ou, au contraire, à les survaloriser comme s'il pouvait exister hors de leur mise en actes.

BIBLIOGRAPHIE

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, France : Gallimard NRF.
- Bonnet, M. (2006). Le métier de l'aide à domicile : travail invisible et professionnalisation. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 3-37.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-94.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, France : Cerf.
- Pharo, P. (2007). La valeur d'un homme. In Caillé A. (ed.) *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total* (p. 107-121) Paris, France : La Découverte.
- Pisani-Ferry, J. (2008). Politique économique : avons-nous appris ? *Idées*, 154, 6-17.
- Triby, E. (2006). Une économie du droit de la validation de l'expérience. In Bourreau-Dubois C. et Jeandidier B. (eds.) *Economie sociale et droit* (p. 351-366), t. 1. Paris, France : L'harmattan.
- Triby, E. et Heilmann E. (2007). *A distance. Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg, France : Pus.
- Wittorski, R. (2007). Le développement professionnel par la formation et le travail ; le cas des inspecteurs du travail, Communication au congrès AREF. Strasbourg, France.