

De la reconnaissance des savoirs à la re-connaissance de l'expérience. Contribution à l'étude des pratiques de l'évaluation dans une démarche de validation des acquis de l'expérience. Six candidat(e)s témoignent de leur parcours diplômant.

Christelle Aleo

► **To cite this version:**

Christelle Aleo. De la reconnaissance des savoirs à la re-connaissance de l'expérience. Contribution à l'étude des pratiques de l'évaluation dans une démarche de validation des acquis de l'expérience. Six candidat(e)s témoignent de leur parcours diplômant.. Education. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2019. Français. NNT : 2019PAUU1055 . tel-02879756

HAL Id: tel-02879756

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02879756>

Submitted on 24 Jun 2020

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

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

THESE EN SCIENCE DE L'EDUCATION EN VUE DE L'OBTENTION DU
DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

**DE LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS A LA RE-CONNAISSANCE
DE L'EXPERIENCE**

**CONTRIBUTION A L'ETUDE DES PRATIQUES DE L'EVALUATION
DANS UNE DEMARCHE DE VALIDATION DES ACQUIS DE
L'EXPERIENCE**

SIX CANDIDAT.E.S TEMONNENT DE LEUR PARCOURS DIPLOMANT

Présentée par Christelle ALEO, soutenue le : 20 Février 2019.

Ecole doctorale : ED SSH – Ecole Doctorale Sc. Sociales et humanités

Unité de recherche : Laboratoire EXPERICE N° EA3971

Directeur de Thèse : Monsieur VIALLE Franck Maître de Conférences HDR

Membres du jury :

Madame LERBET-SERENI Frédérique : Professeur en Sciences de l'Education UUPA Pau

Monsieur MUGHAL Mazhar Yasin : Professeur en économique ESC Pau

Madame POPLIMONT Christine : Professeur des Universités

Monsieur VIALLE Franck : Maître de conférences HDR

REMERCIEMENTS

*La reconnaissance est la mémoire du cœur.
Hans Christian Anderson*

Nos profonds remerciements pour les membres du jury qui ont acceptés d'évaluer ce travail.

Nous tenons à exprimer notre gratitude et nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribuées à sa réalisation.

Un merci tout particulier à Monsieur Franck VIALLE qui a su nous accompagner avec ses précieux conseils et ses encouragements constants.

Enfin, un grand merci très affectueux à Franck, Luigi et Luz. Merci pour votre patience, votre soutien et vos encouragements...

A Luz et Luigi,

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	9
QUELLE GENESE A CE TRAVAIL DE RECHERCHE ?	9
QUELLE PROBLEMATIQUE POUR CETTE RECHERCHE ?	11
UN PARCOURS POUR CONDUIRE NOTRE REFLEXION.....	12
PREMIERE PARTIE	14
CHAPITRE PREMIER.....	14
Le contexte de notre recherche	14
I - LA NAISSANCE DE LA VAE	16
A - UNE VISION DE LA CONTINUITÉ.....	16
1 - Une origine moyenâgeuse ?	16
2 - Une approche plus contemporaine	17
<i>a - un ancrage dans les écoles d'ingénieurs</i>	<i>18</i>
a1 - L'histoire des écoles d'ingénieurs : première période	18
a2 - La loi du 10 juillet 1934	19
a3 - Quelle procédure ?	19
a4 - La seconde période historique des écoles d'ingénieurs	19
<i>b - l'avènement de la loi de 1985</i>	<i>20</i>
b1 - Encore un peu d'histoire	20
b2 - Qu'entendons-nous sous l'appellation VA85?	22
<i>c - La validation des acquis professionnels de 1992.....</i>	<i>23</i>
c1 - Le contexte	23
c2 - Qu'est-ce que la VA92 ?	25
B - UNE VISION PLUS LARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE	26
1 - La genèse de la Validation des Acquis de l'Expérience ?	26
<i>a - Les origines de cette réforme</i>	<i>26</i>
<i>b - l'expérience britannique</i>	<i>27</i>
2 - L'intérêt de ce dispositif.....	28
II - LA VAE DE LA GENESE A AUJOURD'HUI.....	1
A - LE DISPOSITIF INITIAL.....	1
1 - Le décret.....	1
2 - La mise en œuvre du dispositif.....	2
<i>a - l'organisation d'une vae</i>	<i>3</i>
a1 - La phase de recevabilité – le livret de recevabilité ou livret 1	5
a2 - La phase de Validation des Acquis de l'Expérience – livret 2	5
a3 - Le jury.....	7
<i>b - Finalité de la VAE.....</i>	<i>8</i>
<i>c - L'évolution quantitative du dispositif.....</i>	<i>9</i>
3 - Les évolutions institutionnelles de la VAE 2002-2018.....	11
<i>a - Un constat de régression</i>	<i>11</i>
<i>b - Les évolutions de 2009.....</i>	<i>11</i>
<i>c - La loi de 2014.....</i>	<i>12</i>
<i>d - octobre 2017</i>	<i>13</i>
III - NOTRE PARCOURS ET NOTRE QUESTIONNEMENT	14
A - NOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ET UNIVERSITAIRE.....	14
1 - Parcours personnel.....	14
2 - Une première expérience professionnelle.....	15

<i>a - Le cabinet P</i>	15
<i>b - Le cabinet A</i>	15
<i>c - Le monde de la formation professionnelle continue</i>	16
B - NOTRE QUESTIONNEMENT	18
DEUXIEME CHAPITRE	20
DU CONTROLE A L'EVALUATION	20
I - REFERE - REFERENT : LES INVARIANTS	21
A - LE REFERENT	21
1 - Le référent dans le contrôle	21
2 - Le référent dans l'évaluation	22
B - LE REFERE	24
1 - Définition généraliste du "référé"	24
2 - La place du référé dans les sciences de l'éducation	25
C - LA PRODUCTION DE REFERENT – LE REFERENTIEL	27
1 - Son origine	27
2 - Son rôle	28
II - LE CONTROLE	30
A - SIGNIFICATION	30
B - L'EMPLOI DU CONCEPT DE "CONTROLE"	32
1 - Le contrôle dans les organisations	32
<i>a - Le contrôle de gestion</i>	32
<i>a1 - Origine</i>	32
<i>a2 - Le fonctionnement</i>	33
<i>a3 - Le contrôle de gestion aujourd'hui</i>	34
<i>b - Le contrôle organisationnel</i>	35
2 - Le contrôle social	36
<i>a - définition</i>	36
<i>b - L'emploi du contrôle social</i>	37
3 - Le contrôle en éducation	39
<i>a - Généralités</i>	39
<i>b - Définition</i>	39
<i>c - Caractéristique du contrôle</i>	40
III - L'EVALUATION	42
A - EMERGENCE ET DEFINITION	42
1 - Une genèse trouble	42
2 - Définition de l'évaluation	43
<i>a - Un peu d'histoire</i>	43
<i>b - Définition plus contemporaine</i>	43
B - L'EVALUATION UNE ACTIVITE DE JUGEMENT	44
C - QUELLE EVALUATION ?	46
1 - L'évaluation diagnostique ou pronostique	46
2 - L'évaluation formative	47
3 - L'évaluation formatrice	48
4 - L'évaluation sommative ou certificative	48
TROISIEME CHAPITRE	52
L'EXPERIENCE	52
I - DE L'EXPERIENCE A L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE	53
A - DEFINITION	53
1 - Visions philosophique et sociologique	54

<i>a</i> - L'approche philosophique	54
<i>a1</i> - Les conditions de l'expérience	54
<i>a2</i> - La nature de l'expérience	55
<i>a3</i> - L'expérience source de connaissance	56
<i>b</i> - La vision sociologique de l'expérience	57
<i>b1</i> - Représentation de l'expérience chez F. DUBET	58
<i>b2</i> - L'expérience est construite	59
2 - L'approche des sciences de l'éducation	60
<i>a</i> - L'expérience dans la formation alternée	60
<i>a1</i> - Histoire de l'apprentissage	60
<i>a2</i> - Autres dispositifs	62
<i>b</i> - L'expérience et la formation continue	63
B - L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE	64
1 - Définition	64
2 - Un contexte : le travail	65
<i>a</i> - Un peu d'étymologie	66
<i>b</i> - L'évolution du travail ?	66
<i>c</i> - La sociologie du travail	67
3 - Qu'apporte l'expérience professionnelle ?	67
<i>a</i> - Des compétences	68
<i>a1</i> - Origine du mot	68
<i>a2</i> - Définitions	69
<i>a3</i> - La compétence et l'entreprise	69
<i>b</i> - La conceptualisation de la compétence	71
<i>c</i> - Modélisation de la compétence	72
II - DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AUX SAVOIRS !	75
A - L'EXPERIENCE SOURCE D'ACQUIS	75
1 - Définition de l'acquis et de l'inné ou de l'instinct	75
<i>a</i> - La vision de la psychologie behavioriste	75
<i>b</i> - La psychologie vitaliste	76
2 - L'inné ou l'instinctif	77
<i>a</i> - L'inné	77
<i>b</i> - La notion d'instinct	77
3 - L'acquis	78
<i>a</i> - Définition	78
<i>b</i> - Les acquis de l'expérience	78
B - L'EXPERIENCE COMME PRODUCTION DE SAVOIR	79
1 - Distinction théorie – pratique	80
<i>a</i> - Définitions	80
<i>b</i> - Transposition dans le milieu professionnel	81
<i>c</i> - Le lien entre la théorie et la pratique : la didactique	82
2 - Qu'est-ce que le SAVOIR ?	84
<i>a</i> - Le savoir et l'expérience	84
<i>b</i> - Savoirs, savoir-faire et savoir-être quelques précisions !	84
C - LE MODELE D'APPRENTISSAGE VIA L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE	85
1 - La transposition du pratique au théorique : la didactique professionnelle	86
<i>a</i> - Genèse et définition	86
<i>b</i> - Les finalités	87
2 - L'apprentissage expérientiel	87
<i>a</i> - Origine et définition	87
<i>b</i> - Des modèles d'apprentissage expérientiel	88
<i>b1</i> - Le modèle de K. LEWIN	88
<i>b2</i> - Le modèle de J. DEWEY	89

<i>c - Le modèle d'apprentissage de J. PIAGET</i>	89
3 - Le modèle de l'apprentissage de l'expérience de D. KOLB	90
<i>a - La genèse de ce modèle</i>	90
<i>c - Les modèles contemporains</i>	92
QUATRIEME CHAPITRE	95
DE LA RECONNAISSANCE A LA 'RE-CONNAISSANCE'	95
I - LA RECONNAISSANCE ET LA SOCIETE	96
A - LA RECONNAISSANCE	96
1 - Définition	96
2 - Un concept philosophique	97
<i>a - La genèse de ce concept</i>	97
<i>b - Les figures de la reconnaissance chez G. HEGEL</i>	98
3 - Un vecteur de socialisation	99
<i>a - La reconnaissance et la socialisation</i>	99
<i>b - La lutte pour la reconnaissance selon A. HONNETH</i>	100
4 - La reconnaissance en négatif	101
5 - La restauration de la reconnaissance positive	102
B - LA RECONNAISSANCE ET LE TRAVAIL	103
1 - Du travail à la reconnaissance	103
<i>a - Une conception critique du travail</i>	103
<i>b - Une position décisive dans le dispositif théorique</i>	104
1 - La place de l'identité	105
<i>a - définition de l'identité</i>	105
<i>a1 - Origine de ce terme</i>	105
<i>a2 - Un terme d'envergure</i>	105
<i>a3 - L'identité au travail</i>	106
<i>b - L'approche sociologique du travail</i>	107
<i>c - La reconnaissance outil de management ?</i>	108
3 - La reconnaissance au travail	109
<i>a - La reconnaissance 'des qualités du travail'</i>	109
<i>a1 - la reconnaissance par la qualification</i>	109
<i>a2 - La reconnaissance par la compétence</i>	111
<i>b - La reconnaissance sociale du travail</i>	111
<i>b1 - La reconnaissance en psychodynamique du travail</i>	112
<i>b2 - La valeur de la reconnaissance au travail.</i>	112
II - LA RE-CONNAISSANCE PAR LA VAE	114
A - LE SYMBOLE DE LA RECONNAISSANCE ' LE DIPLÔME'	114
1 - La place du diplôme en France	114
<i>a - Le diplôme et l'évolution de la société française</i>	114
<i>a1 - Le développement de l'école</i>	114
<i>a2 - La place du diplôme.</i>	116
<i>b - L'impact du diplôme sur l'insertion professionnelle</i>	117
<i>b1 - L'insertion professionnelle au sortir du cursus de formation initiale</i>	117
<i>b2 - Leur évolution professionnelle</i>	118
2 - Le diplôme comme reconnaissance	119
<i>a - l'exception à la règle 'l'autodidacte'</i>	119
<i>a1 - Définition</i>	119
<i>a2 - Un profil, une minorité !</i>	120
<i>b - Le diplôme et la reconnaissance</i>	121
B - LE PROCESS DE RE-CONNAISSANCE.....	123
1 - La réflexivité pour la re-connaissance	123

<i>a - La réflexivité</i>	124
<i>a1 - Une notion des sciences sociales</i>	124
<i>a2 - Le praticien réflexif</i>	124
<i>b - De la réflexivité à l'identification des savoirs</i>	125
<i>c - la conceptualisation de la pratique</i>	126
2 - Les acquis de la Re-connaissance	127
<i>a - Le savoir, la connaissance</i>	127
<i>a1 - Le savoir</i>	128
<i>a2 - La connaissance</i>	129
<i>b - le résultat de cette re-connaissance</i>	130
3 - La Re-connaissance dans notre société	130
<i>a - Le concept de 'complexité'</i>	130
<i>b - Exister dans son système – être re-connu</i>	132
4 - Les difficultés de cette Re-connaissance	132
<i>a - Des raisons intrinsèques</i>	132
<i>a1 - Difficile de voir ce qui est enfoui dans le sujet !</i>	132
<i>a2 - Difficile d'écrire et de parler de soi</i>	133
<i>b - des raisons extérieures</i>	134
<i>b1 - Des attentes différentes</i>	134
<i>b2 - Un entretien hybride !</i>	135
DEUXIEME PARTIE	138
CHAPITRE V	138
METHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE	138
I - CHOIX DES CONCEPTS ET METHODE DE NOTRE RECHERCHE	139
A - NOS CONCEPTS CLES	139
1 - Le concept d'évaluation	139
2 - Le concept d'expérience	140
3 - L'ultime concept la reconnaissance	140
<i>a - La reconnaissance</i>	141
<i>b - La 're-connaissance'</i>	141
B - LES APPORTS THEORIQUES DE CETTE RECHERCHE	141
1 - Ce qu'évaluer signifie	142
2 - Les acquis de l'expérience	142
3 - La re-connaissance pour une reconnaissance attendue	144
II - METHODE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	145
A - GENERALITE	145
1 - La recherche dans notre champ 'les Sciences de l'Education'	145
<i>a - Définition de la recherche</i>	145
<i>b - Les types de recherches en Sciences de l'Education</i>	146
<i>b1 - Une première classification</i>	146
<i>b2 - Les activités de recherche selon S. TOMAMICHEL & F. CLERC</i>	147
2 - Des modes de production des savoirs	148
<i>a - Les modes de production de connaissance</i>	148
<i>a1 - Le mode positiviste</i>	148
<i>a2 - Le mode interprétatif</i>	149
<i>a3 - Le mode constructiviste</i>	149
<i>b - La relation du chercheur et de son terrain</i>	149
<i>b1 - La neutralité</i>	149
<i>b2 - L'éthique</i>	151
B - NOTRE POSITION AU REGARD DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE	152

1 - La recherche clinique	152
<i>a - Quelle origine ?</i>	152
<i>b - La démarche clinique en sciences humaines</i>	153
<i>b1 - Présentation</i>	153
<i>b2 - La méthode</i>	153
<i>b3 - L'expérimentale et la clinique, quelles différences ?</i>	154
2 - La méthode clinique et notre recherche	154
III - LE RECUIEL DE NOS DONNEES	155
A - LA METHODE	155
1 - La récolte des données	155
<i>a - L'observation</i>	155
<i>b - L'expérimentation</i>	156
<i>b1 - L'enquête</i>	156
<i>b2 - Les questionnaires</i>	156
<i>b3 - Les entretiens</i>	157
<i>c - Les types d'entretiens</i>	158
B - LE TRAITEMENT DE NOS DONNEES	158
1 - Choix de l'outil	158
2 - Le choix des sujets et traitement des entretiens	159
<i>a - Quels candidats ?</i>	159
<i>b - Traitement de ces entretiens</i>	159
<i>c - Notre grille d'analyse de contenu</i>	161
2 - Les résultats présentés par sujet	163
<i>b - Une représentation globale</i>	166
CHAPITRE VI	169
RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE	169
I - ANALYSE DES RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE EMPIRIQUE	170
A - ANALYSE INDIVIDUELLE DES DONNEES	170
1 - Analyse de la catégorie perception	170
<i>a - Analyse de la perception de Sébastien</i>	170
<i>b - Analyse de l'entretien d'Anne</i>	171
<i>c - Analyse de l'entretien de Lydia</i>	172
<i>d - Pour Xavier la perception est représentée</i>	173
<i>e - Analyse pour l'entretien de Séverine</i>	174
<i>f - Analyse de Cyril</i>	175
2 - Analyse de la perception pour l'ensemble des interviewés	176
3 - Analyse individuelle quant au discours tenu par les interviewés	177
<i>a - Analyse du discours de Sébastien</i>	177
<i>b - Analyse du discours d'Anne</i>	178
<i>c - Quant à Lydia, vous trouverez ci-dessous la représentation de son discours</i>	178
<i>d - Analyse du discours de Xavier</i>	179
<i>e - Analyse du discours de Séverine</i>	180
<i>f - Analyse du discours de Cyril</i>	180
4 - Analyse globale de la catégorie discours	181
5 - La finalité en fonction des sujets	182
<i>a - La représentation des finalités pour Sébastien</i>	182
<i>b - Pour Anne</i>	182
<i>c - Concernant Lydia</i>	183
<i>d - En ce qui concerne Xavier</i>	183
<i>e - Les finalités pour Séverine</i>	184
<i>f - Enfin, la finalité chez Cyril</i>	184

5 - Analyse croisée sur les finalités ?	185
B - ANALYSE CROISEE DES CRITERES	186
1 - Le test du khi-2	186
<i>a - Notre méthode</i>	186
<i>b - Détail de nos calculs</i>	187
2 - Présentation des hypothèses	190
<i>a - Résultats liés aux hypothèses émises</i>	190
<i>b - Quel bilan pouvons-nous faire de toutes ces hypothèses ?</i>	203
b1 - Impact des finalités ‘diplôme’ et ‘évolution’	204
b2 - Un sentiment de difficulté	204
b3 - L’émergence des savoir-faire	205
III - NOTRE MODELISATION ET INTERPRETATION	205
A - LA MODELISATION DE LA VAE VERSUS L’EVALUATION	206
1 - Que représente cette modélisation ?	206
<i>a - Juxtaposition de deux systèmes</i>	206
<i>b - Un système d’évaluation et un système de re-connaissance</i>	208
b1 - La ‘boucle académique’	208
b2 - La ‘boucle de réflexivité’	209
2 - Pourquoi, ne pas considérer la VAE comme une évaluation ?	210
<i>a - Une incapacité à évaluer l’expérience</i>	210
<i>b - Un savoir en filigrane</i>	210
B - LA CORRELATION ENTRE EVALUATION & SAVOIR ET EXPERIENCE & RE- CONNAISSANCE	211
1 - La VAE re-connaissance de l’expérience	211
2 - La VAE reconnaissance des savoirs	212
III - LIMITES, PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS FACE A CE TRAVAIL .	213
1 - Quelles en sont les limites ?	213
2 - Quelles perspectives pour ce dispositif ?	214
3 - Que pouvons-nous envisager en termes de préconisations ?	216
CONCLUSION	219
I - RAPPEL DE NOS CONCLUSIONS	219
II - CONCLUSION GENERALE & OUVERTURE	223
INDEX DES ANNEXES	225
ANNEXES	226
Votre situation professionnelle actuelle	237
Votre catégorie socio-professionnelle (emploi actuel ou dernier emploi)	237
BIBLIOGRAPHIE	313

INTRODUCTION GENERALE (IL FAUT PAS DESCENDRE LE TITRE)

QUELLE GENESE A CE TRAVAIL DE RECHERCHE ?

Depuis notre arrivée sur la région des Pyrénées Atlantiques, nous travaillons dans le domaine des ressources humaines. En premier lieu, nous avons exercé dans un cabinet de ressources humaines. Nos missions portaient, sur de l'accompagnement, du bilan de compétences, de l'insertion professionnelle. Nous sommes alors en 2002, année de la mise en place d'un dispositif tout à fait innovant, voire surprenant, pour un certain nombre d'individus, je parle de la Validation des Acquis de l'Expérience. Cette initiative attire déjà notre attention en 2002, mais plutôt du côté du conseil. En effet, un tel projet pouvait faire l'objet de préconisations dans le cadre d'un bilan de compétences. Effectivement, il n'était pas rare, que les sujets cadres ou non cadres puissent faire état de difficultés quant au fait de ne pas avoir de diplôme. Cette situation semblait pouvoir être un frein quant à leur retour à l'emploi, ou encore pour pouvoir évoluer. La chose était peu développée, faiblement promue. Certes le CIBC 64, était déjà le point relais en la matière, ils avaient en charge la présentation du dispositif lors de réunions d'informations collectives organisées quotidiennement. Ils pouvaient également, être amenés à recevoir lors de rendez-vous conseils individualisés pour expliquer plus en détail le dispositif et éventuellement conseiller le diplôme qui pouvait correspondre au parcours du sujet.

En 2008, nous avons changé de poste, avec des missions différentes, ce qui nous a conduit durant deux années, à mener des activités différentes, liées à la promotion de la formation dite "courte", du conseil en entreprise... Il s'agissait alors de : vendre des formations spécifiques ou bien, de réaliser de l'ingénierie de formation en fonction du besoin identifié dans l'entreprise. Nos missions consistaient également à réaliser auprès des entreprises des diagnostics afin d'optimiser leur gestion des ressources humaines.

Ces activités furent menées jusqu'en 2010, puis à cette époque, nous fut confié la responsabilité de ce dispositif dans la structure où nous exerçons encore actuellement. Ainsi, depuis huit années, nous sommes en charge de promouvoir ce dispositif de VAE, de le déployer en veillant à optimiser la méthodologie, et recevoir les candidats de la meilleure façon qu'il soit. Nous nous chargeons du projet, de la réalisation de l'entretien d'exploration jusqu'à l'entretien final avec le jury. La phase préalable consiste en l'identification de l'expérience du sujet et de son nombre d'années d'exercice. Au regard de cette exploration, nous proposons le diplôme qui semble le plus en adéquation avec le parcours du candidat et nous l'informons sur la manière dont va se dérouler son parcours. Cette activité, nous a permis d'appréhender de façon relativement significative, la quatrième voie de diplomation en France : la Validation des Acquis de

l'Expérience. Quelle chose étrange que d'accéder à un diplôme sans avoir poursuivi un cursus de formation !

Même en 2010, soit huit années après la promulgation de la loi et la mise en œuvre de ce dispositif, le nombre de dossiers était confidentiel. Effectivement, seul deux ou trois candidats étaient en cours de cheminement pour l'obtention d'un diplôme par cette voie et peu de dossiers avaient été traités les années antérieures. Pour les candidats en cours, il s'agissait de deux cadres, qui envisageaient d'obtenir le diplôme de Niveau I intitulé : Grade de Master, le troisième était un candidat qui désirait pouvoir valider le diplôme de Niveau II : Bachelor Management Relations Clients. Sur les trois candidats du début de notre expérience seule une personne a achevé son parcours. Les autres étaient engagées depuis plusieurs années et elles ont souhaité stopper, puisque ne voyant pas d'issue rapide.

Si l'on se confère à l'évolution de cette partie de notre activité, fort est de constater qu'en deux ou trois années, et sans employer d'outils de communication significatifs, le nombre de demandes a évolué de façon exponentielle, pour atteindre aujourd'hui plus d'une cinquantaine de dossiers traités par année. Il serait illusoire de considérer que ce phénomène est uniquement propre à notre structure, mais la raison est certainement liée également à la politique de la formation de la région Nouvelle Aquitaine. En effet, la région est un acteur majeur dans le déploiement de ce dispositif et notamment par la couverture territoriale des CIBC. Ainsi, bon nombre de demandeurs d'emploi se rapprochent de notre structure pour engager cette VAE et tenter d'obtenir un diplôme, tout est restant en recherche active en termes d'emploi. Ces demandes portent, sur trois types de diplômes, toujours le Grade de Master, le Bachelor Management Relations Clients, mais également et surtout les diplômes issus du réseau appelé "NEGOVENTIS" qui représentent les métiers du commerce du niveau IV (bac) au niveau II (bac+3). La majorité des demandes quant à ces diplômes, portent sur le niveau II, qui correspond à des emplois métiers de "middle management" très opérationnels. Afin d'améliorer la procédure, nous avons petit à petit élaboré une méthodologie, qui permette de répondre à toutes ces demandes de façon plus structurée.

Nous considérons que ce que nous pouvions avoir au début de cette mission, n'était pas efficient. Nous avons développé des outils, toujours dans le souci évidemment du respect du cadre légal qui s'imposait à nous. Notre priorité fut d'emblée, de mettre l'accent sur les vingt-quatre heures d'accompagnement afin de permettre aux candidats de réaliser l'exercice dans les meilleures conditions qu'il soit. Ces vingt-quatre heures furent découpées en deux phases, ainsi nous avons établi des outils pour chacune d'entre elle. Ces outils étant réalisés pour aider à la formalisation des éléments en vue de cette validation. Etre aidant, est important puisqu'il est connu que ce type d'exercice peut sembler inquiétant de par sa complexité et la solitude dans laquelle se trouve le sujet. Cet accompagnement nécessite beaucoup d'attention, mais la phase finale tout autant. En effet, la préparation du jury final représentait également un axe de vigilance important dans notre pratique professionnelle. Cette ultime étape correspondait à un exercice, à priori tout à fait effrayant pour les candidats à la VAE.

Ce sentiment d'inquiétude fut confirmé, puisque dès les premiers jurys et quelques soient les diplômes, nous nous sommes rendues compte, du malaise certes des candidats, mais également, que les délibérations lors de cette phase finale étaient particulièrement délicates. On entendait une véritable dissonance entre les membres du jury. Dissonance entre ceux qui représentaient la partie académique et ceux qui

représentaient le corps professionnel. La critique fut faite mainte fois, quant au manque de concepts dans le travail présenté malgré les preuves apportées quant à la réalisation des tâches invoquées. Alors que les professionnels étaient satisfaits de voir employé le “jargon technique” spécifique à leurs activités, ils ne comprenaient pas les réticences des “professeurs”, et effectivement, les académiques ne s’y retrouvaient pas.

Le fait d’avoir à plusieurs reprises ces types de retours, nous a amené à nous interroger quant aux modalités de ce dispositif, peut-on considérer qu’il s’agisse d’une “évaluation” ? Autres interrogations issues de notre pratique professionnelle, il s’agit de comprendre pourquoi les individus s’engagent dans un parcours qui pouvait sembler long, fastidieux et peut être incertain. Qu’attendent-ils réellement de ce passage, du résultat escompté...telles furent les questions pratiques que nous nous posions à la genèse de ce travail de recherche. Ce questionnement, n’était qu’au stade d’interrogations comme tout à chacun peut avoir sur sa pratique professionnelle, jusqu’au jour où nous avons échangé à ce sujet avec le directeur académique de notre structure. L’évolution du nombre de candidats, les questions que nous avions quant aux difficultés rencontrées, ont suscité un tel intérêt qu’il nous a suggéré d’engager de façon “scientifique” une véritable réflexion sur le sujet. C’est ainsi que nous avons commencé ce travail, il y a maintenant trois ans et demi. Nous avons commencé ce travail par de l’exploration “académique” et petit à petit cela nous a conduit à envisager une problématique plus théorique. Celle-ci s’est construite petit à petit pour une finalisation assez récente, cependant elle existait à l’état d’ébauche depuis un long moment et nous a guidés dans ce travail. Quelle est-elle ?

QUELLE PROBLEMATIQUE POUR CETTE RECHERCHE ?

Prendre la décision de s’engager dans un tel travail, fut un défi personnel et sans conteste une émotion certaine quant au fait de s’y engager. Nous avons pu ressentir un réel intérêt, un peu de fierté quant à la possibilité de mener de façon très modeste, un tel travail de recherche. Le début de la démarche a pu sembler relativement facile, puisque nous avons puisé dans notre pratique professionnelle afin d’identifier les interrogations empiriques. Cependant, notre implication, notre immersion dans l’activité pouvait rendre le “regard interrogateur” plus difficile qu’il n’y paraît. Il fallait être attentive, au fonctionnement, au dysfonctionnement ayant lieu lors des étapes du dispositif mis en place. Il s’agissait d’appréhender notre activité avec un autre regard, tenter de prendre de la distance quant à cette pratique. Effectivement cette implication, peut parfois engendrer une difficulté face à cette nécessaire distanciation quant à notre sujet de recherche.

Après avoir défini les questions empiriques qui suscitaient chez nous de l’intérêt, nous avons commencé à envisager de lire des ouvrages et des articles. Les lectures furent d’abord en lien direct avec notre sujet, la VAE. Nombreux sont les écrits sur ce thème. Puis, au fur et à mesure de nos lectures, de nos réflexions, les lectures se sont organisées en fonction des concepts que nous souhaitions développer dans ce travail. Les concepts pressentis le furent dans l’idée que ces derniers allaient pouvoir nous aider pour trouver des réponses à nos interrogations. Plusieurs concepts ont été envisagés : la motivation, l’institution, l’expérience, l’évaluation, la reconnaissance... Nous avons retenu : l’expérience, l’évaluation et enfin la reconnaissance. L’ensemble des lectures menées, nous ont permis de recueillir des informations, permettant la construction intellectuelle de notre problématique théorique. Ces informations nous ont permis de

construire, comme le présente J. LEGROUX dans sa théorie de la communication, les savoirs nécessaires dans la réalisation de ce travail de recherche. L'ensemble de ces recherches théoriques, liées à nos interrogations initiales traduites dans la problématique terrain du début de cette réflexion nous ont permis de définir la problématique théorique suivante :

« La VAE se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la VAE est considérée généralement de façon exclusive soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme une reconnaissance de l'expérience. Or nous pouvons considérer cette VAE **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait à l'expérience. »

Dans un dernier temps, nous allons faire état de la manière dont nous avons précédé pour réaliser ce travail.

UN PARCOURS POUR CONDUIRE NOTRE REFLEXION

Pour tenter de répondre à la problématique présentée ci-dessus, nous allons aborder ce travail de recherche en deux parties.

Tout d'abord, nous allons présenter une première partie, que l'on peut qualifier d'académique, puis une seconde partie empirique réalisée grâce à la démarche que nous avons menée sur le terrain. Cependant, au préalable, nous nous sommes attachée à présenter le contexte de cette recherche. Ce préambule contextuel, a pour objectif de présenter le contexte socio-économique dans lequel se situe l'avènement d'un tel dispositif. Partant de cet environnement socio-économique, nous avons identifié les étapes de mise en œuvre de ce dispositif. Comment est-il né ? S'agit-il de quelque chose de tout à fait contemporain ou est-ce que la logique de mettre en valeur l'expérience professionnelle est un phénomène qui existe depuis plus longtemps ? Ainsi, après avoir présenté la naissance de ce dispositif, nous avons présenté en quoi celui-ci correspond et comment il évolue et ce jusqu'à très récemment. Nous avons achevé cette partie contextuelle par une présentation plus personnelle, intégrant notre parcours de formation initiale, puis notre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit d'un prélude avant une réflexion qui est composée de deux parties.

La première partie, est dite ''conceptuelle''. Elle est consacrée à l'évocation des trois concepts théoriques que nous avons souhaités. Le premier concept appréhendé fut celui de l'évaluation, en effet la VAE est considérée comme dispositif d'évaluation, ainsi il semblait pertinent de déterminer ce qu'évoquait ce concept et les concepts connexes tel que celui de contrôle. L'objectif était de comprendre ce qu'est l'évaluation et ainsi d'essayer de déterminer si le dispositif qui est au cœur de ce travail de recherche peut être envisagé comme une évaluation. Le second concept traité, est celui de l'expérience, concept au cœur même de la Validation des Acquis de l'Expérience. On évoque beaucoup ce terme, notamment dans le domaine des ressources humaines, en effet avec l'intérêt porté à la notion de compétence, la notion d'expérience professionnelle est régulièrement mentionnée et interrogée. Au-delà de la notion d'expérience professionnelle, ce concept d'expérience prend une place importante également dans le champ de la sociologie, notamment au travers des travaux de F. DUBET. En effet, ce dernier considère la représentation de la société *via* la

sociologie classique “caduque” et l’envisage comme devant être une “description des expériences sociale”. Enfin, le troisième concept que nous aborderons, sera celui de la reconnaissance. Ce dernier fut largement traité d’un point de vue philosophique, mais également à travers le regard sociologique. Les premières théories de JG. FICHTE, G. HEGEL posent les fondements de la théorie de la reconnaissance. Puis la reconnaissance est appréhendée comme un élément clé de la socialisation, on peut faire référence à A. HONNETH qui présentera notamment dans son ouvrage intitulé “ la lutte pour la reconnaissance” les trois sphères de reconnaissance, fondement de la réalisation de soi. Nous évoquerons alors parmi ces trois sphères, celle du travail, ce qui permettra de faire le lien avec notre sujet. Nous nous interrogerons également quant à la notion de re-connaissance qui peut sembler lié au processus engagé par les sujets qui réalisent une VAE. Que cela représente –t-il pour les sujets ? Qu’en attendent-ils ? Qu’en ressortent-ils en termes d’acquis ? Cela nous permet de faire le lien avec les interrogations du premier concept quant à la notion d’évaluation. Cette première partie nous permettra d’apporter les savoirs inhérents à ces concepts et ainsi permettre de donner un support théorique pour étayer nos hypothèses de la seconde partie.

Cette seconde partie, correspond à notre partie empirique. Elle sera composée de deux sections. Une première, purement méthodologique, dans laquelle nous présenterons la démarche qui fut employée. Nous définirons le type de recherche que nous menons et enfin nous vous développerons l’outil employé afin de récolter nos données. Nous vous exposerons le choix des sujets interrogés en justifiant de ces choix. Pour achever cette première partie empirique sur une énonciation succincte des premiers résultats obtenus. Ces résultats furent obtenus de façon brute via la grille de catégories, mais nous avons établi des calculs afin de rendre les sujets cohérents les uns avec les autres et pouvoir les faire entrer en discussion. Ce premier chapitre méthodologique, sera suivi par un dernier chapitre, dans lequel nous nous attacherons à analyser, interpréter nos données. Ces dernières seront transformées comme nous l’avons déjà indiqué de façon numérique. Après une analyse de ces résultats, nous en ferons une interprétation. Afin de pouvoir proposer une analyse et une interprétation plus fine, nous émettrons des hypothèses qui seront validées ou invalidées grâce à la méthode du Khi-2. Cette méthode du Khi-2 permet de : « *"mesurer" l'écart entre une distribution donnée et celle que l'on aurait, en théorie, si certaines hypothèses étaient vérifiées. [...] l'hypothèse est que deux variables sont indépendantes, et on voudrait savoir si cette hypothèse est probablement vraie ou probablement fausse* »¹. Après cette partie analyse et interprétation, nous présenterons une modélisation qui aura pour finalité de présenter de façon visuelle, la réponse à noter problématique. L’ultime partie de ce travail, consistera à définir les limites de cette recherche ainsi que les ouvertures que l’on pourrait envisager.

Mais avant d’explorer ces parties : académique puis empirique, intéressons-nous au contexte de ce travail de recherche.

¹ http://www.univ-montp3.fr/miap/ens/AES_IDS/TD4/Exo3.html

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE PREMIER

LE CONTEXTE DE NOTRE RECHERCHE

La formation continue est devenue importante, voire essentielle dans notre société qui est en constante évolution, mutations technologique et organisationnelle. Cette situation nécessite inévitablement que les travailleurs soient en adéquation avec les besoins de leur environnement professionnel. Ils doivent maintenir leur niveau de compétences au sein des organisations, ceci pour garder leur employabilité ou évoluer vers d'autres métiers dans un contexte où les métiers eux-mêmes sont en mutation. Il existe diverses définitions de la formation continue, une fut adoptée par le Conseil de l'Education et de la formation, sous proposition du programme européen Léonardo, M. MONVILLE & D. LEONARD (2008, p5-6) : « *Toute formation professionnelle entreprise par un travailleur – personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants – dans la communauté au cours de sa vie active* ». ² Si l'on regarde comment la définit l'Organisme de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), voici ce que l'on peut noter, la formation professionnelle continue pour adultes : « *Tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par l'employeur ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. Toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formations auxquelles les adultes participent pour acquérir les connaissances et/ou qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrières dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion* » ³. La formation professionnelle est étroitement liée aux évolutions technologiques, organisationnelles mais également socio-économiques, et elle devient un véritable enjeu pour les politiques sociales contemporaines. M. ALALUF nous indique (1993, p.18) « *La formation professionnelle (continue) s'est constituée suite au bouleversement par la révolution industrielle des modes traditionnels de formation antérieurs et notamment*

² MONVILLE. M & LEONARD. D, « La formation professionnelle continue ». Courrier Hebdomadaire du CRISP, n°1987-1988, 2008/2

³ OCDE, Regard sur l'éducation, 1997

de l'apprentissage dans le domaine des corporations, et l'on assiste à la difficulté émergente de la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continues ». ⁴ On peut distinguer trois étapes dans l'évolution de la formation professionnelle continue. Entre 1950 et 1970, la formation professionnelle est plutôt considérée comme quelque chose de collectif. Il devient alors important d'accorder ce droit à chacun. L'émergence des notions de M. MONVILLE & D. LEONARD (2008, p.8) : « *seconde chance, reconversion* » ⁵. La restructuration de secteurs clés de l'économie nécessite que les travailleurs puissent être en capacité d'opérer une transition quant à leur compétence et ainsi rester "employable" sur le marché de l'emploi. Les années soixante, sont, elles, marquées par une logique d'éducation permanente synonyme de seconde chance. Par contre la thématique de formation professionnelle continue poursuit son émergence et correspond à d'autres finalités. En effet, elles sont davantage en lien avec l'emploi. En 1961, émerge la formation professionnelle accélérée (FPA) au sein de l'office de l'emploi. Dans les années soixante-dix, la situation économique déjà fragile, voit "exploser" le chômage. La formation professionnelle est de plus en plus considérée comme un vecteur de réinsertion sociale des personnes sans qualification et sans emploi. L'Etat d'ailleurs inscrit dans la loi, la formation professionnelle, avec le 9 juillet 1970, la signature d'un accord national interprofessionnel (ANI) qui fonde le système actuel de la formation professionnelle en France. Toujours en corrélation avec l'évolution économique et sociale du pays, diverses lois émergent quant à l'évolution de la formation pour tenter toujours d'enrayer notamment cette progressions incessante du chômage, faisant ainsi émerger de nouveaux dispositifs considérés comme novateurs et ayant pour ambition l'exploitation de l'expérience professionnelle des individus à des fins de reprises d'études (VA85 : Validation des Acquis Professionnels) ou encore la validation d'un diplôme (VAE : Validation des Acquis de l'Expérience). Cette évolution n'a cessé jusqu'à aujourd'hui l'an 2018 et une ultime loi sur la formation professionnelle qui a pour ambition de redessiner le paysage français de la formation : « Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » du 05.09.2018.

Le travail engagé ici, concerne un dispositif majeur de ce début du XXI^{ème} siècle, initié lorsque l'on a commencé à envisager les compétences comme une richesse, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Il s'agit d'un processus permettant d'obtenir un diplôme grâce à l'expérience professionnelle de l'individu. Il est considéré aujourd'hui comme la quatrième voie de diplomation en France. En effet, avant la loi du 17 janvier 2002, il existait trois voies de diplomation, la formation initiale, la formation par alternance et la formation continue. Cette loi de 2002, initie la quatrième voie : la validation des acquis. Ce dispositif n'est pas sans poser de question quant à son déroulé et son fonctionnement. Comment permettre à des sujets d'obtenir un diplôme juste au regard de l'expérience professionnelle ? Comment peut-on faire une corrélation entre un référentiel de diplôme et les acquis de l'expérience professionnel d'un sujet ? Pourquoi les sujets engagent-ils une telle démarche ? Ce sujet traitant de la pratique, de la théorie, de l'académique est source de bons nombres d'interrogations auxquelles nous essaierons de répondre au cours de ce travail. Pour se faire, il conviendra dans un premier temps, de présenter la genèse de ce dispositif ainsi que le fonctionnement de celui-ci. Puis, nous prendrons connaissance de ces évolutions de ce dispositif jusqu'à aujourd'hui en identifiant les modifications qu'a connues ce dernier. Après la

⁴ ALALUF. M, « Formation professionnelle et emploi : transformation des acteurs et effets de structure ». Nivelles, Point d'appui Travail Emploi Formation, dossier n°3, février 1993

⁵ MONVILLE. M & LEONARD. D, 1998, *Op. Cit.*, p.8

présentation de ce contexte empirique, nous présenterons, notre formation universitaire, notre pratique professionnelle au cours des dix-sept années précédentes. C'est dans la dernière partie de notre pratique professionnelle que nous trouverons la genèse de ce travail de recherche, mais comment cela a-t-il émergé ? Après avoir présenté le cheminement réalisé jusqu'au début de cette démarche, nous présenterons la problématique empirique présentée lors du commencement de cette étude en juillet 2015. Ce contexte sera l'introduction à une première partie théorique, elle-même suivie par une partie empirique.

Mais commençons pas évoquer ces dispositifs de validation.

I - LA NAISSANCE DE LA VAE

Le processus qui nous intéresse aujourd'hui, semble appartenir au monde contemporain, pourtant, nous pouvons trouver des origines bien des siècles en arrière. C'est ce que nous présenterons dans un premier temps lorsque nous évoquerons l'histoire de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Quand a-t-on commencé à mettre en avant l'expérience professionnelle ? Nous nous attacherons à présenter l'évolution de ce dispositif au travers l'évolution de la société et notamment son environnement économique, ainsi nous retracerons les grandes lignes de la naissance de la VAE. Dans un second temps, nous évoquerons ce dispositif de sa genèse jusqu'à aujourd'hui. Ceci nous amènera au constat fait d'un dispositif ne bénéficiant pas du succès que les politiques souhaitaient obtenir. Après avoir posé les bases de notre sujet, nous évoquerons notre parcours personnel et professionnel pour nous amener à l'origine de notre questionnement actuel.

A - UNE VISION DE LA CONTINUITE

1 - Une origine moyenâgeuse ?

On peut considérer que la reconnaissance des acquis de l'expérience trouve son origine au Moyen Age. Le Moyen Age voit émerger un dispositif qui est considéré comme "un des plus anciens systèmes de formation professionnelle français"⁶. Aujourd'hui le terme existe toujours, le compagnonnage ou la « formule compagnonique » représente une formation qui a traversé les siècles, et elle représente l'excellence en artisanat. Nous ne développerons pas cette organisation dont l'histoire complexe a traversé les siècles. Cependant gardons à l'esprit en ce qui nous concerne que cette forme d'apprentissage, représente l'excellence encore à l'heure actuelle, à tel point que cela lui valut une inscription depuis le 19 Novembre 2010 sur la liste représentative du patrimoine culturel immatériel (P.C.I) de l'UNESCO⁷ en tant que « réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier ». Leur histoire serait marquée par des sources légendaires qui feraient référence à trois pères fondateurs, le Roi SALOMON, le Maître JACQUES et le père SOUBISE. Ces derniers seraient mis en scène lors de la construction du Temple de SALOMON. Cet évènement serait censé avoir vu naître l'ordre des Compagnons. Notons que la légende salomienne⁸ est tout

⁶ MEURGER. C, « thèse le compagnonnage en tant qu'institution de formation professionnelle : études de ses curriculums et de ses phénomènes de transmission ». Université Grenoble Alpes, 2006

⁷ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education et les Cultures

⁸ Le compagnonnage sur le site de l'UNESCO

particulièrement importante dans les mythes des compagnons du « devoir de liberté ». Selon la légende, Maître JACQUES⁹ aurait appris à tailler les pierres durant son enfance avant de partir voyager à l'âge de 15 ans pour arriver au chantier du Temple de SALOMON à l'âge de 36 ans. Il serait devenu Maître des Tailleurs de Pierre, des Menuisiers et des Maçons. Il serait revenu en France avec un Maître nommé SOUBISE avec qui il se serait fâché au cours du voyage. Suite à quoi, il se serait caché en la ville de Marseille craignant pour sa vie. Il aurait été exécuté d'ailleurs peu de temps après. Quant à SOUBISE¹⁰, il aurait été, selon la légende, l'architecte du Temple de SALOMON, il y aurait encadré les Charpentiers. De retour en France à Bordeaux, brouillé avec Maître JACQUES, il aurait commandité son meurtre. Au-delà des légendes, JP. DUROY¹¹ relève la création du "Saint Devoir de Dieu", ancienne appellation du compagnonnage, en 1149. Au commencement, il fonctionnait comme un réseau d'apprentissage sur le lieu de travail. Cette communauté accueillait alors ses membres, les formaient par la pratique et lorsqu'ils étaient en capacité, grâce à l'enseignement reçu avec leur maître et lors de leur tour de France, ils présentaient leur "chef d'œuvre". Ainsi Léon & Roche (2012. p .46) définit l'apprentissage comme : c'est « l'initiation professionnelle [...], sous la forme d'un apprentissage direct »¹². Il est ainsi considéré qu'à la fin de son apprentissage « le jeune homme connaît tous les aspects d'un métier et peut accéder à la maîtrise après avoir fait ses preuves en tant que compagnon »¹³. Ainsi, on peut noter deux faits marquants, tout d'abord, nous constatons un apprentissage qui se fait par la pratique et, d'autre part, pour devenir maître et ainsi quitter ce statut de compagnon, il faut faire "la preuve" de sa maîtrise. Après l'identification d'une genèse séculaire du dispositif de la Validation des Acquis de l'Expérience, intéressons-nous à une histoire plus contemporaine.

2 - Une approche plus contemporaine

Si l'on se réfère à V. MERLE¹⁴, ce dernier nous indique qu'il peut y avoir deux lectures de cette loi de 2002 et l'avènement de la VAE. V. MERLE¹⁵, est un personnage central dans le dispositif qui nous intéresse dans ce propos, nous relate de son point de vue l'origine de l'émergence de ce dispositif dont voici les grandes lignes, mais cela nécessite de faire un retour de quelques années dans notre histoire.

⁹*Ibidem* ;

¹⁰ *Ibidem*,

¹¹ DUROY. JP, « Le compagnonnage aux sources de l'économie sociale ». Paris, Mutualité Française, 1991.

¹² LEON. A & ROCHE. P, « Histoire de l'enseignement en France – Que sais-je ? ». Paris : PUF n° 393, 2012.

¹³ *Ibid*

¹⁴ MERLE. V, « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience ». Revue de l'IRE, 2007/3 N°55, pp 43-71.

¹⁵ Né le 3 janvier 1950 à Paris, il est diplômé de l'Institut des études politiques, licencié en sociologie, professeur au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) titulaire de la Chaire "Travail, emploi, acquisition professionnelle", V. MERLE était un réel acteur de la formation professionnelle. Après une carrière riche, il restera dans la mémoire collective comme le père de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et ce lorsqu'il était le directeur de cabinet de la secrétaire d'Etat à la formation professionnelle, N. PERRY de 1998 à 2002, mais nous y reviendrons.

a - un ancrage dans les écoles d'ingénieurs

Remontons à la loi de 1934, celle-ci a été promulguée afin d'instaurer une "régulation publique dans la délivrance du titre d'ingénieur"¹⁶, cela intervient au travers de la création de la Commission du Titre d'Ingénieur (CTI) qui existe toujours d'ailleurs. Elle fut créée parce qu'émergeaient beaucoup d'écoles privées "techniques supérieures" qui pouvaient être de qualité très variable. Ainsi la CTI fut chargée de les inspecter et d'habiliter celle qui respectaient et satisfaisaient aux critères de qualité préalablement définis. Ainsi seules des écoles habilitées seront en droit de délivrer le titre d'ingénieur. Cette décision fut un moment majeur pour la structuration des écoles d'ingénieurs.

a1 - L'histoire des écoles d'ingénieurs : première période

La naissance se situerait avec la création de l'Ecole des Ponts et Chaussées en 1747, qui coïncide avec l'invention de "l'ingénieur moderne"¹⁷ et de l'école française, cette première période s'achèverait en 1945. L'image alors de l'ingénieur et ce, pendant près de cent ans, est celle de l'ingénieur fonctionnaire. Celui-ci reçoit alors une formation de base qui ouvre à tous les métiers de cadres techniques que ce soit dans le monde civil ou militaire. L'objectif premier de l'Etat lorsqu'il crée ces écoles d'ingénieurs est de former des cadres techniques qui répondent à ses besoins pour les diverses missions devant être menées qu'elles soient civiles ou militaires. Ainsi l'Etat est le premier entrepreneur de France que ce soit pour : les routes, les ponts, l'exploitation minière, l'artillerie, la construction de vaisseaux... En 1839, voit émerger à l'initiative du privé la première école d'ingénieurs industriels, il s'agit de l'école centrale des arts et manufactures. Cette école est une réponse au développement industriel de ce début de XIX^{ème}. Le développement de ces écoles se poursuit sans peu d'intervention de l'Etat si ce n'est dans le cadre d'ouverture d'Ecole de Service Public, au service de développement du dispositif de formation de contremaîtres (Ecoles des Arts et Métiers) et des techniciens de l'agronomie qui voient également l'apparition de la concurrence de l'enseignement de l'Eglise catholique. La seconde révolution industrielle en 1870, associée aux progrès scientifiques et techniques voit apparaître sous l'impulsion de partenaires privés, collectivités publiques, CCI... d'autres établissements qui auront la particularité d'être davantage spécialisés compte tenu des champs scientifiques et techniques émergents. Cependant les universités ne sont pas en reste notamment sur des champs hyper spécialisés comme la chimie ou l'électricité et ainsi apparaît des Instituts Universitaires. On constate que le développement des écoles d'ingénieurs en phase avec les besoins de la société revient plutôt au privé, cependant l'Etat garde une place importante dans le cadre de la formation des niveaux inférieurs concernant tout d'abord les contremaîtres des entreprises industrielles mais aussi pour la formation des techniciens de l'agronomie. Un exemple connu de tous, c'est l'Ecole des Arts et Métiers qui a été créée à l'initiative du Duc de la Rochefoucauld en 1880. Ces écoles s'élèveront assez vite au rang d'école d'ingénieur, c'est ainsi qu'est créé en 1907, cent ans après la création de l'école de Chalon sur Marne, le premier brevet d'ingénieur des écoles des arts et métiers. Six écoles le délivreront alors. Les chefs d'ateliers qui passeront alors ingénieurs seront vraiment les piliers de l'encadrement techniques des entreprises industrielles d'alors. L'Etat rencontre une concurrence en celle de l'Eglise catholique qui crée un dispositif similaire au travers de la création des instituts

¹⁶ *Ibid*,

¹⁷ Conférence des directeurs d'Ecoles Françaises d'ingénieurs

catholiques des arts et métiers, écoles dont le premier établissement verra le jour à Lille en 1898. Il en sera de même pour l'agronomie avec la création des Ecoles nationales d'agronomie. Cependant, la fin de cette première période, est marquée par la loi du 10 juillet 1934. De quoi parlons-nous ?

a2 - La loi du 10 juillet 1934

Rappelons le contexte, nous sortons de la crise économique de 1929, la volonté de l'Etat, mais également des vieilles écoles est de mieux cadrer et de limiter le développement hasardeux des établissements notamment privés. Donc deux faits majeurs sont à retenir de cette loi, comme déjà évoqué, il y a la naissance de la Commission des Titres d'Ingénieurs mais également la décision est prise de permettre l'obtention d'un diplôme d'ingénieur sans avoir fait d'école. Ce changement n'est pas sans conséquence notamment quant au statut des "ingénieurs maison"¹⁸, personnes ayant atteint une fonction d'ingénieur dans une entreprise. Alors on imagine une procédure qui pourrait s'apparenter à une "VAE". Ceci est traduit dans l'article 8 de la loi du 10 juillet 1934¹⁹.

a3 - Quelle procédure ?

En effet, il est notifié dans le cadre de la loi, qu'un cadre technique qui a exercé durant au moins cinq années une fonction d'ingénieur pourra prétendre au titre. Le sujet devra en faire la demande, il devra alors établir la preuve au travers de la réalisation d'un dossier dans lequel ce dernier retracera l'ensemble de son activité. Ce travail devra être "soutenu" devant une commission de pairs et lors de cet oral, il devra signifier sa capacité à exercer des fonctions d'ingénieur. Cette commission est alors en droit de délivrer le titre « d'ingénieur diplômé par l'Etat ». Notons qu'à cette époque nous ne parlons pas encore de référentiel. N'oublions pas que la loi de juillet 1934 est dans la logique de réguler le développement des structures et les titres. Ainsi ce dispositif se trouve également clairement dans cette logique. Ce dispositif existe toujours à l'heure actuelle mais l'évolution de notre société a induit la nécessité de se munir de nouveaux outils dont dans un premier temps, la VA85 encore appelée VAP.

a4 - La seconde période historique des écoles d'ingénieurs

Si l'on poursuit avec l'histoire des écoles d'ingénieurs, notons l'apparition de la période contemporaine à partir de 1945. C'est tout d'abord l'époque des « Trente Glorieuses »²⁰, phase où le développement des écoles est piloté et planifié par l'Etat au même titre que la reconstruction du pays. Cette étape est marquée par la promulgation de la loi Edgar FAURE du 12 Novembre 1968 qui permet la création d'université autonome. Ceci est un événement essentiel, c'est une remise en cause de la répartition Université, Recherche et Grandes Ecoles qui constituait le paysage de l'enseignement supérieur jusqu'alors. On voit l'apparition des premières formations internes

¹⁸ Conférence des directeurs d'Ecoles Françaises d'ingénieurs

¹⁹ Article de la loi du 10 juillet 1934

Art. 8 – 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 au Conservatoire National des Arts et Métiers, obtenir un diplôme d'ingénieur. Les conditions de la délivrance de ce diplôme seront fixées par décret sur avis.

²⁰ FOURASTIE, J., « Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1976 à 1975 ». Paris, Fayard, 1979.

d'ingénieurs au sein des universités, nous pouvons citer Lille, Clermont-Ferrand ou Montpellier. Tout ceci, ouvre une période d'extrême dynamisme des écoles d'ingénieurs, en effet, leur nombre est triplé en soixante ans. Après avoir retracé l'histoire de l'émergence des écoles d'ingénieur en France, de leur genèse jusqu'à leur essor, en adéquation avec l'évolution industrielle du début du XX^{ème} siècle, intéressons-nous à l'émergence de la loi de 1985.

b - l'avènement de la loi de 1985

b1 - Encore un peu d'histoire

Les « Trente Glorieuses » sont passées, avec sa croissance économique et son développement intense. Plus précisément on évoque sous l'appellation des trente glorieuses, la période 1945-1975. R. PAWIN²¹ (2013, p.158) distingue deux périodes : la première, qui correspond aux années de libération et la seconde appartenant à « *l'âge d'or des pays industriels (1953-1974)* »²². La première tranche est marquée par une période de reconstruction intense, après les désastres causés par la seconde guerre mondiale. Cette époque est également marquée par divers plans économiques mis en place pour améliorer les conditions économiques des pays en reconstruction.²³ L'ensemble de ces facteurs aura pour incidence une croissance économique en France d'environ 5% par an entre 1945 et 1973 en moyenne. La seconde phase, correspond à un développement industriel fort et une activité liée au bâtiment tout aussi important. Autre facteur majeur de cette forte croissance économique lors de cette période, c'est l'investissement. Elle est évidemment différente en fonction des pays européens mais elle tend à représenter 25% du Produit Intérieur Brut (PIB) en 1960. Ces phénomènes ont des conséquences directes sur la société dès lors avec une nette évolution du niveau de vie et l'émergence de la consommation de masse. 1950 voit apparaître le premier salaire minimum interprofessionnel, le SMIG. Les ménages découvrent également des équipements qui modifient leurs conditions de vie, il y a l'apparition de la télévision en 1958. L'équipement des ménages en termes de réfrigérateur ou de machine à laver passe de 10% en 1954 à 70/ 90% en 1975-1976.²⁴ Et puis, la France connaît deux chocs pétroliers en 1973 et le second en 1979 qui ont deux conséquences fortes économiques et sociales. La première consiste en une flambée des prix du fait de l'omniprésence de produits pétroliers dans l'économie des pays industrialisés. La seconde conséquence est marquée par une forte baisse de la consommation. S'en suit une conjoncture économique et sociale délicate. Ainsi l'Etat doit se munir de nouveaux outils pour faire face à l'apparition du chômage. Le chômage existait dès les années 1940, cependant son taux était tellement faible qu'il n'était pas considéré comme un élément important et source de discussion au sein de la société et dans la vie économique de notre pays. Cependant depuis le début des années 1970, et notamment suite au premier choc pétrolier comme le montre ce graphique issu de la documentation française, le chômage ne cesse de progresser.

21 PAWIN. R, « Retour sur « les trente glorieuses » et la périodisation du second XX^{ème} siècle ». Revue d'histoire moderne et contemporaine 2013/3, (n°60-1), p155-175.

22 BERSTEIN. S & MILZA. P, « Histoire terminale. De 1939 à nos jours ». Paris : Hatier, 1983.

23 Il y a l'instauration du Plan MARSHALL, et les accords de BRETTON WOODS : ces accords ont conclus au terme d'une conférence monétaire, tenue à BRETTON WOODS en juillet 1944 entre quarante-quatre pays. Ainsi ils vont instaurer un système monétaire basé sur la libre convertibilité des monnaies et la fixité des taux de change.

24 http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Trente_Glorieuses/185974 le : 20/05/2018

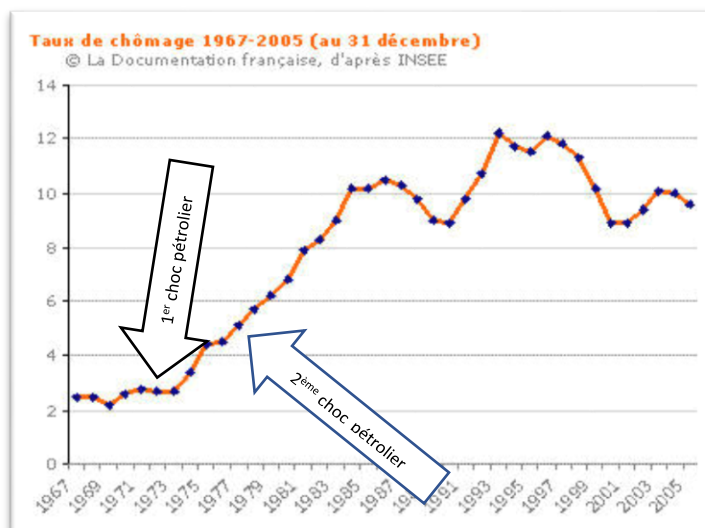


Figure n°1

L'Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques (INSEE) donne comme définition du chômage : « Le chômage représente des personnes de quinze ans et plus privées d'emploi et en recherchant un »²⁵. Face à cette nouvelle donne, le gouvernement doit développer des dispositifs permettant de trouver des outils pour tenter d'enrayer ce chômage exponentiel et notamment celui des jeunes. Une première mesure apparaît le 22 mars 1980 par ordonnance en la création des missions locales pour l'emploi des jeunes et les permanences d'accueil d'information et d'orientation professionnelle (PAIO). Ce début des années 80, montre l'importance accordée à la formation professionnelle continue en tant que levier possible pour endiguer le chômage. En effet, durant les années "glorieuses", la formation n'était pas forcément considérée comme une nécessité, on trouvait "facilement" du travail. Les employés étaient formés directement au sein de l'entreprise, concernant la catégorie socio-professionnelle des ouvriers, ils avaient besoin de main d'œuvre. En effet, nous sommes passés de six millions et demi d'ouvriers en 1950 à huit millions et demi en 1970, cela représente en valeur relative trente-huit pourcents des actifs. De plus, à partir des années 1950, on voit apparaître une nouvelle catégorie arrivée les Ouvriers Spécialisés (OS). L'entreprise évolue, son mode de production s'industrialise avec du coup pour les OS un travail standardisé, c'est l'émergence du fordisme²⁶ et du taylorisme²⁷ dans les entreprises²⁸. Face à ce travail totalement standardisé les OS ne bénéficient pas d'une qualification, en effet ils ont été formés à réaliser des opérations intégrées dans une

²⁵ Définition INSEE du chômage : il représente l'ensemble des personnes de quinze ans et plus privées d'emploi et en recherchant un. Sa mesure est complexe. Les frontières entre emploi, chômage et inactivité ne sont pas toujours faciles à établir, ce qui amène souvent à parler d'un « halo » autour du chômage. Il y a en France deux sources de statistiques principales sur le chômage : les statistiques mensuelles du Ministère du travail, élaborées à partir des fichiers de demandeurs d'emploi enregistrés par Pôle Emploi et l'enquête Emploi de l'INSEE qui mesure le chômage au sens du BIT.

²⁶ Le fordisme est un des premiers modèles d'organisation et de développement d'entreprise développé et mis en œuvre en 1908 par FORD. H (1863-1947) fondateur de l'entreprise qui porte son nom, à l'occasion de la production d'un nouveau modèle, la Ford T, et théorisé par GRAMSCI. A (1891-1937)

²⁷ Le taylorisme, poursuit le travail de Ford, cependant il évoque l'Organisation Scientifique du Travail, OST. Elle applique plusieurs principes, l'organisation horizontale du travail et le management vertical du travail. A savoir le contrôle du travail se fait et la rémunération est fonction du rendement. L'organisation horizontale du travail induit une parcellisation des tâches, le sujet fait toute la journée la même tâche.

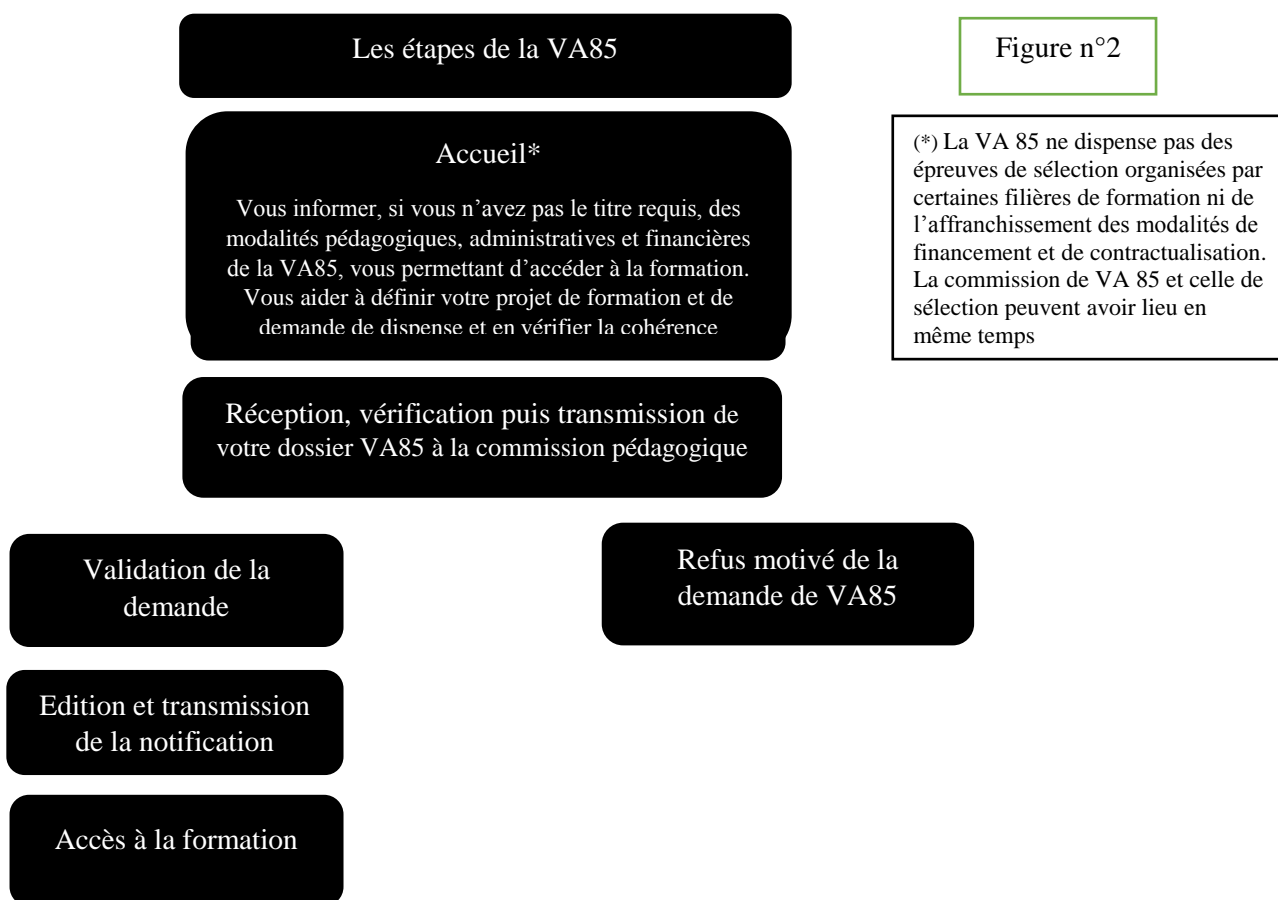
²⁸ Un célèbre film "Les temps modernes" de CHAPLIN. C sorti en 1936 illustre parfaitement ce mode de fonctionnement au sein des entreprises de cette époque.

chaîne d'opérations, dont l'objectif était de produire le plus vite possible. Cet exercice de leur activité, rend difficile leur employabilité, alors que les usines ont besoin de moins de main d'œuvre du fait de la baisse de la production. Les besoins des entreprises évoluent et notamment au travers la recherche de profil "polyvalent", il s'agit dès lors d'employer également la capacité de réflexion du sujet. Ainsi, on constate un décalage entre les besoins des entreprises d'alors et les ressources présentes sur le marché de l'emploi. Il devient urgent de réfléchir à une façon de permettre une façon de rendre "plus employable" tous ces sujets, il est nécessaire de trouver un moyen afin de mettre en adéquation les nouveaux besoins des entreprises et notamment ceux du secteur émergeant à savoir le secteur tertiaire et les ressources que constituent les salariés. Ainsi dans la continuité des mesures prises en faveur de l'orientation, la formation continue, la loi de M. DELEBARRE présente des propositions en faveur de la formation professionnelle dont celle qui nous intéresse la VA85 encore nommée VAP "Validation des Acquis Professionnels".

b2 - Qu'entendons-nous sous l'appellation VA85?

Ce dispositif, qui est d'ailleurs toujours en vigueur, a pour finalité, l'accès à la formation supérieure²⁹. Plus précisément ce dispositif permet à un sujet d'avoir accès à des formations de l'enseignement supérieur malgré l'absence du diplôme requis pour l'entrée de ladite formation. Ce dispositif ne concerne que l'accès aux formations de l'enseignement supérieur et en aucun cas ne permet d'obtenir une certification.

Le dispositif de VAP peut être modélisé comme ci-contre :



²⁹ Annexe 1

Le dossier VA85³⁰ a pour objectif de montrer aux membres de la commission pédagogique l'expérience professionnelle acquise durant au moins trois ans. Riche de cette expérience professionnelle, le candidat doit faire état de tout son intérêt pour la formation au regard du projet professionnel qu'il nourrit. Ainsi, grâce aux compétences acquises lors de son expérience professionnelle, quelles qu'elles soient, le sujet peut prétendre à l'accès à un niveau de formation plus élevé, que ce, à quoi il pouvait prétendre de par son niveau académique initial, ainsi l'accès à une formation pour obtenir un niveau supérieur peut favoriser son employabilité. F. ROPE (2002, p.10) fait état d'une façon de valoriser la "valeur travail" : « La politique éducative qui développe la Validation des Acquis Professionnels VAP participe, pour les agents qui la mettent en place, à la promotion de la "valeur travail" »³¹. La "validation des Acquis Professionnels" est un processus de reconnaissance institutionnelle, ce qui peut avoir une incidence sur la valeur accordée alors au diplôme, G. PINTE (2004, p.239) « *La compétence est venue battre en brèche le diplôme comme viatique pour une carrière professionnelle (...). Le diplôme garantit de moins en moins le statut social et la rémunération. Il est entendu qu'il ne garantit plus la compétence* ».³² Cependant cette position n'est pas partagée par tout le monde et cela alimente un débat puisque l'on mobilise de l'expérience pour avoir accès à la formation. H. BERTRAND (2007, p.8) considère que « Ce qui vient de l'expérience n'est pas commensurable à ce qui vient de la formation, ni dans le processus d'acquisition, ni dans son appropriation et sa maîtrise, ni dans sa signification professionnelle »³³. Pour d'autres auteurs, effectivement ces dispositifs sont des moyens au contraire de rapprocher l'expérience et la formation, citons H. LENOIR (2000, p.9) : « *La VAP apparaît ici comme une occasion de parfaire ou terminer un parcours ou une qualification* ».³⁴ La Validation d'Acquis Professionnel, servirait de variable d'ajustement, pour permettre à des individus, d'avoir accès à un niveau de formation supérieure, auquel ils n'auraient pas eu accès sans cette étape de la VAP. Nous sommes bien dans l'esprit de faire valoir le capital accumulé au cours des années d'expérience professionnelle, afin d'avoir accès à une évolution en envisageant une formation d'un niveau supérieur. Ce dispositif va connaître une évolution législative pour devenir « Validation d'Acquis » par la loi de 1992, d'où l'appellation : VA92. Après avoir resitué le contexte, nous ferons état des mesures de ce nouveau dispositif.

c - La validation des acquis professionnels de 1992

c1 - Le contexte

Depuis la mi-1989, la France est engagée dans une décroissance continue. Les estimations issues de l'OFCE (Office Français des Conjonctures Economiques) sont en net recul. Cette conjoncture est liée à une croissance moindre des exportations et des

³⁰ Modèle de dossier VA85 ou VAP issue du CNAM : Annexe 2

³¹ ROPE. F, « La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation ». In DOLZ. J, OLLAGNIER. E (Eds), L'énigme de la compétence en éducation », Bruxelles : De Boeck Supérieur, Raisons éducatives, 203-226. 2002 accessible sur <http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competeence-en-education--972804140199-p-203.htm> : janvier 2013

³² PINTE. G, « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In MJ. TOUSSAINT. C. XYPAS (Eds). La notion de compétences en éducation et formation. Fonction et enjeux ». Paris : L'Harmattan, pp 226-241, 2004.

³³ BERTRAND. H, « Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? ». Revue de l'IRES, 55 (3), 7-14, 2007.

³⁴ LENOIR. H, « Usages sociaux de la validation des acquis professionnels ». Actualité de la formation permanente, Centre Inffo, 167, juillet – août, 2000.

investissements.³⁵ Cette situation économique et ces perspectives moroses ont une réelle incidence sur l'emploi. On constate une forte progression du taux de chômage³⁶ indiquant la nette progression des demandeurs d'emplois au regard des emplois total.

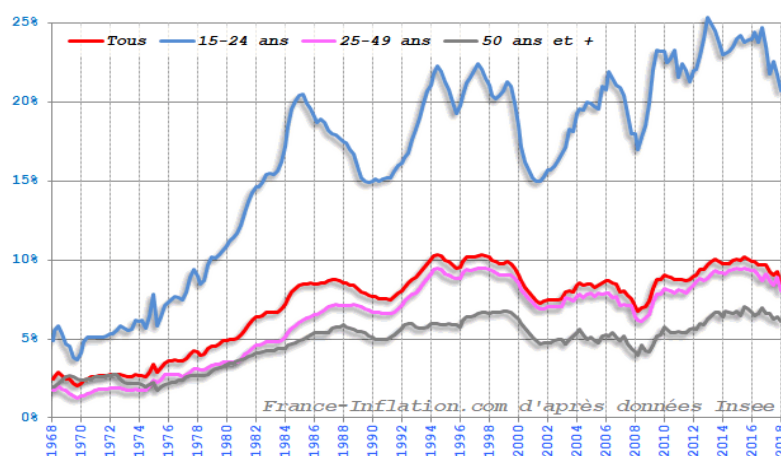


Figure n°3

Graphique du Taux de Chômage en France (Métropole, CVS). *Source INSEE*

Face à un tel contexte économique, il est nécessaire de réfléchir à des mesures afin de tenter d'enrayer cette situation. Il convient d'envisager différemment à l'environnement professionnel, le devenir des salariés, d'où la nécessité notamment de rester dans la continuité des travaux initiés par B. SCHWARTZ, où l'on tend à reconnaître la compétence. Nommé en 1948 directeur de l'Ecole des mines, il décide de mener une expérience personnelle, notamment lors de son immersion au fond des mines durant huit mois, ce qui a fondamentalement modifié sa perception du travail, il dira de cette expérience « que les mineurs savaient des tas de choses qu'il ne savait pas »³⁷. Ceci lui laissera pour toujours un profond respect pour les travailleurs que l'on qualifie de « peu qualifiés ». Il utilisera cette expérience tout au long de sa carrière pour ajuster au plus près l'enseignement théorique et la pratique que l'on peut avoir au travers de stages dont il réformera en profondeur le fonctionnement. Nous assistons à l'apparition de la pédagogie interactive. B. SHWARTZ est également reconnu pour être l'initiateur des missions locales. Il dira en 1981 : « Rien ne se fera sans les jeunes. [Toute politique] ne peut être entreprise et menée à bien qu'avec ceux à qui elle s'adresse. C'est à eux qu'il revient de donner à l'ensemble des forces sociales concernées des raisons de s'acharner à construire de nouvelles voies ».³⁸ Au-delà des apports de B. SCHWARTZ, la société souhaite limiter les inégalités face à l'éducation. Ainsi permettre de reconnaître l'expérience, comme facteur d'insertion dans la formation et ainsi faciliter l'accès à un diplôme est un facteur important dans un contexte socio-économique difficile, en effet, le chômage, le marché de l'emploi, d'une façon générale, est toujours critique. Si l'on se reporte à la courbe d'évolution du chômage des pages précédentes, force est de constater cette progression quasi continue du chômage. Un des vecteurs de modification de cette courbe pourrait être la formation, la diplomation, la professionnalisation des salariés, d'où ce nouveau dispositif.

³⁵ GUBIAN. A, « Perspective pour l'économie française en 1991 et 1992. Sortir du ralentissement ? ». Revue de l'OFCE. n°37, pp 5 -50. 1991.

³⁶ cf. graphique ci-dessus

³⁷ <https://samandamilla.wordpress.com> le 20/05/2018

³⁸ SCHWARTZ. B, « L'insertion des jeunes en difficulté (rapport au premier ministre) ». Paris : La documentation Française, 1981.

c2 - Qu'est-ce que la VA92 ?

L'évolution accordée par le législateur à la prise en considération institutionnelle de l'expérience induit un nouveau dispositif ayant une nuance importante puisqu'il s'agit là d'une première étape vers la certification. Une des dispositions de la loi de juillet 1992, consiste vraiment en la reconnaissance des acquis de l'expérience et ainsi cette loi permet la prise en compte des acquis professionnels pour dispenser le candidat de certaines épreuves.³⁹ La volonté de l'institution, représentée notamment par L. JOSPIN, Ministre de l'Education Nationale, est réellement de diminuer les inégalités sociales face à l'éducation. Trop de personnes quittent le système éducatif sans diplôme, cela représente environ 17% des jeunes dans les années 90⁴⁰. Cette époque marque dans la même logique une nouvelle méthodologie quant à la construction des diplômes par les commissions professionnelles consultatives et l'introduction des notions de « référentiel d'activité » ou de « compétences à acquérir ». Du fait que l'on considère qu'un diplôme peut se définir par un ensemble d'activités à maîtriser, peut se poser la question d'obtention d'une partie d'un diplôme si le sujet maîtrise déjà les activités considérées. Ainsi on peut envisager qu'en employant l'expérience, on puisse permettre au sujet d'être dispensé de certaines matières au regard de sa pratique professionnelle. A cet effet, cela permet d'avoir des parcours de formation moins lourds et peut-être permettre une meilleure réussite. Nous sommes foncièrement sur une évolution quant à l'obtention d'un diplôme et la voie qui y conduit. De la même manière le candidat doit présenter dans le cadre d'un dossier ses acquis professionnels au regard du diplôme visé. Ensuite une commission pédagogique étudie le parcours personnel et professionnel, et ainsi en lien avec le projet de formation, la détermination du candidat fait "le pari sur l'avenir, en évaluant son potentiel de réussite sur la formation visée"⁴¹. Le candidat, tout comme pour la VA85, doit réaliser un dossier basé sur son expérience où il devra mettre en exergue l'ensemble des compétences acquises au cours de cinq années d'expérience professionnelle au moins. Nous sommes réellement dans la droite lignée de ce qui va voir le jour dans le cadre de la loi de modernisation sociale de 2002 qui initiera la Validation des Acquis de l'Expérience.

Voici présentée, l'évolution des premières mesures de validation des acquis. Cette VA85 qui permet à des sujets de reprendre des études grâce aux acquis de l'expérience malgré un déficit académique puis cette VA92 qui va au-delà en permettant d'acquisition d'une partie d'un diplôme grâce à son expérience professionnelle. Tout ceci fait état d'une première vision quant à l'origine du dispositif qui nous intéresse dans ce travail. Mais voyons, la seconde origine dont nous faisons état V. MERLE. Mais quelle autre origine les auteurs ont-ils identifié ?

³⁹ "Toutefois, toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur". Des dispositions identiques sont fixées pour l'enseignement technologique dans l'article 2 de la loi.

⁴⁰ LE RHUN. B, MARTINELLI. D, MINNI. C & RECOTILLET. I, « Origine et insertion des jeunes sans diplôme ». Paris : Formation et Emploi, Edition 2013.

⁴¹ VERQUIN SAVARIEAU. B, « La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? ». Les dossiers de l'éducation. 30/2013 : Le travail en évolution. p 101-119.

B - UNE VISION PLUS LARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

A côté de ceux qui visualisent l'émergence de la VAE comme une continuité des VA85 et VA92, la VAE n'est pas forcément qu'une suite "logique" mais plutôt une réforme instaurée dans le dynamisme inhérent à la formation professionnelle. En effet, nous pouvons trouver une origine de la Validation des Acquis de l'Expérience dans un contexte d'une réforme de la formation professionnelle plus vaste. Après en avoir présenté la genèse, nous exposerons l'intérêt que l'on peut donner à ce dispositif.

1 - La genèse de la Validation des Acquis de l'Expérience ?

Lorsque N. PERRY accepte le poste de secrétaire d'Etat à la formation professionnelle en 1998, elle a une bonne connaissance des dispositifs dont on a parlé précédemment, ainsi que des manques de succès de ceux-ci. Cependant elle poursuivra dans cette voie ? A quoi peut-on attribuer cette poursuite, puis comment cela se traduit-il en France ?

a - Les origines de cette réforme

Revenons aux années 1970 et l'émergence du déclin économique et social. Alors que J. BARROT est ministre en Charge du travail et de la Formation professionnelle, émerge un certain nombre de mesures innovantes en termes de formation continue. On attribuerait d'ailleurs à J. BARROT l'initiation du processus de Validation des Acquis. Ce dernier, considère que les mesures prises dans la cadre de l'accord interprofessionnel de décembre 1970 et la loi de 1971⁴² n'auraient pas atteint leurs objectifs. Cette loi de 1970 initie, la formation professionnelle continue, cela devient une obligation nationale. Pour autant, J. BARROT considère cette législation inadaptée avec le contexte économique français qui, rappelons-le, est en déclin. Il fait appel à M. De VIRVILLE, pour travailler dans le cadre d'une commission chargée de réfléchir sur la réforme. C'est ainsi qu'émergent deux initiatives : Tout d'abord, la mise en place « d'un droit individuel à la formation », puis la création d'un « répertoire national des qualifications ». Concernant le droit individuel à la formation, il déclarait lors de son interview pour les quarante années existante de ce droit : « Nous voulions créer un "droit à la formation professionnelle tout au long de la vie". L'idée étant de donner une deuxième chance à ceux qui ont envie de progresser. La formation professionnelle est à la fois un droit individuel et une chance formidable pour la nation. Elle permet, dans une période de mutation, de passer d'une entreprise à une autre. C'est une opération gagnant-gagnant, à la fois pour l'individu et la collectivité. »⁴³ Ces années 1970/ 1971 sont fondamentales pour l'évolution de la formation professionnelle continue, en effet, cette dernière rentre dans le code du travail, ce droit devient institutionnel. Au sein des entreprises, des obligations légales relatives à la contribution pour la formation sont initiées pour les structures ayant plus de dix salariés. Ainsi l'entreprise doit verser un pourcentage de sa masse salariale en faveur de la formation professionnelle continue. De plus, la loi de juillet 1971, définit le Congé Individuel à la Formation (CIF) qui avait été préalablement initié lors de la loi de 1966. Enfin, voit le jour une institution paritaire, de fonds d'assurance pour la formation (FAF). Le second élément, à savoir la création d'un répertoire national des qualifications à un lien étroit avec ce que sera la

⁴² Annexe 3

⁴³ L'Inffo formation n° 800, 15 novembre 2011, p. 13

Validation des Acquis de l'Expérience. M. De VIRVILLE maîtrise parfaitement le fonctionnement du marché du travail et des diplômes. Il voit en la formation professionnelle pour les adultes un réel moyen de reconnaissance si elle est adossée à l'apprentissage en cours d'emploi. « La formation professionnelle ne prend toute son importance dans les trajectoires professionnelles que si elle donne lieu à une véritable reconnaissance »⁴⁴. Ainsi il considère que le répertoire qu'il propose de créer peut-être une manière de favoriser cette reconnaissance. Le diplôme obtenu lors d'un parcours de formation initiale n'est pas considéré comme étant « une voie de reconnaissance pertinente »⁴⁵. Il n'envisage pas de créer un système en parallèle de celui des diplômes, mais il voit en ce répertoire des qualifications le moyen d'avoir une concertation étroite avec « les partenaires sociaux, les conseils régionaux et les personnalités qualifiées »⁴⁶ pour contrebalancer le poids des diplômes au sein de notre société et ainsi attribuer davantage de valeur à l'expérience professionnelle. Cette évolution de la perception du marché de l'emploi, n'est pas un phénomène uniquement français, il touche également nos voisins européens, nous pouvons citer le cas de la Grande Bretagne par exemple.

b - l'expérience britannique

L'emploi et son évolution constituent une problématique européenne, avec par exemple en Angleterre *les National Vocational Qualifications* (NVQs). L'accréditation des NVQs revient au National Council for vocational qualifications (NCVQ). Il est composé de comités "Awarding Bodies"⁴⁷ qui définissent selon chaque domaine professionnels, les standards de compétences. Tout ceci se fait en lien avec les "Lead Boards", les organisations patronales de formation par domaine. Ces deux entités travaillent en concertation afin de créer des NVQs permettant ainsi d'obtenir des accréditations. Il existe environ une centaine de comités de validation en activité qui collaborent avec cent soixante-dix Lead Boards. Les Awarding Bodies, ont également pour mission d'homologuer les organismes qui seront susceptibles de pouvoir délivrer les certificats de qualification tout en respectant des procédures d'assurance qualité telle la norme ISO 9000. Parmi ces organismes certificateurs, on peut trouver des entreprises, ce qui permet ainsi aux salariés de faire reconnaître leurs acquis professionnels directement au sein de leur entreprise. Toutes les NVQs sont organisées à peu près sous le même modèle, à savoir en fonction des divers domaines professionnels, regroupés en onze aires de compétences et sur cinq niveaux de compétence. L'objectif est de favoriser la transférabilité des compétences au sein des aires, ceci dans l'optique de permettre une progression des salariés. Cette expérience anglaise intéresse fortement la communauté européenne de par, notamment, son pragmatisme. A noter, ici aussi, un élément important non sans relation avec la VAE, les sujets sont amenés à apporter la preuve de leur savoir-faire, soit en situation, soit en récoltant des preuves dans un document. Effectivement ce dispositif a fortement inspiré V. MERLE mais encore plus fortement les rédacteurs du « Livre blanc sur l'éducation et la formation » (1995) auquel fera référence M. de VIRVILLE dont nous avons parlé précédemment. L'évolution britannique tient au fait que l'on accorde beaucoup d'importance aux compétences en tant qu'éléments transférables dans l'optique de permettre une évolution professionnelle

⁴⁴ MERLE. V, « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience ». Revue de l'IRES, 2007/3 N°55, pp 43-71.

⁴⁵ *Ibidem*,

⁴⁶ Rapport parlementaire en application de l'article 146 de la Loi n°2002-79 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

⁴⁷ BESSY. C, « La certification des compétences en Grande Bretagne. Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales ». Formation -Emploi n° 71, 2000.

des ouvriers. Ce dispositif encourage la mobilité professionnelle tout en ne négligeant pas la certification, une alternative au diplôme. Via ce dispositif de NVQs, les Britanniques élaborent un nouveau modèle de formation qui est centré sur le fait d'apporter une réponse efficiente aux besoins du marché du travail. Les codifications des compétences qui sont réalisées vont permettre de construire des parcours de formation, G. JESSUP (1990)⁴⁸ fait état des compétences professionnelles comme base de définition des programmes de formation. Donc ce modèle britannique est une référence mais comment le dispositif a été traduit au sein de l'hexagone ?

Si l'on revient aux travaux diligentés en France, la réflexion au gré des changements des gouvernements se poursuit. Alors que N. PERRY prend ses fonctions de Secrétaire d'Etat en 1997, au sein du gouvernement de L. JOSPIN, elle est mandatée pour réformer la formation professionnelle à son tour. Sa volonté est de laisser une grande part d'initiative et d'implication aux partenaires sociaux. On reste dans la continuité de ce qui a été initié par M. De VIRVILLE notamment sur le droit individuel à la formation. Concernant la VAE, l'initiative revient au gouvernement, cependant les organisations syndicales y sont très favorables.

2 - L'intérêt de ce dispositif

Il semble évident que les partenaires sociaux restent extrêmement attachés aux diplômes. Désormais l'école doit conduire obligatoirement à un diplôme, on ne raisonne plus en termes d'âge pour considérer la fin de la scolarité mais en termes de diplôme à obtenir. Certes la reconnaissance la plus significative reste celle de l'entreprise, pour autant les diplômes servent de "repères collectifs". Ainsi employer d'autres types de certifications comme ce qui peut être fait en Angleterre n'aurait pas la même "valeur" qu'un diplôme ou titre. Au bout du compte, on confère au diplôme toute l'importance qu'il représente et ce depuis le XX^{ème} siècle. Effectivement, selon M. MILLET & G. MOREAU, (2001, p.11)⁴⁹ le « XX^{ème} siècle ajoute une autre évidence : le diplôme ». En effet, alors qu'un temps on réfléchissait en termes d'âge minimal de fin de scolarité, la fin du XX^{ème} siècle fait elle référence aux diplômes acquis en fin de scolarité. Cette orientation sera confirmée avec la loi d'orientation de 1989 qui prévoit alors, 80% de chaque génération au niveau baccalauréat. Ceci devient réellement l'objectif pédagogique national, à tel point que l'on considère en France, qu'être diplômé serait une norme sociale comme le montre G. BRUCY⁵⁰ (2011, pp.23-36). Il semble évident pour les institutions d'accompagner par différents dispositifs l'accès à des diplômes via la formation initiale avec un suivi tout au long de la vie professionnelle ou bien dans le cadre de la VAE. On constate effectivement qu'au regard de cette seconde vision, le projet de Validation des Acquis de l'Expérience est le résultat d'une réflexion plus large pour permettre l'optimisation de l'insertion/évolution professionnelle. La notion de compétences qui devient une problématique majeure tant dans l'hexagone que chez nos voisins européens n'est pas sans lien avec ce nouveau dispositif en émergence. Mais voyons plus précisément de quoi il s'agit !

Nous avons présenté dans cette première partie l'origine de la Validation des Acquis en faisant le lien avec notre contexte socio-économique. Même si la toute

⁴⁸ JESSUP. G, « National Vocational Qualification : Implication for Further Education ». in Bec sans Swords M. (eds) Londres : Kogan. 1990

⁴⁹ MILLET. M & MOREAU. G, « la société des diplômes ». Paris : La Dispute, 2003

⁵⁰ *Ibidem*,

première expérience engendre la validation d'un diplôme, ceci reste restrictif à un seul emploi. Ainsi le chemin pour arriver à permettre la validation d'un diplôme grâce à l'expérience cumulée, sera relativement long. Cela se met en place petit à petit au gré des évolutions de la formation professionnelle continue comme nous avons pu l'évoquer. Retraçons maintenant le dispositif de la Validation des Acquis de l'Expérience de son origine à aujourd'hui.

II - LA VAE DE LA GENESE A AUJOURD'HUI

Le dispositif qui est à l'origine de ce travail de recherche sera dans un premier temps défini tel qu'il a été mis en œuvre à sa genèse. Nous présenterons dans un premier temps le décret qui permet l'institutionnalisation de ce dispositif, puis nous ferons état de la mise en place de ce dernier. Et nous détaillerons l'ensemble des phases qui constituent ce parcours de la phase de recevabilité jusqu'à la mise en place du jury final. Dans un second temps, nous ferons état des évolutions législatives qui ont eu lieu entre 2002 et aujourd'hui. Mais commençons par le décret qui initia ce projet.

A - LE DISPOSITIF INITIAL

1 - Le décret

Initié par les lois de 1985 et 1992, la Validation des Acquis de l'Expérience est inscrite dans le code du travail dans le cadre de la formation professionnelle suite à la promulgation de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Toujours dans un contexte économique relativement défavorable, des mesures sont prises quant à l'emploi. On peut citer l'émergence de la mise en place d'un PSE (Plan de Sauvegarde de l'Emploi) plus complexe, mais également pour la formation professionnelle continue. N. PERRY dans le "Livre Blanc"⁵¹ fait référence aux évolutions qu'elle souhaite mettre en œuvre pour la formation professionnelle continue. Il apparaît alors nettement que le monde du travail est en mutation, du fait de la situation économique, mais également des évolutions techniques et technologiques. Il est nécessaire de s'assurer que chacun puisse être le plus en adéquation avec le marché de l'emploi, nous sommes dans une logique de « sécurisation des parcours professionnels », chaque salarié doit pouvoir avoir les moyens afin de s'adapter au mieux aux besoins du monde professionnel. Ainsi la VAE devient un de ces vecteurs de sécurisation des parcours et comme nous l'avons déjà indiqué, il s'agit de la quatrième voie de diplomation en France⁵². De la loi, émane également, la création du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) et de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP). L'intérêt de ce RNCP est une meilleure visibilité du système. Ainsi chaque instance délivrant des certifications est alors dans l'obligation de décrire, dans un format « standardisé », les objectifs pédagogiques, les prérequis indispensables pour avoir accès à la formation ainsi que les modalités de validation du diplôme. On peut résumer les missions ayant trait au RNCP, comme étant de : mettre à disposition de tous une information actualisée sur les diplômes, titres et certificats qui bénéficient d'une reconnaissance officielle. Il s'agit également d'examiner les demandes d'enregistrement au RNCP, de veiller à l'adaptation des diplômes et titres à l'environnement professionnel. En effet, la mise à plat de l'ensemble des diplômes existant a permis de mettre en exergue la profusion de diplômes similaires. Concernant

⁵¹ PERRY. N, « Le livre Blanc ». Paris, 1998

⁵² Article de loi Cf. Annexes 4.

les missions de la CNCP, il s'agit pour elle de s'assurer de la qualité des informations quant aux titres inscrits au RNCP. Il lui revient également d'élaborer une nouvelle nomenclature des diplômes, ce serait un projet en cours de réalisation. Elle a également un rôle à l'échelle internationale quant à la transparence de nos qualifications au regard de nos partenaires européens notamment. Enfin, elle a pour mission de réaliser des propositions à l'attention du Premier Ministre dans un rapport annuel. Le nombre de certifications homologuées est passé de mille six cents en 2002 à sept mille cinq cents en 2012. Cependant elle n'a aucun pouvoir en termes de détermination quant à la pertinence de certaines certifications qu'elles soient déjà existantes ou nouvelles. Les rapporteurs n'ont pour mission que de s'assurer de la conformité des exigences du RNCP (nature de la certification proposée, modalités rédactionnelles des référentiels, modalités de validation...). Ces nouveaux dispositifs servent de référence tant auprès des entreprises que des particuliers. Mais revenons au dispositif de VAE.

2 - La mise en œuvre du dispositif

Au fur et à mesure, les Ministères ont été dans l'obligation d'adapter leurs certifications afin de les rendre accessible à la VAE. En 2002 et 2003 ce sont les ministères en charge de l'emploi, des affaires sociales, de l'éducation nationale, de l'agriculture et de la jeunesse et des sports qui furent les premiers à le faire. A partir de 2005, d'autres ministères s'y emploient citons, le ministère de la défense, les affaires maritimes. Le schéma ci-dessous issu de la DARE (Direction de l'Animation, de la Recherche et des études statistiques) présente la composition des certifications accessibles alors dans le cadre de la VAE. Le tableau ci-dessous présente le nombre de VAE réalisées par Ministère.

Tableau 1 • Nombre de certifications accessibles et effectivement présentées à la VAE en 2012

	Certifications	
	Accessibles à la VAE	Effectivement présentées par les candidats
Ministère de l'éducation nationale (enseignement technique et professionnel).....	711	385
<i>Dont niveau V.....</i>	41 %	34 %
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.....	ND	ND
<i>Dont niveau V.....</i>	0 %	0 %
Ministère de l'agriculture.....	212	88
<i>Dont niveau V.....</i>	39 %	31 %
Ministères chargés de la santé et des affaires sociales.....	14	14
<i>Dont niveau V.....</i>	36 %	36 %
Ministère chargé de l'emploi.....	255	205
<i>Dont niveau V.....</i>	47 %	48 %
Ministère de la défense.....	90	43
<i>Dont niveau V.....</i>	6 %	ND
Ministère de la culture.....	27	5
<i>Dont niveau V.....</i>	0	0
Ministère chargé des affaires maritimes.....	16	12
<i>Dont niveau V.....</i>	19 %	25 %
Ministère de la jeunesse et des sports.....	9	ND
<i>Dont niveau V.....</i>	11 %	ND
Total certifications (hors enseignement supérieur).....	1 334	752

Note : les données ne sont pas disponibles pour le ministère de l'enseignement supérieur car les diplômes ne sont pas homogènes entre les établissements du supérieur.
Lecture : sur les 711 diplômes de l'enseignement technique et professionnel de l'éducation nationale accessibles par la VAE en 2012, 385 ont effectivement été présentés par les candidats, dont 34 % de niveau V.

Champ : France entière.



Figure n°4

Sources :
ministères
certificateurs ;
traitement Dares.

Certes les ministères adaptent les modalités de mise en œuvre de la VAE, mais comment se déroule précisément l'organisation de la VAE ? Quelles sont les étapes qui composent ce dispositif. Nous envisagerons ensuite, les finalités de ce dernier, puis en dernier lieu, nous nous intéresserons à l'évolution de ce dispositif entre 2002 et 2018.

a - l'organisation d'une vae

Le dispositif de Validation des Acquis de l'expérience est défini par le législateur comme le montre le schéma suivant :

Le parcours de VAE :



Figure n°5

Avant de faire état de ce processus, rappelons le cadre permettant l'accès à la VAE : ne peut prétendre à la VAE toute personne ayant au moins trois années d'expérience professionnelle ou non professionnelle dans le domaine du diplôme envisagé. Mais revenons au processus. Comme le présente le schéma ci-dessus, le dispositif est composé de cinq étapes : une première « définir le projet », qui est souvent informelle. Elle permet aux candidats intéressés d'obtenir les informations nécessaires quant au projet envisagé. Puis, lors d'un entretien « *vous renseigner* », d'une durée en général d'une ou deux heures, il y a une étude du parcours professionnel du candidat afin de pouvoir identifier le diplôme qui serait le plus en adéquation avec son expérience professionnelle. Suite à cette réflexion si le candidat souhaite poursuivre dans le dispositif, il va démarrer la phase de recevabilité. Cette phase « *être recevable dépôt du 1^{er} dossier* », correspond au livret 1. Celui-ci a pour finalité de faire état de l'expérience professionnelle du candidat. Il est généralement composé de quatre parties : une partie ayant trait à l'identité et la situation personnelle du candidat et à son niveau de formation initiale. La deuxième partie porte sur l'expérience professionnelle et extra-professionnelle de la personne. La troisième partie porte sur l'apport de preuves de ce que le candidat a annoncé au préalable. Il s'agit d'apporter au dossier les photocopies des diplômes obtenus, des attestations de formation faites en cours d'emploi et surtout des justificatifs des emplois occupés. Enfin, la quatrième partie consiste à justifier sur l'honneur que tout ce qui a été avancé dans le livret 1 correspond bien à la réalité.

Cf. liste des pièces justificatives demandées ci-dessous :

Source : <http://www.vae.gouv.fr/?etre-recevable-depot-du-1er-8>

Nature de l'activité	Pièces justificatives
Salariée	Bulletins de salaire Attestations d'employeurs Attestations d'expériences
Non salariée	Selon votre situation Déclarations fiscales Déclarations d'existence URSSAFF Extraits de Kbis (activités commerciales) ou D1 (activités artisanales)
Bénévole/Syndicale / Élu local	Attestation signée par deux personnes de l'association ou du syndicat, ayant pouvoir ou délégation de signature.
Volontaire	Attestation de l'organisme employeur Contrat de volontariat associatif

Figure n°6

Une fois le dossier de « recevabilité » réalisé, il peut y avoir plusieurs dispositifs, soit le centre certificateur organise un jury de recevabilité qui entendra le candidat sur son parcours et sa motivation et ainsi statuera sur l'accès à la phase suivante, soit l'organisme organise une commission qui étudie le dossier sans entretien. A l'issue de cette étape et quelles que soient les modalités choisies, le candidat reçoit un procès-verbal qui fait état de la décision de la commission. En cas d'acceptation, le candidat poursuit le dispositif et pour se faire, il peut bénéficier d'un accompagnement qui est déterminé par le législateur de vingt-quatre heures « préparer la validation ». Là, également sur ce livret 2, les attendus ne sont pas toujours les mêmes en fonction de l'organisme certificateur. On peut distinguer deux sortes d'attentes, celle issue de l'ensemble des ministères certificateurs et celle issue du ministère chargé de l'emploi. Alors que dans la majorité des cas, le candidat doit préparer un dossier dont nous présenterons ultérieurement le contenu et le présenter face à un jury de professionnels et de formateurs, dans le cadre du ministère chargé de l'emploi, le candidat doit présenter un dossier de synthèse de pratique professionnelle (DSPP). Ce dossier doit présenter, sous forme analytique, l'expérience professionnelle du candidat. Dans un second temps, ce dernier sera mis en situation de travail, cette épreuve encore nommée sera analysée par le même jury que le DSPP. A l'issue, soit le candidat valide le titre en totalité ou de façon partielle et ainsi peut obtenir différents certificats de compétences professionnelles (CCP). Le candidat qui souhaite tenter de valider le titre sous cinq ans. Quoi qu'il en soit le candidat qui présente une VAE, doit identifier les savoir-faire acquis au cours de ses expériences au regard du référentiel diplôme. JF. VERGNIES fait référence quand il parle de la VAE, « *la VAE vise à transformer l'expérience en équivalent formation afin d'obtenir un diplôme* »⁵³. Ce travail est généralement encadré par un accompagnateur. Cet accompagnement consiste en : une aide à la formulation de l'expérience professionnelle à valider, une aide à la constitution du dossier de validation et enfin en la préparation de l'entretien avec le jury. Cette notion d'expérience est employée de façon usuelle, notamment dans le monde du travail, cependant, dans le cadre de la VAE, elle est employée de façon polysémique. A entendre parler de la VAE on évoque : « *une expérience de trois* »⁵⁴, « *une expérience réussie* »⁵⁵ ou encore une « *expérience de terrain* »⁵⁶. L'accompagnateur est donc en charge de permettre au candidat à la VAE de « *développer des connaissances et des compétences qu'elles se reconnaissent et qu'elles souhaitent faire reconnaître officiellement par l'obtention d'un diplôme* »⁵⁷. Ainsi, on attend des accompagnateurs qu'ils puissent guider les sujets, repérer, analyser ce qu'il sait déjà. Enfin, lorsque ce travail est achevé le candidat présente son travail face à un jury « L'évaluation finale ». Le jury doit être composé au moins à hauteur de 25% de professionnels. Le jury délibère donc, soit uniquement après lecture du dossier, soit à l'issue de l'étude du dossier et un entretien ou enfin notamment pour les diplômes du ministère du travail lors de la mise en situation professionnelle et la présentation du dossier DSPP. A l'issue, le jury accorde la validation totale ou partielle au candidat. Voici succinctement le déroulé d'une VAE, mais revenons plus en détail sur chaque phase.

⁵³ VERGNIES. JF, « Edito : Valider ses acquis, une pratique à accompagner ». Formation- Emploi [En ligne], 122/ Avril-juin 2013, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté 22 juillet 2013

⁵⁴ BELLINI. S, « Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation ». Formation-Emploi [En ligne], 122/ Avril – juin 2013, mis en ligne le 17 juillet 2013, consulté le 22 juillet 2013.

⁵⁵ *Ibid*,

⁵⁶ *Ibid*,

⁵⁷ REMERY. V, « Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience ». CERSE- Université de Caen « Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle »2013/4. Vol46, p 47-68.

a1 - La phase de recevabilité – le livret de recevabilité ou livret 1

Cette phase de recevabilité est l'étape qui augure de la réussite de la VAE. En effet, au regard des renseignements que le candidat obtient lors des entretiens avec le professionnel, ce dernier doit « se positionner »⁵⁸. En effet, il va devoir se positionner au regard de sa situation, des indicateurs qu'il a pu recueillir, des connaissances qu'il aura identifiées et des attendus du dispositif de certification. Dès lors, le sujet doit être en capacité de prendre de la « distance » quant à son expérience professionnelle. Il doit être capable d'envisager son expérience professionnelle comme étant « *un objet d'analyse* »⁵⁹. Sachant que l'expérience G. de TERSSAC (1998, p. 223) : « *ne parle pas d'elle-même* »⁶⁰, il faut que le sujet puisse la questionner pour en faire émerger son essence : les acquis. Ce premier exercice peut paraître relativement simple, il s'agit de relater son expérience professionnelle comme nous pourrions le faire dans PD. GAUTHIER « un portfolio ».⁶¹ Le portfolio consiste à l'élaboration d'un dossier qui regroupe les travaux personnels ou professionnels d'un sujet. Cette constitution a pour objectif de faire foi de ses réalisations et de ses compétences. Il existe diverses sortes de portfolio : le portfolio d'apprentissage qui sera élaboré afin de permettre l'identification de l'évolution quant à la progression pédagogique du candidat, il existe également le portfolio d'évaluation visant alors à mesurer les compétences qui sont acquises. L'intérêt pour la VAE est traduit par A. GUSEW et G. BERTEAU (2010, p.218) lorsqu'elles disent « *Le portfolio peut être considéré comme un processus, un produit et un outil qui facilite la réflexivité, l'évaluation personnelle et une présentation authentique de soi...* ». ⁶² On s'aperçoit des dimensions réflexives et factuelles de l'exercice. Cette réalisation achevée au regard de la matrice qui est généralement fournie par le centre certificateur, le dossier sera étudié par une commission qui validera ou non le dossier. Parfois, il peut y avoir un « entretien de recevabilité » au cours duquel le candidat présentera son parcours et les savoir-faire en corrélation avec le diplôme envisagé. A l'issue, la commission délibère, cela signifie qu'elle va statuer sur le fait que le candidat puisse poursuivre ou non le processus. En cas de réponse positive, le candidat s'engage dans la VAE.

a2 - La phase de Validation des Acquis de l'Expérience – livret 2

La loi encadre d'un point de vue institutionnel le dispositif de VAE. En effet la loi détermine le cadre légal du déroulé de ce dispositif, en indiquant par exemple les étapes du dispositif à respecter et le nombre d'heures devant être proposé pour la phase d'accompagnement. Ce volume horaire peut aller jusqu'à vingt-quatre heures. Ceci est facultatif mais recommandé. Cet accompagnement peut être malgré tout rendu obligatoire dans certains cas par les organismes certificateurs, par exemple, c'est le cas pour le ministère de l'équipement ou encore certaines universités. En quoi cet accompagnement peut être salutaire ? Il est effectivement difficile parfois d'identifier, en fonction de son expérience, les compétences que l'on doit mentionner dans le cadre

⁵⁸ CHERQUI-HOUOT. I & al, « L'accompagnement en VAE par une mise à distance ». Distances et savoirs 2007/2 (vol5), p231-243.

⁵⁹ *Ibid*,

⁶⁰ DE TERSSAC. G, « Savoirs, compétences et travail ». In JM. BARBIER (Ed), Savoirs théoriques et savoirs d'action (2^{ème} édition). Paris : PUF, 1998

⁶¹ GAUTHIER. PD, « Portfolio ». in « L'ABC de la VAE » JP. BOUTINET, ERES, « Education-Formation », pp 174-175, 2009

⁶² GUSEW. A & BERTEAU. G, « Accompagnement des étudiants ». Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2010, pp223-246.

du livret 2. La fonction d'accompagnement a pour objectifs P. LAFONT (2009, p.35) : « *non seulement de mettre en lien des connaissances expérientielles, des savoirs théoriques et des actions professionnelles finalisées, mais elle est aussi à inventer avec des candidats acteurs* ». ⁶³ Ainsi, l'accompagnant peut aider à la rédaction du dossier de validation, de préparer le cas échéant à la mise en situation professionnelle et enfin de préparer, conseiller le candidat lorsque celui-ci doit présenter un oral. On peut préciser également par qui cet accompagnement peut être réalisé. En général, ce sont les organismes certificateurs qui proposent cet accompagnement. Ceci permet d'avoir un accompagnement qualitatif dans la mesure où l'organisme maîtrise au mieux les référentiels de certification mais aussi, les attentes des jurys. Parfois ce sont les ministères qui certifient les organismes, dans ce cas de figure, les organismes sont dans l'obligation de répondre à un cahier des charges qui fixe alors les modalités d'accompagnement de l'organisme. Aujourd'hui il y a également un certain nombre de cabinets de conseil qui s'engage dans l'accompagnement de la VAE. Force est de constater, qu'il y a très peu de retour quant aux pratiques de ceux-ci. Cependant quelques critères peuvent permettre de faire le choix quant au cabinet à choisir. En effet, on peut se référer à quelques indicateurs tels que : la maîtrise du secteur et de la certification choisie, un positionnement sur la VAE, le nombre de candidats engagés et les résultats obtenus en termes de validation partielle ou totale. Il convient également d'accorder de l'importance à la qualité des prestations réalisées, au coût mais également aux modalités des prestations choisies. En fonction des organismes choisis, il peut y avoir diverses modalités d'accompagnement. Celui-ci peut se dérouler via un entretien individuel en face à face, via des petits ateliers ou alors de façon dite mixte mêlant l'individuel et le collectif. Par ailleurs, au regard de l'évolution technologique il peut y avoir d'autres modalités employées : le téléphone, le mail, la visioconférence... Parmi les critères permettant d'identifier un « bon cabinet », nous avons fait état de la maîtrise des référentiels. En effet, les accompagnants utilisent différents référentiels : les référentiels d'activités professionnelles qui ont pour fonction de décrire les tâches réalisées par un individu dans l'exercice de son métier ou de la qualification sanctionnée par la certification. Il y a également les référentiels de compétences qui eux mentionnent les savoirs, savoir-faire et 'savoir-être'. Enfin, il y a le référentiel de certification qui lui va décrire les modalités d'évaluation et les procédures de certification. Si l'on évoque la nécessité de l'accompagnement en VAE⁶⁴, il s'agit de la spécificité qu'aura l'accompagnateur quant à sa capacité P. MAYEN (2007, p.17) : « *D'avoir construit en pensée les buts de son action, d'en avoir défini les possibles et les impossibles, d'avoir situé et intégré le cadre réglementaire comme le cadre institutionnel pour s'y repérer et pour en faire des instruments, d'avoir aussi trouvé une posture, à l'égard des autres professionnels et à l'égard des candidats* ». ⁶⁵ Il s'agit d'une fonction inédite qui se situe dans la continuité des fonctions et de formation et d'orientation. Pourtant, il ne s'agit pas de réaliser une prestation identique pour tout le monde, mais plutôt de favoriser une réelle compréhension et appréhension de ce processus de VAE. Cet accompagnement vise à permettre au candidat de faire émerger aussi précisément que possible les acquis de l'expérience au regard des attentes déterminées par le référentiel de certification. La fonction de l'accompagnement est de permettre la mise en corrélation entre : « *connaissances expérientielles, savoirs théoriques et actions professionnelles* »⁶⁶. Il y a

⁶³ LAFONT. P, « L'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel ». Pensée Plurielle, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2009/3 (n°22)

⁶⁴ LAFONT. P, 2009, *Op. Cit*, p.35

⁶⁵ MAYEN. P « L'accompagnement en Vae. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle ». Paris : Éditions Raison et Passions, 2007.

⁶⁶ *Ibid*, p.35

également une fonction qui est à « *inventer avec des candidats acteurs* »⁶⁷. C'est l'acteur qui doit donner le sens à l'action à mener, l'accompagnateur a alors un rôle de « *guide* »⁶⁸, « *guide dans une conduite dynamique de changement* »⁶⁹. L'accompagnateur doit permettre de par des compétences qui seraient liées au champ de l'évaluation, de déterminer les compétences du candidat qui sont en lien avec le référentiel du diplôme envisagé (la logique du contrôle)⁷⁰, il doit induire chez le candidat de « *l'auto questionnement* » (logique du reste)⁷¹. C'est ainsi que l'accompagnateur permet au candidat d'apprendre de sa pratique professionnelle, P. LAFONT (2009, p.35) traduit ceci par « *La fonction d'accompagnement a pour objectif non seulement de mettre en lien les connaissances expérientielles, les savoirs théoriques et des actions professionnelles finalisées [...]* ».⁷² On peut alors considérer que le travail d'accompagnement est un travail de développement, de par l'auto-questionnement qui est sollicité chez le candidat ce dernier va développer des savoirs académiques. Cette mission d'accompagnement est des plus complexes, dans le sens où celui-ci doit réellement croire dans le dispositif, il doit y avoir une réelle relation de confiance qui doit s'installer entre le candidat et son accompagnateur, la qualité du travail à réaliser est à ce prix. Ce travail avec l'accompagnateur doit donc permettre l'élaboration dont le point de départ est le référentiel, le fil conducteur, l'expérience professionnelle et la finalité : le diplôme. Grâce à la conceptualisation de sa pratique le candidat doit être en capacité de faire état des savoirs qu'il a acquis de façon certainement informelle, il s'agit d'apprentissages réalisés par tout un chacun dans le cadre de la vie personnelle et professionnelle. Le dossier portera sur cela, avec une dimension qui est essentielle puisque c'est l'essence même de la VAE, puisque le candidat doit faire la "preuve" de son savoir-faire, comme ce que faisait déjà les compagnons du devoir lorsqu'ils présentaient leur œuvre à leur maître. Lorsque ce travail est achevé l'ultime étape est celle face à un jury. En quoi consiste cette ultime phase ?

a3 - Le jury

La constitution du jury est également inscrite dans la loi, en effet le décret n°2002-615 du 26 avril 2002 relatif à la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification précise dans l'article n°4 : « Ce jury doit être composé à raison d'au moins un quart de représentants qualifiés des professions ; pour moitié employeurs, pour moitié salariés, et avec le souci d'assurer une représentation équilibrée des hommes et des femmes ». Ce jury a pour mission, d'étudier le dossier qui aura été élaboré par le candidat, il devra alors apporter « *un jugement évaluatif concernant les acquis du candidat* »⁷³. En fonction de la prestation, soit le candidat obtient le diplôme en totalité ou bien partiellement. Le jury accomplit sa mission sur un laps de temps très rapide, au cours duquel il doit y avoir une interaction collective (membres du jury et candidat) sur la base du dossier écrit comprenant la partie rédactionnelle avec toutes les preuves apportées par le candidat et l'entretien ou la mise

⁶⁷ *Ibidem*,

⁶⁸ *Ibidem*,

⁶⁹ *Ibidem*,

⁷⁰ *Ibid*, p.33

⁷¹ *Ibidem*,

⁷² LAFONT. P, « L'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel ». Pensée plurielle, n°22, 2009/3

⁷³ MAYEN. P & METRAL. JF, « Compétences et validation des acquis de l'expérience ». Paris : Formation- Emploi, 101 / janvier-mars 2008

en situation. Les jurys sont alors amenés à juger du travail réalisé en prenant en considération des critères, indicateurs ou autres référents. Très souvent l'entretien avec le jury est composé de trois phases, une première où les membres du jury vont échanger sur la qualité du document écrit au regard des attentes institutionnelles, puis vient la phase d'entretien avec le candidat. A l'issue de celui-ci le jury se retrouve pour une délibération finale, au cours duquel il va statuer sur la validation ou non du candidat qui sera traduit par l'élaboration d'un 'procès-verbal'. Enfin, le jury informe le candidat de la décision qui a été prise. Voici présenté l'ensemble du processus de Validation des Acquis de l'Expérience, mais pour quelle finalité ?

b - Finalité de la VAE

La finalité de la VAE est sans conteste l'obtention du diplôme. A côté des bouleversements qu'a connus la France au XX^{ème} siècle, il y en a une autre sans aucun doute qui est à noter, c'est "l'importance du diplôme".⁷⁴ Jadis, les enfants scolarisés sortaient avec le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) quand ceux-ci y étaient présentés, sans parler de la scolarité des jeunes filles qui étaient alors aléatoires. Désormais l'école doit obligatoirement, conduire au diplôme. A tel point que là où les politiques éducatives pensaient à la fin de la scolarité en termes d'âge depuis quelques décennies, la réflexion porte référence aux diplômes. Notons la réforme de P. CHEVENEMENT en 1985, confirmée par la loi d'orientation de 1989, qui prévoit de conduire quatre-vingts pourcents de chaque génération au niveau baccalauréat, "faisant d'un diplôme et non plus de l'âge, la ligne d'horizon des objectifs pédagogiques de la nation"⁷⁵. De cette même loi, un élément qui est moins connu, indique que l'Etat a pour ambition de "conduire cent pourcents de chaque classe d'âge à un diplôme"⁷⁶ (2008, p.10). Mais dès les années soixante-dix, des chercheurs regroupés autour de P. BOURDIEU (2005, p.29) en centre de sociologie européenne, avaient étudié et analysé de façon empirique mais également théorique les rapports que l'on pouvait trouver entre le système d'enseignement et le système économique, entre ce qu'ils nommaient "le système de reproduction et le système de production"⁷⁷, ils accordent un intérêt tout particulier à la force symbolique des diplômes dans les rapports sociaux. Ils se sont également intéressés à démontrer le décalage qu'il pouvait y avoir entre les "titres" et les "postes". P. BOURDIEU et JC. PASSERON dans leur article de 1968, « l'examen d'une illusion », dénoncent l'usage social et symbolique du diplôme, ils considèrent que l'impact du diplôme va bien au-delà d'une dimension purement scolaire, ils insistent sur la dimension sociale accordée à l'obtention du diplôme. La réussite du diplôme est également mesurable en termes de productivité, O. MARCHAND et C. THELOT observent (1997, p.33) : « dans l'économie française une année de formation non sanctionnée par un diplôme rapporte moins, deux à trois fois moins, que si elle avait été sanctionnée par un diplôme, mais elle rapporte quelque chose : environ trois virgule deux pourcents de salaire en plus pour les hommes »⁷⁸. La preuve est faite de l'impact de la réussite au diplôme sur l'insertion professionnelle et sa mise en valeur. Toujours dans la même logique E. VERDIER précise (1995, p.28) : « la reconnaissance des

⁷⁴MILLET. M & MOREAU. G, « La société des diplômes ». Paris : Les Disputes, 2011

⁷⁵ *Ibid*,

⁷⁶ MAILLARD. F, « Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles formes, nouveaux enjeux ». Rennes : Presse Universitaire de Rennes, 2008

⁷⁷ SURDEZ. M, « Diplômes et nation. La construction d'un espace suisse des professions avocates et artisanales (1880-1930) ». Berne : Pierre Lang, 2005

⁷⁸ MARCHAND. O & THELOT. C, « Formation de la main d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles ». Les dossiers éducation et Formation, n°80, mars 1997

diplômes n'est qu'une possibilité qui dépend d'une négociation laissée à la discrétion des branches, alors qu'ils ont été créés le plus souvent à la demande des professions. [...] Dans une conjoncture caractérisée par un rationnement de l'emploi, le diplôme devient d'abord une protection contre le chômage, ensuite un positionnement pour l'accès aux marchés internes et enfin le facteur clé d'une carrière salariale articulée à la constitution d'une qualification au caractère fortement spécifique ». ⁷⁹ A noter que cette conception est en totale opposition avec la théorie du capital humain, en effet, cette théorie construite aux Etats Unis dans les années soixante, n'accordait absolument pas d'importance à la fonction de certification émanant de l'appareil éducatif et du coup n'accordait de l'importance qu'à l'inculcation des savoirs ou des comportements productifs, tout en émettant l'hypothèse d'un marché concurrentiel. En 2003, Y. CLOT et B. PROT évoquent le diplôme derrière la VAE comme étant une dimension politique. Ainsi considèrent-ils que le mode d'accès au diplôme (2003, p 199) : « *découle toujours d'un pouvoir qui, par ce signe exprime à la fois le besoin de mesure sociale au-delà de la reconnaissance individuelle, la délimitation de son aire d'influence et d'intervention, enfin, la volonté d'inscrire cet acte dans le temps de la pérennité de la société et donc de ce pouvoir lui-même* ». ⁸⁰ Cette finalité du diplôme est donc un phénomène prégnant dans une société s'identifiant et mettant à l'honneur la 'suprématie académique'. Mais quelle évolution connaît ce dispositif depuis maintenant seize années ?

c - L'évolution quantitative du dispositif

Aujourd'hui le dispositif de VAE à plus de quinze années d'existence, nous pouvons commencer à réaliser un premier bilan de l'intérêt et de l'efficacité de celui-ci. Le ministère de l'éducation nationale via la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, mène des études régulières quant à l'évolution de ce processus. Il y a également les publications de la Direction de l'Animation et de la Recherche, des études et des statistiques, la DARES Analyses, qui publie des études sur la VAE. Si l'on se réfère à ces études, on peut tout d'abord noter une évolution constante entre 2002 et 2011 ⁸¹, cf. graphique ci-dessous. On voit une progression plutôt constante jusqu'en 2005, un repli en 2006 et ensuite une reprise stagnante à partir de 2007, ce qui se traduit toujours selon cette étude à un volume d'environ quatre mille cent VAE par an.

⁷⁹ VERDIER. E, « Les politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt ». Formation-Emploi, n°50, pp19-40, 1995

⁸⁰CLOT. Y & PROT. B, « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». L'orientation scolaire et professionnelle, n°32, pp198-201, 2003

⁸¹ Note d'information Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. N°13-29, Décembre 2011 (annexe 5)

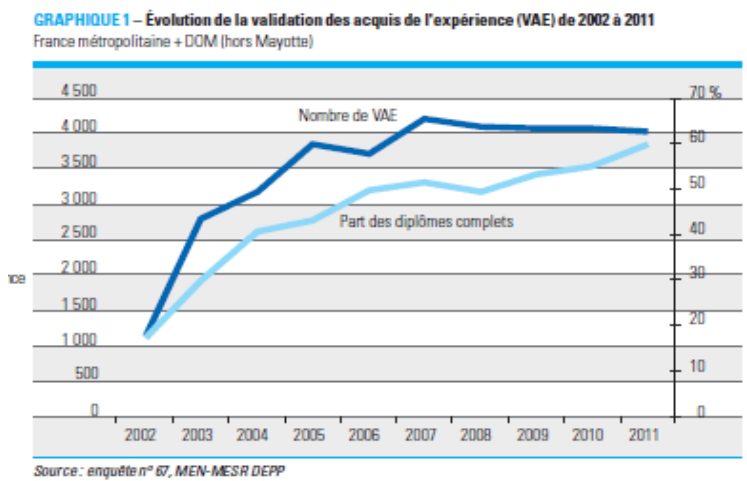


Figure n°7

Cependant au regard des dernières études réalisées et notamment en décembre 2017, il s'avère que depuis quelques années maintenant le dispositif est en recul.

1. Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) après examen par un jury de VAE de 2002 à 2016

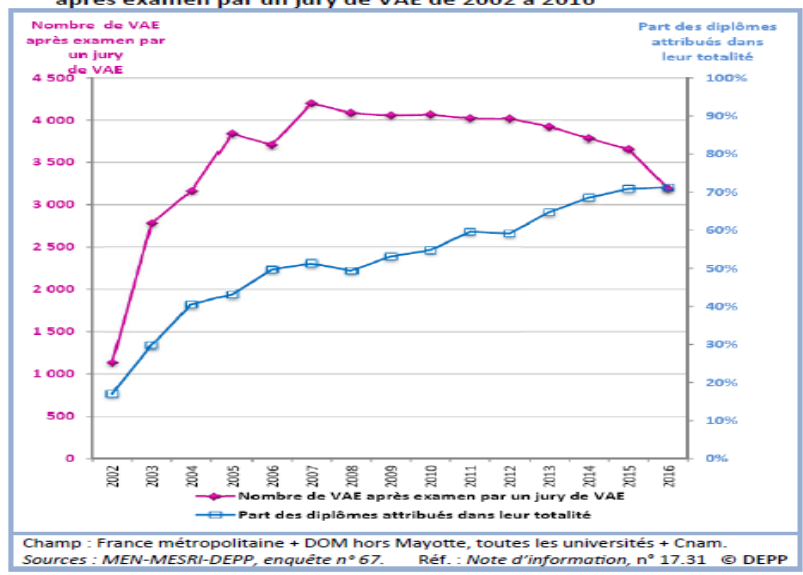


Figure n°8

Après une stabilisation entre 2007 et 2011, depuis 2012 le dispositif voit le nombre de bénéficiaires nettement diminuer. Si on a noté une évolution extrêmement significative entre 2002 et 2007 comme l'indique la courbe, dès lors, on a pu constater une baisse de 24%⁸². Les études démontrent de nouveau une baisse en 2016, le nombre de demandes auraient diminué de 8%, soit environ sept mille demandes et le nombre de demandes de recevabilité lui aurait baissé de 17% ce qui représenterait cinq mille cinq cents demandes. Parmi les raisons que l'on peut proposer pour expliquer c'est notamment la difficulté et la longueur attribuée à ce dispositif. Ce travail personnel semble parfois difficile à gérer à côté d'une vie professionnelle et personnelle. Cela engendre notamment, un taux d'abandon important entre la phase de recevabilité et la VAE en tant que tel. Cette évolution peut-elle être une des raisons de l'évolution de la législation en la matière ? Dans cette logique de sécurisation des parcours

⁸² Note d'information Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. N°17-31, Décembre 2017 (annexe 6)

professionnels l'Etat y verrait-il toujours un moyen d'augmenter, d'assurer l'employabilité des sujets ? Ainsi, si nous résumons la situation, la VAE qui a pour finalité d'obtenir un diplôme est composée de plusieurs phases : la recevabilité, la phase de VAE et le jury final, a connu des débuts fragiles, une belle progression à partir de 2012 pour voir une baisse du nombre de VAE avec une baisse conséquente depuis 2016. Cependant, au sein de notre structure on constate depuis 2010 une forte augmentation des demandes de VAE. Ceci nous amène à nous interroger sur la situation et la perception que les personnes peuvent avoir quant à ce dispositif. Dispositif qui est en constante évolution. Voyons les évolutions de l'origine à aujourd'hui.

3 - Les évolutions institutionnelles de la VAE 2002-2018

a - Un constat de régression

Comme nous l'avons indiqué précédemment le dispositif de la VAE connaît depuis plusieurs années un véritable essoufflement. Après une progression nette entre 2002 et 2005, le dispositif connaît une première petite régression en 2006, avant une nouvelle évolution positive en 2007. Si l'on se réfère toujours aux études de la DEPP⁸³, les études montrent que la majorité des personnes enclenchant une VAE sont essentiellement des actifs. Cela représente : environ 80% des candidats en 2002 et 85% en 2007. Parmi ces actifs, ce sont en majorité des cadres qui commencent cette démarche pour pouvoir valider des diplômes supérieurs. Les Catégories Socio-Professionnelles (CSP) les plus attirées par un tel dispositif sont les cadres et les professions intermédiaires, ces deux CSP représentent quatre-vingts pourcents des bénéficiaires de la VAE. Les employés et les ouvriers quant à eux, vont plutôt s'orienter vers des diplômes de l'enseignement secondaire professionnel. Cependant depuis 2012, on constate une baisse du nombre de VAE et ce de façon continue jusqu'à aujourd'hui, comme nous l'indique le second graphique en page 27. Les raisons que l'on peut évoquer sont les mêmes qui furent déjà évoqué lors du rapport élaboré par : E. BESSON et V. MERLE (2008), à savoir (2008, p.16) : "un dispositif peu lisible et complexes"⁸⁴ "une procédure longue"⁸⁵ est le manque d'informations peut être au niveau de ce dispositif, la difficulté de ce cheminement, cette interrogation sur sa pratique est perçue comme un parcours difficile. Bon nombre de sujets se laissent convaincre que le diplôme obtenu n'a pas la même valeur... Cette baisse concerne tous les diplômes présentés dans le cadre de ce mode de certification. Pourtant, ce dispositif "marginal" garde malgré tout son déficit d'intérêts, l'intérêt des divers gouvernements. En effet, la VAE dans le cadre des diverses évolutions de la formation professionnelle continue, est toujours présente dans les textes législatifs. Tout d'abord en 2009, dans le cadre de la loi du 24 Novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, mais plus récemment dans le cadre de la loi travail de 2017. Mais revenons au texte de 2009.

b - Les évolutions de 2009

Décembre 2008, alors que la conjoncture économique et sociale n'a que peu évoluée, il est confié à deux professionnels V. MERLE et E. BESSON une commande

⁸³ Note d'information Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. N°13-29, Décembre 2011 (annexe 7)

⁸⁴ BESSON. E & MERLE. V, « Rapport Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif VAE ». Septembre 2008

⁸⁵ *Ibid*, p.17

émanant de L. WAUQUIER alors secrétaire d'Etat à l'Emploi sur la VAE⁸⁶. Les deux auteurs font alors état des bienfaits de ce dispositif en considérant qu'il s'agit « *d'un facteur d'équité et d'égale dignité entre les différentes manières d'apprendre, la VAE apparaît progressivement aux yeux de tous comme un formidable vecteur de changement dans un pays qui a tant de mal à reconnaître la diversité des formes d'excellence et où le poids des classements scolaires sur la destinée professionnelle et sociale est bien souvent déterminant* »⁸⁷. Ils s'accordent malgré tout à dire que ce dispositif a besoin "d'un nouvel élan", d'autant plus qu'il se situe toujours dans le cadre et en est un élément essentiel « la sécurisation des parcours professionnels »⁸⁸. Ce rapport fait état d'un certain nombre de mesures qu'il serait intéressant d'optimiser. Tout d'abord d'un point de vue institutionnel, multiplier les modes de coordination ne serait pas des plus efficaces, par contre, ils considéreraient pertinents de renforcer le rôle de pilote qui était déjà attribué aux Régions. Cela pourrait passer par une inscription de la VAE dans le Programme Régional de Formation (PRDF). Au-delà de ces institutions, le rôle des branches professionnelles et interprofessionnelles est important. Multiplier les initiatives sur la certification de la main d'œuvre peut avoir tout son sens et pas uniquement à titre professionnel. Faire monter en compétences des salariés peut permettre d'augmenter la mobilité ou d'aller vers des métiers qui pourraient paraître peu attractifs. L'attrait, l'intérêt pour la VAE peut être transmis par des acteurs majeurs que sont les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés. Ces derniers au travers de leurs conseillers ont un rôle majeur de conseil. Il peut revenir aux conseillers qui ont une bonne connaissance des métiers de leur branche et des entreprises qu'ils suivent souvent depuis longtemps de proposer ce type de projet. L'Etat n'est pas sans avoir également un impact dans le développement de la VAE. Il doit être le garant du bon fonctionnement, ce qui passe notamment par l'harmonisation des procédures. Il s'agit notamment de proposer des supports communs à tous les ministères, ou encore la rédaction d'une charte pour les jurys de VAE⁸⁹ Cependant force est de constater qu'aujourd'hui ce travail reste difficile et que les organismes ne fonctionnent pas nécessairement de façon harmonieuse, même au sein d'un même Ministère. L'ensemble de ces constats ou préconisations ne se sont que peu traduits dans la loi du 24 Novembre 2009. Cette loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Des éléments apparaissent dans le Titre III concernant la Sécurisation des parcours professionnels, ainsi il est indiqué que la VAE "fera l'objet de négociation au niveau des branches professionnelles et la participation au jury sera facilitée par un congé spécifique".⁹⁰ Cependant cela n'apporte pas réellement de dynamisme quant à l'évolution du nombre de VAE réalisé. La loi poursuit son évolution et notamment en 2014.

c - La loi de 2014

Le fait marquant de cette loi, qui verra sa mise en application au 1^{er} janvier 2015, est la disparition du Droit Individuel à la Formation (DIF) au profit du Compte Personnel de Formation (CPF). Un changement majeur intervient, il s'agit de mettre le salarié au cœur de son projet de formation. A partir du 1^{er} janvier 2015, chaque salarié

⁸⁶ E. BESSON. E & V. MERLE. V, « Rapport portant sur le groupe de travail sur la Validation des Acquis de l'Expérience ». Décembre 2008

⁸⁷ *Ibid*, p. 3

⁸⁸ *Ibidem*,

⁸⁹ Annexe 8 : Charte pour les jurys de VAE

⁹⁰ Guide des fiches pratiques de la formation continue : « journal de l'année 2009. Loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie »

est doté d'un CPF. Ce dernier peut être ouvert dès l'âge de seize ans jusqu'à la fin de la carrière du professionnel, puisque même en cas de chômage le CPF suit l'individu. Le compte est alors crédité tous les ans d'un volume horaire à hauteur de cent cinquante heures maxima sur sept ans. En effet, le CPF appartient au salarié, il peut le faire suivre et garder le bénéfice des acquis même s'il change d'entreprise. Bien que le bénéfice du DIF courre jusqu'au 1^{er} janvier 2021, jusqu'à cette date, chaque salarié peut cumuler les heures acquises dans le cadre du DIF et celles acquises dans le cadre du CPF afin de suivre des formations inscrites sur les listes établies par le Comité Paritaire Interprofessionnel Régional pour l'Emploi et la Formation (COPANEF) ou le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPAREF). La particularité des diplômes inscrits sur ces listes est qu'ils sont diplômants ou certifiants. Par exemple, un professionnel qui souhaite faire une formation informatique dans le cadre de ce dispositif CPF doit à l'issue de ce parcours passer le PCIE (Passeport de Compétences Informatique Européen) ou le TOSA. Pour compléter la position du salarié face à son droit à la formation, la loi de 2014, rend obligatoire la mise en place d'entretiens professionnels tous les deux ans, afin que ce dernier puisse étudier les perspectives d'évolution qui s'offrent à lui. Pour les cadres, ils peuvent bénéficier gratuitement d'un Conseil en Evolution Professionnelle proposée par l'APEC. Mais concernant la VAE, un moment clé dans ce dispositif : ce sont les décrets d'octobre 2017.

d - octobre 2017

Faisant suite à la loi Sapin et la loi Travail de 2014, un certain nombre de règles concernant la VAE vont entrer en vigueur à partir du 1^{er} octobre 2017. La première évolution significative concernant ce dispositif est le temps d'expérience nécessaire pour prétendre à la VAE. Il était de trois ans obligatoires jusqu'à aujourd'hui, dès lors, seule une année d'expérience suffit. Lorsque l'on parle d'expérience, on entend toujours : l'expérience professionnelle salariée, non salariée, l'expérience dans le cadre du bénévolat. Sont concernés également les sportifs de haut niveau, les représentants syndicaux et les élus locaux. Par ailleurs, jusqu'à cette date, les périodes en entreprise dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, d'un contrat de professionnalisation ou alors d'un stage, n'étaient pas comptabilisées comme expérience, depuis le décret du 1^{er} octobre, on peut les prendre en considération. Il va de soi que ces expériences prises en compte, doivent être en corrélation avec la certification visée. Autre évolution également, les certifications totales ou partielles qui étaient valables durant cinq ans, sont aujourd'hui acquises à vie. Une autre modification, fut importante concernant la première phase de la VAE, la recevabilité. Pour cette étape, les candidats peuvent recevoir une aide mais gratuitement, les organismes ne peuvent plus facturer cet accompagnement. Quant au document à réaliser pour cette phase, il s'agit de remplir un CERFA, le CERFA n° 12818*01⁹¹ Ce dispositif toujours géré par la région, est également sollicité par les OPCA, avec des mesures quant à la prise en charge des rémunérations lors du congé VAE. Nous voyons clairement, que la volonté est de toujours permettre l'accès aux diplômes des professionnels, dans l'optique de favoriser l'accès à l'emploi. Nous sommes toujours dans cette logique, initiée sous N. PERRY de sécurisation des parcours professionnels. Nous avons pu constater que ce dispositif mis en œuvre il y a plus de quinze années maintenant, fait toujours partie des outils mobilisés pour s'assurer de l'employabilité des salariés. La VAE vient d'ailleurs de voir émerger de nouvelles mesures qui ont pour ambition de "booster" ces démarches alors

⁹¹ Annexe 9 : CERFA n° 12818

qu'elles sont en recul. C'est dans cet environnement que se nourrit notre pratique professionnelle et qu'a émergé ce projet de thèse. Après avoir fait état du contexte de notre travail, nous allons nous présenter. Quel fut notre parcours universitaire et professionnel et enfin, nous ferons état de notre question de départ qui fut à l'origine de ce travail de recherche.

Cette partie nous a permis de comprendre comment était né ce dispositif de Validation des Acquis de l'expérience. Nous avons ainsi retracé l'ensemble des étapes inhérentes au projet mené par les candidats à la VAE. Nous avons pu constater que celle-ci est cadrée et que le législateur a défini, formalisé les étapes. Pour autant, il y a des disparités de fonctionnement selon les ministères et le constat est fait qu'il ne bénéficie pas du succès escompté. Pour tenter d'enrayer ce manque de "réussite", de nouvelles mesures furent prises afin de tenter notamment d'endiguer cette diminution des candidats à la VAE. Mais intéressons-nous dans un dernier temps, à notre parcours et au questionnement qui ont induit notre travail de recherche.

III - NOTRE PARCOURS ET NOTRE QUESTIONNEMENT

A - NOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ET UNIVERSITAIRE

1 - Parcours personnel

Nous sommes née en mai 1973 à Clamart. Nos parents étant bretons, nous avons ensuite vécu toute notre vie en Bretagne à Rennes, capitale de la Bretagne cette métropole compte environ quatre cent cinquante mille habitants. C'est une ville universitaire comprenant trois campus : Rennes I campus scientifique, une université de droit situé au centre-ville et Rennes II faculté des sciences humaines, sociales et littérature. Nous y avons fait nos études. Tout d'abord un Deug en Sociologie à l'Université Rennes II, ce deug nous a permis de découvrir les concepts inhérents à la sociologie certes, mais aussi la mineure que nous avons choisi, à savoir la psychologie, nous a permis d'appréhender des aspects plutôt liés à la pédagogie notamment en étudiant la psycho-sociologie de l'enfant et de l'adolescent. C'est ainsi que tout naturellement notre cursus s'est orienté vers une licence et une maîtrise en Sciences de l'Education. Lors de la maîtrise, nous avons la possibilité de faire un stage. Nous avons souhaité saisir cette opportunité pour se confronter au monde de l'entreprise, certes nous travaillions à côté de nos études dans la restauration rapide, mais là il s'agissait de se confronter à un environnement plus proche de nos aspirations. Ce stage qui se déroula dans une association proposant de l'alphabétisation pour des étrangers fut tellement passionnant, que nous avons souhaité poursuivre dans le cadre d'une mission bénévole. Ce travail où nous dispensions des cours d'alphabétisation de premier niveau fut d'une richesse professionnelle : construction de cours, d'exercices en respectant une évolution par niveau et une évolution pédagogique, mais aussi et surtout humaine. Cette expérience, nous a confirmé notre désir d'intervenir auprès d'adultes. La maîtrise achevée, nous avons candidaté pour finir avec le DESS S.I.F.A (Stratégie et Ingénierie de Formation Adultes) qui se déroulait entre l'université Rennes II et celle de Tours Université Rabelais. Nous fûmes acceptée et intégrâmes le cursus qui durait quinze mois. Lors de cette année, étant en formation initiale, nous fûmes dans l'obligation de

faire un stage de six mois. Celui-ci s'est déroulé au sein de l'Ecole Nationale de la Santé Publique. Il s'agit de l'école qui forme notamment les futurs directeurs d'hôpitaux français. Le sujet du mémoire qui fut réalisé alors portait sur les formations des directeurs d'hôpitaux et les formations des infirmiers généraux. Il s'agissait de déterminer l'adéquation entre les formations de chacun et les besoins et les réalités des divers métiers. Expérience extrêmement intéressante aussi, puisque nous eûmes la possibilité de travailler avec des apprenants et des directeurs d'hôpitaux ou autres infirmiers généraux. Ce cursus fut sanctionné par l'obtention de notre diplôme en Décembre 2000. Riche de ce diplôme, notre objectif était de travailler dans un premier temps au sein d'un cabinet de Ressources Humaines, en effet ces relations avec le public d'adultes engagés lors de l'expérience de maîtrise, avait engendré un véritable intérêt pour ce public. La recherche d'emploi fut ainsi, orientée au niveau national mais plutôt dans des cabinets de Ressources Humaines.

2 - Une première expérience professionnelle

a - Le cabinet P

Nos recherches nous ont ainsi conduite dans un cabinet d'Angers où se situait le siège social. Ce cabinet s'occupait de cellules de reclassement, il s'agit d'accompagner dans un retour à l'emploi des salariés licenciés, mais également des bilans de compétences entre autres. Ce dernier nous confia une première mission à Flers en Normandie où nous étions chargée d'accompagner des personnes ayant perdu leur emploi. Il s'agissait essentiellement de femmes ouvrières dans l'industrie textile. Il s'agissait d'une cellule comptant environ cinquante bénéficiaires. Notre travail consistait à les accompagner dans la recherche d'un projet professionnel et d'un nouvel emploi. Ce travail se faisait en étroite collaboration avec les institutions locales, municipalités, Agences Nationales Pour l'Emploi (A.N.P.E), Entreprises ou autres agences d'intérim. Nous fîmes plusieurs missions de ce type dans le nord de la France, Lisieux, Honfleur... avant que l'on nous propose une mission dans le Sud-Ouest. Effectivement une entreprise majeure du bassin de Lacq avait fermé et il y avait plus d'une centaine de personnes à "reclasser". Ce fut également pour nous, le moment où nous avons commencé à réaliser des bilans de compétences sur la région bordelaise. En effet, dans l'optique de nous faire évoluer, le cabinet nous a proposé de nous charger de nouvelles missions, tout d'abord en binôme avec une psychologue, puis seule. La diversification de nos missions nous a permis à titre personnel de monter en compétences grâce à de la formation interne au cabinet. Ce fut une expérience qui nous permit de toucher avec plus de précisions à la compétence, à la représentation que les sujets peuvent avoir de leur pratique professionnelle. A l'impact qu'a pu avoir une orientation professionnelle antérieure sur un parcours professionnel qui parfois fut subi. Puis pour des raisons personnelles, nous avons fait le choix de quitter ce premier cabinet "PG Consultants" pour pouvoir rester sur la région.

b - Le cabinet A

Quelques semaines après avoir cessé notre activité et malgré une conjoncture un peu difficile nous sommes en 2001. Le chômage est élevé et nous sommes située dans une ville moyenne, nous avons retrouvé immédiatement un poste dans un cabinet RH de la région paloise 'Cabinet A'. Dans ce nouveau cabinet, notre expérience portait essentiellement sur le bilan de compétences jeunes, adultes, cadres... Nous menions des missions sur l'élaboration de projets professionnels mais également sur de

l'accompagnement vers l'emploi comme le "CRAE" Cercle de Recherche Actif d'Emploi. L'accompagnement d'individus lors de leur parcours professionnel est une véritable source de satisfaction. Accompagner une personne dans un projet de vie est tout ce qu'il y a de plus gratifiant. Puis apparut la VAE tout d'abord de façon confidentielle, mais ce fut une nouvelle perspective pour bon nombre de sujets n'ayant pas eu la chance de suivre des études. Ces projets de VAE bénéficiaient d'un point relais privilégié dans le Centre Interinstitutionnel de Bilans de Compétences (CIBC). En effet, avant de devenir aujourd'hui ce que l'on nomme le Point Relais Conseil (PRC), le CIBC était déjà un point d'informations privilégié qui avait pour mission d'orienter les demandeurs vers des structures délivrant les titres pouvant faire l'objet d'un projet de VAE. Ce même CIBC est devenu fin 2017 le PRC et a été mandaté, par les Régions qui ont la charge de la gestion des VAE, d'assurer diverses missions. Tout d'abord, ils ont un rôle majeur d'informations devant bien sûr être objectives, actualisées et complètes. Leur mission est de pouvoir aider au mieux tout individu désireux d'initier une telle démarche : assurer une information actualisée, objective et complète à toute personne intéressée par la VAE et l'aider à mieux comprendre et s'approprier le dispositif. Assurer un conseil individualisé, afin d'analyser la demande de l'intéressé, réaliser un diagnostic partagé de sa situation et lui permettre de clarifier la pertinence de la VAE au regard de sa situation ou de ses projets d'évolution. Identifier et rechercher les certifications, contacter les certificateurs pour préciser les modalités. Présenter les hypothèses de certifications ouvertes à la VAE, accessibles et pertinentes au regard de l'expérience, du projet personnel et professionnel. Mettre en relation avec les organismes certificateurs. Renseigner sur les solutions de prise en charge financière des frais VAE. Effectuer des suivis réguliers auprès des personnes engagées dans la démarche de VAE. Identifier des alternatives au cas où la VAE n'apparaîtrait pas pertinente. Aider à trouver des solutions post validation partielle, en termes de formation (organismes, lieux, prise en charge financière). Assurer une veille d'information, pour actualiser la mission ressource du PRC et informer plus largement les publics, notamment lors de la première ouverture d'une certification. L'action que nous avons concernant la VAE, était dès lors plutôt un rôle de conseil au regard de l'expérience du sujet et des certifications existantes. Une fois le projet déterminé, nous orientons le candidat vers le point relais pour validation. Cette expérience chez A s'acheva en juin 2008, au moment où la gestion des marchés chez Pôle Emploi fut modifiée. En effet, 2008 connaît la fusion entre l'Agence Nationale Pour l'Emploi et les ASSEDIC. Cette fusion a vu apparaître également des appels d'offres pour l'ensemble des prestations que nous réalisions dans le cadre du cabinet. Nous avons travaillé avec d'autres organismes similaires et avons apporté une réponse commune. En effet, notre taille modeste ne nous permettait pas de répondre seul sur l'ensemble des demandes. Malheureusement ce ne fut pas notre groupement qui fut retenu. Ainsi s'est posée la question de maintenir l'activité. Nous devions reprendre l'activité à titre personnel mais cette nouvelle donnée économique et une conjoncture personnelle nous faisait hésiter. Après réflexion, nous avons décidé de ne pas poursuivre ce projet et de rester dans une activité salariée. Après avoir cessé l'activité chez A, nous avons travaillé quelques mois dans une agence Pôle Emploi. Nous avons réalisé des tâches inhérentes au métier de conseiller emploi.

c - Le monde de la formation professionnelle continue

Après ces expériences, nous avons souhaité nous orienter vers la formation des adultes. C'est pourquoi, assez rapidement, le 4 octobre 2008, nous avons commencé un nouvel emploi dans un centre consulaire de formation. Il s'agissait de l'IPC (Institut de

Promotion Commerciale), entité basée sur Lescar un des trois centres de formation de la CCI Pau Béarn à cette époque. Nous fûmes recrutée pour faire la promotion de la formation continue au sein des entreprises ressortissantes, mener des diagnostics RH auprès de ces mêmes entreprises. Effectivement en 2008, 2009, la CCI Régionale Aquitaine avait mis en œuvre un projet de diagnostic RH auprès de nos entreprises. Une méthodologie avait été élaborée au sein de la CCI en collaboration avec un Cabinet RH national, d'ailleurs nous fûmes formée sur plusieurs jours à cet exercice. L'objectif étant de faire un état des lieux des entreprises et de faire état des atouts et des axes d'amélioration tout en apportant un certain nombre de préconisations. Suite à ce projet, des OPCA ont proposé des choses similaires nous pouvons citer AGEFAFORIA (OPCA de l'agro-alimentaire). Nous avons également effectué ce travail. Il y avait une variante quant au projet d'AGEFAFORIA puisqu'au regard du diagnostic, nous avons la possibilité de faire des préconisations notamment en termes de Ressources Humaines et de faire de la formation action à l'issue. C'est ainsi, que nous avons proposé des formations actions, sur la mise en place : des fiches de postes, des entretiens annuels d'évaluation, des organigrammes... Une autre mission était de développer la Validation d'Acquis de l'Expérience. Nous sommes restée sur le site de Lescar jusqu'en mai 2010, puis notre direction institutionnelle a souhaité fusionner l'IPC et la formation continue de l'Ecole Supérieure de Commerce (ESC). C'est pourquoi en juin 2010, nous avons déménagé pour rejoindre les locaux de l'ESC. Dans le cadre de ce déménagement nos fonctions n'ont pas été modifiées au détail près que nous avons repris le pôle VAE qui était mieux organisé tout au moins d'un point de vue administratif, que ce qu'il pouvait y avoir dans l'entité précédente. Lorsque nous sommes arrivée à l'ESC il y avait quatre ou cinq dossiers en cours. Cependant, ce service ne comptait plus de collaborateurs, les dossiers étaient en suspens. Il convenait donc de reprendre les choses et de revoir la méthodologie, l'accompagnement. Nous avons réécrit un processus d'accompagnement et repris contact avec toutes les personnes qui étaient en cours. A noter qu'une personne qui a commencé une VAE avait cinq années pour achever son parcours. Nous fûmes de plus en plus sollicitée sur ce type de projet. Ceci peut sembler quelque peu en opposition avec les affirmations précédentes qui montrent une baisse significative des VAE en France. En 2014, pour des raisons médicales, nous fûmes contrainte de changer d'activité et ainsi nous eûmes l'opportunité de prendre la responsabilité des formations Grade de Master en Formation Continue Diplômante et Bachelor Management Relations Clients en Formation Continue Diplômante également. Cela signifie que nous n'accompagnons sur ces parcours de formation que des adultes. Par ailleurs, nous étions toujours en charge de la VAE qui poursuivait son évolution notamment sur les diplômés du réseau NEGOVENTIS. Le réseau NEGOVENTIS est né de la fusion de deux réseaux de la CCI : les instituts des forces de vente (ex : IFV) et les instituts de promotion commerciale et les écoles de commerce et de la distribution (ex : IPC / ECD). Ainsi sous la responsabilité de plus de soixante-dix Chambres de Commerce et d'Industrie, il existe environ deux cents diplômés. Et ceci représente environ trois mille diplômés par an. La plupart des jeunes qui font un parcours de formation au sein de ce réseau le font dans le cadre d'un contrat de professionnalisation. Aujourd'hui en 2018, nous sommes toujours sur le même poste, avec une évolution puisque nous sommes détachée depuis le premier janvier 2018, deux jours par semaine sur une autre structure l'ASFO, il s'agit d'un centre de formation professionnelle et de conseil. Nous sommes en charge de la mise en place de trois nouvelles formations diplômantes de niveau III. Cette pratique professionnelle riche a suscité chez nous des interrogations, qui sont à l'origine de ce travail de recherche. Les études montrent un dispositif montrant des signes d'essoufflements, cependant notre organisme de formation, connaît une nette croissance des demandes, cela peut susciter quelques interrogations. Pourquoi avons-

nous davantage de demandes ? Sur quel diplôme constatons-nous une augmentation des sollicitations ? L'évolution de la méthodologie a-t-elle eu un impact sur les demandes et le nombre de participants au dispositif ?...

B - NOTRE QUESTIONNEMENT

Entre 2010 et aujourd'hui 2018, le nombre de Validation d'Acquis de l'Expérience a traité, a très nettement augmenté pour représenter aujourd'hui une cinquantaine de dossiers. Comme déjà indiqué cela suscite des interrogations, puisque la tendance nationale est plutôt à la baisse. Au regard de cette évolution, le nombre de jurys finaux c'est également multiplié. Comme l'indique la législation, les jurys sont composés de professionnels, représentant des salariés et représentant des employeurs et de personnes issues soient du corps enseignant ou des formateurs pour les diplômes du réseau NEGOVENTIS. Chaque membre est bien sûr informé sur l'exercice et les attentes de celui-ci. Cependant, participer à un jury reste un exercice complexe, où les attentes et les perceptions des divers membres ne sont pas similaires. En effet, un professionnel va se retrouver dans la langue technique employée par le candidat, alors que l'enseignant va désirer retrouver des concepts et autres apports théoriques. Cette situation a conduit à des débats quant à la validation des candidats parfois houleux. Cela, nous a conduit à nous poser des questions quant à cette situation et notamment de savoir pourquoi il y avait cette incompréhension entre les professionnels et les "académiques". Nous avons fait part de ces interrogations à notre Directeur Académique qui nous a suggéré de réfléchir, dans le cadre d'une thèse sur ce sujet. Il nous a incitée à chercher qui pouvait nous accompagner sur un tel projet. Etant de Pau, nous avons regardé ce qu'il se faisait au niveau de l'UPPA de Pau. Ainsi nous avons découvert l'école doctorale de Pau ED-SSH qui travaillait en partenariat avec l'Université Paris VIII et le laboratoire EXPERICE. Ce laboratoire de recherche compte trois axes dont l'axe C "Education tout au long de la vie", ce champ était en lien étroit avec la thématique qui nous intéressait. C'est ainsi, qu'a commencé ce projet de recherche, il fut formalisé lors rencontres doctorales (séminaires) de juin 2015, où nous avons présenté un projet de thèse, dont voici l'essence ci-dessous :

"En effet, lors de la Validation des Acquis de l'Expérience qui consiste à obtenir un diplôme grâce à la mise en exergue des savoir-faire acquis lors de l'expérience professionnelle, on rencontre une réelle difficulté. Les jurys mixtes (académiques & professionnels), ont du mal à trouver aisément un verdict favorable commun. Ce constat a suscité quelques interrogations : Les acteurs impliqués dans ces démarches ont-ils les mêmes attentes ? Ont-ils la même "grille de lecture" ? Que représente l'évaluation pour chacun des acteurs ? Que représente la notion de compétences ? Pourrait-on construire des outils permettant une lecture commune afin de rendre l'exercice plus facile pour les évaluateurs ? Ce questionnement sur l'évaluation se trouve également dans le cadre des formations alternées. Il y a une mixité entre les apports académiques et les savoir-faire acquis lors des phases en entreprise. En effet, comment peut-on évaluer de manière efficiente et adéquate les acquis de l'expérience et les acquis des apprentissages formels. D'où le besoin d'identifier : Qu'est-ce que l'alternance ? Quelles sont les modalités de mise en œuvre de l'alternance ? Quelles sont les formes d'apprentissage ? Qu'est-ce que les apprentissages formels, non formels et informels ? Comment identifier la manière où un savoir devient un savoir-faire ? L'ensemble de ces questions auraient pour finalité de déterminer de quelle manière nous pourrions trouver une adéquation en l'évaluation professionnelle et l'évaluation académique afin de valider un diplôme ?". L'ensemble de ce questionnement a permis de commencer notre

travail de recherche. Nous commencerons par expliciter les concepts retenus pour éclaircir notre problématique “l'évaluation”, “l'expérience” puis “la reconnaissance”. Dans un second temps nous expliciterons notre méthode empirique avant d'exploiter ces données et permettre de conclure.

Ce propos se situe dans le cadre de la formation continue, encore nommée formation tout au long de la vie. Le premier constat que nous pouvons faire, c'est l'interaction permanente entre la situation socio-économique de notre pays et l'évolution des politiques de formation continue. Elle fut privilégiée pour une raison unique, maintenir à chaque instant le professionnel en phase avec un marché de l'emploi en évolution technologique, en difficulté économique. Comme nous l'avons vu au regard de l'évolution des textes de loi, l'Etat a une “obligation” de s'assurer que tout citoyen puisse travailler, évoluer dignement. Cependant alors que le développement économique de la France était faste, il y eut peu de considération pour la formation. La France avait besoin de main d'œuvre pas nécessairement très qualifiée pour faire face aux besoins d'après-guerre avec sa reconstruction et le développement de son industrie. Pourtant ces “glorieuses” n'ont pas perduré et il a fallu faire face au développement du chômage et à la gestion de ces personnes peu qualifiées, alors que l'industrie et les technologies évoluaient. La formation est devenue une préoccupation nationale avec l'émergence des premiers textes législatifs. Et puis grâce à des personnes comme B. SCHWARTZ, V. MERLE, N. PERRY et d'autres, le concept de compétences est devenu important et envisagé comme quelque chose que l'on pouvait valoriser, “exploiter”. C'est ainsi qu'apparaît dans un premier temps la VA85, là, on reconnaît à l'expérience une valeur pouvant permettre d'avoir accès à un niveau de formation supérieur. La VA92, va quant à elle permettre d'être dispensé de suivre un certain nombre de matières. Cette dispense est possible au regard des acquis liés à l'expérience professionnelle. Enfin, l'ultime étape, c'est l'obtention d'un diplôme grâce uniquement à l'expérience. Il s'agit de quelque chose d'inédit dans une société qui prône l'importance majeure du diplôme depuis plus d'un siècle. Effectivement, envisager l'obtention d'un diplôme sans passer par la voie de la formation est en somme une “révolution culturelle”. Ce dispositif connut un engouement relativement rapide comme nous l'ont indiqué les chiffres issus des diverses enquêtes menées, cependant depuis quelques années force est de constater qu'il y a une diminution des demandes. Cependant la conjoncture économique ne s'est pas améliorée ces dernières années et le chômage des jeunes et des seniors reste parmi les préoccupations les plus importantes de nos dirigeants. Cette expérimentation malgré tout détient toujours le soutien des responsables politiques et des mesures furent prises très récemment pour permettre à un plus grand nombre d'avoir accès à ce dispositif. Il conviendra de surveiller les évolutions au regard de ces mesures législatives. A l'issue de ce chapitre qui permet de situer le thème et le contexte dans lequel se trouve notre recherche, nous allons aborder dans un premier temps, les aspects conceptuels que nous avons choisi de traiter à savoir, les notions : d'évaluation, d'expérience et enfin de compétences. Au travers les écrits issus de la communauté scientifique, nous tenterons de comprendre ces concepts afin de pouvoir apporter des réponses à notre problématique. Pour parfaire notre capacité à répondre à nos interrogations, nous aborderons une seconde partie, qui sera davantage tournée vers le terrain, après avoir expliqué la façon dont nous avons envisagé ce travail empirique, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus. Ces résultats qui feront l'objet d'une interprétation au regard des aspects théoriques identifiés lors de la première partie. L'objectif de l'interprétation est de présenter une modélisation de la ou des réponses apportées. Mais commençons par aborder le premier concept théorique, à savoir le concept d'évaluation.

DEUXIEME CHAPITRE

DU CONTROLE A L'EVALUATION

Le travail engagé porte sur la Validation des Acquis de l'Expérience, VAE, il s'agit comme indiqué dans le contexte d'obtenir un diplôme grâce à la valorisation de l'expérience des sujets. Dans le langage commun on considère qu'il s'agit d'un exercice permettant la certification, via l'évaluation de l'expérience. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer l'expérience professionnelle et/ou extra-professionnelle, pour lui délivrer le cas échéant un diplôme. On évalue l'expérience professionnelle en fonction d'un référentiel inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Ainsi, après avoir traité, dans le contexte, de l'origine de ce dispositif et de son évolution, nous allons aborder dans ce chapitre, un des concepts majeurs de ce travail, *l'évaluation*. Cette évaluation qui est un concept employé de façon relativement contemporaine, nous le verrons, est composée de divers éléments. En effet, on évalue quelque chose par rapport à quelque chose. C'est pourquoi, de prime abord, nous déterminerons deux éléments majeurs de ce dispositif, les invariants⁹² que sont : le "référé" et le "réfèrent". Après avoir défini chacun de ces termes que ce soit au travers du contrôle ou de l'évaluation, nous identifierons de quelle façon ils sont constitués et comment ils interagissent. Nous ferons le lien entre le terme de réfèrent et de référentiel qu'il convient de préciser. Nous identifierons de quelle façon ces notions sont employées, que l'on se situe soit dans le cadre du contrôle soit de l'évaluation. Dans un deuxième temps et avant d'aborder l'évaluation en tant que telle, nous travaillerons sur le concept de contrôle, comment est-il employé ? Ceci, nous conduira à faire la distinction entre l'origine "économique" du terme contrôle, et la perception peut être plus contemporaine de "contrôle social". Enfin, après avoir déterminé son origine, sa définition au travers de ses diverses acceptions, nous aborderons ce concept dans le champ des sciences de l'éducation qui est le champ d'investigation qui nous intéresse présentement. En dernier lieu dans ce chapitre, nous aborderons le concept d'évaluation. Nous signifierons son origine ancestrale et son origine plus contemporaine. Nous définirons l'évaluation selon les deux courants identifiés aujourd'hui, mais également les fonctions de celle-ci. Nous distinguerons les diverses sortes d'évaluations existantes, l'évaluation diagnostique, formative, sommative... Nous nous attacherons également au cours de cet exposé à faire état des différences

⁹² FIGARI. G & TOURMEN. C, « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France ». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 29, N°3, pp5-25, 2006

qu'il peut y avoir entre le contrôle et l'évaluation. Mais commençons dans un premier temps par nous intéresser aux invariants que sont le référé et le référent.

I - REFERE - REFERENT : LES INVARIANTS

Ce deuxième chapitre consacré au contrôle et l'évaluation ne peut commencer sans envisager d'étudier deux éléments qui sont inhérents à ces dispositifs que sont : le référé et le référent. Rappelons la définition d'un dispositif selon M. FOUCAULT (1994, p. 299), un dispositif est un : « réseau » d'éléments : « *ensemble hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit* »⁹³. Ainsi, après avoir donné une définition de l'un et de l'autre des invariants, nous apporterons des précisions quant à l'emploi de ces deux concepts selon que l'on se situe dans une situation de contrôle ou bien d'évaluation.

A - LE REFERENT

Il arrive parfois que l'on trouve ce mot écrit avec un 'A', il s'agit d'un terme plutôt employé dans le domaine de l'informatique, généralement employé en Angleterre. Ce terme signifie d'ailleurs en anglais 'referer' qui désigne une information qui est transmise à un serveur informatique, par le biais du clic de l'utilisateur sur le lien. Il s'agit également du participe présent du verbe référer. Si l'on revient à notre terme, référent avec un 'e' du latin '*referre*' signifiant 'rapporter' et désigne une personne ou un service qui opère une opération spécifique. Nous allons dans un premier temps faire état du référent dans le contrôle avant de l'envisager dans le cadre de l'évaluation.

1 - Le référent dans le contrôle

Dans le cadre de l'exercice de contrôle, il y a une comparaison entre une chose réalisée par un sujet et le référent qui va pouvoir être traduit par un 'gabarit, une norme, un modèle'⁹⁴. Cela se traduit par un exercice comparatif entre une norme qui est déterminée éventuellement de façon institutionnelle et une situation. Si l'on se réfère au monde industriel, les pièces qui sont produites dans l'aéronautique sont lors de la phase de 'contrôle', comparées à un gabarit qui est la pièce de référence à laquelle chaque pièce produite doit rigoureusement correspondre. Ce référent est intemporel, puisque les caractéristiques du gabarit ne vont pas être modifiées lors d'une production à moins que l'on mette en œuvre de nouveaux paramètres et auquel cas nous sommes dans un nouveau processus de production avec un nouveau référent. Dans le champ social, il peut y avoir diverses acceptions. Tout d'abord dans le domaine médico-social, on fait état d'un référent pour un sujet suivi par une équipe socio-éducative, ce dernier aura alors un interlocuteur spécifique qui le suivra tout le long de son accompagnement. Il s'agira de la personne qui sera au cœur de la dialectique entre le sujet, sa famille et l'institution. Etymologiquement et dans le langage commun, la dialectique c'est l'art de la discussion. Ainsi le référent dans ces institutions est le personnage qui est le lien central entre tous les professionnels qui s'occupent du sujet et ainsi, centralise toutes les

⁹³ FOUCAULT. M, « Le jeu de M. FOUCAULT ». 1977 Dits et écrits, Tome II, Paris : Gallimard, 1994

⁹⁴ ARDOINO. J & BERGER. G « Fondement de l'évaluation et démarche critique ». AECSE n°6, pp3-

informations et prend toutes les décisions. De même, lorsque l'on évoque un médecin référent, c'est le professionnel qui sera alors amené à coordonner l'ensemble des décisions concernant un patient. D'autre part, dans la société, lors d'un contrôle d'identité, le sujet devra présenter une pièce d'identité qui est normalisée par l'institution et qui est un document identique pour tout le monde. Dans le champ de l'éducation, nous parlons également de référent à l'école. Dans le cadre de l'école primaire, il s'agit notamment de la personne qui fait la liaison entre tous les acteurs de l'école : les parents, les enseignants, la municipalité, le personnel de l'établissement et celui de la ville. Le référent scolaire est le point central de l'école. Par ailleurs, on parle également d'enseignant référent. Ces enseignants référents ont été créés par l'Education nationale avec le décret 2005-1752 du 30 décembre 2005.⁹⁵ Il s'agit de l'enseignant qui va contribuer à la recherche des moyens nécessaires afin de permettre à un élève en situation de handicap d'étudier dans les mêmes conditions qu'un élève valide. Il a une mission de conseil et d'aide aux parents. Il a également un rôle de médiateur entre les divers partenaires que sont : la famille, les centres de soins, les maisons départementales des personnes handicapées. Dans le cadre des apprentissages et l'identification des acquisitions de ceux-ci il y a également l'emploi de référents. Ce sont les règles qui sont établies de façon "ancestrales et intemporelles", la conjugaison, les tables. Le contrôle va consister à s'assurer de façon binaire si l'enfant sait ou ne sait pas. Le contrôle et son référent reposent sur des dispositifs qui sont construits et rigoureux. Si l'on résume, le référent dans le cadre du contrôle est un élément immuable servant d'étalon. Il s'agit d'un élément homogène, intemporel qui permet alors de déterminer le "degré de conformité"⁹⁶. Mais qu'en est-il dans le cadre de l'évaluation ?

2 - Le référent dans l'évaluation

La littérature quant au référent dans l'évaluation est riche. Commençons par une définition de C. HADJI. (1989, p. 51) : Le référent c'est « *le modèle "idéal" articulante les intentions jugées les plus significatives par référence à un projet, et à partir desquelles vont se dégager des normes et critères de jugement* »⁹⁷. Nous pouvons retenir deux conceptions de la notion de "référent", selon C. HADJI (1989, p.25) « *Nous proposons de nommer évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé, par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait [...], des données qui sont de l'ordre de l'idéal* »⁹⁸. Il précise d'autre part (1989, p.42), qu'il s'agit d'un « *modèle idéal qui oriente la lecture de la réalité et qui préside à la prise d'indices* »⁹⁹. C. HADJI, détermine la construction du référent, par une analyse des intentions selon un schéma :

Si ———> Alors

⁹⁵ « Ce décret a été abrogé, mais les dispositions relatives aux enseignants référents ont été reprises dans le code de l'Education CE Art. D351-12 à D351-15 puis dans l'arrêté du 17 Août 2006, relatif aux enseignants référents et dans la circulaire n°2016-117 d'août 2016 relative au parcours de formation d'élèves en situation de handicap... »

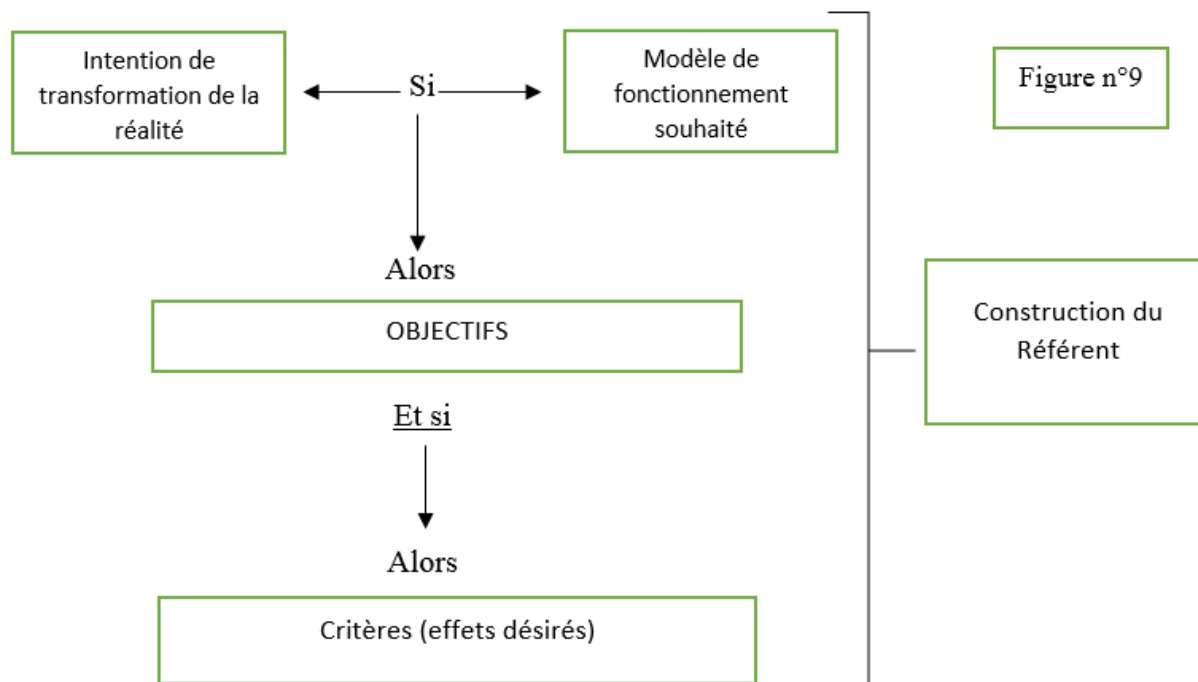
⁹⁶ *Ibidem*,

⁹⁷ HADJI. C, « Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation ». Revue Française de Pédagogie, n°89, 1989

⁹⁸ HADJI. C, « L'évaluation des règles du jeu ». Paris : ESF, 1989

⁹⁹ *Ibid*, p.42

Dans le champ du projet il y a : les ‘‘intentions propres’’¹⁰⁰ et un modèle de fonctionnement souhaité :



Issu du schéma ‘‘Cheminement de l’évaluation’’¹⁰¹

G. FIGARI, a une conception relativement restrictive de la notion de « référent ». Ce dernier rappelle que comme en linguistique où la notion de référent va faire état d’un ‘‘élément extérieur’’ vis-à-vis d’un objet évoqué ou bien comme en mathématiques le référentiel cartésien fait état des axes de coordonnées, ainsi il considère le « référent » comme étant dans le cadre de l’évaluation (1994, p.31) « *une information choisie en référence* »¹⁰². Il explique que (1994, p.13) « *la référence est une action consistant à désigner des repères préexistants destinés à situer l’objet à évaluer, par rapport à ces repères* »¹⁰³. Autrement dit, c’est l’ensemble des normes ou critères qui seront utilisés en guise de grille de lecture. Le référent, c’est la référence qui servira de matrice. Tout comme pour le référé G. FIGARI (1994, p.31) parle de « *système de références* »¹⁰⁴. Cependant cette matrice est sans cesse en production JM. BARBIER (1985, p.13)¹⁰⁵. Ce dernier poursuit en précisant que dans l’acte d’évaluation notamment, certains objets deviennent des « référents » et que du coup « ce même objet ne devient référent qu’au sein de l’acte d’évaluation » (1985, p.73)¹⁰⁶. JM. BARBIER rejoint G. FIGARI en nous précisant que ces référents n’existent pas

¹⁰⁰ HADJI. C, « Eléments pour un modèle de l’articulation formation / évaluation ». Revue Française de Pédagogie, N°86, p 49-59, Janv.Fév. Mars, 1989

¹⁰¹ HADJI. C, 1989, *Op.cit*, p 52

¹⁰² FIGARI. G, « Evaluer : Quelle révélation ? ». Bruxelles : De Boeck Université, 1994

¹⁰³ Ibid, p13

¹⁰⁴ FIGARI. G, *Op. Cit*, p.31

¹⁰⁵ BARBIER. JM, « L’évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985

¹⁰⁶ Ibid, p.73

“à l'état naturel”¹⁰⁷, mais seraient bien une production résultant d'un processus spécifique. A J. ARDOINO et G. BERGER (1989, p.16) de rajouter que dans la démarche d'évaluation, les systèmes de référence auxquels nous référons “se construisent au fur et à mesure à travers le processus d'évaluation”¹⁰⁸. Ainsi, comme nous l'avons vu, pour le référent inhérent au contrôle, il est stable, immuable et intemporel, alors que les éléments de référence de l'évaluation ne sont : « *ni extérieurs [...], ni antérieurs [...]* »¹⁰⁹. Ils sont également “multi-référentiels”¹¹⁰. Ces processus mis en œuvre lorsque l'on instaure entre autres des évaluations « instituées » encore nommées « formelles » dans le cadre scolaire par exemple, c'est ce que JM BARBIER (1985, p.12) nomme « *la tâche d'élucidation des référents* »¹¹¹ et de « *spécification des critères* »¹¹². JM. BARBIER, lorsqu'il évoque le référent évoque le terme de “*moyen de travail*”¹¹³. Il détermine le référent de l'évaluation, comme étant l'élément déterminant par les objectifs qu'il poursuit et ce de façon indépendante par rapport à l'acte d'évaluation, et pris en compte par lui, par des normes ou des critères auxquels ont affectera une valeur concrète au référé. Nous pouvons résumer le référent comme étant le modèle de référence qui servira de matrice dans le processus d'évaluation. Le référent dans le cadre de l'évaluation, il s'agit d'un idéal produit dans une logique du “sens”. Après avoir identifié le premier invariant du contrôle et de l'évaluation intéressons-nous au référé.

B - LE REFERE

1 - Définition généraliste du “référé”

Ce terme comprend plusieurs acceptions, tout d'abord si l'on se réfère à la définition du mot “référé” dans le Larousse¹¹⁴, on distingue plutôt un terme “juridique”. En effet, une première définition fait référence à une « Procédure d'urgence contradictoire, qui permet d'obtenir du président d'une juridiction judiciaire ou administrative une mesure provisoire qui ne se heurte à aucune contestation sérieuse ou afin de faire cesser un trouble illicite ou un dommage imminent. »¹¹⁵. La seconde définition quant à elle, évoque une : « *Lettre adressée à un ministre par la Cour des comptes pour demander des explications relatives à la comptabilité de ses services* »¹¹⁶. Quant au dictionnaire juridique¹¹⁷, ce dernier donne comme définition “le référé” encore nommé “procédure de référé” qui est « *une procédure orale et simplifiée attribuée en principe, à la compétence du Président de la juridiction saisie qui statue "à juge unique". Il peut ordonner des mesures provisoires, principalement la consignation de sommes contestées, une expertise ou le paiement d'une provision. Il*

¹⁰⁷ FIGARI. G & TOURMEN. C, « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France ». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 29, N°3, pp5-25, 2006

¹⁰⁸ ARDOINO. J & BERGER. G, « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes ». Paris : Matrice ANDSHA, 1989

¹⁰⁹ *Ibidem*,

¹¹⁰ *Ibidem*,

¹¹¹ BARBIER. JM, « L'évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985, p.77

¹¹² *Ibid*, p.12.

¹¹³ *Ibid*, p.12

¹¹⁴ <https://www.larousse.fr/infos>

¹¹⁵ Le juge des référés rend une ordonnance de référé dont le délai d'appel est de 15 jours. *Ibid*.

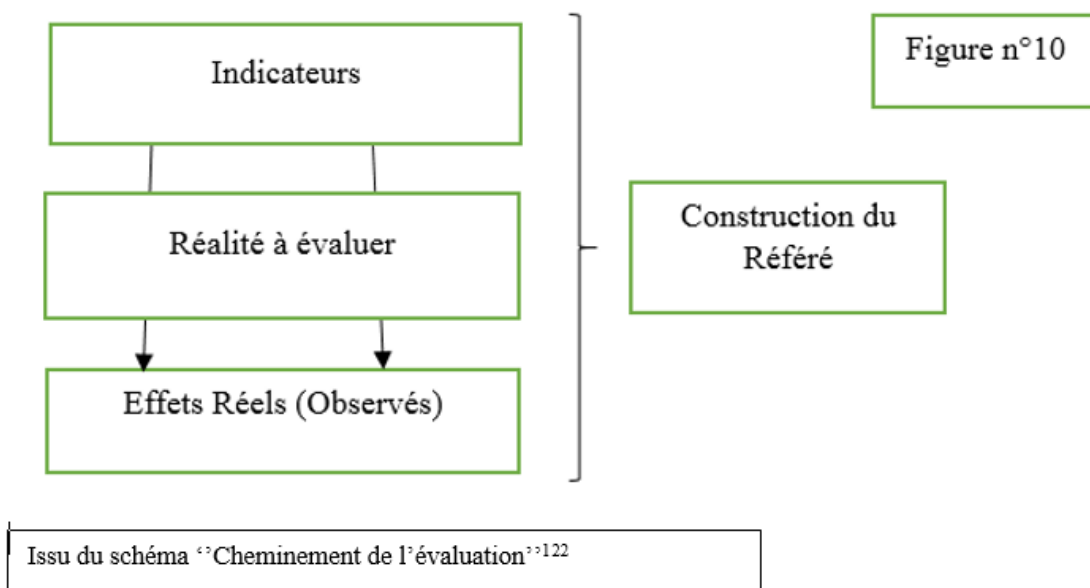
¹¹⁶ *Ibidem*,

¹¹⁷ <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/refere.php>

peut prononcer des astreintes ». Comme nous pouvons le constater ce terme est très présent dans domaine juridique, mais quelle définition lui attribue-t-on dans le domaine de l'éducation.

2 - La place du référé dans les sciences de l'éducation

D'autre part, ce terme est employé usuellement dans le champ des Sciences de l'Éducation. Ce terme est employé lorsque l'on évoque le contrôle mais également l'évaluation. JM. BARBIER (1985, p.80)¹¹⁸, considère le référé comme étant issu d'un observable, ce sont des données sur lesquelles nous pouvons nous appuyer si l'on souhaite contrôler ou évaluer quelque chose. Il parle également, d'un « matériau de travail » lorsqu'il évoque le référé (1985, p. 12)¹¹⁹. La définition qu'il en donne « *le référé de l'évaluation, constitue par un certain nombre de données concrètes considérées comme représentatives de la réalité que l'on désire évaluer* »¹²⁰. Quant à C. HADJI, il détermine le référé comme étant « constitué par l'ensemble des observables à travers lesquels le réel/concret est saisi, est construit à l'aide d'instrument d'observation qui servent ainsi à produire l'information pour l'évaluation »¹²¹. La construction du référé se ferait toujours selon C. HADJI par une analyse de la réalité qui serait à évaluer, prenons par exemple la composition d'un écolier.



Cette analyse sera effectuée en fonction des intentions qui seront affectées aux critères de l'évaluation, si l'on se réfère à la composition réalisée par l'écolier elle doit être réalisée en fonction de critères, cela peut-être la rédaction d'un texte en employant le passé simple et l'imparfait. Ces critères d'évaluation vont permettre de définir des indicateurs pouvant mettre les curseurs, l'ensemble essentiel dans la définition des objectifs attendus. M. VIAL et JJ. BONNIOL, quant à eux, évoquent notamment,

¹¹⁸ BARBIER. JM, « L'évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985

¹¹⁹ BARBIER. JM, 1985, *op.cit.* p.12

¹²⁰ *Ibidem*,

¹²¹ HADJI. C, « Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation ». Revue Française de pédagogie, N°86, janv-fév-mars 1989, p49-59

lorsqu'ils font référence à l'évaluation (1997, p.40), un produit réel¹²². En effet, ils considèrent l'acte d'évaluation comme étant une "comparaison entre un produit réel (le référé) et un modèle de référence (le référent). G. FIGARI (1994, p.31)¹²³ précise, quant à lui, que les "référés" sont « la plupart du temps produits ». Cela peut signifier que l'objet que l'on souhaite "évaluer" ou "contrôler" n'apparaît pas forcément à "l'état brut"¹²⁴. Ainsi, si le "référé" est un « dispositif », le résultat d'un mécanisme, celui-ci constitue donc un système complexe. Lorsque l'on parle, M. CROZIER (1977, p.241) de "système", il s'agit "d'une notion somme toute assez floue"¹²⁵. Ce dernier rappelle que selon les sociologues la notion de système correspond à des « modèles fonctionnalistes selon lesquels l'ensemble humain appelé système [...] comporte des fonctions interdépendantes et des mécanismes de types homéostatiques pour leur accomplissement et le maintien de leur équilibre »¹²⁶. Pour résumer, on peut considérer le "référé" comme étant un système construit par des sujets pouvant être observable. Ce construit est produit au regard de consignes, d'informations transmises. Après avoir déterminé ce qu'était un référé que peut-on dire de cette relation entre les deux invariants des dispositifs de contrôle et d'évaluation ?

Nous venons de présenter les invariants tant du contrôle que de l'évaluation, ce sont les "deux faces" de ces actes. Ceci peut faire penser une autre perception à deux faces, la théorie du signe de F. de SAUSSURE.¹²⁷ En effet, il définit le signe comme étant (1964, p.98) « la combinaison du concept et de l'image acoustique ».¹²⁸ Ci-dessous représenter un signe linguistique :

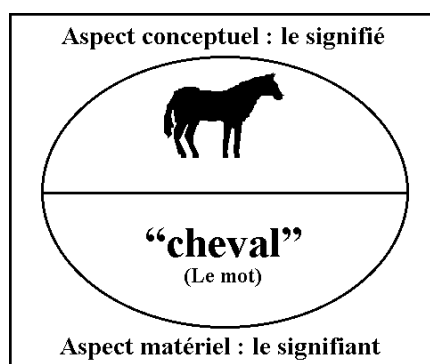


Figure n°11

Un signe linguistique est l'union arbitraire et conventionnelle d'un signifiant et d'un signifié¹²⁹

Ainsi il donne comme définition aux termes signifiant et signifié : « L'aspect "matériel du signe", le "signifiant" est en fait une réalité psychique, il ne s'agit pas du son comme tel, mais du son perçu, "l'image acoustique" ». ¹³⁰ Quant à l'autre terme,

¹²² BONNIOL. JJ, & VIAL. M, « Les modèles de l'évaluation ». Bruxelles : De Boeck, 1997

¹²³ FIGARI. G, « Evaluer : Quelle révélation ? ». Bruxelles : De Boeck Université, 1994

¹²⁴ FIGARI. G & TOURMEN. C, « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France ». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 29, N°3, pp5-25, 2006

¹²⁵ CROZIER. M & FRIEDBERG. E, « L'acteur et le système ». Paris : Seuil, 1977

¹²⁶ *Ibidem*,

¹²⁷ Cette théorie de SAUSSURE, détermine que, le **signe** linguistique unit, « non pas un nom et une chose, mais un concept et une image acoustique». ... Le **signe** linguistique se définit donc comme une entité psychique à deux faces : signifiant/ signifié.

¹²⁸ De SAUSSURE. F, « Cours de linguistique générale ». Paris : Ed Payot, 1964

¹²⁹ *Ibidem*,

¹³⁰ *Ibidem*,

l'aspect "conceptuel" du signe le "signifié", cela détermine le sens auquel l'objet va faire référence dans la réalité. La définition de "signifiant", partant de l'aspect "matériel du signe", est : « *une réalité psychique, il ne s'agit pas du son comme tel, mais du son perçu* ». ¹³¹

C - LA PRODUCTION DE REFERENT – LE REFERENTIEL

Le dispositif de l'évaluation ou le contrôle résultent d'une confrontation entre ce que l'on nomme un "référé" et un "réfèrent". Donc dans l'évaluation "instituée ou formelle", c'est-à-dire celle qui est planifiée et institutionnalisée, les référés sont des produits donnant des résultats précis par les sujets, qui seront ensuite comparés au regard d'un réfèrent. G. FIGARI considère qu'évaluer reviendrait à représenter son objet en le « *modélisant* » ¹³²G. FIGARI (1994, p.). Il précise que c'est l'évaluateur qui va construire l'idée de l'objet évalué, va modéliser cet objet afin d'avoir des repères pour pouvoir comparer par rapport aux phénomènes réels (référé) qu'il aura à évaluer. Différents outils peuvent aider à cette modélisation, (1994, p.57) « *programme – dispositif* » ¹³³, un projet... C. HADJI précise que dans le cadre de l'activité d'évaluation, les référents sont des préalables nécessaires à cette activité, il parle : d'un « *modèle idéal qui oriente la lecture de la réalité et qui préside à la prise d'indice* ». A JM. BARBIER (1985, p.83) de préciser que l'activité d'évaluation consiste à produire des : « *référés* » et des « *référents* ». ¹³⁴ Ces référents qui ne deviennent « *objet de réfèrent qu'au sein de l'acte d'évaluation* ». ¹³⁵ Tout comme dans l'acte d'évaluation, le jugement, les normes, les critères... n'existent pas naturellement, il s'agit d'une construction, c'est ce JM. BARBIER qui va nommer « *la tâche d'élucidation des référents* » et « *spécification des critères* ». ¹³⁶ Ainsi, l'activité de production des référents va consister à réaliser des éléments de référence qui serviront à interpréter les données obtenues, cela se traduit notamment par ce que nous avons en éducation notamment, "les référentiels officiels"...

1 - Son origine

Cette notion de référentiel ¹³⁷ n'est pas contemporaine, pourtant, elle a pris de l'importance au cours des trois dernières décennies et notamment dans les champs de l'éducation et de la formation. Dans l'article de F. CROS et C. RAISKY ¹³⁸, on peut déterminer l'origine du terme de référentiel. M. CHAUVIERE (2006, p.21) précise que ce terme "appartient" à une famille autant issue du "langage administratif" que de "l'action". On parle de référé, référence, référencement... Le « *point commun, est de rapporter une chose à une autre chose, avec une certaine force conférée à l'acte* ». ¹³⁹ Ce mot dans un tel univers tend à déterminer une "inflation normative", d'un côté on trouve la complexité de la vie et de l'autre des repères normés identifiés. Avant d'être

¹³¹ *Ibidem*,

¹³² FIGARI. G, « Evaluer : quel référentiel ? ». Bruxelles : De Boeck Université, 1994

¹³³ *Ibid*, p.57

¹³⁴ BARBIER. JM, « L'évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985

¹³⁵ *Ibid*, p.73

¹³⁶ *Ibid*, p.77

¹³⁷ Cette notion trouve son origine dans le latin "référé" littéralement rapporter, voire attribuer.

¹³⁸ CROS. F & RAISKY. C, « Autour des mots de la formation ». <http://www.inrp.fr/publication/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8pdf>

¹³⁹ CHAUVIERE. M, « Les référentiels, vague, vogue et galères ». Vie sociale, n°2, p21-32, 2006

employé dans les champs de l'éducation et de la formation, ce terme était employé dans des domaines aussi variés que : la physique, la philosophie, la psychologie, la linguistique ou encore l'informatique. En effet, lorsque l'on parle de l'informatique et notamment de la réalisation des sites informatiques, une donnée majeure pour qu'un site ait du succès c'est le référencement. Par ailleurs, en physique, le référentiel va correspondre à la référence qui sera utilisée pour décrire un mouvement. En linguistique, J. ARDOINO (1994, p. 16) : le référentiel est « *ce qui est censé se rapporter au monde réel (objectif) en opposition aux sentiments (subjectif) des locuteurs* ». ¹⁴⁰. En sémiotique qui est l'étude des processus de signification, de codification, P. HAMON détermine trois grands types de signes référence. En effet, il s'est attaché à démontrer que le personnage est un phénomène sémiotique, c'est-à-dire qui a du sens. Parmi les trois signes, P. HAMON distingue (1977, p. 21) : les référentiels qui « *renvoient à une réalité du monde extérieur ou à un concept. Ils font tous référence à un savoir institutionnalisé, ou à un objet concret appris* » ¹⁴¹. Le second signe ce sont les embrayeurs, ce sont les traces de présence de l'auteur, il est représenté par l'énoncé ou l'énonciation. Et enfin, le troisième signe ce sont les anaphoriques, termes qui sont répétés plusieurs fois dans un même texte. En se rapprochant de l'évaluation mais des systèmes sociaux, généralement le référentiel va désigner G. NUNZIATI, (1987, p.17) : « *un système de références constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiée... c'est un ensemble de normes de l'évaluateur* ». ¹⁴² M. FOUCAULT (1969, p.15) : définit le référentiel comme : « *un processus normatif qui permet de différencier* ». ¹⁴³

2 - Son rôle

G. FIGARI exprime la nécessité d'employer des référentiels comme protection contre l'anomie¹⁴⁴, il s'agit d'un concept fondamental en sociologie. C'est la diminution des moyens traditionnels de contrôle. Ce terme anomie, qui au sens propre signifie "absence de normes, de règles ou de lois" a été généralisé en France en 1893 par le sociologue E. DURKHEIM dans son ouvrage sur « *la division du travail social* » ¹⁴⁵. Le commentaire qu'en fait JC. MARCEL, « *d'une des formes pathologiques de la division du travail, c'est-à-dire la carence temporaire d'une réglementation sociale capable d'assurer la coopération entre les fonctions spécialisées* » ¹⁴⁶, E. DURKHEIM donne comme seconde acception au terme anomie, dans son ouvrage « *Le suicide* » ¹⁴⁷, où il considère l'anomie comme le "mal infini", le sujet est alors dans un état psychologique où il est dépourvu de limite aux désirs, aux passions. Quand les règles morales sont inexistantes, alors les désirs du sujet sont illimités et de fait impossible à satisfaire. Mais revenu à l'anomie employée dans le champ de l'éducation et notamment à G. FIGARI qui considère, que le référentiel peut répondre à des besoins de règles qui pourraient sembler rassurant aux sujets. C'est également l'expression d'un pouvoir qui peut être

¹⁴⁰ ARDOINO. J, « Evaluer quel référentiel ? ». Bruxelles : De Boeck, 194

¹⁴¹ HAMON. P, « Pour un statut sémiologique du personnage. G. GENELLE, T. TODOROV ». In Barthes, KAYSER. W, BOOTH. WC & al. « Poétique du Récit ». Paris: Seuil, 1977

¹⁴² NUNZIATI. G, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». Cahier pédagogique, n°280, Paris, 1987

¹⁴³ FOUCAULT. M, « L'archéologie du savoir ». Paris : Gallimard, 1969

¹⁴⁴ Du grec ἀνομία / *anomia*, du préfixe ἀ- *a-* « absence de » et νόμος / *nomos* « loi, ordre, structure »

¹⁴⁵ DURKHEIM. E, « La division du travail social ». Paris, Félix Alcan, 1893

¹⁴⁶ MARCEL. JC, « Anomie, *Corrélat* : comportement social, conscience collective, contrôle social, norme sociale, solidarité sociale ». <http://ses.ens-lyon.fr/ses/fichiers/Articles/ac15i.pdf>

¹⁴⁷ DURKHEIM. E, « Le suicide ». Paris, PUF, 2007

institutionnel. En effet les référentiels de diplômes pour l'éducation nationale, mentionnent les obligations des acteurs de l'enseignement quant aux connaissances à transmettre aux apprenants. L'arrivée du mot référentiel dans le champ de l'éducation a permis de formaliser selon des orientations normatives des activités de formation. Ainsi, on peut envisager une harmonisation des dispositifs et une meilleure possibilité de contrôler à grande échelle. C'est le cas par exemple lorsque les lycéens passent le baccalauréat, le brevet des collèges ou dans une époque plus ancienne le certificat d'études. Le contrôle de leurs connaissances est identique au niveau national puisque dans le cadre d'une filière, d'un cycle d'études, ils ont tous suivis le même référentiel et sont censés avoir développé et acquis les mêmes connaissances. Dans le cadre de l'éducation, ce référent sera traduit par un "référentiel diplôme". C'est le décret n°72-607 du 4 juillet 1972, relatif aux commissions professionnelles consultatives dont la version fut consolidée le 24 mai 2006, qui invite à considérer : « le principe organisateur des formations construites par référencialisation, qui peut s'énoncer ainsi, les formations doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées ». Ce référentiel, servira de grille des acquisitions que le sujet devra avoir au terme de son cursus. P. PERRENOUD (2001, p.1) dit du référentiel : « *c'est la clé de voute d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation [...]. C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle* ». ¹⁴⁸ Il évoque lui le "curriculum" ¹⁴⁹, ce terme est plutôt employé par les anglo-saxons pour désigner des parcours éducatifs qui sont proposés aux apprenants, en France on parlera davantage d'un plan d'études, de programme ou encore notamment dans les Universités de cursus. Dans le langage commun, on évoque très fréquemment l'élaboration de son curriculum vitae, il s'agit de retranscrire le parcours professionnel qu'un sujet a pu réaliser. P. PERRENOUD, lui évoque le curriculum comme un parcours, programme de formation. Dans le champ de l'éducation, le parcours de formation est quelque chose de complexe, en effet, s'agit-il d'un parcours, ou bien d'un parcours rêvé, imaginé pour permettre l'acquisition du maximum de connaissances. Et ce parcours réel est totalement tributaire de l'avancée des apprenants. D. HAMELINE parle de « *l'expérience effective des "éducables" ou "apprenants"* » ¹⁵⁰. Cette distance entre le rêvé et le réalisé est analysée par P. PERRENOUD au regard de trois niveaux dans la relation éducative. Dans un premier temps, il y a celui de la "programmation" d'un parcours envisagé par l'enseignant, il s'agit du curriculum rêvé, prescrit ou formel. Ensuite, il y a l'expérience que va vivre l'apprenant et des modifications que cela va engendrer en lui, il s'agit du curriculum réel ou réalisé. De quelle façon un apprenant va appréhender la résolution d'une division. En fonction de son appréhension, l'avancée sur le curriculum formel sera ajustée. En dernier lieu, il y a les apprentissages qui en résultent. Effectivement au regard de la maîtrise des apprentissages qui sont envisagés dans une progression pédagogique, la maîtrise de ces apprentissages est liée à une progression vis-à-vis du curriculum prescrit.

¹⁴⁸ PERRENOUD. P, « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle ». Genève, http://www.unige.ch/faspe/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

¹⁴⁹ PERRENOUD. P, « Curriculum, le formel, le caché, le réel ». In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.

¹⁵⁰ HAMELINE. D, « Du savoir des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire ». Paris : Gauthier – Villars, 1971

Lors de cette partie qui s'achève, nous avons défini et présenté l'emploi des invariants de l'évaluation et du contrôle, que sont le référé et le référent. Ce sont les deux pendants tant de l'évaluation que du contrôle comme le signe qui dispose comme nous l'avons vu d'un signifié et d'un signifiant. Puis nous nous sommes attardée sur la notion de référentiel, qui sert de matrice lors de ces dispositifs, c'est au travers cet outil que les sujets sont en capacité de réaliser des actes de contrôle ou d'évaluation. Après avoir présenté le rôle du référentiel, nous expliquerons le rôle de ce dernier. La présentation de ces invariants, ayant permis de présenter les composants de l'évaluation et du contrôle, voyons maintenant précisément ce qu'est le contrôle.

II - LE CONTROLE

Dans cette partie, nous allons traiter du concept de contrôle. Dans un premier temps nous nous attacherons à expliquer la signification de ce terme, puis nous ferons état de l'emploi de ce terme. En premier lieu, ce sera la dimension financière du terme contrôle qui sera mis en exergue, au travers le "contrôle de gestion". Puis nous évoquerons le "contrôle social", avant d'appréhender le "contrôle en éducation". Commençons par présenter la signification du terme de "contrôle".

A - SIGNIFICATION

Le terme "contrôle" qui sera utilisé par ailleurs dans bon nombre de langues étrangères trouve son origine en 1611, et ce à partir de la contraction de l'expression J. ARDOINO & G. BERGER (1989, p.11) "contre – rôle".¹⁵¹ L'origine de ce terme est plutôt administrative, puisqu'il s'agit "d'avérer, de vérifier ou d'établir"¹⁵² des listes, soit dans le champ administratif ou bien comptable. On vérifie la conformité entre une liste référente et une liste établie. Si l'on se réfère au dictionnaire de l'Académie Française parue en 1986, les définitions du mot contrôle sont multiples. Au XIV^{ème}, *control*, issu de *contrerole* (composé de *contre* et de *rôle*) proprement « *rôle opposé registre que l'on tenait en double* »¹⁵³. Ce mot comprend diverses acceptions : c'est tout d'abord l'état nominatif d'individus qui appartiennent à un corps ou un service. C'est être porté, figurer sur le contrôle, avoir une carte d'accès à une zone précise parce que l'on fait partie de l'entreprise. Ainsi un service de sécurité contrôle l'identité d'un individu avant de le laisser entrer dans un établissement. D'autre part l'institution a créé des documents administratifs tels que le CERFA n°60-3997. Ce document fut établi pour permettre de contrôler les membres bénévoles d'une association. Par ailleurs, le contrôle c'est également la vérification des opérations financières. On contrôle en effet des dépenses qui ont été engagées. Le "contrôleur financier" de l'entreprise a pour mission de vérifier que les dépenses correspondent à une prévision budgétaire. Si l'on se réfère à la fiche ROME¹⁵⁴, la définition de ce métier est : « *Organise et contrôle la gestion économique (définition d'objectifs, indicateurs d'activité, mesure de performance, ...) d'une structure (entreprise, filiale, collectivité territoriale, ...) et en optimise la rentabilité financière selon les choix stratégiques décidés par les instances*

¹⁵¹ ARDOINO. J & BERGER. G, « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes ». Paris : Matrice ANDSHA, 1989

¹⁵² *Ibidem*,

¹⁵³ Dictionnaire de l'Académie Française, 9^{ème} Edition, 1986

¹⁵⁴ ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

dirigeantes et les règlementations (commerciales, fiscales et financières) »¹⁵⁵. Autre acception de ce terme lorsqu'il s'agit de l'administration du titre des objets de platine, d'or et d'argent. Le poinçon, la marque permet ainsi de certifier que l'objet est bien conforme au titre fixé par la loi et que les droits ont été acquittés. On dit effectivement que les pièces d'orfèvrerie doivent porter le contrôle. D'où cela vient-il ? Et bien tout comme de nombreux domaines artistiques ou artisanaux, les maîtres orfèvres ont cherché, depuis le Moyen Age, à distinguer leurs œuvres de la production de leurs confrères. Pour cela, ils inventent des petites marques de quelques dixièmes de millimètres qui sont gravées en creux à l'aide d'un poinçon. Au-delà de la distinction inhérente aux orfèvres, d'autres poinçons ont été apposés en fonction des normes de l'époque. Jusqu'à la Révolution, une multitude de poinçons furent ainsi créés tant pour distinguer les villes d'origines, les communautés qui contrôlent l'exactitude du titre et apposent le poinçon de jurande, mais également l'acquittement des impôts liés à l'emploi des métaux précieux à travers le poinçon de charge et de décharge. Le poinçon de jurande est également nommé poinçon de la Maison Commune ou poinçon de date. C'est un poinçon apposé par les jurés-gardes, témoignant du contrôle de la qualité du métal employé. Il s'agit d'une lettre-date qui bien sûr change chaque année. L'alphabet n'étant que de vingt-quatre lettres, on retrouve la même lettre environ quatre fois par siècle. Ce poinçon qui fut institué au XIII^{ème} siècle, ne fut mis en vigueur qu'à partir de 1672, sous le règne de Louis XIV. Quant aux poinçons de charge et de décharge, ce sont des poinçons qui certifient que l'impôt a été payé sur l'objet considéré. Celui de charge est appliqué quand la pièce est bien réalisée, celui de décharge est apposé une fois la pièce terminée et l'impôt payé. Au lendemain de la Révolution Française et de ses bouleversements qu'ils soient, sociaux, politiques ou bien économiques, une nouvelle réglementation va être mise en place afin de contrôler et garantir la production d'objets issus de l'orfèvrerie et s'assurer du bon versement des taxes à l'Etat. Le contrôle c'est encore une surveillance qui est portée par une autorité. Il existe des contrôles sanitaires, des contrôles juridiques, des contrôles de police, des contrôles de connaissance. Si l'on se réfère à Y. HARVOIS (1987, p116-119)¹⁵⁶, ce dernier considère que nous sommes dans une société de contrôle. Il distingue l'évaluation du contrôle qui caractérise notre société au travers de six référents. Selon lui, un de ses référents c'est la "norme et la transgression", il s'agit de considérer que toute action de contrôle induit l'existence d'une vérité servant de référent. Le contrôle consiste alors à s'assurer de la conformité des résultats en fonction d'une norme préétablie. Ainsi, un contrôle sanitaire réalisé dans une usine agroalimentaire, pour être dans la conformité, va devoir impliquer que les prélèvements réalisés devront être conformes à la norme établie afin d'assurer la qualité sanitaire exigée à la consommation sans danger de produits pour la population. Enfin, on parle de maîtrise de soi, de contrôle de soi. C'est la capacité qu'à un sujet à dominer, contrôler ses émotions, ses sentiments et ses réactions dans diverses situations de la vie. Mais voyons comment est employé ce concept. Nous pouvons également distinguer le "control" et le "contrôle". La notion de contrôle ferait davantage référence à des dispositifs d'influence davantage qu'à du commandement. Alors que le *control* issu de l'anglais *to control* et qui signifie « commander, diriger, voir dominer », installe la notion de pouvoir qui peut légitimer le contrôle. Quoi qu'il en soit, les termes contrôle et *control* renvoient à l'idée d'une norme. En effet, les organisations ont une norme de moyens, les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de l'activité, normes de comportements, il convient qu'au sein des organisations chacun adopte une attitude qui soit conforme à ce que l'on doit attendre, et enfin, une norme de résultat qui

¹⁵⁵ Fiche ROME n° 1204

¹⁵⁶ HARVOIS. Y, « Le contrôle, cet obscur objet du désir ». POUR n°107, pp 116-119. 1987

serait le seuil acceptable pour pouvoir accéder au seuil de rentabilité. Cette norme de résultat est bien évidemment l'élément central du contrôle de gestion.

B - L'EMPLOI DU CONCEPT DE "CONTROLE"

Nous évoquerons dans un premier temps, le concept toujours largement employé dans les affaires et notamment dans le champ de la gestion et de la finance, en quoi le contrôle est employé à différents niveaux afin d'optimiser la gestion d'une organisation. Ensuite, nous élargirons le concept de contrôle à notre société et en identifiant l'impact du contrôle social. Enfin, nous reviendrons à la perception du contrôle dans le champ de l'éducation.

1 - Le contrôle dans les organisations

Comme nous l'avons déjà indiqué, le contrôle au sein d'une organisation semble faire référence à des outils de contrôle de gestion, élaborer des plans, des budgets ou autres tableaux de bord nécessaires au bon guidage de l'entreprise. Effectivement ces outils permettent aux managers et dirigeants d'être en capacité de mesurer l'évolution de l'entreprise en fonction d'un prévisionnel et d'un réalisé. Cependant, il semble que ce ne soit pas les uniques dispositifs de contrôle, d'autres outils de contrôle, ont été mis en évidence pour permettre la gestion des organisations.

a - Le contrôle de gestion

a1 - Origine

Depuis ses origines en 1920, le contrôle de gestion est considéré comme H. BOUQUIN (2005, p.3) une '*clé de gouvernement des entreprises*'.¹⁵⁷ De façon plus contemporaine, le contrôle de gestion a été défini comme étant, selon H. BOUQUIN (2005, p.46), un des dispositifs de '*gouvernance ou de gouvernement d'entreprise*'¹⁵⁸. On lui attribue deux missions essentielles : il s'agit, d'une part, d'un outil d'aide à la décision, un outil permettant de pouvoir décider, d'autre part, ce serait un outil d'aide à la délégation notamment pour les managers opérationnels. Ceci permet de donner l'orientation à suivre par les dirigeants. Les origines de ce modèle sont à la fois comptables et tayloriennes. Par comptabilité, on entend « *un système d'organisation dans lequel les flux et opérations sont traduites en termes financiers. Ils reflètent ainsi le patrimoine et les performances d'une entreprise qui peuvent, tous deux être analysés* »¹⁵⁹, tout ceci étant traduit par des bilans, comptes de résultats, calculs et ratios... E. CHIAPELLO la définit (2008, pp.26-34) comme « *la production de chiffres qui visent à informer divers acteurs sur différents aspects « économiques » d'une entreprise* »¹⁶⁰. Quant au taylorisme, rappelons qu'il est né d'une méthode de travail préconisant l'Organisation Scientifique du Travail (OST). Grâce à une analyse extrêmement détaillée des modes et techniques de production dans le but d'obtenir la meilleure façon de produire, de rémunérer et, de fait, déterminer le meilleur rendement

¹⁵⁷ BOUQUIN. H, « Les fondements du contrôle de gestion ». Paris : PUF, 2005

¹⁵⁸ *Ibid*; p 46

¹⁵⁹ <https://www.compta-facile.com/comptabilite-generale>

¹⁶⁰ CHIAPELLO. E, « La construction comptable de l'économie ». Idées économiques et sociales, 2008/2, n°152, pp 26-34

possible pour l'entreprise. L'organisation du travail selon FW. TAYLOR, implique une maîtrise des temps opératoires, chaque tâche va être chronométrée et il sera déterminé un temps minimum pour réaliser la réaliser. Ces tâches sont totalement décortiquées, ce qui permet notamment d'éliminer des tâches qui pourraient sembler "superflues" et conserver uniquement les tâches strictement nécessaires. Enfin, les salariés se voient affecter à une tâche tout à fait déterminée et précise. Cette tâche, le sujet devra donc l'effectuer dans le temps qui lui est assigné. La tâche qui est confiée à l'ouvrier est sensée correspondre au genre du travail qui lui conviendrait le mieux. Les ouvriers dans ce type de structure sont constamment contrôlés, on ne laisse aux sujets aucune marge d'incertitude et d'autonomie. Il se retrouve dans un tel contexte de contraintes qu'il n'a de choix la soumission aux règles imposées par l'entreprise ou bien à la démission. En dernier lieu, le salarié est tenu par le salaire, en effet, le système taylorien accorde aux salariés qui gardent le mieux la cadence imposée une meilleure rémunération. Mais revenons à l'origine de cette notion.

a2 - Le fonctionnement

Comme nous l'avons indiqué au début du paragraphe précédent, ce que l'on nomme aujourd'hui « contrôle de gestion » trouve son origine outre atlantique au début des années 1920 par les dirigeants de General Motors (GM). L'objectif était alors de « fédérer les divisions d'une entreprise éclatée, créée par acquisition, afin de pouvoir saisir les promesses immenses du marché de l'automobile émergent »¹⁶¹. Alors que le concurrent Ford exploite son modèle T, fabrique unique à faible coût, GM fait le pari inverse. Exploiter l'ensemble de ses divisions et trouver un système de coordination permettant de développer l'organisation de façon efficiente.¹⁶² Ce système imaginé permet d'articuler les pouvoirs. AP. SLOAN va distinguer deux niveaux de pouvoirs : *le major control* et *l'executive control*. Le *major control* constitue l'autorité appartenant aux actionnaires. Ce sont eux qui auront la charge de déterminer la politique, les orientations, les stratégies et les projets. Quant à *l'executive control* qui est porté par le président de la société, il est en charge de déployer et mettre en œuvre la politique déterminée en fonction de la façon dont il l'a perçue. On voit l'émergence d'un processus de management basé sur une division du travail, à certains les politiques, aux autres l'« administration » des politiques, comme dit AP. SLOAN (2005, p.50), il convient en effet d'allouer des ressources et donc d'agir opérationnellement via les managers en fonction d'une politique décidée par les actionnaires. Tout comme B. DURANT en son temps, AP. SLOAN prône l'autonomie de chaque entité afin de limiter les sources de conflits. « *L'organisation repose sur une distribution des pouvoirs et sur des dispositifs appartenant à ce qui s'appelle aujourd'hui « contrôle de gestion » assurant le bon fonctionnement de la structure* ».¹⁶³ Chaque division va être isolée et dirigée de façon indépendante, comme des centres de profits qui seront jugés sur leurs

¹⁶¹ BOUQUIN. H, 2005, *Op. Cit.*, p.47

¹⁶² En effet, fin 1920 le conseil d'administration de la cinquième entreprise industrielle américaine, Général Motors alors présidée par PS. DU PONT DE NEMOURS, approuve le nouveau système d'organisation. Sous l'ère antérieure, GM alors dirigée par B. DURANT était une juxtaposition d'entités, chacune dotée de sa trésorerie, de sa gestion, de son mode de fonctionnement... Il n'y avait pas réellement d'entité Général Motors en tant que telle, ce qui pouvait impliquer que certaines entités produisaient des produits alors en concurrence directe avec une entité de cette même holding. Aucune stratégie globale, structure homogène n'était en place pour faire face aux opportunités du marché d'alors particulièrement porteur à cette époque. Ce que AP. SLOAN, l'architecte de ce nouveau modèle déplore ce n'est pas tant la décentralisation liée à l'autonomie de chacune des entités que le réel manque d'un "exercice central" devant impulser une stratégie globale (*central organisation*).

¹⁶³ SLOAN. P «Study of Organization United States». Landmarks and New Frontiers : New York, 1919

résultats. Un important travail marketing a pour ambition de permettre à chaque marque Cadillac, Buick... d'être identifiée sur un segment bien spécifique et ainsi ne pas de se faire concurrence. Même si chaque entité est indépendante, AP. SLOAN considère qu'il reste malgré tout, des relations transversales et, de fait, il considère qu'il doit y avoir des comités transverses qui auront la charge de gérer toutes les interactions les plus petites soient-elles. Le système de gouvernement imaginé par AP. SLOAN, est représenté avec les actionnaires qui vont avoir le contrôle en aval c'est-à-dire qu'ils vont déterminer les objectifs et en amont, ils vont accorder les moyens qui peuvent être alloués et via la chaîne exécutive, ils délèguent le pilotage aux managers. Ainsi grâce à cette '*structure divisionnelle*'¹⁶⁴, l'interdépendance entre chacune des divisions est effectivement tout à fait limitée, si ce n'est la concurrence de leurs projets pour les ressources. Et en fait, c'est par le contrôle de gestion que passe l'interdépendance. Pour que ce système fonctionne, il faut les trois éléments du processus de contrôle. Tout d'abord, des critères, des critères de choix permettant de donner l'orientation souhaitée. Ensuite, il y a les instruments de mesures. Ce système d'information est la base et la condition essentielle du succès. Il est essentiel pour une entreprise d'avoir des données, des indicateurs pour pouvoir gérer les situations, mais également ultérieurement juger des résultats obtenus. Enfin, autres éléments majeurs, le processus de fonctionnement et notamment on peut faire état de la planification. Après avoir fait état de la genèse de ce processus, qu'en est-il aujourd'hui ?

a3 - Le contrôle de gestion aujourd'hui

Aujourd'hui, lorsque l'on évoque le contrôle de gestion, on parle de la capacité à manœuvrer des entreprises ou organisations afin de faire en sorte que celles-ci soient performantes économiquement. Si l'on fait référence à H. BOUQUIN, le contrôle de gestion serait alors considéré comme « *une clé de gouvernement des entreprises et bien d'autres organisations* »¹⁶⁵. Aujourd'hui, derrière ce concept de contrôle de gestion émerge la notion de performance économique comme nous l'avons déjà indiqué, grâce à cet outil le manager peut « *savoir où il en est* »¹⁶⁶. Le contexte économique actuel, impose aux organisations d'être réactives, actives et offensives afin de perdurer et mener à bien leurs missions. Ainsi H. BOUQUIN définit une des missions du contrôle de gestion comme la façon d'acquérir des « *outils d'aide à la décision et spécialement d'aide à l'anticipation* »¹⁶⁷.

Le terme de contrôle prend un double sens : tout d'abord il peut signifier "vérifier", c'est typiquement ce que va rechercher le contrôleur de gestion. Effectivement, c'est la partie la plus facilement observable. Cette vérification implique que le contrôleur de gestion s'assure de la conformité des budgets, la justesse des comptes. A l'aide de tableaux, de matrices, de listes de données, de référent établi, le contrôleur s'assure de la conformité des chiffres en adéquation avec des prévisions établies. L'objectif étant de s'assurer qu'au minima les comptes sont à l'équilibre voir en capacité de générer des bénéfices.

Par ailleurs, il signifie "avoir le contrôle", c'est le contrôle au second sens, émanant d'une adaptation du terme au XX^{ème} et là, l'acception est prise au sens de self

¹⁶⁴ Ibid, p.52

¹⁶⁵ Ibid, p.46

¹⁶⁶ ANTHONY. RN, « Planning and control system : a Framework of Analysis ». Harwar : University Press, 1919

¹⁶⁷ BOUQUIN. H, 2005, *Op. Cit*, p.3

contrôle : le souhait d'avoir le contrôle. C'est la mission première du manager, en effet ce dernier doit s'assurer de garder le contrôle des opérations et de la gestion de l'activité afin de pouvoir atteindre les objectifs qui ont été définis. Là, l'ambition des managers n'est pas uniquement de vérifier mais bien de maîtriser l'activité pour que tout puisse se dérouler de manière optimum. C'est pourquoi dans les entreprises, il n'est pas rare de faire des états de situations à intervalles réguliers afin d'anticiper le cas échéant s'il y a une situation financière qui de façon prévisionnelle semble non conforme.

Le contrôle de gestion est donc un outil permettant, en fonction des résultats obtenus, de prendre des décisions stratégiques pour l'évolution de l'organisation. Mais au-delà de cette perception économique du contrôle, un certain nombre d'auteurs ont envisagé le contrôle par d'autres outils.

b - Le contrôle organisationnel

Parmi les outils de contrôle autre que le contrôle de gestion, E. CHIAPELLO (1996, p.56) a établi une typologie des modes de contrôle¹⁶⁸. Le fait de réaliser des recrutements de "profils types" induisant une constance entre les profils nécessaires pour effectuer les missions inhérentes aux postes et un cursus type recherché. Ainsi, en recrutement, des profils similaires, issus de la même formation voire de la même école, permettent d'obtenir autant que possible des sujets qui vont œuvrer selon les souhaits des dirigeants. Un acte de contrôle cela semble pouvoir être le fait qu'une entreprise puisse externaliser une activité jusqu'alors faite en interne. Ainsi les responsables peuvent avoir une meilleure maîtrise des actions menées puisqu'un cahier des charges permet de déterminer la norme attendue, et des indicateurs permettent de mieux contrôler l'efficacité des actions réalisées. Au-delà de ces outils, H. BOUQUIN (1991, p ?) évoque des sources de "contrôle invisible", il fait, entre autres, référence à la "culture d'entreprise". A l'origine la "Culture" fait référence au travail de la Terre que les hommes font afin de pouvoir produire des denrées alimentaires pour la population. Cette première explication induit forcément une référence au travail exercé par l'agriculteur pour cultiver ses terres, en opposition à la nature qui confie à l'homme un certain nombre de denrées. Ce recensement des divers modes de contrôles qui existent au sein des organisations existe au moins depuis le début du XX^{ème} siècle. Comme nous l'ont indiqué les premières explications quant au concept de contrôle ce dernier est issu du domaine plutôt administratif et financier. Dans ce champ, généralement le contrôle de gestion est ainsi employé comme étant un dispositif permettant ainsi de prendre des décisions "rationnelles" afin d'optimiser la gestion d'une entreprise. Au-delà de cette vue purement financière, des travaux ont permis de déterminer un autre rôle au "contrôle". Ainsi nous pouvons citer le mouvement de l'école des Relations Humaines. Ce mouvement mis en œuvre par E. MAYO, a pour ambition de parfaire l'hypothèse de FW. TAYLOR, selon laquelle les conditions matérielles et techniques du travail ont une réelle influence sur le travail. E. MAYO rajoute une nouvelle dimension à savoir les conditions de travail via la rémunération, meilleure condition d'exercice. Il considère pour optimiser les résultats, qu'il convient effectivement que le travail soit bien organisé, mais que d'améliorer les conditions d'exercice de l'activité est tout aussi importante. D'autres travaux vont faire état d'une nouvelle approche du concept contrôle, on peut citer les théories de la motivation, parmi les plus célèbres, citons les travaux de A. MALSOW et F. HERZBERG. Ces derniers

¹⁶⁸ CHAPELLO. E, « Les typologies des modes de contrôles et leurs facteurs de contingence : un essai d'organisation de la littérature », Comptabilité – Contrôle – Audit, 1996/2 Tome 2. P 51-74

vont travailler sur P. LOUART (2002, p.2) : « *les contenus de la motivation* ». ¹⁶⁹ Ces contenus de la motivation sont alors étudiés à travers « *un classement par besoins ou par facteurs* ». ¹⁷⁰

La meilleure illustration est sans conteste, la pyramide de MASLOW, dont vous trouverez un modèle suivant :

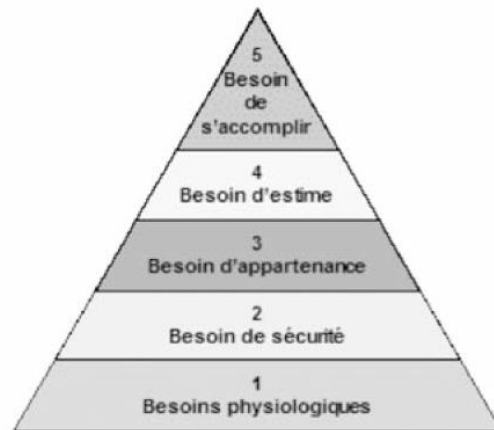


Figure n°12

La Pyramide de Maslow. Source : Cairn.info

Cette théorie même si elle fait référence encore aujourd'hui, n'est pas sans critique notamment de la part des chercheurs en gestion, qui lui préfèrent les « *théories de la comparaison* ¹⁷¹ (*de la justice*) ou des attentes afin d'évoquer les situations dynamiques où agissent les salariés ». ¹⁷² Cette théorie connue un réel engouement et des travaux ont tenté de compléter la théorie initiée par L. FESTINGER.

Après avoir abordé cette première acception du terme de contrôle sous le versant économique, intéressons-nous dans un second temps à la dimension du contrôle social.

2 - Le contrôle social

Après avoir donné une définition de ce que représente le contrôle social, nous aborderons de quelle façon nous employons ce concept au sein de la société.

a - définition

Le "contrôle social" est défini comme étant « *l'ensemble des moyens et pratiques, formels ou informels mis en œuvre au sein d'une société ou d'un groupe social, pour que ses membres agissent en conformité avec les normes dominantes en vigueur* » ¹⁷³. La finalité de ce contrôle social est de faire en sorte de pouvoir "garantir

¹⁶⁹ LOUART. P, « MASLOW, HERZBERG et les théories du contenu motivationnel ». CLAREE. IAE-USLT, 2002

¹⁷⁰ *Ibidem*,

¹⁷¹ La théorie des comparaisons sociales : a été introduite la première fois par FESTINGER. L en 1954. Cette théorie des comparaisons sociales, a proposé que les individus sont motivés à évaluer leurs opinions et habiletés en se comparant aux autres.

¹⁷² *Ibidem*,

¹⁷³ http://www.toupies.org/Dictionnaire/Controle_social.htm

l'ordre social'' dans le respect du système de valeurs mis en place. Cette notion est relativement récente, 1920 chez les sociologues de l'école de Chicago. Elle correspond en fait à la notion de socialisation qui peut se définir comme étant l'ensemble des mécanismes par lesquels vont être transmises les normes sociales qu'il convient de respecter afin d'être intégré au sein de la société. Les formes et les modalités du contrôle social peuvent être variables en fonction du type de société. On va distinguer le ''contrôle formel'' qui sera réalisé par des organisations spécifiques, la justice, les forces de l'ordre..., il peut être suivi de sanctions ou de récompenses institutionnelles.¹⁷⁴ Il existe également le ''contrôle informel'' que l'on retrouve au quotidien dans notre vie dès lors ou l'on rentre en interaction avec d'autres individus. Ce contrôle est moins visible mais pourtant bien présent et parfois ravageur. Effectivement tout le monde peut se trouver confronté à des jugements, des moqueries... D'ailleurs, via les réseaux sociaux ce phénomène a pris de l'ampleur notamment auprès des jeunes avec parfois des conséquences dramatiques. Cette première définition situe le concept, mais quelles sont les perceptions académiques de cette notion ?

b - L'emploi du contrôle social

Le concept de contrôle social est parfois controversé, du fait de son changement de forme fréquent, mais également de son évolution constante au regard de l'histoire. Selon B. BOUQUET (2012, p.18)¹⁷⁵, elle nous fait état d'un concept de contrôle social comprenant trois sens. Un premier sens, plutôt de contrôle et *régulation sociale*, le second sens renvoie la notion de contrôle à celle de signe de pouvoir et enfin le troisième, le contrôle social avec des formes ''*automatisées – a-sociales*''¹⁷⁶. Tout d'abord, que signifie le premier sens, un contrôle social au service de la régulation sociale. Il fait l'objet d'études et d'analyses et ce depuis le XIX^{ème} siècle.¹⁷⁷ Cette théorie, enrichie également par les travaux de RK. MERTON et T. PARSONS¹⁷⁸, va servir de source d'inspiration forte pour la sociologie contemporaine. B. MALINOWSKI, pour explorer le fonctionnalisme, est parti de la notion de fonction, auquel il a rajouté les notions de rôles et de statuts. Il emploie pour la première fois cette théorie dans son ouvrage ''Les Argonautes du Pacifique Occidental''. Cette théorie vient en alternance aux deux théories alors majeures en anthropologie que sont : *l'évolutionnisme*¹⁷⁹ et *le diffusionnisme*¹⁸⁰. En cela, B. MALINOWSKI rompt avec les deux théories en considérant que les sociétés doivent être étudiées non pas à partir de leur histoire, mais à partir de leur fonctionnement. Lorsqu'il observe les rites magiques entourant la construction d'une pirogue, il ne la considère pas comme un fait exotique

¹⁷⁴ Par exemple, récemment a été menée en Dordogne, dans l'Oise, par les forces de l'ordre, en collaboration avec la sécurité routière et des radios locales, des opérations de récompenses pour bonne conduite. Les gendarmes suivaient sur plusieurs kilomètres un automobiliste et au regard de la qualité de sa conduite, l'invitait à s'arrêter, non pas pour le verbaliser, mais pour le féliciter de la qualité de sa conduite et lui offrir un bon d'achat.

¹⁷⁵ BOUQUET. B, « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêt, limites et risques ». www.cairn.info le 29/04/2018

¹⁷⁶ *Ibidem*,

¹⁷⁷ On lui définit comme objectif de favoriser le respect des normes identiques pour tous, qui ainsi facilite ''l'union des hommes de la société''. Cette citation de B. MALINOWSKI émane d'un père du fonctionnalisme. Le fonctionnalisme est une théorie anthropologique qui propose une lecture du fonctionnement des sociétés sur la base des éléments assurant la stabilité.

¹⁷⁸ PARSONS. T, « The social system ». Glencoe : Free Press, 1951

¹⁷⁹ C'est l'analyse des pratiques des différentes sociétés comme les résultats de leur évolution

¹⁸⁰ C'est le principe de considérer que les sociétés sont fondamentalement différentes, mais que les pratiques observées seraient des emprunts aux sociétés voisines

ou irrationnel, mais comme une façon qu'ont les Trobirandais de combattre le stress. Cette pratique a donc une fonction, qui correspond à un besoin humain. Au-delà, de cet exemple B. MALINOWSKI nous indique que toutes les pratiques ont une fonction pour répondre aux besoins des sujets. La seconde signification dont a fait état B. BOUQUET est le contrôle social au sens de "phénomène de pouvoir". Cette perception émane en Europe et surtout en France dans les années soixante. Par exemple L. ALTHUSSER identifie les institutions comme étant des "opérateurs de contrôle social"¹⁸¹. Après les événements de mai 1968, ces analyses réalisées dans un cadre académique et de recherche, sont "récupérées" par les mouvements sociaux et ainsi dénoncent fermement ce contrôle social. M. FOUCAULT (1976, p. 121-122) définit ainsi le pouvoir comme : « d'abord la multiplicité des rapports de forces qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation »¹⁸². Ce pouvoir est présent dès lors où il y a différentes formes "locales" de pouvoir, qui sont diversifiées et qui lient les individus entre eux, en formant ainsi des niveaux de hiérarchie, ainsi M. FOUCAULT qualifie la société comme étant « un archipel de pouvoirs différents »¹⁸³. Enfin, le troisième sens attribué au contrôle social, c'est "une problématique des formes automatisées a-sociales"¹⁸⁴. G. DELEUZE (2018, p.20)¹⁸⁵ explique cette évolution de nos sociétés, notamment en distinguant trois types de sociétés, il distingue les sociétés souveraines, les disciplinaires et enfin les sociétés de contrôle. Il marque le passage des sociétés disciplinaires des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, vers des sociétés de contrôle qui sont caractérisées par le fait d'être perçue comme B. BOUQUET (2012, p.20) des sociétés : « plus libres, ouvertes et fluides, qui se remodulent en permanence. Aussi parle-t-il de rhizome ». ¹⁸⁶ M. LIANOS (2001, p. ?) fait quant à lui référence à un nouveau contrôle « non intentionnel et non coercitif »¹⁸⁷ avec un pouvoir « neutre et collaboratif ».¹⁸⁸ Il distingue ainsi, trois tendances :

Tout d'abord : *la privatisation*, en effet il fait état que le contrôle social semble de plus en plus "privatisé". On peut penser au débat autour du fait que des entreprises privées pouvaient remplacer les autoritaires pour faire du contrôle de vitesse.

Ensuite, il y a la *cindynisation*. Aujourd'hui au sein de notre société, la conscience du risque est omniprésente. La recherche constante du risque, la contrainte constante de cela nous contraint à vivre avec des dispositifs de sécurité frisant parfois la dérision.

Enfin, la troisième tendance consiste en la *périopticit *. Il s'agit de considérer, la norme, le contrôle comme un phénomène involontaire. Ce contrôle malgré une société plus libre est omniprésent et faisant partie intégrante de notre vie.

Ainsi s'achève la présentation du contrôle social, qui nous fait état que le contrôle est un concept que l'on ne distingue par toujours mais qui fait partie intégrante de nos sociétés contemporaines. Ceci relayer par la technologie notamment via les smartphones qui via la géolocalisation opèrent une forme de contrôle sur notre vie. Aujourd'hui, avec ces outils instantanément il est possible de savoir précisément à quel

¹⁸¹ ALTHUSSER. L, « Idéologies et appareils idéologiques d'Etat ». La pensée, n°151, juin 1970

¹⁸² FOUCAULT. M, « Histoire de la sexualité, 1. La volonté de savoir ». Paris : Gallimard, 1976

¹⁸³ FOUCAULT. M, « Les mailles du pouvoir ». Barb rie, n°3 et 4. Repris dans DE, IV, 1981-1982, p 187

¹⁸⁴ BOUQUET. B, « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêt, limites et risques ». www.cairn.info le 29/04/2018

¹⁸⁵ DELEUZE. G, « Postscriptum sur les sociétés de contrôle ». In *L'autre journal*, n° 1, mai 1990. <https://infokiosques.net/spip.php?article214>

¹⁸⁶ BOUQUET. B, « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêts, limites et risques ». Vie sociale, n°1, 2012/1

¹⁸⁷ LIANOS. M, « Le nouveau contrôle social ». Paris : L'Harmattan, 2001

¹⁸⁸ *Ibidem*,

endroit nous nous, trouvons, si nous avons consommés grâce aux paiements par carte bancaire... En dernier, lui nous allons évoquer maintenant la dimension du contrôle au sein de l'éducation nationale.

3 - Le contrôle en éducation

Le contrôle dont on parle beaucoup, nous en présenterons dans un premier temps des généralités, avant de le définir et d'en déterminer les caractéristiques. Mais commençons par en présenter des généralités.

a - Généralités

Avant d'appréhender le concept de contrôle au sein de l'éducation, il convient de préciser qu'en réalité le contrôle est utilisé dans bons nombres de nos actes de la vie quotidienne, cela peut même être un acte intrinsèque. Instinctivement nous avons des actes de contrôle, on vérifie que l'on a bien fermé sa fenêtre lorsque l'on s'apprête à sortir, on contrôle que l'on a bien éteint toutes les lumières... contrôler correspond à quelque chose qui est strict, établi. Il s'agit de s'assurer que tout contrôler correspond J. ARDOINO & G. BERGER (1986, p.120) "à une attitude naturelle et spontanée"¹⁸⁹. Dans la vie quotidienne, on est confronté tous les jours à des actes de contrôle. En effet, il existe les contrôles douaniers, les contrôles fiscaux mais encore les contrôles techniques des véhicules afin de s'assurer du bon fonctionnement et du bon entretien d'un véhicule, conformément à une norme qui est établie au préalable. JP. NOSSENT¹⁹⁰ parle du contrôle comme d'une procédure consistant à mesurer le degré de conformité ou l'écart avec une norme de référence. Celui-ci est axé sur l'homogénéité et la cohérence par rapport à un modèle abstrait, identique pour tous, imposé et ne pouvant être remis en cause. Le contrôle, toujours selon J. ARDOINO & G. BERGER, implique : « *la construction d'un ensemble de procédures et de techniques duplicables, homogènes qui sont indépendantes des acteurs qui vont les mettre en œuvre* ». ¹⁹¹ En fait, pour le contrôle tout doit être clair et défini. Mais revenons au contrôle dans le champ de l'éducation.

b - Définition

Le contrôle correspond donc à un système, un dispositif voire une méthodologie¹⁹² qui a pour finalité de s'assurer de la conformité d'un document, d'une situation... au regard d'une norme établie, d'un gabarit déterminé. Dès 1976, J. ARDOINO¹⁹³ fait état du caractère normatif du terme contrôle. M. VIAL (2001, p.) fait également référence à la "normalisation"¹⁹⁴ lorsqu'il fait état de la logique du concept de contrôle. Il s'agit ainsi d'une comparaison qui, pour le coup, permet l'identification d'écarts potentiels. Il convient de remarquer que la norme prédéfinie est

¹⁸⁹ ARDOINO. J & BERGER. G, « L'évaluation comme interprétation ». POUR N°107, pp 120-127. 1986

¹⁹⁰ NOSSENT. JP, « Evaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente ». Analyse N°63, 2010

¹⁹¹ J. ARDOINO & G. BERGER, 1986, *Op, Cit*, p. « L'évaluation comme interprétation ». POUR N°107, pp120-127. 1986

¹⁹² *Ibidem*,

¹⁹³ ARDOINO. J, « Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation – Préface à E. MORIN – L'imaginaire dans l'éducation permanente ». Paris : Gauthier-Villars. 1976

¹⁹⁴ VIAL. M, « Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts ». Bruxelles : De Boeck Université. 2001

‘‘extérieure et antérieure’’¹⁹⁵ à l’acte de contrôle proprement dit J. ARDOINO & G. BERGER (1986, p.12-13)¹⁹⁶. Le contrôle ainsi présenté détermine certaines caractéristiques qu’on veut mettre en lumière. Du fait que le contrôle est réalisé en fonction d’une norme faisant office de référence, on peut considérer que le contrôle est ‘‘normatif’’. Cette norme, ce référent qui est employé pour l’acte de contrôle doit agir comme une ‘‘constante’’, cela doit être un paramètre immuable. M. VIAL¹⁹⁷, fait état lorsqu’il évoque les effets du contrôle d’un acte ‘‘rigide’’¹⁹⁸. Selon lui (2001, p.73) : « *l’attitude de contrôle, c’est la volonté d’avoir à faire à du solide, du récurrent* »¹⁹⁹, donc il fait bien référence à un acte ayant comme propriété notamment la constance. Par ailleurs, la temporalité n’a pas d’impact sur le contrôle. Ce dernier doit être totalement ‘‘indépendant du temps’’. En effet, le contrôle réalisé doit quel que soit le temps être toujours similaire. Le contrôle sur la maîtrise des tables qui est réalisé auprès des jeunes écoliers est intemporel, les valeurs référentes n’ont pas changé et ne changeront pas. Le référent est immuable et intemporel. Ces caractéristiques ‘‘rigides’’ peuvent permettre de mieux comprendre le caractère ‘‘contentieux’’ du contrôle. Il n’est pas rare de constater que lorsque l’on observe une anomalie, une non-conformité, cela peut induire des ‘‘procédures’’ parfois juridiques. Par exemple, un défaut lors du contrôle de l’identité préalable au passage d’un examen engendre l’impossibilité de se présenter à l’examen. Ce contrôle très normatif, rigide et formaté est envisagé comme un ‘‘acte de mesure’’, celui-ci pouvant être traduit notamment dans le système éducatif par une note. Élément à souligner, lorsque l’on parle du contrôle, on emploie souvent le terme ‘‘d’acte de contrôle’’. L’acte signifiant « *une manifestation concrète des pouvoirs d’agir d’une personne, ce que fait une personne* ».²⁰⁰ Mais comment cela se traduit-il ?

c - Caractéristique du contrôle

Tout d’abord, contrôle laisse peu de place à ‘‘l’inattendu’’²⁰¹, en effet, le référent va être traduit par une liste, quelque chose qui implique ‘‘un raisonnement et des pratiques basées sur l’homogénéité’’²⁰². De plus le référent du contrôle est ‘‘mono-référentiel’’ (1989, p.16)²⁰³, afin effectivement de pouvoir retrouver l’homogénéité nécessaire. Mais précisons maintenant les caractéristiques du contrôle :

Un acte normatif : Dans le cadre du contrôle y compris scolaire, il y a la présence d’un pôle de référence qui est déterminé par le contenu des apprentissages (les tables, la conjugaison, l’apprentissage de l’Histoire de France, ...) lui-même formalisé dans le cadre des programmes scolaires finalisés par le Ministère de l’Education Nationale. Cette normativité est à la fois ‘‘logique et morale’’ (1989, p. 13)²⁰⁴. Nous

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 10

¹⁹⁶ *Ibid.*, p.12-13

¹⁹⁷ VIAL. M, « Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts ». Bruxelles : De Boeck Université. 2001

¹⁹⁸ VIAL. M, « Evaluation et régulation ». Participation à l’ouvrage collectif de FIGARI. G, ACHOUCHE. M & BARTHELEMY. V, « L’activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques ». Bruxelles : De Boeck, pp68-78, 2001

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.73

²⁰⁰ <http://www.cnrtl.fr/>

²⁰¹ ARDOINO. J & BERGER. G, « L’évaluation comme interprétation ». Journal de la formation continue & de l’EOA, N°208, nov., Paris, p7-10

²⁰² *Ibid.*,

²⁰³ ARDOINO. J & BERGER. G « D’une évaluation en miettes à une évaluation en actes ». Paris : Matrice ANDSHA, 1989

²⁰⁴ *Ibid.*, p.13

sommes dans une relation binaire vraie, fausse, où l'enseignant doit apporter une correction en fonction de la réalité.

Un acte de mesure : ce contrôle qui a des caractéristiques bien déterminées n'est en fait qu'un acte de mesure²⁰⁵. Effectivement cette comparaison réalisée entre un référent et une situation c'est la mesure d'un écart entre un attendu et une réalité constante. M. VIAL (2002, p. 4) va encore plus loin en considérant que le contrôle serait "indissociable de la mesure"²⁰⁶, cette mesure réalisée grâce à une "échelle de mesure"²⁰⁷. En effet, dans le domaine de l'entreprise, le "contrôle qualité"²⁰⁸ fait appel à la mesure via des instruments plus ou moins sophistiqués. Il est prédéterminé des valeurs de conformité, ainsi les contrôleurs mesurent les écarts. En fonction des résultats obtenus, il conviendra de faire de la régulation, qui dans "cette logique de contrôle tend à la normation"²⁰⁹. Si l'on fait état de l'enseignement, le contrôle de connaissances est traduit par des notes déterminées au regard des solutions positives apportées lors de l'épreuve. Les notes sont déterminées en fonction d'une "échelle de mesure"²¹⁰. Ces notes permettent ainsi d'identifier si l'élève a acquis ou non les connaissances enseignées. On peut également le positionner par rapport à son groupe d'appartenance. Y. CHEVALLARD (2008, p. ?) voit la note comme étant une forme de "marchandage"²¹¹ entre l'enseignant et l'apprenant. La note permettrait à l'enseignant de faire travailler les élèves, de façon sérieuse et constante afin que ces derniers puissent "réussir l'année".

Un acte hors du temps : le contrôle est hors du temps, il est considéré comme "pouvoir être toujours le même"²¹², devant pouvoir s'exercer toujours de la même façon quel que soit le temps qui passe. En effet, contrôler la connaissance du présent de l'indicatif auprès de jeunes apprenant ne varie pas. Le contrôle reste immuable dans le sens où le temps n'a pas changé et les règles de conjugaison sont toujours les mêmes et resteront toujours identiques. De la même façon, remplir un QCM sur un cours d'anatomie, n'engendrera pas de modifications, les réalités scientifiques qui ont été déterminées il y a des décennies n'ont pas évolué. Bien évidemment nous faisons référence à des éléments dits "fondamentaux" qui n'ont pas connu de remise en cause notamment liée aux évolutions scientifiques récentes.

Nous avons pu constater dans cette partie consacrée au contrôle que ce terme est employé dans diverses sphères, issues du secteur financier, l'origine du terme étant lié au "contrôle de gestion". Il a été employé également dans le cadre de la gestion de l'entreprise au sens plus large, notamment en parlant de "contrôle invisible". Ce contrôle a ensuite été abordé sous l'angle du contrôle social au travers des trois sens présentés par B. BOUQUET, le contrôle régulation, le contrôle pouvoir et le contrôle automatisé "a-sociable". En dernier lieu, nous avons abordé le contrôle sous l'angle de l'éducation, en repérant comme pour les autres sphères qu'il s'agit d'un acte de mesure

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 14

²⁰⁶ VIAL. M, « Réaction à « Psychométrie et éduométrie ». Bulletin de l'ADMEE, N°2, pp 415. 2002

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ DE KETELE. JM & ROGIERS. X, « Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres ». Colloque AFIRSE de Carcassonne 1992, Les évaluations, PUM, P142-161. 1992

²⁰⁹ VIAL. M, 2001, *Op. Cit*, p 68

²¹⁰ *Ibidem*,

²¹¹ CHEVALLARD. Y, « Vers une analyse didactique des faits d'évaluations ». In JM. De KETELE (dir.) L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles : De Boeck, 1986, pp 31-59

²¹² ARDOINO. J & BERGER. G, 1989, *Op. Cit*, p. 1

entre un étalon et une réalité produite, le référé. Cet acte de mesure est très normatif, intemporel. Il semble rigide et très objectif, la part de la subjectivité est quasi nulle. Cependant aujourd'hui, nous faisons plutôt état dans le cadre éducatif du terme évaluation. De quoi s'agit-il, quelle en est la définition et comment est-il employé ?

III - L'ÉVALUATION

Après avoir traité des invariants, du concept de contrôle, abordons maintenant celui d'évaluation. Après avoir présenté dans lequel est apparue cette notion, nous en donnerons une définition. Ensuite, nous ferons référence à l'évaluation en tant qu'activité de jugement pour achever cette partie sur l'identification diverses sortes d'évaluation existantes.

A - EMERGENCE ET DEFINITION

1 - Une genèse trouble

La France, connaît en 1968 un mouvement social, culturel et politique sans précédent marqué notamment par le célèbre "Mai 68". Ce mouvement est la résultante d'un malaise issu du monde étudiant. Les étudiants vivent de plus en plus mal les dysfonctionnements de l'enseignement, les risques de sélection à l'entrée à l'université et surtout, les manques de débouchés professionnels. Ce mouvement laisse place à des moments de violence inouïs dont le point culminant sera la nuit du 10 au 11 mai 1968, où il y aura des confrontations d'une extrême violence entre les CRS et les étudiants.²¹³ Ce mouvement touche peu à peu l'ensemble de la population, il est populaire et aura un retentissement jusqu'à aujourd'hui particulièrement l'année du cinquantième anniversaire de cet événement majeur de notre histoire sociale contemporaine. Ce fut le début d'une nouvelle aire, conséquence que l'on constate également en sciences de l'éducation avec l'apparition du terme "évaluation". En effet, parmi les conséquences inattendues de ce mouvement populaire, il y a l'abrogation du terme "contrôle" au profit de celui d'évaluation. La notion de contrôle est de plus en plus mal tolérée²¹⁴ puisque ce terme remémore encore le contrôle social, policier ou hiérarchique qui est devenu intolérable par la population. La remémoration des épisodes de violence est trop forte. La solution envisagée n'est pas un changement de pratique mais seulement un changement de vocabulaire. On emploie alors le terme évaluation, qui n'est en fait que "du contrôle déguisé"²¹⁵. En effet, JP. NOSSENT (2010, p.1) nous précise : « *un glissement de sens s'est opéré et le terme a recouvert des pratiques fort différentes qui vont du contrôle pur et simple en passant par des formes de contrôle déguisé jusqu'à quelquefois – mais plus rarement – la production de connaissance et d'intelligence au service de ceux qui s'y impliquent. Le terme « évaluation » est donc devenu un terme équivoque qui suscite de nombreux malentendus* ». ²¹⁶ Aujourd'hui on évoque les deux termes "contrôle" et "évaluation", de façon similaire dans le langage courant, mais quelles sont les différences identifiées entre les deux termes.

²¹³ Larousse

²¹⁴ ARDOINO. J & G. BERGER. G, 1986, *Op. Cit*, p.1.

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ NOSSENT. JP, « Evaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente ». IHOES, Analyse n°63 - 15 mars 2010

2 - Définition de l'évaluation

a - Un peu d'histoire

Ce mot bénéficie d'une très abondante littérature et aurait des origines très anciennes. C. HADJI,²¹⁷ fait référence à PLATON qui dans son ouvrage la République²¹⁸ employait le mot évaluation. Ce dernier nous explique que nos destins sont liés aux choix que nous faisons qui mettent ainsi en jeu "une opération d'évaluation à la fois fondamentale et risquée". Il s'appuie sur le mythe de ER. Ce mythe²¹⁹ permettant d'expliquer que notre destin dépend de nos choix. Pour ne pas se laisser éblouir par la richesse, détourner par l'avidité, il faut mobiliser deux qualités indispensables à une âme vertueuse : la sagesse, qui fait que l'on ne se précipite pas et la "vertu", la capacité à faire le bien, être bienveillant. Ainsi, il nous faudrait être en capacité de savoir "évaluer" les situations. A ce de rajouter : « La responsabilité appartient à celui qui choisit, Dieu n'est point responsable » (LX, 617d-e)²²⁰. Il nous indique que Dieu n'a rien à voir avec notre destinée, mais chaque homme dépend de "son talent d'évaluateur" pour faire des choix en fonction du jugement qu'il peut apporter sur une situation.

b - Définition plus contemporaine

Selon JM. DE KETELE (2010, p.25), si l'on prend en considération, l'avis de "l'homme de la rue"²²¹ : « évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note »²²². Pourtant, depuis une cinquantaine d'années, des chercheurs mènent des travaux en évaluation. Donc dans un premier temps, voyons le terme d'évaluation d'un point de vue étymologique, ainsi l'évaluation se pose en termes de signifiante et de signification. Ceci implique un questionnement sur le sens, ce n'est pas comme dans le contrôle un constat normatif n'impliquant aucune réflexion. Si l'on se réfère aux études de D. STUFFLEBEAM et ses collègues du Groupe Phi Delta Kappa, ces derniers distinguent trois définitions "historiques"²²³ et "courantes".²²⁴ Ils distinguent, l'évaluation - mesure, ce serait l'ancienne définition qui rendait équivalente l'évaluation et la mesure. Elle était représentée par : $E = M$ ²²⁵. La seconde définition fait référence à l'évaluation - congruence, l'évaluation représente l'adéquation entre la performance et les objectifs. Cette définition est représentée par $E \cong (P \cong O)$ ²²⁷. Enfin

²¹⁷ HADJI, C, « L'évaluation les règles du jeu. Des intentions aux outils ». Paris : ESF. 1993

²¹⁸ PLATON. « La République ». Paris : Flammarion. 2004

²¹⁹ Mythe de ER : ER originaire de Pamphylie est laissé pour mort lors d'une bataille. Il revient à la vie douze jours plus tard. Il a pu raconter ce qu'il avait vu "là-bas", où les juges des âmes l'avaient invité à bien observer et écouter. Après avoir passé sept jours dans une grande prairie, puis cheminé pendant quatre jours, les âmes qui revenaient d'un long voyage de mille ans, se voyaient offrir la liberté de choisir leur nouvelle vie parmi un ensemble de "modèles" étalés devant elles par un hiérophante. Le nombre de modèles de vie à choisir était "supérieur" de beaucoup aux âmes présentes...

²²⁰ *Ibidem*,

²²¹ DE KETELE, JM, « Ne pas se tromper d'évaluation ». Revue française de linguistique appliquée, vol. XV, 2010/1, pp 25

²²² *Ibidem*.

²²³ STUFFLEBEAM, D & Coll, «L'évaluation en éducation et la prise de décision ». Ottawa : NPH, p 56, 1980

²²⁴ *Ibid*, p.53

²²⁵ = : signifie égal

²²⁶ *Ibid*, p.11

²²⁷ \cong : signifie équivalent

la troisième définition c'est l'évaluation - jugement, dans cette définition l'évaluation correspondrait à un jugement professionnel : $E \cong (JP)^{229}$. Cette définition a subi quelques reproches, car il faut considérer qu'elle ne faisait pas assez cas de la fonction essentielle de l'évaluation qui serait d'aider à la prise de décision. Evaluer c'est donc, faire une analyse d'une situation à un moment donné tout en estimant les conséquences de l'acte que l'on a réalisé. C. HADJI²³⁰ détermine l'évaluation comme une diversité d'acte : Evaluer c'est : vérifier ce qui a été appris, compris. C'est juger un travail réalisé. C'est estimer le niveau de compétences d'un apprenant ou bien d'un professionnel. Il nous fait état des divers termes utilisés pour définir l'acte d'évaluation, il nous fait également part de la multiplicité des termes employés pour désigner ce sur quoi peut porter l'évaluation : des savoirs, savoir-faire, des travaux, des compétences ou encore des acquis. G. BERGER (1986, pp75-87), donne comme définition au terme évaluation : « Elle se définit de façon systémique. Premièrement, elle porte sur la constitution des référents, la constitution d'un réseau de valeurs par rapport auxquelles on va effectuer l'opération de contrôle. Deuxièmement, l'évaluation n'est pas une vérification, mais porte sur la signification de ce que l'on fait, sur la signification des objectifs, des projets, des pratiques. Les pratiques d'évaluation permettent de mesurer non pas l'atteinte des objectifs, mais les effets. Troisièmement, il n'y a pas d'évaluation sans évaluateur, car il n'y a pas de référence absolue. Quatrièmement, par définition le projet d'évaluation est infini, une évaluation n'est jamais définitive, ni dans le temps, ni dans le réseau, l'évaluation est toujours inachevée, jamais garante d'elle-même : pas d'évaluation qui soit multi-référencée »²³¹. Cette définition de G. BERGER nécessite quelques compléments d'informations. Tout d'abord l'évaluation porte sur la signification, d'autres auteurs parlent de « jugement », nous pensons à JM. BARBIER (1985)²³², C. HADJI²³³ ou encore D. STUFFLEBEAM²³⁴. Ensuite, elle n'est pas limitée dans le temps et enfin, elle est basée en fonction de valeurs qui auront été préétablies. Ce qui nous amène à nous demander comment fonctionne réellement l'évaluation ?

B - L'EVALUATION UNE ACTIVITE DE JUGEMENT

Il est déterminé que "l'activité évaluative"²³⁵ permettrait de produire des données qui serviront de base à un jugement, ceci permettant d'intervenir dans un processus de décision. C. HADJI²³⁶ quant à lui affirme que le résultat de l'évaluation est toujours exprimé sous la forme d'un jugement. Il définit ce dernier comme un « acte de l'esprit par lequel j'affirme ou je nie quelque chose. La logique classique le décrit comme une assertion qui établit ou dément un rapport entre deux termes, pose un rapport comme vrai ou faux »²³⁷. JM. BARBIER lorsqu'il évoque "l'acte d'évaluation"²³⁸ considère qu'il s'agit d'un procès de transformation de représentation

²²⁸ *Ibid*, p.13

²²⁹ *Ibid*, p.16

²³⁰ HADJI. C, 1993, *Op.Cit*, p.145

²³¹ BERGER. G, « Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives », Communication Rencontres d'Automne : Académie de Nancy-Metz, pp75-87, 1986

²³² BARBIER. JM, « L'évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985

²³³ HADJI C, « L'évaluation les règles du jeu. Des intentions aux outils ». Paris : ESF. 1989

²³⁴ STUFFLEBEAM. D, « L'évaluation en éducation et la prise de décision ». Ottawa : NHP, 1980

²³⁵ FIGARI. G & TOURMEN. C, « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France ». *Mesure et Evaluation en Education*, Voln°29, n°3, pp5-25, 2006

²³⁶ HADJI. C, « L'évaluation les règles du jeu. Des intentions aux outils », Paris : ESF. 1989

²³⁷ *Ibidem*,

²³⁸ BARBIER. JM, *Op.Cit*, 1985, p.1

dont l'émergence serait "une représentation factuelle" d'un objet et d'un point d'arrivée représenté par une norme visée pour cet objet. Quand JM. BARBIER (1985, p.31) parle de l'acte d'évaluation, il nous fait part d'une des activités cognitives les plus courantes.²³⁹ Cette activité, cet acte d'évaluation, il en présente trois formes essentielles : selon ce dernier cet acte ne peut être qu'implicite, elle ne se révèle qu'à travers ses effets, d'autre part il s'agirait d'un acte spontané, on peut être amené à formuler un avis sur une prestation de façon tout à fait spontanée. Enfin, il peut être institué quand il s'agit de quelque chose d'organisé. Nous pouvons faire référence à l'organisation des examens. Et donc, il n'y aurait pas de représentation normée avant le jugement d'évaluation. Cette construction est réalisée dans et par un jugement. Le jugement peut être défini comme un acte de l'esprit par lequel je vais affirmer ou nier quelque chose. Il considère d'ailleurs que ce jugement en éducation fait de la catégorie de "jugement de valeur". Dans ce cas, la valeur ne correspond pas au sens "économique" du terme. Ce sont ces "valeurs morales, esthétiques, philosophiques, politiques, existentielles, qui sont principalement en cause"²⁴⁰. C. HADJI (1989, p.25) : fait également référence à la notion de valeur dans son propos, et dit : « *Nous proposons de nommer évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé, par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait [...], des données qui sont de l'ordre de l'idéal (attentes, intentions, projet sur le même objet)* »²⁴¹. Quand on parle de valeur, YC. ZARKA (2009, p.116) qu'évaluer c'est "déterminer la valeur"²⁴², cela suppose qu'il y ait une échelle de valeurs, des valeurs à la fois positives et négatives. Sans cette échelle, il ne saurait y avoir détermination de la valeur. Cette confrontation de l'objet à évaluer à l'échelle de valeur, suppose selon YC. ZARKA trois opérations. La première étape consiste à déterminer les valeurs, celles-ci sont "posées par le jugement". Et déterminer la valeur des valeurs peut poser des questions d'objectivité. M. WEBER (1959, p.93) avait déjà soulevé cette problématique: « *les divers ordres de valeurs s'affrontent dans le monde en une lutte inexpiable [...]. J'ignore comment on pourrait s'y prendre pour trancher "scientifiquement" la question de la "valeur" de la culture française comparée à la culture allemande ; car là aussi différents dieux se combattent et sans doute pour toujours* ». ²⁴³ On voit bien la difficulté de l'objectivité quant à la valeur. La seconde opération consiste à masquer au mieux le caractère subjectif à la valeur donnée. On tente alors de transformer des données qualitatives en données quantitatives, pour ainsi tenter d'effacer la subjectivité des valeurs données. La troisième opération est de tenter de donner de la transparence à l'évaluation. Ainsi YC. ZARKA (2009, p.119) fait état du fonctionnement "comme un pouvoir, un pouvoir supposé du savoir"²⁴⁴. Ce jugement est une mise en rapport entre ce qui existe et ce qui était attendu, c'est que l'on entend par le « référé », les données de ce qui doit être évalué et le « référent », le système de références qui permet d'apporter le jugement. G. FIGARI²⁴⁵ n'est pas vraiment en accord avec cette définition du référent considérant qu'elle est trop restrictive. Il se réfère, d'une part, à la linguistique où la notion de référent signifie « un élément extérieur » au regard d'un objet précis, d'autre part, en mathématiques, le référentiel cartésien détermine un point précis qui est identifié par des coordonnées au

²³⁹ *Ibid*, p.31

²⁴⁰ ARDOINO. J & BERGER. G, *Op.Cit*, 1989, p.16

²⁴¹ HADJI. C, « L'évaluation les règles du jeu. Des intentions aux outils ». Paris : ESF. 1989

²⁴² ZARKA.YC, « L'évaluation : un pouvoir supposé du savoir ». Cités : PUF, n°37, pp 113-123, 2009/1

²⁴³ WEBER. M, « La vocation du savant. Le savant politique ». Paris : PLON, 1959

²⁴⁴ ZARKA.YC, 2009,*Op.Cit*, p119

²⁴⁵ FIGARI. G, « Evaluer quel référentiel ? ». Bruxelles : De Boeck Université. 1994

regard d'axes (les axes d'abscisse et d'ordonnée). G. FIGARI considère le « référent » comme étant constitué par un « idéal » ou une « norme » mais aussi par un niveau. Ainsi G. FIGARI (1994, p.31) parle de « système de références » au pluriel en précisant qu'il n'est pas envisagé d'évaluation sans recours implicite ou explicite à un « système de références »²⁴⁶. Si l'on revient à la notion de jugement, C. HADJI²⁴⁷ (1989, p. 29) en distingue trois sortes, tout d'abord le « jugement d'observateur », où l'on émet un jugement sur ce que l'on voit, (il a réalisé un PowerPoint), ensuite il y a le « jugement de prescripteur », on donne un avis, un conseil, (tu devrais réaliser un PowerPoint) et enfin, il y a le « jugement d'évaluateur » (quel PowerPoint intéressant et pertinent !). Ainsi tout jugement est un avis qui est précédé de ce que l'auteur nomme un « énoncé ». De la même façon, il est identifié diverses sortes d'énoncés²⁴⁸ : l'énoncé observatif (j'affirme que je fais ce que je fais), l'énoncé prescriptif (je dis ce que la réalité devrait être) et enfin, l'énoncé évaluatif (je donne un avis sur ce que je vois). Nous pouvons ainsi mettre une temporalité en fonction des énoncés, pour qu'il y ait un énoncé évaluatif, il doit y avoir un énoncé prescriptif perçu par un énoncé observatif. Et de préciser que l'évaluateur est un intermédiaire entre le prescripteur qui détermine comment devrait être constitué l'objet il s'agit de la constitution du référent et l'observateur qui va alors déterminer comment l'objet est dans sa réalité concrète : le référent. Si nous devons résumer ce qu'est l'évaluation, c'est un jugement de valeur, qui permet de confronter un référent (institué), qui peut être en évolution dans le temps.

Après avoir précisé que l'évaluation est considérée comme une activité de jugement, nous devons faire état des formes d'évaluations qui existent. Ainsi nous allons présenter dans les lignes qui suivent les diverses formes d'évaluation identifiées.

C - QUELLE EVALUATION ?

Au travers des études réalisées, nous pouvons distinguer plusieurs sortes d'évaluation qui seront positionnées en fonction de la temporalité dans l'acte de l'apprentissage. Nous pouvons noter quatre sortes d'évaluations majeures : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation formatrice et enfin l'évaluation sommative. Commençons par l'évaluation diagnostique

1 - L'évaluation diagnostique ou pronostique

Cette idée de diagnostic n'est pas nouvelle en soi. C'est un terme employé notamment dans le domaine médical et ce depuis l'Égypte Antique il y a plus de 4500 ans. Ce terme est employé de façon beaucoup plus récente dans le domaine de l'éducation et se trouve lié à la notion « d'évaluation ». Tout d'abord, l'évaluation diagnostique avait pour objectif de distinguer le « formatif » et le « sommatif », il s'agissait alors d'envisager de part cette évaluation une nouvelle action. G. LEGENDRE (2005, p.397) détermine cette évaluation comme servant à : « *préciser un état, une situation par l'identification de paramètres significatifs* ». ²⁴⁹ Celle-ci se situe en amont d'une formation, et peut avoir pour fonction C. TAGLIANTE (1991,

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ HADJI. C, 1989, *Op.Cit.* p29

²⁴⁸ HADJI. C, 1989, *Op.Cit.* p29

²⁴⁹ LEGENDRE. G, « dictionnaire actuel de l'éducation ». Montréal: Guérin, 2005

p.14) : « *Sa fonction relève de l'information, elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage. Cette évaluation ne se fait que par un état des lieux très précis et en fonction des prérequis définis concernant les savoirs et les savoir-faire [...] ».*²⁵⁰ Ainsi, ceci permet de situer le niveau acquis tant pour l'enseignant que pour l'apprenant ainsi que chacun puisse s'ajuster au mieux. Autre fonction attribuée à l'évaluation diagnostique, ce sont les épreuves d'admission qu'il peut y avoir pour intégrer un cursus scolaire. On peut évoquer par exemple le concours TAGE MAGE, il s'agit d'un concours de sélection pour des étudiants désireux de poursuivre des études de management. Ce type de concours, est un standard pour le monde francophone. Ainsi ce diagnostic permet de déterminer le potentiel, les aptitudes du candidat au regard du niveau souhaité pour rentrer dans le dit cursus. Une fois le sujet en formation, il existe d'autres types d'évaluation dont l'évaluation formative.

2 - L'évaluation formative

Ce concept d'évaluation formative est beaucoup employé depuis qu'en 1967, M. SCRIVEN, recommandait l'emploi R. HOWE (2010, p.2) "d'un processus de collecte d'information pour améliorer un programme".²⁵¹ Ce mécanisme, il le nomma « évaluation formative ». Ainsi, M. SCRIVEN se situe dans ce cadre-là, hors de la classe. Il faut attendre quatre années, en 1971 om B. BLOOM va reprendre cette expression, mais là dans un contexte d'apprentissage. Ce type d'évaluation va continuer, à être un moment clé dans l'apprentissage et fait l'objet de maintes définitions. G. SCALLON (1988, p.155) quant à lui en donne comme définition : « *l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés ».*²⁵² C. HADJI (1989, p.59), la détermine comme suit : « *Son caractère essentiel est d'être intégré à l'action de "formation", d'être incorporé à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés ».*²⁵³ Ainsi, ce type d'évaluation permet d'optimiser les apprentissages en identifiant les difficultés des apprenants et ainsi trouver les moyens afin de lui venir en aide. G. De LANDHEERE (1992, p.125) précise : « *Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteinte, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».*²⁵⁴ En fournissant ces informations, sur les progrès obtenus par l'apprenant en fonction d'un objectif qui est préalablement établi, cela permet d'intervenir durant le cours pour pouvoir adapter en fonction des "lacunes" identifiées, éventuellement de modifier le contenu de l'apprentissage pour s'adapter au mieux à

²⁵⁰ TAGLIANTE. C, « L'évaluation ». Paris, Clé international, 1991

²⁵¹ HOWE. R, « Bulletin de la documentation collégiale ». n°4, Décembre 2010 - <http://www.cdc.qc.ca/bulletin>

²⁵² SCALLON. G, « L'évaluation formative des apprentissages ». Tome I : La réflexion. Québec : PUL, 1988.

²⁵³ HADJI. C, *Op.Cit*, 1989, p.59.

²⁵⁴ DE LANDSHEERE.G, « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ». Paris : PUF, 2^{ème} édition, 1992, p.125

l'apprenant, enfin grâce à cette évaluation, il peut être décidé de mettre en place des dispositifs de soutien.

3 - L'évaluation formatrice

L'évaluation formative est C. HADJI (1989, p.187) : « ... *évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels* »²⁵⁵. Autrement dit, ce type d'évaluation est un outil d'apprentissage qui se situe dans le dispositif d'apprentissage lui-même. Cette évaluation permet : à l'élève de progresser vers l'expertise et l'autonomie en lui permettant de mettre en place des procédures métacognitives (c'est la réflexion sur les connaissances que l'on a et surtout celles que l'on peut acquérir). Cette évaluation permet également à l'apprenant les représentations des tâches et des buts. Tout ceci permettant à l'apprenant de mettre du sens derrière ces actions. P. PERRENOUD²⁵⁶, lui, considère que c'est une évaluation qui doit permettre à l'élève d'apprendre et de se développer. Elle a pour objectif d'intervenir dans la "régulation" de l'apprentissage. Cette conception d'évaluation formatrice encore nommée "évaluation d'orientation"²⁵⁷ est peu connue cependant elle est d'une importance majeure. Cette évaluation a une incidence sur notamment la réussite de nouveaux apprentissages. JM. DE KETELE²⁵⁸ fait référence à des séries d'études qui prouvaient que des élèves passant un test national en mathématiques en fin de primaire, puis en début de collège, avaient une déperdition de 25%. Suite à ces études, des enseignants ont mis en place au début de l'année scolaire une évaluation au prérequis inhérent à cette année nouvelle, en fonction des résultats ils ont mis en place du soutien scolaire. Le résultat observé, c'est que les apprenants qui sont passés par cette phase de "remise à niveau", ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ont démarré de suite les nouveaux apprentissages. Enfin, une fois que l'on arrive au terme du processus d'apprentissage, ou d'une année scolaire, il y a un troisième type d'évaluation, l'évaluation sommative.

4 - L'évaluation sommative ou certificative

L'évaluation est dite "sommative", quand elle propose de faire un "bilan", une "somme"²⁵⁹ et ce au terme d'un parcours ou d'un cycle de formation. Ainsi c'est une évaluation ponctuelle qui arrive toujours à un moment identifié. Cette évaluation devrait se situer à l'issue du parcours de formation afin de "sanctionner, certifier" le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques qui avaient été préalablement établis. L'élément clé dans ce type d'évaluation c'est le produit de l'apprenant, son référé. Bien souvent ces moments sont des moments solennels, il n'y a qu'à se remémorer les conditions de passage du baccalauréat encadré par des rites institutionnels qui rendent encore plus solennel l'évènement. C'est presque un rite de passage avant l'entrée dans le monde des études supérieures. Le destinataire essentiel de ce type d'évaluation c'est l'institution

²⁵⁵ HADJI, C, *Op.Cit*, 1989, p.187.

²⁵⁶ PERRENOUD, P, « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative ». In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, pp. 49-81, 1991

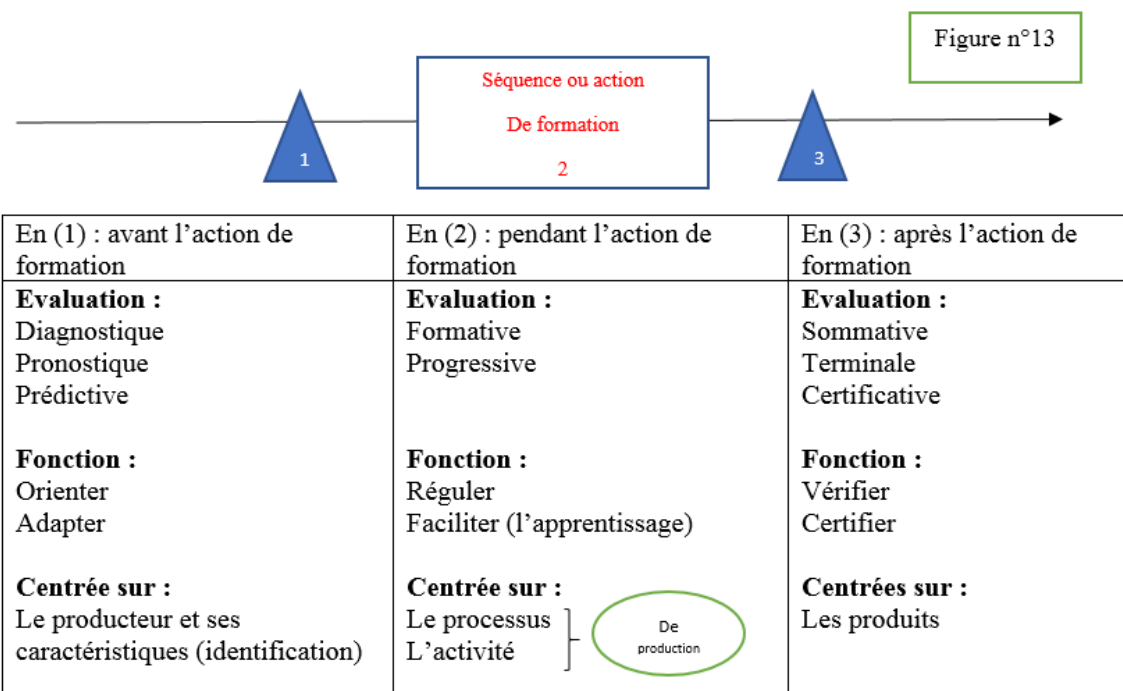
²⁵⁷ DE KETELE, JM, *Op. Cit*, 2010, p. 27

²⁵⁸ DE KETELE, JM, « Contrôles, examens et évaluation ». In J. BEILLEROT & N. MOSCONI, *Traité des Sciences et Pratiques de l'Éducation*, Paris : Dunod, pp. 407-419, 2006

²⁵⁹ HADJI, C, *Op Cit*, 1989, p.60.

scolaire et la société, rappelons-nous, le souhait politique d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Dans cette période où l'emploi des jeunes est une préoccupation, l'acquisition de bases académiques solides serait le garant d'une insertion professionnelle plus aisée. D'ailleurs, pour la société, les taux de réussite au baccalauréat font depuis des années l'objet de préoccupation forte, puisque cet événement fait l'objet de "Une" aux informations. Dans notre société où le diplôme est un marqueur de "reconnaissance" obtenir ce Graal est important pour toute une classe d'âge. L'objectif essentiel c'est la certification. Elle permet ainsi, de fournir un bilan de ce que sait l'apprenant et cela le situe par rapport à une norme qui aura été préétablie. Cela permet de prendre des décisions institutionnelles, effectivement en fonction de la moyenne obtenue aux examens, cela permet de délivrer ou non un diplôme. Et enfin, l'apprenant ainsi va se situer au regard d'un groupe de même génération. Elle est définie comme suit par J. CARDINET (1988, p.15-16) : « ... porte sur un objectif terminal, plutôt que sur des savoirs partiels : si l'on fait l'effort d'établir un bilan, on voudrait qu'il renseigne sur quelque chose d'important et d'utile socialement [...]. Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens »²⁶⁰. Cette troisième sorte d'évaluation identifiée clôture la présentation des formes d'évaluation qui existent. Si l'on résume, on peut identifier trois types d'évaluation, qui se situent à divers moments de l'apprentissage et ainsi qui ont des objectifs qui sont différents. C. HADJI nous l'a présenté sur son schéma (1989, p.59)²⁶¹ :

Fonction de l'évaluation selon la place par rapport à la séquence de formation ci-dessous :



Après avoir évoqué le contrôle et l'évaluation, nous pouvons nous intéresser à comparer les deux dispositifs sachant qu'ils sont parfois employés de façon indifférenciée. Avant de conclure cette partie, on peut juste évoquer que communément, la notion de "contrôle" est souvent confondue à celle de l'évaluation²⁶². Et pourtant, il

²⁶⁰ CARDINET. J, 1988, *Op.Cit.*, p.15-16.

²⁶¹ HADJI. C, 1989, *Op.Cit.*, p.59

²⁶² GEAY. A, « L'école de l'alternance ». Paris : L'Harmattan, 1998

y a des différences majeures entre les deux concepts. Le contrôle est donc la mesure d'écart entre une norme et une situation. Par contre l'évaluation va consister en l'interrogation sur les "valeurs", qu'elles soient morales, esthétiques, philosophiques...²⁶³. Selon R. BARTHES (1975, p.88), « l'évaluation est une fondation de valeurs »²⁶⁴, il nous indique également que le système de références pour l'évaluation se construit au fur et à mesure, alors que lors du contrôle les référents sont déterminés et immuables. J. ARDOINO et G. BERGER (1989) dans leur ouvrage « d'une évaluation en miettes à une évaluation en actes »²⁶⁵ considèrent le contrôle comme étant le contraire de l'évaluation, mais plutôt comme une sous-partie. En effet, le contrôle est une logique dans l'évaluation. Malgré tout on peut faire des constats quant aux différences existantes entre les deux processus. Alors que le processus de contrôle est davantage lié à la vérification, à l'avération d'un résultat, l'évaluation quant à elle, est une appréciation, une estimation d'une valeur. Le contrôle va s'attacher à établir la conformité alors que l'évaluation va accorder de l'importance à l'identification du sens. Le modèle de référence employé dans le contrôle sera extérieur, antérieur et surtout constant. C'est un travail mono-référentiel, alors que l'évaluation porte sur des référentiels qui peuvent se situer dans l'hétérogène et le multidimensionnel. L'opération de normation qui est l'objet du contrôle est remplacé dans le cadre de l'évaluation plutôt par du non-dit, de l'inachèvement. Comme nous l'avons déjà indiqué plusieurs fois, le contrôle est hors du temps, quel que soit le moment choisi du contrôle, les choses ne changent pas, alors que dans le cadre du processus d'évaluation le temps est "irréversible". P. PERRENOUD (2001, p.1) évoque à ce propos de "clé de voute"²⁶⁶

Ce second chapitre, nous a amené à traiter du premier concept théorique de ce travail, à savoir l'évaluation. Dans un premier temps, nous avons fait référence à deux éléments qui sont indissociables de cet acte, les invariants à savoir le référé et le référent. Le référent correspondre somme à un modèle idéal qui servira de référence dans le cadre de l'évaluation, on parlera de norme, de gabarit dans le cadre du contrôle. AC. HADJI de préciser qu'il y a une construction du référent grâce une analyse des intentions selon un schéma déjà cité :

Si ———▶ Alors.

Le référé quant à lui est considéré comme étant issu d'un observable, JM. BARBIER (1985, p.80) évoque « un matériau de travail ».²⁶⁷ Que ce soit dans le cadre du contrôle, ou bien de l'évaluation, le référé est empreint de la réalité. Ensuite, nous avons

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ BARTHES. R, « Toujours dans cette continuité présentée par MERLE.V, émerge la loi de 1992. Nous sommes toujours et plus que jamais dans la préoccupation d'ouverture des formations de l'Education nationale au public d'adultes. Cette étape met en cause d'autres acteurs qui visent à accompagner des adultes dans un développement personnel et professionnel à travers la valorisation de leurs compétences. Bien avant cette époque, dans les années 70, SCHWARTZ. B menait des expériences pour développer les « unités capitalisables », la mise en place des « bilans de compétences » tout en passant par la création des portfolios... Cet ancien polytechnicien, a consacré sa vie à l'insertion et à la formation professionnelle, il a œuvré toute sa vie à faire le lien entre l'enseignement et les entreprises. Ce mode d'apprentissage emprunte de la marque de l'entreprise qui avait déjà été initié dans un autre contexte dans le cadre de Ecole Familiale Rurale (MFR) dès lors, on voit clairement émerger un nouveau mode d'apprentissage qui cette fois-ci est non scolaire, mais qui tend à valoriser les apports de l'expérience au regard des acquis plus académiques. C'est exactement ce que représente la loi de 1992

²⁶⁵ ARDOINO. J & BERGER. G, *Op.Cit*, 1989,

²⁶⁶ PERRENOUD. P, 2001, *Op Cit*, p.1

²⁶⁷ BARBIER. JM, 1985, *Op Cit*, p.80

référence en partant du référent de la notion de référentiel qui sert de matrice dans cet exercice de Validation des Acquis de l'Expérience. M. FOUCAULT (1969, p.15), définit ce référentiel comme étant : « *un processus normatif qui permet de différencier* ». ²⁶⁸ Après avoir évoqué des fondamentaux, nous nous sommes alors intéressée au concept de "contrôle". Tout d'abord, nous prîmes le temps de présenter la signification de ce terme. Un terme qui couvre divers champs, de la gestion avec ce que l'on appelle le contrôle de gestion. Il s'agit d'une discipline fondamentale depuis les années vingt dans H. BOUQUIN (2005, p.3) "clé de gouvernement des entreprises". ²⁶⁹ Il s'avère que ce contrôle de gestion tend à évoluer en contrôle organisationnel dans les entreprises contemporaines. Ensuite, nous avons appréhendé le concept de contrôle par la dimension du contrôle social. Ce contrôle social, peut être perçu selon B. BOUQUET (2012, p.8) à travers trois sens. Le terme renvoie : à la régulation sociale, le second sens fait référence au signe de pouvoir, quant au dernier sens, il fait référence à des formes "automatisées – a-sociales". ²⁷⁰ Enfin, nous avons achevé la signification de ce terme dans le cadre de l'éducation. La troisième partie de ce chapitre, fut consacré pour sa part à la notion d'évaluation. Ce terme qui naquit dans un contexte social tendu (1968), fut tout d'abord assimilé à J. ARDOINO & G. BERGER (1986, p. 5) "Du contrôle déguisé". ²⁷¹ Nous avons alors fait état d'aspect historique quant à l'évaluation avant d'en donner une définition. Evaluation qui fait référence à une activité de jugement, de valeur, c'est notamment ce qu'affirme C. HADJI. En dernier lieu, nous fîmes références aux diverses sortes qui existent en fonction de périodes de formation. En amont de la formation, nous retrouvons l'évaluation diagnostic ou pronostique. En cours de formation et à finalité de réajustement nous pouvons évoquer l'évaluation formative, formatrice. Enfin pour finir au terme d'une formation ou d'un cursus les sujets sont confrontés aux évaluations sommatives et certificatives. Ainsi, présenter les propos de ce chapitre inhérent au concept d'évaluation. Cette notion dévaluation, va laisser la place au second concept que l'on va traiter. En effet dans le cadre de la Validation des Acquis de l'Expérience, l'évaluation qui est faite porte sur l'expérience du sujet. Que représente ce concept ?

²⁶⁸ FOUCAULT. M, 1969, *Op. Cit*, p.15

²⁶⁹ BOUQUIN. H, 2005, *Op. Cit*, p.3

²⁷⁰ BOUQUET. B, 2012, *Op. Cit*, p.8

²⁷¹ ARDOINO. J & BERGER. G, *Op.Cit*, 1989, p 5

TROISIEME CHAPITRE

L'EXPERIENCE

Le thème que nous traitons dans ce travail de recherche, porte sur la Validation de l'acquis de l'expérience, après avoir abordé un premier concept qui est celui de l'évaluation, abordons un second concept qu'il nous semble important de traiter, celui de 'l'expérience'. L'expérience est un nom féminin (*èk-spé-ri-an-s'*)²⁷², auquel on peut attribuer diverses acceptions. Tout d'abord l'expérience serait 'l'acte d'éprouver, d'avoir éprouvé quelque chose'²⁷³ citons CORNEILLE (2017, p.55), qui dans le Cid fait référence à l'expérience « *Je ne vous en croirai qu'après l'expérience* ». ²⁷⁴ Il s'agit encore de faire l'expérience de quelque chose, de la ressentir, de l'éprouver. La seconde acception du mot expérience, fait état de la connaissance des choses que l'on a apprises au fur et à mesure des années. On parle d'une personne expérimentée, il s'agit, par exemple, d'une personne qui a exercé une profession durant des années. La troisième acception va être la manière de découvrir comment un phénomène se déroule. C'est ainsi que l'on réalise des expériences scientifiques en physique, en chimie et autres disciplines, afin de décrypter comment se déroule un certain nombre de phénomènes. Enfin, la dernière acception dans la même logique, fait état de méthode expérimentale, on récupère ainsi des connaissances en fonction des observations et des résultats obtenus. La présentation de ces quatre acceptions du mot expérience nous indique que ce terme est en lien avec le passé et le futur. On fait référence à ce qui a existé et ce qui pourrait exister dans le futur en fonction des résultats obtenus. Ce terme polysémique est fortement marqué par la temporalité, en effet, il peut couvrir le passé, le présent et faire état de prévisions. De plus, on le retrouve dans divers champs des sciences humaines : le domaine de l'éducation, de la formation, des ressources humaines... Après l'avoir défini, nous aborderons tout d'abord, ce concept sous l'angle philosophico-sociologique, que signifie l'expérience pour les sociologues et les philosophes. Comment se construit-elle, que signifie l'expérience source de connaissance ? Ensuite, nous l'envisagerons du point de vue des sciences de l'éducation, quelle est la place de l'expérience dans ce champ, comment est-elle employée, ce qui fera émerger le terme d'apprentissage. Enfin, nous nous attacherons à déterminer ce qu'il y a sous ce terme et notamment au regard de l'expérience

²⁷² <https://www.littre.org/definition/exp%C3%A9rience>

²⁷³ *Ibidem*,

²⁷⁴ CORNEILLE, « Le Cid, Acte II, Scène II ». Librairie Générale Française : Paris, 2017

professionnelle. Où acquérons-nous de l'expérience professionnelle, ce qui nous amènera à la notion de travail. Le travail, qui est un concept ancien, après avoir été défini, nous envisagerons ce qu'apporte le travail et notamment en termes de compétences. Qu'est-ce que la compétence ? Ce concept est également nous le verrons un concept bien complexe, pourvu de multiples définitions, si bien que l'on parle en évoquant le terme compétences d'un mot « valise ». ²⁷⁵ Ensuite, nous nous intéresserons à déterminer ce qu'apporte l'expérience professionnelle. Enfin, nous achèverons ce chapitre en envisageant « expérience et production de savoirs ». Ce qui nous amènera à introduire les notions d'acquis et d'inné, qu'est ce qui relève de l'un ou de l'autre. Quels sont les acquis de l'expérience que l'on peut identifier, ce qui nous permettra de définir ce que l'on acquiert au cours de notre expérience : les savoirs, les savoir-faire, le « savoir-être ». Ces acquisitions se font au travers de types d'apprentissage spécifiques dont nous ferons état en dernier lieu. Mais dans un premier temps tentons de définir ce terme.

I - DE L'EXPERIENCE A L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Après avoir défini le concept d'expérience, nous l'appréhenderons au travers d'une approche philosophique puis sociologique. Ensuite, nous étudierons ce concept via les sciences de l'éducation en particulier l'alternance et la formation continue. Mais commençons par donner une définition de ce concept.

A - DEFINITION

Etymologiquement, expérience substantif féminin vient du latin *experientia* qui signifie : « essai, épreuve, tentative ». ²⁷⁶ Comme nous l'avons déjà indiqué, il s'agit d'un terme possédant diverses acceptions. La définition de l'expérience selon J. CADIÈRE (2017, p.8) : « *l'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière acquise, apprise, transmise, éprouvée. Consciemment ou inconsciemment elle contient le sens subjectif (ou valeur) que l'on donne et que l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, situations, évènements émotions, images, récits, gestes...* ». ²⁷⁷ Ainsi, ce qui apporte des connaissances sur les choses, un savoir peuvent avoir des vertus de formation. C'est, par exemple, ce que nous traiterons ultérieurement : l'expérience professionnelle. L'expérience peut être également une épreuve qui est organisée afin d'étudier des phénomènes qui peuvent être naturels ou bien provoqués, afin de permettre à des scientifiques, de tester quelque chose, de mettre à l'épreuve une supposition. Ainsi, cela permet de confirmer ou au contraire infirmer les prédictions d'une hypothèse. Ceci s'inscrit dans une démarche logique voire scientifique. Cette expérience est alors composée de trois parties : une phase préparatoire, une phase d'expérimentation en tant que telle et enfin une phase d'évaluation. ²⁷⁸ Ce terme est largement traité dans le cadre des champs de la philosophie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Dans un premier temps intéressons-nous à l'approche philosophique et sociologique.

²⁷⁵ GUILBERT. P, « La compétence du « mot valise » au concept opératoire ». In actualité de la formation permanente, n°116, janv. Fév. 1992

²⁷⁶ <https://fr.wiktionary.org>

²⁷⁷ CADIÈRE. J, « Introduction Qu'est-ce que l'expérience ? ». Champ sociale « Forum », n°151, 2007/2

²⁷⁸ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Experience.htm>

1 - Visions philosophique et sociologique

a - L'approche philosophique

Si l'on se réfère à HG. GADAMER (1996, p.369) ce dernier affirme que la notion d'expérience est très certainement un "des concepts les moins élucidés"²⁷⁹. De façon similaire, le philosophe AN. WHITEHEAD (1928, p. 19) exprime à propos du mot expérience, qu'il s'agit d'un des mots "des plus trompeurs en philosophie"²⁸⁰. Pourtant, au-delà de ces perceptions, d'autres philosophes déterminent des vertus à l'expérience. En effet, l'expérience permettrait l'acquisition de connaissances à partir du vécu des choses et de l'environnement, grâce à des facultés sensorielles ou de la conscience, on parle alors d'expérience sensorielle. Ceci se traduit par notamment l'empirisme. L'empirisme du grec ancien *empeiria* : expérience, est une doctrine philosophique qui considère que l'origine des connaissances provient de l'expérience sensible, l'observation. Ainsi, nos sens seraient sources de connaissances. Cette conception au Moyen Age, fut traduite par l'expression suivante : « *Nihil est in intellectu quod prius in sensu* »²⁸¹ (rien dans l'intellect qui ne soit d'abord dans le sens). Cette thèse philosophique est un adage très utilisé dans la scolastique aristotélicienne et péripatéticienne²⁸², ainsi que par les empiristes. Parmi les philosophes empiristes, nous pouvons citer F. BACON, J. LOCKE ou D. HUME, ces derniers considèrent que les connaissances ne sont pas de l'ordre de l'inné, qu'elles ne sauraient être déposées en nous par Dieu comme pouvait le prétendre DESCARTES. Quant à J. LOCKE, il estime que l'expérience est essentielle quant au transfert des impressions sensorielles sur *la tabula rasa*²⁸³ de l'esprit. La principale caractéristique de l'esprit serait sa passivité face à l'expérience sensible. Par ailleurs, J. DEWEY fut un des pionniers à évoquer l'expérience, il évoque même que "redécrire l'expérience constitue le tout de la philosophie"²⁸⁴. J. DEWEY considère que l'expérience comme un tout, son objectif est "de rendre compte de l'expérience comme d'une totalité"²⁸⁵. J. DEWEY, nous présente les conditions de l'expérience.²⁸⁶

a1 - Les conditions de l'expérience

Tout d'abord, il n'y a expérience que parce qu'il y a interaction entre le sujet et son environnement J. DEWEY (2005, p68-69) : « [...] toute expérience est le résultat d'une interaction entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit ».²⁸⁷ Cette interaction nécessiterait ensuite, une résistance de l'environnement à ce

²⁷⁹ GADAMER. HG, « Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique ». Paris : Seuil, 1996

²⁸⁰ WHITEHEAD. AN, « Symbolism ». Cambridge, Its Meaning and Effects, 1928

²⁸¹ www.larousse.fr/encyclopedie/divers/empirisme

²⁸² Ecole péripatéticienne : école philosophique fondée par ARISTOTE en -335 au Lycée d'Athènes. Elle tire son nom du grec ancien *peripatetikos* qui signifie « qui aime se promener ». ARISTOTE enseignait en marchand à ses élèves.

²⁸³ La *tabula rasa* : est un concept philosophique épistémologique qui tend à déterminer que l'esprit humain naîtrait vierge et serait marqué, formé, « impressionné » (au sens d'« impression sensible ») par la seule expérience.

²⁸⁴ DUMEZ. H, « Un contre modèle de l'action : l'expérience selon DEWEY ». AGESIS Le Libello, pp18-24, 2007

²⁸⁵ *Ibid*,

²⁸⁶ DEWEY. J, « Œuvres philosophiques, Tome III. L'art comme expérience ». Pau Publication de l'Université de Pau : Pau, 2005

²⁸⁷ DEWEY. J, *Op. Cit*, p.68-69

que le sujet désire : « *La seule façon dont [l'impulsion] peut devenir consciente de sa propre nature et de son but, c'est par les obstacles qu'elle surmonte et les moyens mis en œuvre à cette fin ; si ces moyens restent ce qu'ils sont au moment où naît l'impulsion, ils sont alors trop en symbiose avec elle, sur une trajectoire aplaniée et lissée par avance, pour qu'on puisse en avoir conscience. De la même façon, le moi ne pourrait prendre conscience de lui-même sans résistance de la part de son environnement ; il n'aurait ni sentiment ni intérêt, ni peur, ni espoir, ni déception, ni satisfaction. L'opposition pure et simple, dont l'effet est de contrarier définitivement une impulsion, suscite l'irritation et la rage. Mais la résistance qui met à contribution la pensée engendre la curiosité et la sollicitude attentive et, une fois surmontée et mise à profit, elle débouche sur une satisfaction* ». ²⁸⁸ Par ailleurs, il faut également pour qu'il y ait expérience qu'il y ait : « *un équilibre entre facteurs propices et facteurs défavorables, à condition que les facteurs contraires aient une relation intrinsèque avec ce qu'ils contrecarrent au lieu d'être arbitraires et extérieurs* ». ²⁸⁹ Ainsi dans ces conditions, l'expérience acquiert une unité. Ce dernier fait le constat que ces confrères philosophes emploient le terme expérience avec l'article défini, ils parlent de "l'expérience". J. DEWEY considère quant à lui que l'on devrait employer l'article indéfini "une" : « *Une expérience est une unité qui la désigne en propre : ce repas-là, cette tempête-là, cette rupture-là d'une unité* ». ²⁹⁰ Enfin, J. DEWEY, considère que l'expérience se situe, soit au cœur d'évènements qui n'ont pas nécessairement de liens entre eux, soit au milieu d'évènements parfaits consécutifs : « *A un extrême, on trouve une succession dé cousue qui commence à aucun endroit en particulier et ne termine (au sens de prendre fin) à aucun endroit en particulier. A l'autre, il y a stagnation et resserrement provoqués par le regroupement de parties ayant seulement un lien mécanique entre elles* ». ²⁹¹ Après nous avoir présenté les conditions de l'expérience, l'auteur nous informe sur la nature de cette expérience.

a2 - La nature de l'expérience

Le choix des moyens mis en œuvre ne précède pas cette résistance, mais ils en sont la conséquence : « *c'est le destin d'un être vivant, toutefois, de ne pas pouvoir se procurer ce qui lui appartient sans s'aventurer dans un monde qui, dans son ensemble, ne lui appartient pas et auquel il ne peut naturellement prétendre. Chaque fois que l'impulsion organique va au-delà de la limite du corps, elle se retrouve dans un monde étranger, dans une certaine mesure, livre le moi au hasard de circonstances extérieures. Elle ne peut pas sélectionner seulement ce qui l'intéresse et écarter automatiquement ce qui lui est inutile ou néfaste. Si l'organisme continue à développer et dans la mesure où il continue à se développer, il est aidé dans son développement de la même façon qu'un vent favorable aide le coureur. Mais l'impulsion rencontre aussi de nombreux éléments, dans sa trajectoire en direction de l'extérieur, qui la font dévier et lui font obstacle. Alors même qu'elle transforme ces obstacles et ces conditions médiocres en agents favorables, l'être vivant prend conscience de l'intention qui est sous-jacente à son impulsion. Que le résultat soit un succès ou un échec, le moi ne retourne pas simplement à son état antérieur. L'élan aveugle se transforme en objectif ; les tendances instinctives se convertissent en entreprises élaborées. Les façons d'être du moi se chargent de sens* ». ²⁹² Ce qui signifie que rencontrant une résistance, se

²⁸⁸ Ibid, p.87

²⁸⁹ Ibid, p.87

²⁹⁰ Ibid, p.61

²⁹¹ Ibid, p.65

²⁹² Ibid, p.86

chargeant d'une intention et d'un sens, l'action devient expérience. Cette transformation s'accompagne alors d'un effet de connaissance, qui serait une confrontation entre "le connu" et "l'inconnu" : « La rencontre du connu et de l'inconnu ne se limite pas à un simple agencement des forces : elle est re-création dans laquelle l'impulsion présente acquiert forme et solidité tandis que le matériau ancien qui était « en réserve », est littéralement régénéré et gagne une vie et une âme nouvelles en devant affronter une nouvelle situation. C'est ce double changement qui métamorphose une activité en acte d'expression. Les choses dans l'environnement qui ne seraient autrement que des voies d'accès aisées ou au contraire des obstacles aveugles deviennent des instruments, des véhicules. Parallèlement, les choses stockées suite à une expérience passée qui perdraient leur fraîcheur sous l'effet de la routine ou se figeraient par manque d'utilisation, participent activement à de nouvelles aventures et se parent d'une signification nouvelles ». ²⁹³ De cette relation entre le connu et l'inconnu, le passé joue un rôle déterminant, on a besoin d'un stock d'expériences passées pour que les expériences puissent avoir lieu. L'expérience associe toujours une dimension intellectuelle et une dimension émotionnelle : « *il y a dans toute expérience [...] une part de passion, de souffrance au sens large du terme. Sinon, il n'y aurait pas intégration de ce qui a précédé* ». ²⁹⁴ Et enfin, l'auteur nous indique que l'expérience pleine est toujours créative : « *Le caractère abouti d'une expérience – état intermédiaire aussi bien que terminal – présente toujours quelque chose d'inédit* ». ²⁹⁵ Si l'on résume la vision de l'expérience de J. DEWEY, il s'agit d'une interaction entre un sujet et son environnement, interaction impliquant des résistances. Cette expérience implique l'articulation entre le connu et l'inconnu. De plus les expériences ne peuvent se réaliser qu'en utilisant les expériences passées. Ainsi, les sujets prennent conscience des expériences qu'ils vivent, via le travail de l'imagination et en employant leurs émotions. Tout ceci crée l'expérience dans son unité, unité créative et pas forcément planifiée. C'est, du coup, source de connaissance.

a3 - L'expérience source de connaissance

Pour J. CADIÈRE (2007, p 8) : « *l'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière acquise, transmise, éprouvée. Consciemment ou inconsciemment elle contient le sens subjectif ou valeur que l'on donne et que l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, situations, évènements, émotions, images, récits, gestes, souvenirs...* » ²⁹⁶. Cette vision de l'expérience, source de connaissance est malgré tout, relativisée par certains philosophes rationalistes dont l'un des plus connus n'est autre qu'E. KANT. Rappelons que le rationalisme vient du latin *rationalis* ²⁹⁷ signifie fonder sur le raisonnement, lui-même provenant de ratio : calcul, raison ..., est un mode de pensée philosophique selon laquelle la raison est l'unique source de connaissance. Ainsi, selon E. KANT, l'expérience est à la base de la connaissance uniquement. Il défend l'idée que l'expérience serait la résultante de deux sources de la connaissance. La première source de connaissance serait l'entendement, il s'agit d'une fonction mentale permettant de comprendre, de pouvoir connaître. E. KANT considère en l'entendement « la faculté des règles », permettant de produire les concepts, de classer les intuitions sensibles pour produire la connaissance. E. KANT

²⁹³ *Ibid*, p.87-88

²⁹⁴ *Ibid*, p.66

²⁹⁵ *Ibid*, p.172

²⁹⁶ CADIÈRE, J., « Introduction Qu'est-ce que l'expérience ? ». Champ social « Forum », n°121, p8-12, 2017/2

²⁹⁷ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Rationalisme.htm>

définit les concepts de l'entendement (1787, p. 261) comme : « *Les concepts de l'entendement sont conçus a priori antérieurement à l'expérience et en vue de l'expérience, mais ils ne contiennent rien de plus que l'unité de la réflexion sur les phénomènes, en tant que ces derniers doivent appartenir nécessairement à une conscience empirique possible. Eux seuls rendent possibles la connaissance et la détermination d'un objet* ». ²⁹⁸ L'entendement est considéré comme spontané, toujours en éveil, toujours à l'affût de la sensibilité. La seconde source de connaissance chez E. KANT serait la Sensibilité. Il définit la sensibilité comme étant : « *la capacité de recevoir des représentations par la manière dont les objets nous affectent* »²⁹⁹. La sensibilité est la faculté de l'intuition. Ce terme latin, vient du latin *intueri* : voir. Cela signifie selon A. LALANDE : « *la vue directe et immédiate d'un objet de pensée actuellement présent à l'esprit et saisi dans sans sa réalité individuelle* ». ³⁰⁰ La faculté des intuitions étant la sensibilité, autrement dit les intuitions engendrent la sensibilité. L'analyse de cette sensibilité est nommée par E. KANT l'Esthétique transcendantale³⁰¹.

Ces quelques lignes nous ont permis de déterminer une vision philosophique de l'expérience. Une première vision, où l'expérience serait matrice de la connaissance, la perception des empiristes. Notamment au travers des travaux de J. DEWEY, qui définit l'expérience comme une interaction de l'environnement et du sujet. Puis une seconde vision, représentée par E. KANT considérant l'expérience comme une origine chronologique pour le développement de la connaissance. Après avoir abordé cette vision philosophique de l'expérience, abordons la dimension sociologique.

b - La vision sociologique de l'expérience

La sociologie du latin *socius* signifie "compagnon" et du grec *logos* signifiant "discours"³⁰², est la science humaine qui étudie les phénomènes sociaux. La sociologie étudie les formes de développements, les comportements humains, les relations entre individus... D'ailleurs dès sa naissance, la sociologie s'attache à étudier les liens entre les individus et la société, entre l'individu et le collectif. Deux traditions sociologiques vont s'opposer, d'un côté, on retrouve l'école française d'E. DURKHEIM, notamment, cette dernière considère que c'est la société qui influence et détermine le comportement des individus. De l'autre, il y a l'école allemande de M. WEBER, celle-ci considère quant à elle, qu'au contraire ce sont les décisions individuelles qui vont être à l'origine des faits sociaux. Le fait social est l'objet d'étude selon E. DURKHEIM (1988, p. 107), il en donne comme définition : « Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles ». ³⁰³ Il considère encore (1988, p. 15) que « *La première règle et la plus fondamentale est de considérer les faits sociaux comme des choses* ». ³⁰⁴ Ces deux sociologues représentent la sociologie dite

²⁹⁸KANT. E, « Critique de la raison pure, Logique transcendantale, Dialectique transcendantale ». Paris : Flammarion, 1787

²⁹⁹ *Ibid* ;

³⁰⁰ LALANDE. A, « Vocabulaire technique et critique de la philosophie ». Paris : PUF, 2010

³⁰¹ L'esthétique transcendantale est chez E. KANT l'étude des formes de la sensibilité que sont l'espace et le temps. Le terme esthétique est issu du grec *aesthesis* qui signifie la "théorie du sensible".

³⁰² <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Sociologie.htm>

³⁰³ DURKHEIM. E, « Les règles de la méthode sociologique ». Paris : Flammarion, 1988

³⁰⁴ *Ibid* ; p 15

“classique” selon F. DUBET (1994, p.12).³⁰⁵ Cependant, F. DUBET est critique avec cette sociologie “classique”, il considère que ces modèles sont “épuisés”, du fait que leur origine remonte au début de la société industrielle. Cette sociologie visait alors à répondre aux interrogations liées à l’évolution de cette société à ce moment précis. L’entrée dans l’ère industrielle, démocratique. Ce système est alors considéré comme “un ensemble fonctionnel” ayant la capacité de s’autoréguler lors de conflits, il y a également au sein de ce système une capacité d’adaptation et d’intégration des acteurs qui seraient en conflit. F. DUBET (1994, p. 52) de considérer que la société s’identifie alors à “l’Etat national”, il « *apparaît comme le cadre politique de la société moderne parce qu’il assure l’intégration d’une culture, d’une économie et d’un système politique autour d’une souveraineté* ». ³⁰⁶ La sociologie dite “classique” évoquant les notions : d’habitus, de rôles, de faits sociaux, ... ne semble plus en adéquation avec les problématiques sociétales contemporaines. En effet, le lien entre le progrès et la modernité qui a marqué le début de la sociologie tend à s’estomper, même d’un point de vue économique aujourd’hui, nous sommes à l’aire de la mondialisation, l’économie a une dimension internationale ce qui peut aller jusqu’à mettre en cause la souveraineté de l’Etat de ce point de vue-là. Voyons l’impact de l’Union européenne sur la politique agricole, la politique de l’Etat, en la matière, est très nettement dictée par les instances européennes. La puissance économique d’autres pays impacte notre propre économie, le président des Etats Unis, D. TRUMP qui interdit aux pays européens de travailler avec l’Iran sous peine de représailles financières. Où est la souveraineté de l’Etat ? Cette sociologique “classique” doit donc laisser la place à une sociologie adaptée au monde contemporain. G. BAJOIT ³⁰⁷ identifie les premiers sociologues “contemporain” dans les années soixante-dix au moment des crises économiques, liées notamment aux chocs pétroliers dont nous avons parlé dans le contexte. Cela a entraîné inévitablement une transformation de notre société, avec des “mutations” qu’il convenait de comprendre. L’évolution notable de cette sociologie contemporaine est la “place de l’individu dans la vie sociale concrète”. On peut citer une nouvelle sociologie portée entre autre par F. DUBET qui prend en compte la notion d’expérience au cœur de ses travaux dans le but de rendre plus compréhensive la façon dont les individus « *articulent différentes logiques d’actions dans leurs engagements sociaux* ». ³⁰⁸

b1 - Représentation de l’expérience chez F. DUBET

F. DUBET relate comme HG. GADAMER, que la notion d’expérience est une notion qui est ambiguë et vague, notamment du fait qu’elle évoque deux phénomènes qui semblent contradictoires mais, qui pour autant, il faut “lier”. Le premier sens du terme expérience selon ce sociologue, c’est (1994, p112) : « *une manière d’éprouver, d’être envahi par un état émotionnel suffisamment fort pour que l’acteur ne s’appartienne pas vraiment tout en découvrant une subjectivité personnelle* ». ³⁰⁹ Cette représentation émotionnelle de l’expérience peut sembler proprement individuelle, mais d’un autre côté, elle peut se confondre dans une émotion collective. La seconde signification de l’expérience est traduite par son activité cognitive (1994, p.113) : « *[...] c’est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de*

³⁰⁵ DUBET. F, «L’expérience sociale ». Paris : Le Seuil, 1994

³⁰⁶ *Ibid*, p.52

³⁰⁷ BAJOIT. G, « Le renouveau de la sociologie contemporaine ».

<https://journals.openedition.org/sociologies/1873>

³⁰⁸ DUBET. F, ZEITLER. A & GUERIN. J, « La construction de l’expérience. Entretien avec DUBET. F réalisé par ZEITLER. A & GUERIN. J ». rechercheformation.revue.org (28/03/2017)

³⁰⁹ DUBET. F, « Sociologie de l’expérience ». Seuil : Paris, 1994

l'expérimenter ». ³¹⁰ Autrement dit, pour F. DUBET (2012, p. 119-120) : « *l'expérience est une épreuve et le point de vue de cette épreuve* ». ³¹¹ Ainsi, les acteurs auraient la capacité de mobiliser des ressources, de les assimiler afin de pouvoir construire leur « *être social* ». ³¹² On peut faire ainsi référence au travail qu'il a mené auprès des lycéens. Jusqu'à présent en sociologie "classique" et notamment en termes d'éducation, on évoque le rôle, le métier d'élève au regard de codes culturels ancestraux. C'est la dimension de l'*habitus* ³¹³ appliqué au domaine de l'éducation. ³¹⁴ F. DUBET, quant à lui, a eu une nouvelle approche, il est allé mener des enquêtes directement auprès des jeunes apprenants, ainsi il s'est intéressé à découvrir la représentation de l'école auprès de ces lycéens. Il a rencontré des élèves qui, fatalistes, subissaient leur scolarité, sans pour autant y trouver du sens, par contre, les lycéens de lycée technique faisaient état de l'appropriation qu'ils se faisaient de leur cursus, de l'impact sur la compréhension qu'ils avaient d'eux-mêmes. C'est au regard de ce raisonnement très simple de la sociologie qu'il a construit la notion d'expérience. « *La notion de l'expérience est le point de vue de l'individu* ». ³¹⁵ J. CADIERE (2017, p.8) quant à lui, définit l'expérience comme étant « *la résultante d'une incorporation particulière et singulière acquise, apprise, transmise éprouvée. Consciemment ou inconsciemment elle contient le sens subjectif (ou valeur) que l'on donne et que l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, situations, évènements émotions, images...* ». ³¹⁶ Après avoir donné une définition contemporaine de l'expérience, voyons comment celle-ci se construit.

b2 - L'expérience est construite

La construction de l'expérience se construit selon F. DUBET, au travers une épreuve le point de vue construit par cette épreuve, et enfin ce qu'en fait l'acteur de cette épreuve. Ainsi, F. DUBET (2012, p.120) considère que les individus ont la capacité d'utiliser « *des ressources socialement et potentiellement distribuées* ». ³¹⁷ Ensuite, le sujet serait en capacité de les incorporer afin de construire ce que l'auteur nomme : « *l'être social* ». ³¹⁸ F. DUBET détermine trois logiques pouvant permettre l'appropriation de ce « *matériel social disponible* ». ³¹⁹ Tout d'abord la logique « DURKHEIM-BOURDIEU », il s'agit d'une logique attribuant à un sujet un passé, un « déjà-là », lorsque le sujet naît, il arrive avec un héritage social, culturel, un *habitus*... Ainsi l'auteur indique que l'expérience se construit sur la base de l'expérience antérieure, ce que l'on peut appeler aussi l'héritage. La seconde logique à laquelle il fait référence, c'est la logique des « ressources stratégiques ». Autrement dit,

³¹⁰ *Ibid*, p.113

³¹¹ DUBET. F, ZEITLER. A & GUERIN. J, « La construction de l'expérience». Rechercheformation.revues.org, 70/2012

³¹² *Ibid*, p.120

³¹³ L'*habitus* étant : « La loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements conscients opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'*habitus* des agents mobilisateurs (e.g. prophète, chef de parti...) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations ». (2000, p.272)

³¹⁴ BOURDIEU. P, « Esquisse d'une théorie de la pratique ». Edition Seuil : Paris, 2000

³¹⁵ DUBET. F, ZEITLER. A & GUERIN. J, 2000, *Op, Cit*, p.119

³¹⁶ CADIERE. J, « Introduction : qu'est-ce que l'expérience ? ». Forum, n°151, pp8-12, 2017/2

³¹⁷ DUBET. F, ZEITLER. A & GUERIN. J, 2012, *Op.Cit*, p.120

³¹⁸ *Ibidem*,

³¹⁹ *Ibidem*,

le sujet se définit des objectifs, et il va mobiliser des moyens afin d'y parvenir. Cependant souvent, nous n'avons pas le choix de nos ressources, elles nous sont imposées. Enfin, la troisième logique est celle des « ressources culturelles », c'est-à-dire « un imaginaire de la subjectivation »³²⁰, il s'agit d'une représentation imaginaire de ce que l'on peut être. Ainsi « l'expérience c'est ce qui m'arrive et ce que j'en fais. »³²¹ Cependant pour d'autres auteurs, cette construction de l'expérience semble plus difficile à percevoir et notamment si l'on souhaite appréhender comment celle-ci est « en train de se construire ».³²² L'auteur attribue cette difficulté notamment en raison de la confusion qu'il y aurait entre l'expérience et la « récurrence de l'action ». Il s'avère que le processus et le produit de l'expérience sont alors confondus, JM BARBIER (2000, p.33-68) invoque que la « *sémantique de l'action* »³²³ privilégie la polysémie des notions. Les champs de la philosophie et de la sociologie peuvent avoir des définitions de l'expérience qui semblent un peu différentes, qu'en est-il en sciences de l'éducation ?

2 - L'approche des sciences de l'éducation

L'expérience est une notion importante en science de l'éducation. Il s'agit d'une discipline faisant appel à des disciplines complémentaires telles que : la sociologie, la psychologie, la didactique... L'expérience, a été traitée par les professionnels des sciences de l'éducation afin notamment d'expliquer les phénomènes d'apprentissage qui emploient cette notion, lorsque l'on évoque l'apprentissage ou encore la formation des adultes. En effet, dans ces deux modèles de transmission, l'expérience est un dénominateur commun. Dans un premier temps nous allons évoquer l'expérience dans le cadre de l'alternance, puis dans un deuxième temps dans le cadre de la formation des adultes. Tout d'abord envisageons l'évolution de l'alternance.

a - L'expérience dans la formation alternée

a1 - Histoire de l'apprentissage

Cet enseignement impliquant l'expérience professionnelle se retrouve donc dans le modèle des cursus en alternance, à savoir un apprentissage « théorique » et un apprentissage en entreprise. Comme nous avons pu le noter dans la présentation contextuelle, ce système de formation a été développé au Moyen Age. Le jeune apprenti est alors formé par un maître, il prendra le terme de « compagnons ». Les jeunes « compagnons » A. GEAY (1989, p.23) : travaillent avec un maître le jour et le soir, des « compagnons établis » apprennent « les traits » aux compagnons.³²⁴ Mais la véritable émergence, de la formation professionnelle est perçue selon B. BELHOSTE, (A. GEAY, 1989, p.17)³²⁵ avant la Révolution Industrielle.³²⁶ On voit apparaître les

³²⁰ *Ibidem*,

³²¹ *Ibid*,

³²² ZEITLER. A, « Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience ». Recherche et formation. Revues .Org, 70/2012

³²³ BARBIER. JM, « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation ». In B. MAGGI (dir), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp 33-68, 2000

³²⁴ GEAY. A, « L'école de l'alternance ». Paris : L'Harmattan, 1989

³²⁵ GEAY. A, *Op.Cit*, p.23

³²⁶ La révolution industrielle : processus historique du XIX^e siècle qui fait basculer, de manière plus ou moins rapide selon les pays et les régions d'une société à dominante agraire et artisanale vers une société commerciale et industrielle.

premières écoles de formation des ouvriers encore nommées ‘‘écoles de demi-temps’’³²⁷ c’était une forme d’alternance. Cependant, déjà à cette époque, la forme d’apprentissage fait débat. Alors, l’Etat et un acteur majeur du grand patronat de la métallurgie, alors industrie ‘‘phare’’ décident de mettre en place la scolarisation à temps plein pour les plus brillants et les techniciens, puis d’instaurer une formation en alternance pour les ouvriers peu qualifiés, plus nombreux. On voit déjà apparaître une inégalité entre les sujets. L’apprentissage est plutôt réservé au ‘‘moins bons éléments’’. La loi Astier de 1919, a pour ambition de poser les bases d’un enseignement professionnel notamment pour les apprentis. Ce texte instaure des cours professionnels obligatoires, tous les apprentis seront dans l’obligation de suivre cent cinquante heures de cours d’enseignement théorique et général par an. Une des limites majeures de cette loi, c’est JM. CHAPOULIE (2005, p.34) : « qu’elle ne comporte pas de disposition financière ». ³²⁸ Ceci, sera comblé par la loi de 1925, qui instaure la taxe d’apprentissage afin de financer le système de formation des apprentis. Cependant les résultats semblent contraster, G. BRUCY (2005,17) : « rares, les écoles ne produisaient qu’un petit nombre de diplômés ». ³²⁹ Dix ans après la promulgation de la loi, on compte cent soixante mille inscrits, sachant que beaucoup moins fréquentaient réellement les cours. 1929, voit la diplomation de seulement neuf mille candidats. Le bilan fait est alors : « la politique fondée sur des rapports étroits entre écoles, employeurs et élus locaux fut décevante ». ³³⁰ Pour remplacer cela, on voit apparaître une autre forme de parcours scolaire, les lycées techniques en 1959 puis les lycées professionnels en 1977. Deux raisons sont avancées à ce phénomène, il s’agit d’une part d’une raison économique. Tout d’abord les entreprises considèrent qu’elles n’ont pas vocation, à former des individus à leurs métiers, que cela ne fait pas partie de leur mission. Dans une période de plein emploi, les entreprises considèrent que la formation professionnelle est de la responsabilité morale et financière de l’Etat. Cela se traduit par une décision émanant du patronat et des organisations professionnelles fin des années soixante-dix, de fermer les écoles d’entreprise. La seconde raison est davantage culturelle, en effet, elle est liée à notre « culture et une mentalité scolaire ». ³³¹ L’école est considérée comme l’environnement privilégié qui permet de protéger les jeunes de l’accès trop rapide au monde hostile de l’entreprise. D’autre part, il est convenu d’envisager que les jeunes sont largement incités à aller le plus longtemps possible à l’école afin d’« obtenir le meilleur diplôme et avoir ainsi les meilleures chances d’insertion professionnelle ». ³³² Ce dispositif du ‘‘tout-école’’ verra assez rapidement ses limites, en effet plus de cent mille jeunes sortent du système scolaire sans aucune qualification. « La scolarité totale trop prolongée engendre une coupure néfaste d’avec la vie, l’expérience et les pratiques sociales ». ³³³ JP. BOUTINET (1990, p. ?) dans le même esprit considère que le ‘‘tout-école’’ : « engendre l’échec d’apprentissage et l’incapacité d’apprendre du fait que les jeunes sont dépourvus d’expérience à relire et ils sont sans projet ». ³³⁴ Cependant, pour pallier ces mises en œuvre ‘‘traditionnelles’’, des dispositifs alternatifs verront le jour, ayant pour ligne directrice l’expérience.

³²⁷ GEAY. A, *Op.Cit*, p.23

³²⁸ CHAPOULIE. JM, « Représentation de la main d’œuvre, actions parlementaires et administratives ». Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « Vingtième Siècle. Revue d’histoire » 2005/4 no 88 | pages 23 à 47

³²⁹ BRUCY. G, « L’enseignement technique et professionnel français ». Cahier de la recherche sur l’éducation et les savoirs, 2005/4

³³⁰ *Ibid*, p.18

³³¹ GEAY. A, *Op.Cit*, p.26

³³² GEAY. A, *Op.Cit*, p.26

³³³ GEAY. A, *Op.Cit*, p.26

³³⁴ BOUTINET. JP, « L’anthropologie du projet ». Paris : PUF, 1990

a2 - Autres dispositifs

Sous l'effet de plusieurs "impulsions", l'alternance va redevenir une « *réponse éducative en France* ». ³³⁵ Tout d'abord, en 1937 il y a la création des Ecoles Familiales Rurales (MFR), F. VIALLE (2004, p.2) voit en ces établissements : des "précurseurs en matière de pédagogie de l'alternance". ³³⁶ Ce projet est né du constat qu'il fallait former les nouveaux agriculteurs, les futurs responsables de ce secteur, mais également qu'il y avait nécessité de maintenir les savoirs des professionnels face aux nouvelles techniques de production qui voyaient le jour. Cependant, il était inenvisageable que les enfants d'agriculteurs quittent les exploitations. Il a fallu alors inventer un rythme "scolaire" compatible. Les grandes lignes de la pédagogie de cette alternance sont présentées par A. DUFFAURE (1985, p.180) et elles peuvent se résumer ainsi : « *partir des activités du jeune et de son milieu, l'amener à observer, à s'interroger et à formuler ses interrogations, répondre aux besoins ainsi exprimés en lui apportant les éléments nécessaires pour trouver la réponse à ses interrogations et enfin l'aider à résoudre ses problèmes actuels afin d'être mieux à même de maîtriser le futur et de devenir des chefs paysans* ». ³³⁷ Il s'agit bien d'un apprentissage où l'expérience de la pratique quotidienne est imbriquée dans l'apprentissage. Autre impulsion, favorisant la place de l'alternance, c'est encore une fois cette conjoncture économique dégradée qui engendre la problématique du chômage et notamment de ces milliers de jeunes qui ont quitté le système éducatif "classique" sans aucune qualification. Alors on image l'alternance avec les premiers stages élaborés à la suite des préconisations de B. SCHWARTZ en 1981. En effet, ce dernier élabore un rapport portant sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes et ce à la demande du Premier Ministre P. MAUROY. Le constat de ce rapport : « *le taux de chômage des jeunes est nettement supérieur à celui des adultes, les emplois qu'ils occupent sont précaires, le nombre de jeunes qui ont affaire à la justice s'accroît, celui des suicides également* ». ³³⁸ Une de ses préconisations sera : « *La qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes gens et jeunes filles de seize à dix-huit ans constituent une obligation nationale. L'État, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales ainsi que les entreprises y concourent. Les Missions Locales ont pour objet d'aider les jeunes à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion sociale et professionnelle* ». ³³⁹ Enfin la troisième impulsion que l'on peut identifier c'est la loi de 1987, qui fait de l'apprentissage une véritable filière de formation alternée avec notamment la création des Bac Pro. Ces lois des 23 et 24 juillet 1987 déterminent les missions inhérentes aux Centres de Formation des Apprentis. ³⁴⁰ Cependant la formation impliquant l'emploi de l'expérience n'est pas uniquement réservée aux jeunes publics. Ce type de processus, peut être également mobilisé pour des personnes salariées ayant déjà acquis de

³³⁵ GEAY. A, *Op.Cit*, p.27

³³⁶ VIALLE. F, « Une pragmatique de l'alternance. L'expérience des maisons familiales et rurales ». Recherches & Education, 2004/6

³³⁷ DUFFAURE. A, « Education, milieu et alternance ». Textes choisis, Maurecourt : UNMFREO, 1985

³³⁸ SCHWARTZ. B, « Le rapport Schwartz de 1981 : L'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Section 2 : préconisations, résultats et limites ». Paris : Premier Ministre. P. 686, 1981

³³⁹ *Ibidem*,

³⁴⁰ (Loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 art. 3 Journal Officiel du 24 juillet 1987) Les centres de formation d'apprentis dispensent aux jeunes travailleurs sous contrat d'apprentissage une formation générale. Celle-ci est associée à une formation technologique et pratique qui doit compléter la formation reçue en entreprise et s'articule avec elle. Ils doivent, parmi leurs missions, développer l'aptitude à tirer profit d'actions ultérieures de formation professionnelle ou à poursuivre des études par les voies de l'apprentissage, de l'enseignement professionnel ou technologique ou par toute autre voie.

l'expérience professionnelle, ou des sujets en reconversion professionnelle. C'est ce que l'on nomme la formation professionnelle continue. De quoi s'agit-il ?

b - L'expérience et la formation continue

Lorsque l'on aborde la formation avec un public d'adultes, l'approche est forcément différente, en effet, ces derniers n'arrivent pas vierges, ils ont une histoire professionnelle, des acquis. Ainsi, il est souvent demandé aux formateurs, aux intervenants, de faire attention lors de la mise en place de formation avec ce public du fait que (1996, p.96) : « *les adultes ne sont plus des enfants* »³⁴¹ et que, par conséquent, il convient de prendre en considération l'expérience des apprenants. Cette notion d'expérience est évoquée également par un auteur préoccupé lui aussi par la pédagogie, L. VYGOTSKI. Parmi les apports majeurs de cet auteur concernant l'expérience, retenons la distinction qu'il fait entre "concepts académiques" et "concepts quotidiens". Il définit (2003, p.19) : les concepts quotidiens ceux « qui se forment dans l'expérience, sont peu abstraits et ne forment pas de système »³⁴² Par contre, les concepts scientifiques ou académiques sont (2003, p.19) : « *transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes* ».³⁴³ Les concepts quotidiens peuvent être transmis dans le cadre de l'entreprise, notamment dans le cadre "d'apprentissage informel". Cette forme d'apprentissage se fait donc plutôt dans un environnement professionnel. Cette notion aurait émergé dans le champ de la formation d'adultes dans l'article d'E. LINDEMAN (1926, p.545), y décrit « *une aventure coopérative d'apprentissage informel non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience* ».³⁴⁴ D'ailleurs les modes d'apprentissages firent l'objet d'un rapport émanant de l'UNESCO où l'on fait la distinction entre trois modes d'apprentissage : « *Apprentissage formel / Education formelle : Enseignement organisé et dispensé à l'école et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. Apprentissage non-formel / Education non-formelle : Enseignement d'un sujet en particulier, à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur, qui est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Apprentissage informel / Education informelle : Apprentissage qui découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère intentionnel de la part de l'apprenant* ».³⁴⁵ Les modes de transmissions des savoirs sont importants, ainsi en formation professionnelle continue, la transmission peut se faire via l'apprentissage informel "conscient", puisque malgré tout il s'agit d'une interaction entre plusieurs sujets. Parfois cette transmission "informelle" n'est pas consciente, pour autant le sujet qui a acquis de l'expérience doit aller questionner sa pratique pour faire émerger les savoirs qu'il a acquis dans son expérience. C'est en effet le travail qui est mis en œuvre

³⁴¹ DOMINICE. P, « Apprendre à se former ». In E. Bourgeois (Ed), L'adulte en formation. Bruxelles : De Boeck, 1996

³⁴² MAYEN. P & MAYEUX. C, « Expérience et formation ». Savoirs, n°1, pp13-53, 2003/1

³⁴³ *Ibid*, p19

³⁴⁴ LINDEMAN. E, « To discover the meaning of experience ». Survey, n° 55, p. 545-546, 1926

³⁴⁵ UNESCO, 2004 Raisons éducatives, Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon, Université de Genève Observatoire Compétences-emplois, Canada

dans le dispositif de formation continue qu'est la VAE. A la différence de la didactique des disciplines qui s'attache à travailler autour des notions de transmission et d'acquisition des savoirs, la didactique professionnelle elle, P. PASTRE (2015, p.84) : "se centre sur l'apprentissage des activités".³⁴⁶ Les activités étant les actions qui sont réalisées pour mener à bien une mission.

Après avoir donné une définition du terme expérience, nous nous sommes intéressée aux diverses visions de l'expérience, tant d'un point de vue philosophique que sociologique. Au travers de l'approche philosophique et notamment HG. GADAMER qui définit ce concept comme l'un des "moins élucidé", nous avons défini les conditions de l'expérience, la nature de celle-ci et enfin la perception que nous en avons comme source de connaissance. La seconde approche fut sociologique, et en particulier avec la vision contemporaine de l'expérience de F. DUBET. En dernier lieu, nous avons appréhendé ce concept du point de vue des sciences de l'éducation. Après avoir évoqué l'expérience rapidement dans le cadre de la formation alternée en évoquant par exemple l'émergence de l'alternance, ou le dispositif qui a émergé au sein des MFR, nous avons relaté l'expérience dans le cadre de la formation continue. Ceci, permettant de faire le lien avec ce que l'on nomme l'expérience professionnelle. Mais de quoi parle-t-on ?

B - L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Après avoir donné une définition de ce qu'est l'expérience professionnelle en tant que telle, nous avons envisagé l'environnement dans lequel nous pouvons acquérir cette "expérience", à savoir le travail. Dans un second temps, nous nous attacherons à identifier quels sont les apports de l'expérience professionnelle.

1 - Définition

On peut distinguer cinq définitions du mot expérience. Deux peuvent retenir notre attention dans le cadre de la définition de l'expérience professionnelle. Tout d'abord, l'expérience comme connaissance acquise au travers de la pratique que l'on peut avoir en y joignant une partie réflexive. Puis, il y a l'expérience comme mise à l'épreuve, comme essai. Ces deux sens du terme expérience, peuvent être appliqués au travail et à son marché. Ainsi J. VINCENS (2000, p.21)³⁴⁷ distingue : « l'expérience acquisition » issue du premier sens présenté et de « l'expérience-révélation », mais nous y reviendrons ultérieurement. Ainsi la notion d'expérience professionnelle, notons que cette expression est régulièrement employée par les économistes, professionnels... Cette expérience professionnelle, peut sembler être définie de façon parfois peu approfondie, cependant nous pouvons identifier trois approches. Une première approche, qui concerne l'individu. Effectivement, on peut faire état d'une personne expérimentée. Cela correspond à un sujet qui est doté d'une expérience lui ayant permis d'acquérir des compétences inhérentes à sa pratique professionnelle. La seconde approche, va s'intéresser aux travailleurs collectifs. On s'intéresse à analyser les connaissances collectives de l'entreprise. On parle également dans ce cas de "capital humain", ce concept de "capital humain" a été énoncé pour la première fois en 1961 par

³⁴⁶ PASTRE. P, « La didactique professionnelle. Un point de vue sur le formation et la professionnalisation ». Education Sciences & Society. 2015

³⁴⁷ VINCENS. J, « Définir l'expérience professionnelle ». Travail et Emploi, n°85, Janv. 2001

T. SCHULTZ (1961)³⁴⁸ puis en (1975)³⁴⁹ par G. BECKER. Le point de départ de ce courant de recherche visait à s'interroger sur le rendement d'investissement en éducation pour un sujet déterminé. Pour ce faire, les économistes ont essayé d'identifier l'ensemble des coûts inhérents à l'investissement en formation réalisé. Le bénéfice que peut attendre le sujet c'est un surcroît de son niveau de rémunération. Ainsi, il est considéré qu'en « investissant dans les études et la formation, les individus augmentent leur « capital humain ». ³⁵⁰ Ainsi le capital humain se définit donc surtout par les connaissances et les compétences maîtrisées par le sujet. Il s'agit des connaissances et compétences qui sont acquises tout au long du cursus scolaire, de formation et professionnel. A. de la FUENTE et A. CICCONE (2002, p.7)³⁵¹ dans leur rapport de mai 2002 distinguent trois composantes de ce « *capital humain* », tout d'abord, il y a les compétences générales qui correspondent aux compétences techniques de base encore appelées le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini par le ministère de l'éducation comme étant : « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le livret scolaire permet de rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation complète et exigeante. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB) ». ³⁵² Ensuite, les auteurs évoquent les compétences spécifiques liées aux technologies ou aux procédures de production et enfin ils font état des compétences techniques et scientifiques. Après avoir défini, ce concept de « capital humain », revenons à la troisième approche du concept d'expérience professionnelle chez les économistes. Cette troisième approche concerne la négociation et emploie la notion d'expérience professionnelle comme le fondement d'une reconnaissance collective d'un droit à la valorisation de l'ancienneté. Cela est en corrélation avec les grilles de rémunérations et des projets de carrières individuelles. Malgré tout, on peut trouver une cohérence avec l'approche précédente, en effet, avec l'ancienneté on peut envisager une nette augmentation de leur capital humain et donc naturellement une évolution salariale pour les sujets. On voit bien au travers notamment, de cette notion de capital humain, que le travail est source d'acquisition, comme l'avait évoqué J. VINCENS. Mais comment définit-on le travail ?

2 - Un contexte : le travail

Cette discipline qu'est la sociologie est née en France, à la fin du XIX^{ème} siècle, cette dernière n'a cessé de se spécialiser en sous discipline, comme la sociologie de l'éducation, la sociologie politique... et la sociologie du travail. Dans ce propos c'est cette discipline qui va nous intéresser. Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'étymologie du terme travail avant d'envisager l'évolution qu'a connu cette notion. Evolution qui fut telle qu'aujourd'hui, il existe une discipline qui s'intitule la sociologie du travail, mais commençons par présenter l'étymologie de ce mot.

³⁴⁸ SCHULTZ. T, « Investment in human capital ». American Economic Review, N°51, pp 1-17, 1961

³⁴⁹ BECKER. G, « Human capital ». National Bureau of Economic Research, 1975

³⁵⁰ GUILLARD A & ROUSSEL. J, « Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept ». Management & Avenir, n°31, p160-181, 2010/1

³⁵¹ De la FUENTE. A & CICCONE. A, « Le Capital Humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance ». Emploi et affaires sociale, Rapport Commission Européenne, Mai 2002

³⁵² <http://www.education.gouv.fr/>

a - Un peu d'étymologie

L'étymologie du mot "travail", fait l'objet d'un certain nombre de divergences. Tout d'abord, nous pouvons faire référence à l'étude de MF. DELPORT³⁵³ qui définit ce mot travail, comme étant d'origine hispanique : "trabajo" qui signifie travail et "trabajar" qui se traduit par travailler. Cette acception, se réfère au terme latin *Trepalium* : instrument durant l'Antiquité, qui était formé de trois pieux verticaux auxquels on attachait les animaux pour les ferrer, les soigner. Autre emploi possible, on s'en servait pour punir les esclaves. Selon la perception d'A. REY³⁵⁴, ce mot apparaîtrait au XII^{ème} siècle, il détermine le mot « travail » comme étant un déverbal de travailler, issu du latin populaire « *tripaliare* », qui signifie « tourmenter, torturer avec le *trepalium* ». Au XII^{ème}, le travail désigne également un tourment d'ordre psychologique ou une souffrance physique. Par exemple lorsque l'on parle de l'accouchement, on parle "du travail". Il existe également le verbe latin *tribulare* qui désigne « presser avec la herse, écraser notamment le blé ». Une autre hypothèse, quant à la signification de ce terme, émerge de la période du Haut Moyen Age³⁵⁵. Cette époque fut marquée, par le mouvement monastique qui est fondé en grande partie sur le travail, en donnant au travail : « *un but de fraternité du point de vue communautaire et aussi d'épanouissement dans la participation au bien commun* ». ³⁵⁶ Par exemple, Saint Benoît, va déterminer des règles de vie pour les moines bénédictins, ces règles reposent sur trois piliers dont le travail. Ce travail est alors destiné à permettre la subsistance de l'ensemble de la communauté, afin de développer les capacités de vie. L'expression D. PENNEL (2017, p.38) « *un travail de bénédictin* »³⁵⁷ que l'on peut trouver encore aujourd'hui dans le langage commun fait référence à « produit résultant d'un labeur considérable »³⁵⁸. Il s'agit d'une vision du travail s'inscrivant dans une tradition biblique où l'oisiveté est condamnée, c'est d'ailleurs une constante dans les préceptes religieux par exemple. Ce n'est qu'à partir du XV^{ème}, XVI^{ème} siècles, selon G. LEFRANC³⁵⁹ que le mot prend l'acception que nous connaissons encore aujourd'hui, à savoir un sens d'activité productive. Mais envisageons de façon plus précise l'évolution de ce terme.

b - L'évolution du travail ?

Le travail, est une activité humaine, pour laquelle il y a la notion de contraintes. Ces contraintes peuvent être de plusieurs ordres : internes, externes, économiques, physiques, physiologiques. Tout d'abord, le travail apparaît comme étant une contrainte vitale pour l'Homme. En effet, ce dernier est dans l'obligation de subvenir à ses besoins primaires que sont ces besoins physiologiques de nourriture, des besoins de défense contre des animaux sauvages ou encore de protection contre des intempéries naturelles. Là nous sommes vraiment sur des nécessités fondamentales pour permettre la

³⁵³ DELPORT. MF, « « Trabajo-trabajar(se) » : étude lexico-syntaxique ». Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales, pp. 99-162, 1984

³⁵⁴ Le Robert, dictionnaire historique de la langue française

³⁵⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Chronologie_du_Moyen_Âge Le Haut Moyen Age, est la première des trois subdivisions du Moyen Age, avec le Moyen Age Central ou Classique, puis le Moyen Age Tardif encore nommé Bas Moyen Age. Cette période est datée de : 476 à 987 années

³⁵⁶ dictionnaire.sensagent.leparisien.fr

³⁵⁷ PENNEL. D, « Travail, la soif de liberté: Comment les start-uppers, slashers, co-workers ... ». Paris : Eyrolles, 2017

³⁵⁸ *Ibidem*,

³⁵⁹ LEFRANC. G, « Histoire du travail et des travailleurs ». Paris : Flammarion, 1957

subsistance de l'individu, c'est ce que font les Hommes Chasseurs-Cueilleurs. A partir du XVI^{ème} siècle, le travail est « *l'ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire ou de contribuer à produire ce qui est utile ou jugé comme tel* »³⁶⁰. A partir du XIX^{ème} siècle, se développe alors pour le travail le sens d'une activité qui est exercée de façon organisée au sein d'un groupe social. Le travail devient « emploi, fonction, "gagne-pain" » (1996, p.10).³⁶¹ Cette notion de travail est tellement prégnante dans nos sociétés contemporaines, qu'elle fait l'objet d'un champ de recherche spécifique en sociologie.

c - La sociologie du travail

Trois personnages semblent déterminants dans la naissance de cette sous-discipline P. TRIPIER (2012, p.158) : « *rapidement considérée comme une des plus dynamiques de la sociologie de l'époque* ». ³⁶² Ces auteurs fondateurs sont : O. RAFFALOVITCH, G. FRIEDMANN ou encore P. NAVILLE. Cette sous-discipline trouva son origine aux Etats-Unis, puis elle émergea en Europe. G. FRIEDMANN (2008, p738)³⁶³ prend connaissance de cette sous-discipline dans l'entre-deux guerres, il en ramène des études, des méthodes. Une des mesures mise en place pour faire exister la sociologie du travail, va consister en la définition d'un territoire, des matériaux... Cela se concrétise en termes de légitimité, par la création d'une section « Sociologie du Travail » dans l'année sociologique qui était alors l'une des plus prestigieuses revues de sociologie. D'ailleurs en 1953-1954, dans cette revue il est expliqué la nécessité de faire l'étude du travail et ces termes (1953-1954, p.153) : « *Faire une analyse de l'homme au travail, c'est-à-dire dans sa fonction essentielle [...] c'est non seulement son rôle dans la société qui se trouve par-là déterminé, mais aussi la structure et la fonction de la société elle-même.[...] ce qu'il faut d'abord étudier c'est le travail lui-même sans se laisser entraîner dans des domaines cependant connexes comme celui de la sociologie industrielle* ». ³⁶⁴ On peut donc convenir que pour ces chercheurs, le travail est réellement un fait social majeur digne d'études approfondies. Cette sociologie du travail se veut une sociologie empirique, cependant il y a malgré tout, la nécessité d'avoir un cadre conceptuel indispensable pour donner du sens. Après avoir défini l'expérience professionnelle, l'environnement d'où elle provient, voyons dans un second temps ce que l'individu peut retirer de cette expérience professionnelle

3 - Qu'apporte l'expérience professionnelle ?

L'expérience professionnelle se situe dans un cadre professionnel, où les individus exercent une activité. L'activité selon C. TOURMEN (2007, p.16), correspond à « *l'ensemble de ce qui est réalisé hic et nunc par les individus, les processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, ses résultats, et a fortiori l'activité mentale nécessaire pour les obtenir, qui est le lieu où résident les compétences* ». ³⁶⁵ Mais voyons plus en détail ce que sont les compétences ?

³⁶⁰ Le Robert, article « travail »

³⁶¹ PARIAT M & TERDJMAN. E, « La formation pour et par le travail ? ». Nathan : Paris, 1996

³⁶² TRIPIER. P, « Histoire de la sociologie du travail en France ». Sociologie pratique, n°25, 2012/2

³⁶³ TANGUY. L, « Retour sur l'histoire de la sociologie du travail en France : Place et rôle de l'institut des sciences sociales ». Revue Française de sociologie, Vol n°49, p731-761, 2008/4

³⁶⁴ Revue sociologique, 1953-1954

³⁶⁵ TROUMEN. C, « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion ». S.F.S.P, Vol n°9, p15-20, 2007

a - Des compétences

La notion de compétence a acquis une vision particulière dans les entreprises depuis le milieu des années quatre-vingts. En effet, suite au constat du manque d'efficacité des enseignements traditionnels à préparer les futurs professionnels du monde industriel notamment, il y a un véritable décalage entre les besoins empiriques des entreprises et l'enseignement qui est fondé sur des "savoirs". La formation, les recrutements, les besoins de mobilité au sein des entreprises nécessitent que les entreprises aient besoin de connaître les compétences dont elles disposent et dont elles ont besoin ou auront besoin à court, moyen et long terme. Cela se traduit concrètement au sein des entreprises par la mise en œuvre de projets sur la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) afin d'envisager que l'évolution des compétences des salariés soit le plus en adéquation possible avec les évolutions techniques, technologiques. L'évolution de ce marché du travail engendre une nécessité. A. KLARSFELD (2000, p.35) d'avoir « *une main d'œuvre adaptable* ». ³⁶⁶ Cette problématique est toujours aussi importante au sein de nos organisations aujourd'hui. Face à la mondialisation, l'hyper concurrence des entreprises, il est impératif que les entreprises soient flexibles et qu'elles puissent s'adapter rapidement aux attentes du marché. Mais d'où vient ce mot compétence ?

a1 - Origine du mot

Tout d'abord force est de constater que ce terme compétence s'emploie de multiples façons, la littérature et les définitions sont très abondantes. F. VIALLE (2016, p.63) ³⁶⁷ emploie le terme de « caméléon » pour le désigner, du fait que ce terme s'adapte à toutes les situations. P. GILBERT & M. PARLIER (1995, p. 14), n'hésitent pas à employer l'expression « *la compétence : mot-valise* » ³⁶⁸. Lorsque P. GILBERT et M. PARLIER font le travail de compilation de ce qui a été écrit sur le concept de compétence, leur conclusion est de dire, que ce n'est pas un terme qui est forcément contemporain, mais qu'il conviendrait d'en avoir une connaissance précise. Même si ce concept n'est pas forcément récent, ce qu'il l'est, ce sont les usages qui "en sont faits" ³⁶⁹. Si l'on revient aux origines de ce mot, notons qu'il provient du latin *competentia* ³⁷⁰ qui signifie juste rapport. Ce terme bénéficie selon divers dictionnaires dont le Littré de diverses acceptions, sachant qu'à l'origine ce mot est employé dans le domaine juridique. Sous l'appellation de compétence, on entend l'attribution : le pouvoir d'un tribunal, d'un fonctionnaire ou d'un officier public. On évoque diverses compétences en fonction des spécificités d'un Tribunal. Par exemple, le tribunal de grande instance est une juridiction civile de premier degré qui est compétente pour une partie des litiges entre personnes privées. Autre acception attribuée à ce terme, c'est "l'habileté". Du fait de cette habileté particulière, le sujet se voit attribuer le droit de décider. A l'inverse dans le langage courant, on n'hésite que du fait qu'une personne ne soit pas considérée comme compétente dans un domaine, elle ne pourrait pas juger.

³⁶⁶ KLARSFELD. A, « La compétence, ses définitions, ses enjeux ». Gestion 2000, N°2, pp. 31-47, mars-avril 2000

³⁶⁷ VIALLE. F, « Compétence scolaire : des obstacles théoriques à son évaluation ». La Recherche en éducation, n°15, pp. 63-77, 2016

³⁶⁸ GILBERT. P & PARLIER. M, «La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire ». Actualité de la formation permanente, N°116, janv-fév. 1992

³⁶⁹ *Ibidem*,

³⁷⁰ <https://www.littre.org/definition/compétence>

Prenons le cas d'un enseignant de mathématiques qui n'ayant pas la compétence en histoire géographique, il n'aurait pas la légitimité pour juger d'une copie. Au-delà de ces définitions, il a été défini par des chercheurs E. DUGUE (1999) qu'après une origine juridique, le terme de compétence a glissé dans les années soixante-dix vers le domaine économique. La compétence va devenir un mode de régulation du marché du travail. La qualification qui était alors prenante dans le monde du travail le devient moins du fait de l'évolution socio-économique et notamment l'émergence encore une fois du chômage suite aux chocs pétroliers des années soixante-dix qui ont largement fragilisé le monde du travail. La compétence au sein des entreprises et l'évolution que les salariés peuvent faire de celle-ci devient un facteur majeur de la gestion des Ressources Humaines. Alors après avoir déterminé brièvement l'origine du mot compétence et notamment son émergence dans le monde du travail, quelle(s) définition(s) pouvons-nous en donner ?

a2 - Définitions

A KLARSFELD (2002, p.2)³⁷¹ détermine que les définitions du terme compétence se "situent entre deux pôles". D'un côté, il y aurait la compétence, un attribut universel, en effet l'homme serait doté d'une compétence linguistique minimale. De l'autre côté, la compétence serait une caractéristique individuelle qui verrait alors le jour dans un contexte de travail déterminé. Ces deux "extrêmes" sont munis de champs scientifiques et d'enjeux qui sont différents. Entre ces deux pôles il existe bien sûr bien d'autres définitions. Si l'on s'intéresse à la définition de compétence en linguistique³⁷². Parmi les linguistes célèbres citons : F. de SAUSSURE fondateur de la linguistique moderne. Il y a également, N. CHOMSKY qui évoque la "compétence linguistique". Selon lui, le langage c'est une capacité dont est doté l'Homme, et ceci serait inscrit génétiquement en lui. Cette compétence linguistique est définie par N. CHOMSKY comme étant, l'ensemble de règles qui permettent de "cette structure profonde abstraite"³⁷³, aux énoncés tels que nous les entendons. La structure profonde dont parle N. CHOMSKY n'est autre que la compétence linguistique. Nuance intéressante et qui fait le lien avec la compétence et le travail, c'est que N. CHOMSKY fait la distinction entre la compétence et la performance. En effet, il fait état d'une personne qui devient aphasique et donc dans l'incapacité de s'exprimer, cela ne signifie pas qu'il est incompetent linguistiquement, même si c'est cela qui est perçu (1986, p.10).³⁷⁴ Ainsi N. CHOMSKY fait la distinction entre la compétence et la performance et cette nuance est fondamentale pour l'entreprise, puisqu'effectivement il ne suffit pas d'être compétent pour être performant, en effet, des paramètres extérieurs volontaires ou non peuvent parfaitement mettre à mal la performance du sujet. Et effectivement au sein des entreprises il y a régulièrement une confusion entre les deux termes, mais comment se traduit la compétence au sein des entreprises ?

a3 - La compétence et l'entreprise

Dans l'environnement professionnel de la formation ou de l'éducation, le terme de compétence est selon F. ROPE & L. TANFUY (1994, p.243) « une de ces notions de

³⁷¹ KLARSFELD. A, 2000, *Op. Cit.* p. 33

³⁷² La linguistique, est une discipline des sciences humaines qui a pris une dimension importante à partir du XX^{ème} siècle. Cette science que l'on peut qualifier "d'empirique" a pour vocation d'étudier les langues du monde.

³⁷³ *Ibid*, p.3

³⁷⁴ CHOMSKY. N, « Language and problems of knowledge ». MIT Press : Cambridge, 1986

notre époque »³⁷⁵. P. PERRENOUD (2004, p3)³⁷⁶, évoque un ‘‘pouvoir d’agir’’. Il fait tout d’abord comme nous l’avons déjà évoqué précédemment le lien avec la dimension juridique et ensuite sous l’aspect plus psychologique, il s’agit des moyens que le sujet utilise pour réaliser ses actions. Pour autant, P. PERRENOUD fait le lien entre les deux puisqu’il considère que chaque acteur : « *apprend à faire ce qu’il a le droit et parfois l’obligation de faire, puis que le sujet revendique le droit de faire ce qu’il a à faire* ».³⁷⁷ Donc ce terme compétence est de plus en plus présent dans nos entreprises. Ainsi, nous pouvons trouver deux types de définitions de ce terme, une dimension cognitive et technique de la compétence, et une autre qui donnerait une dimension sociale à la compétence. Pour donner un exemple de l’approche cognitive du terme compétence on peut citer M. de MONTMOLLIN (1984, p.122) qui donne comme définition, la compétence est : « *un ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnements que l’on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* ».³⁷⁸ Il s’agit donc de l’ensemble de savoirs, savoir-faire... qui sont assimilés par des individus pour exercer leur activité professionnelle afin d’être le plus performant possible. D’un point de vue plus social, C. DEFELIX (2005, p.8) considère que : « *définir et reconnaître la compétence d’un salarié ne résultent pas d’un choix définitif ni d’une évidence : c’est le résultat, fragile et dynamique, d’une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* ».³⁷⁹ Si l’on fait référence à des définitions plus mesurées (entre les deux extrêmes précédents), on peut citer S. BELLIER (1999, p. 226) qui la définit comme « *la compétence permet d’agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* ».³⁸⁰ D’une façon plus générale, cette gestion des compétences est devenue un ‘‘levier privilégié pour penser l’adaptation aux mutations socio-économiques’’.³⁸¹ Le constat fait que, S. BELLIER (1999, p.224) : « *le taylorisme est une vision totalement utopique et irréaliste de l’organisation humaine du travail* »³⁸², implique de réfléchir : « *les changements d’organisation du travail* ».³⁸³ Tout ceci entraîne l’émergence de la notion de compétence. Autre dimension à ne pas occulter c’est l’évolution du secteur économique du tertiaire. En effet, un article du Figaro fait état d’un pourcentage de salariés dans le secteur tertiaire de 75%. Cf. graphique ci-contre :

³⁷⁵ ROPE. F & TANGUY. L, « Savoirs et compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et de l’entreprise ». Paris : L’Harmattan, 1994

³⁷⁶ PERRENOUD. P, « L’université entre transmission de savoirs et développement des compétences ». Texte d’une conférence au Congrès de l’enseignement universitaire et de l’innovation, Girona, Espagne, Juin 2004

³⁷⁷ *Ibidem*,

³⁷⁸ De MONTMOLLIN. M, « L’intelligence de la tâche ; éléments d’ergonomie cognitive ». Berne : Peter Lang, 1984

³⁷⁹ DEFELIX. C, « Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible ». *Négociation*, 2, pp.7-20, 2005

³⁸⁰ BELLIER. S, « La compétence ». In P.CARRE & P.CASPAR (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, pp 223-244, 1999

³⁸¹ COULET. JC, « La notion de compétences : un modèle pour décrire évaluer et développer les compétences ». *Le travail Humain*, Paris : PUF, Vol. 74, 2011

³⁸² BELLIER. S, 1999, *Op.Cit*, p.224

³⁸³ *Ibidem*,

Plus de 75% des Français travaillent désormais dans le secteur tertiaire

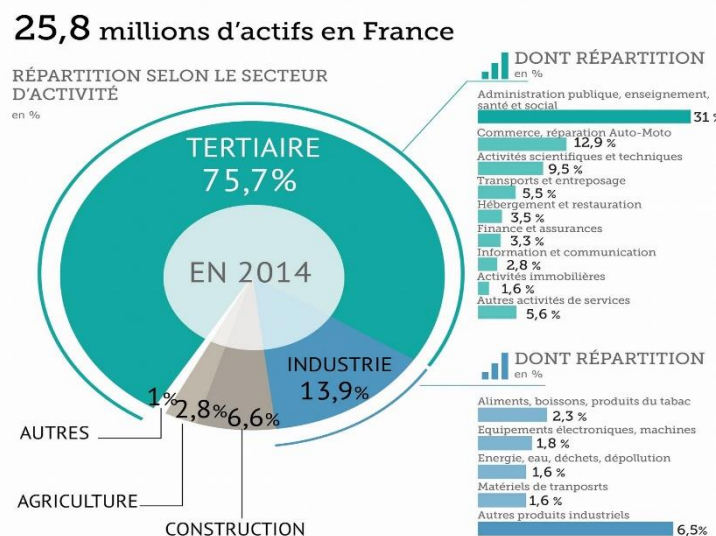


Figure n°14

Source : Le figaro.fr : Marine Rabreau Service Infographie Publié le 01/03/2016 à 18:00

Ceci induit un regard peut être moindre sur l'organisation, par contre une analyse accrue du travail de l'homme. Là ce sont ne sont plus des machines qui vont produire, mais des hommes qui vont produire le service attendu, ainsi il faut que ces derniers aient les compétences.

b - La conceptualisation de la compétence

Les définitions quelles qu'elles soient, nous l'avons évoqué, diverses. Cependant, tous les auteurs s'accordent à dire que ces dernières décennies, la notion de compétence connaît un fort essor. R. WITTORSKI (1998, p.57) déclare : « *Si la notion de compétence prend une telle importance aujourd'hui, c'est notamment parce qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de qualification* ». ³⁸⁴ Par ailleurs, JC. COULET (1999, p.2), dans son ouvrage relate l'opinion d'auteurs ayant une vision divergente, tel que Y. LICHTENBERGER. En effet ce dernier notamment fait état de l'évolution de la notion de compétence en termes de responsabilité des salariés. Il est considéré que le salarié est responsable des compétences dont il est muni mais, il est également responsable : « d'acquérir, diversifier, améliorer ... pour accroître son "employabilité" ». ³⁸⁵ Pour confirmer cette évolution il semble important de noter la mise en place début des années quatre-vingt-dix des bilans de compétences. Ce dernier est défini par la loi comme permettant : « d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ». ³⁸⁶ Ceci montre, comme le dit E. OIRY (2003, p.55), le caractère « *strictement individuelle* » ³⁸⁷ de la compétence. Cette notion de compétence est donc largement investie dans les pratiques professionnelles, ainsi le "modèle" de JC. COULET, (2011, p.7) s'exprime en termes

³⁸⁴ WITTORSKI. R, « De la fabrication des compétences ». Paris : Education Permanente, Documentation Française, pp57-69, 1998

³⁸⁵ COULET. JC, *Op.Cit*, p.2

³⁸⁶ Loi de 1991, article L. 900-2 du Code du travail

³⁸⁷ OIRY. E, « De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ? ». Paris : L'Harmattan, 2003

de « *savoirs, savoir-faire et savoir-être* »³⁸⁸, ce dernier dans l'usage courant est encore largement utilisé. D'autre part, cette notion de compétence est donc désignée S. BELLIER (1999, p.225) comme « *permettant d'agir, [...] qu'elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre* ». ³⁸⁹ Elle va également avec les notions d'activité que nous avons déjà définie précédemment, mais également la notion de tâche. Ces notions ont largement été définies par les psychologues du travail ou encore en ergonomie.³⁹⁰ Par exemple (J. LEPLAT, 2004, p. 102) définit la tâche comme « *le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* »³⁹¹, ce dernier précise aussi que l'activité « *est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche* »³⁹². Ainsi, on peut modéliser la compétence comme étant "organisation dynamique de l'activité", celle-ci régulée par le sujet pour faire à une somme de tâches déterminées dans une situation donnée. J. LEPLAT, (2004, p102) fait la distinction entre la tâche prescrite et la tâche effective : « *si on des buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet, se fera grâce à la connaissance conjointe de la tâche prescrite et des caractéristiques du fonctionnement du sujet* ». ³⁹³ Si l'on résume la compétence comme organisation dynamique de l'activité.

c - Modélisation de la compétence

Alors tout d'abord dans une situation donnée, le sujet peut se voir confier une ou des tâches prescrites, pour les mener à bien, le sujet va mener des activités. Ceci ne peut se réaliser, sans un apprentissage préalable qui commence toujours selon F. GUILLEMETTE, C. LEBLANC & K. RENAUD (2017, p.1) par : « *l'assimilation* ». ³⁹⁴ Ils expliquent cette assimilation ainsi : « les informations sont placées dans les « schèmes » déjà existants, dans une classification, dans du connu ». ³⁹⁵ Assimiler c'est en fait rendre familier quelque chose qui ne l'est pas. J. PIAGET en donne comme définition : « *L'assimilation est le processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à un schème. Pour J. PIAGET, le processus d'assimilation est la condition de toute appréhension, par les systèmes cognitifs ou les schèmes, des réalités auxquelles ils sont confrontés ou avec lesquelles ils entrent en interaction* ». ³⁹⁶ Cette assimilation n'est pas sans aller, avec le concept d'accommodation. L'accommodation, J. PIAGET en donne comme définition : « *L'accommodation est l'activité par laquelle un organisme ou un schème est modifié ou se transforme en vue de s'ajuster à un milieu ou à un objet. En ce sens, elle résulte forcément d'une activité préalable ou d'un début d'assimilation de ce milieu ou de cet objet par l'organisme ou par le schème, activité qui ne peut alors aboutir sans une telle accommodation* ». ³⁹⁷ Ainsi, grâce à l'assimilation, puis l'accommodation, le sujet va être en capacité de réaliser l'ensemble

³⁸⁸ COULET. JC, *Op. Cit*, p.7

³⁸⁹ BELLIER. S, « La compétence ». In P. CARRE & P. CASPAR (Eds), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Dunod, 1999b

³⁹⁰ Ergonomie : Étude quantitative et qualitative du travail dans l'entreprise, visant à améliorer les conditions de travail à l'homme en analysant notamment les différentes étapes du travail industriel, leur perception par celui qui exécute, la transmission de l'information et, de façon parallèle, l'apprentissage de l'homme qui doit s'adapter aux contraintes technologiques ». Larousse

³⁹¹ LEPLAT. J, « L'analyse psychologique du travail ». *Revue Européenne de psychologie appliquée*, 54,2, p101-108, 2004

³⁹² *Ibidem*,

³⁹³ *Ibidem*,

³⁹⁴ GUILLEMETTE. F, LEBLANC. C & RENAUD. K, « Théorie de l'apprentissage Assimilation-Accommodation ». OPEs, 2017

³⁹⁵ *Ibidem*,

³⁹⁶ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_1.php

³⁹⁷ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_1.php

des tâches, sous-tâches et les contraintes associées à la réalisation ce que JF.RICHARD (1990, p.163) intitula espace de recherche : « *l'interprétation et l'analyse de la situation car ces situations ont un impact sur le fonctionnement du sujet* »³⁹⁸ ou tâche prescrite J. LEPLAT (2004, p.102). Il donne comme définition de la tâche prescrite ou ce qu'il appelle encore "buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet" « *se fera grâce à la connaissance conjointe de la tâche prescrite et des caractéristiques du fonctionnement du sujet* ». ³⁹⁹ Comme nous l'avons évoqué ultérieurement, l'activité ne peut être évoquée sans abordée la notion de Schème. Cette notion fut initiée par E. KANT et développée ensuite par J. PIAGET. Ce dernier en donne comme définition (1973, p.23) c'est : « *ce qui dans une action, est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou application de la même action* ». ⁴⁰⁰ Le concept de schème fut développé plus récemment par G. VERGNAUD et M. RECOPE (2000, p.43). Ils définissent les schèmes comme suit : « les schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects »⁴⁰¹ Plus précisément, G. VERGNAUD va donner trois définitions à ce concept de schèmes. Tout d'abord le schème est une "totalité dynamique fonctionnelle" (2001, p. 4) ⁴⁰². Ainsi il fait référence à la pensée mathématique qui serait un geste, dans la mesure où le geste serait présent dans certains schèmes mathématiques. G. VERGNAUD fait alors référence à l'enfant qui pointe du doigt des éléments sur un tableau pour pouvoir réaliser un dénombrement. Ensuite les schèmes seraient "est une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations" (2001, p.4). Ce dernier considère que les schèmes sont universels dans la mesure où ils s'adressent à une classe de situation ont les caractéristiques sont définies. D'ailleurs, G. VERGNAUD (1990, p.136) va distinguer deux sortes de situations : « des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation. Puis des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec. » ⁴⁰³ Enfin, G. VERGNANUD comme troisième définition du concept schème (1994, p.8), il définit les schèmes comme forcément constitués de quatre catégories de composants : tout d'abord il y a un, ou plusieurs buts, sous – buts et des anticipations. Ensuite, il doit y avoir des règles d'action, de prise d'information et de contrôle dans la mesure où le schème va générer une suite d'action dont l'objectif est d'atteindre un objectif déterminé. Bien évidemment il y a des invariants opératoires (1994, p.8) « *L'histoire de chaque individu, c'est aussi l'histoire des situations qu'il a rencontrées, c'est son expérience. Mais dans ce flou d'épisodes, l'individu construit des invariants qui lui permettent d'opérer sur le réel. C'est dans ces invariants opératoires que se*

³⁹⁸ RICARD. JF « La résolution de problèmes : bilan et perspectives ». Psychologie française, 39,2, p161-175, 1994

³⁹⁹ LEPLAT. J, 2004, *Op.Cit*, p

⁴⁰⁰ PIAGET. J, « Biologie et connaissance » Paris : Gallimard, 1973

⁴⁰¹ VERGNAUD. G & RECOPE. M, « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». Psychologie Française, 45, 1, p35-50, 2000

⁴⁰² VERGNAUD. G, « Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance ». In J. PORTUGAIS (Ed), La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Acte de colloque. Montréal, 2001

⁴⁰³ VERGNAUD. G, « La théorie des champs conceptuels ». Recherche en didactique des mathématiques, 10, 2/3, p13-170, 1990

trouve la source de la pensée ». ⁴⁰⁴ Ces invariants seraient de deux grandes catégories : les théorèmes – en – actes (propositions tenues pour vraies, permettant au sujet de traiter l'information) et les concepts – en – actes (ce sont-elles des fonctions propositionnelles). Si l'on revient à la notion d'activité, il est à noter qu'elle se fait en général grâce à un ensemble d'outils qui peuvent être matériels ou bien symboliques, ce que L. VYGOTSKI (1985, p.39) nomme le concept "d'instrument psychologique" ⁴⁰⁵, de son côté P. RABADEL (1995, p.137) a développé la notion d'instrumentalisation ou d'instrumentation. Pour P. RABADEL l'instrumentalisation ou l'instrumentation c'est : « la sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournement et catachrèses, attribution de propriétés, transformations de l'artéfact » ⁴⁰⁶. Cet artéfact est orienté « vers le sujet lui-même ». Enfin cette activité est régulée, cette notion a été largement étudiée et cela permet de distinguer les régulations qui vont être motivée par la tâche et celles liées à l'objectif du sujet. Les travaux notamment de J. LEPLAT (2006), JM. FAVERGE (1966, 1972)... ont permis la mise en exergue de deux grands types de régulations de l'activité. Tout d'abord, il y a la régulation proactive qui est un ajustement de l'activité basée sur l'anticipation des résultats que l'on souhaite atteindre. Ensuite il y a une forme rétroactive qui est basée sur les effets produits par l'activité. Voici présenté le modèle de la compétence au regard de divers auteurs. Au-delà de ce modèle, aujourd'hui, la compétence est réellement un terme incontournable dans la gestion des ressources humaines et de la formation. Ainsi (C. BATAL & S. FERNAGU-OUDET, 2013, p.40) : « des référentiels sont nés de toutes parts permettant d'évaluer le travail, d'organiser la formation [...] ». ⁴⁰⁷ Ce terme de compétence, semble bien difficile à définir et source de discorde, d'ailleurs Y. LICHTENBERGER (2003, p.209) évoque « la définition et l'élucidation du contenu des compétences sont aujourd'hui l'objet d'un intense travail social (...), travail fait de conflits et de compromis provisoires ». ⁴⁰⁸

Donc dans cette première partie de chapitre, nous nous sommes intéressée à la notion d'expérience. Tout d'abord nous avons apporté une première définition, puis nous avons identifié des définitions en fonction des champs de la philosophie, les conditions de l'expérience, sa nature et enfin l'expérience comme source de connaissance. Suite à cela, nous avons questionné la sociologie par rapport à cette notion. Après en avoir donné une définition, nous avons présenté comment elle se construisait en nous appuyant notamment sur les travaux de F. DUBET. Enfin, le dernier spectre par lequel nous avons abordé cette notion d'expérience est celui des sciences de l'éducation. Après avoir abordé la formation alternance, nous avons appréhendé l'expérience dans le cadre de la formation continue. Ceci fut les prémisses

⁴⁰⁴ VERGNAUD. G, « Apprentissages et didactiques, où en est-on ? ». Paris : Hachette éducation, 1994

⁴⁰⁵ VYGOTSKI. L, « Les compétences dans les référentiels d'emplois ; apports des modèles de catégorisation ». In SCHNEUWLY. B & BRONCKART. JP, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1985

Pour VYGOTSKI. L, les instruments psychologiques : « sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinées au contrôle des processus de la nature ».

⁴⁰⁶ RABADEL. P, « Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains ». Paris : A. Colin, 1995

⁴⁰⁷ BATAL. C & FERNAGU-OUDET. S, « Compétence, un Folk concept en difficultés ? ». Savoir, L'Harmattan, p39-60, 2013/3

⁴⁰⁸ LICHTENBERGER. Y, « Compétence, compétences ». In ALLOUCHE. J (coord.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, p. 203-215, 2003

d'une autre perception de l'expérience, l'expérience professionnelle. Qu'est-ce que l'expérience professionnelle ? Cette notion d'expérience professionnelle est indissociable de la notion de travail que nous avons défini. Enfin, nous avons achevé cette première partie par l'exploration du terme de compétences. Dans une deuxième partie, nous allons nous attacher à déterminer le lien entre l'expérience professionnelle et les savoirs.

II - DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AUX SAVOIRS !

Les philosophes s'accordent à dire que l'expérience produit du savoir, attachons à distinguer quels savoirs permet d'acquérir l'expérience professionnelle précédemment définie. Du fait du terme acquérir, on ne peut faire l'impasse sur la distinction même sommaire de ce qu'est l'acquis et l'inné. Cette distinction faite, nous nous intéresserons à distinguer spécifiquement les acquis de l'expérience. Cette connaissance acquise va se traduire par des savoirs, mais que signifie ce terme à quoi correspond le savoir. En dernier lieu nous nous attacherons à expliquer un modèle qui permet via l'expérience d'acquérir des savoirs. Mais commençons par définir la notion d'acquis.

A - L'EXPERIENCE SOURCE D'ACQUIS

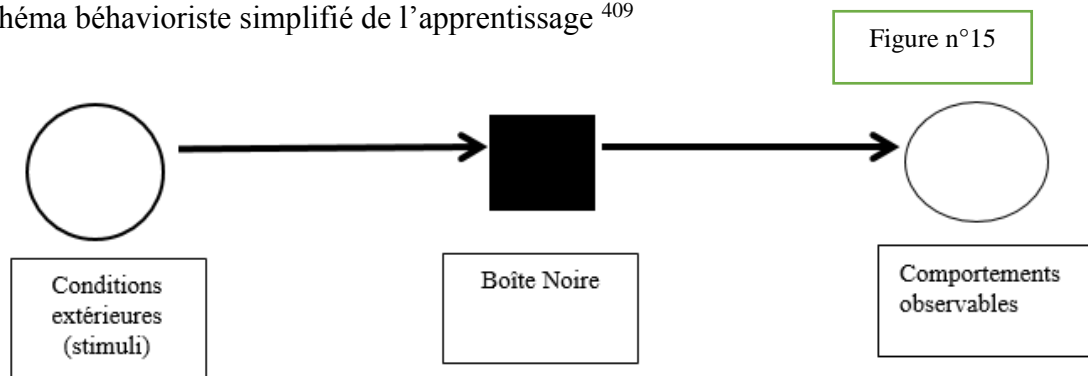
Nous évoquons aujourd'hui dans le langage courant le terme 'acquis de l'expérience', mais que cela signifie-t-il ? Il convient de faire dans un premier temps une distinction entre ce qui est 'acquis' ou bien 'inné'.

1 - Définition de l'acquis et de l'inné ou de l'instinct

Ces notions d'inné et d'acquis sont relativement transversales dans l'ensemble des sciences du vivant et de la cognition. Tout d'abord émergeant de la biologie et en particulier de la génétique, elles se développent également dans des disciplines comme, l'anthropologie, la psychologie, l'éthologie... La vision de l'inné et de l'acquis n'est pas interprétée de la même façon en fonction des courants psychologiques. On peut distinguer par exemple deux courants opposés : les Behavioristes et les vitalistes.

a - La vision de la psychologie behavioriste

Les psychologues des behavioristes, considèrent que l'on ne peut pas aller voir à l'intérieur de la tête de celui qui apprend. Ainsi cette dernière est considérée comme une « boîte noire », qu'il ne serait pas nécessaire de connaître afin de comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Ces derniers accordent davantage d'importance à l'environnement dans lequel va s'effectuer l'apprentissage. Ainsi l'environnement va engendrer des indicateurs 'comportementaux' qui quant à eux seront observables. Les behavioristes, ont un schéma très simplifié de l'apprentissage, cf. schéma suivant :

Schéma béhavioriste simplifié de l'apprentissage ⁴⁰⁹

Cette perception Béhavioriste, trouve son origine dans les travaux du savant Russe I. PAVLOV et notamment ceux sur les réflexes conditionnels. Les travaux de JB. WATSON considèrent que les animaux comme les humains d'ailleurs acquièrent des comportements grâce aux stimuli véhiculés par l'environnement. Les Béhavioristes considèrent donc que l'apprentissage peut être ramené à un "phénomène de conditionnement." B.F. SKINNER va très bien théoriser cette forme d'apprentissage humain, en parlant notamment lui de "conditionnement opérant". Selon le conditionnement opérant, « *nos comportements seraient dictés par les influences faites de nos comportements et de notre environnement* »⁴¹⁰. B.F. SKINNER, distingue le conditionnement classique du conditionnement opérant par le fait que le sujet est conditionné par les conséquences du comportement avant que celui-ci n'intervienne. Sachant que la réponse du sujet est volontaire parce que motivée par la récompense possible. L'autre courant est éthologie, de quoi s'agit-il ?

b - La psychologie vitaliste

Ce second courant qu'est la psychologie vitaliste ou (le holisme : version plus récente du vitalisme) et finaliste. Les vitalistes à l'inverse des béhavioristes ne vont pas rechercher des explications causales dans le comportement. M. MORANGE (2013, p.1) exprime à propos des vitalistes : « *Ce qui caractérise le plus généralement ces derniers est leur conviction qu'il existe une différence fondamentale entre les organismes vivants et les objets inanimés* »⁴¹¹ A. LALANDE définit le vitalisme comme « *Une tradition philosophique pour laquelle le vivant n'est pas réductible aux lois physico-chimiques* ». ⁴¹² Les vitalistes estiment que les comportements ne peuvent être analysés de façon mécaniste. Selon cette tradition philosophique, on pourrait réduire le vivant qu'aux seules lois physico-chimiques. Elle considère la vie comme de la matière qui serait animée d'une force vitale, à côté des lois de la matière. Après avoir présenté deux visions quant à l'inné et l'acquis, intéressons-nous plus particulièrement à la notion d'inné.

⁴⁰⁹ NDIAYE. V, « Behaviorisme vs cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ? ». Education Scientifique, vol1, n°1, 1997

⁴¹⁰ SKINNER. BF, <https://lapsychologie.weebly.com/conditionnement-opeacuterant.html>

⁴¹¹ MORANGE. M, « Un retour du vitalisme ? ». La revue du Comité pour l'histoire du CNRS, Tome II, n°2, 2013

⁴¹² LALANDE. A, « Vocabulaire technique et critique de la philosophie ». Paris : PUF, 2010

2 - L'inné ou l'instinctif

a - L'inné

Si l'on prend la définition de l'inné, J. STEWART (1993, p.153), ce dernier considère que la forme la plus accomplie de "l'inné" en biologie serait le "programme génétique"⁴¹³. Il s'appuie notamment sur l'éminent F. JACOB (1970, p.9) qui précise que : « *l'hérédité se décrit aujourd'hui en termes d'information, de messages, de code. Non que chaque espèce chimique possède l'aptitude à produire des copies d'elle-même. Mais parce que la structure des macromolécules est déterminée jusque dans le détail des séquences de quatre radicaux chimiques contenus dans le patrimoine génétique. Ce qui est transmis de génération en génération, ce sont les "instructions" spécifiant les structures moléculaires. Ce sont les plans d'architecture du futur organisme. Ce sont aussi les moyens de mettre ces plans à exécution et de coordonner les activités du système. Chaque œuf contient donc, dans les chromosomes reçus de ses parents, tout son propre avenir, les étapes de développement, la forme et les propriétés de l'être qui en émergera. L'organisme devient la réalisation d'un programme prescrit par l'hérédité* ». ⁴¹⁴ On peut donc dire que l'inné, serait déterminé génétiquement, c'est quelque chose que l'on posséderait grâce à l'héritage que l'on a "reçu." Mais intéressons-nous maintenant, à la notion d'instinct.

b - La notion d'instinct

Pour cette notion, nous pouvons faire référence à HS. REIMARUS, qui a élaboré la théorie des instincts. Ce dernier nous présente tout d'abord (1770, p.IX) que : « *Le sens du mot instinct paraît avoir été jusqu'ici très incertain et indéterminé. [...] C'est qu'il y a plusieurs sortes d'instinct : et faute de les distinguer avec assez d'exactitude, on risque de se rendre inintelligible* ». ⁴¹⁵ L'auteur va déterminer trois grandes sortes d'instincts : Les instincts mécaniques, l'instinct de représentation et enfin les instincts spontanés. Les instincts mécaniques correspondent aux actions du corps animal qui s'exécutent sans le concours de la volonté. HS. REIMARUS (1770, § 4, p. 5) précise à propos de ceux-ci : « *Ils regroupent l'ensemble des fonctions vitales dans lesquelles l'âme n'est pas ou très peu impliquée* ». ⁴¹⁶ Il ne réduit pas les instincts mécaniques à des comportements ou des actions de l'animal, mais il généralise à tous les types de mouvements que peuvent faire un animal. Il considère également que parfois, pour ces instincts mécaniques, il peut y avoir une implication de l'âme (1770, § 5, p. 5-6) « *Il y a bien, à la vérité, quelques opérations mécaniques où l'âme semble entrer pour quelque chose par une sensation obscure, une idée ou une inclination. Souvent nous ne bâillerions pas, si nous ne voyions un autre bâiller ; l'eau ne viendrait pas à la bouche, si la vue des mets n'excitait pas l'appétit [...]* ». ⁴¹⁷ Ensuite, il évoque les instincts spontanés, ces instincts ont un lien très étroit avec la constitution matérielle des organismes. Par exemple l'auteur fait référence au fait que les animaux peuvent avoir des penchants spontanés pour ses sensations de plaisir, alors qu'à l'inverse, ils peuvent montrer une répulsion pour ce qui leur porte préjudice. C'est à travers ces attractions ou répulsions que l'instinct spontané est mis en action. JS. BOLDUC (2013,

⁴¹³ STEWART. J, « Au-delà de l'inné et de l'acquis ». Intellectica, pp151-174, 1993/1

⁴¹⁴ JACOB. F, « La logique du vivant ». Paris : Gallimard, 1970

⁴¹⁵ REIMARUS. HS, « Observations physiques et morales sur l'instinct des animaux, leur industrie et leurs mœurs ». Paris : Jombert, fils, 1770

⁴¹⁶ *Ibid*, §4, p.5

⁴¹⁷ *Ibid*, §5, p.5-6

p.591) précise que : « *Les instincts spontanés ne sont que des manifestations observables des penchants de la nature de l'organisme* ». ⁴¹⁸ Enfin, l'instinct de représentation. Ce type d'instinct a une place importante dans la théorie de HS. REIMARUS. JS. BOLDUC précise que pour HS. REIMARUS : « *il permet de défendre la position selon laquelle la grande majorité des instincts animaux est innée et fortement déterminée [...] tout en conservant un certain degré de flexibilité* ». ⁴¹⁹ De plus cette notion de représentation a permis à HS. REIMARUS de « *d'insérer dans sa théorie un critère original de distinction de l'homme et de l'animal. [...] C'est grâce à sa capacité de représentation supérieure que l'homme possède un intellect plus développé que l'animal* ». ⁴²⁰ Voici en quelques mots présenté les grandes lignes de la théorie de l'instinct. Mais intéressons-nous désormais à la notion d'acquis.

3 - L'acquis

a - Définition

A l'inverse de l'inné, l'acquis n'existe pas à la naissance du sujet, mais s'obtient au fur et à mesure de son existence. M. HEYSE (2014, p.1) en donne pour définition : « *est dit acquis ce qui résulte de facteurs liés à l'environnement qu'à rencontrer un individu au cours de son développement (et ce, dès le stade fœtal). Les comportements acquis sont aussi le résultat de l'expérience, de l'environnement familial... D'un point de vue psychologique, le mot acquis sous-entend la notion d'apprentissage dans la formation des caractères développés* » ⁴²¹. Nous pouvons dire que ces notions d'inné et d'acquis sont des notions transverses dans un certains nombres de champs de recherche ayant attirés à l'animal et à l'homme. L'inné plutôt un héritage génétique, ce avec quoi nous naissons et un acquis qui se forge au fur et à mesure du temps. Donc l'acquis se construit donc au fur et à mesure des années, mais quelles sont les spécificités des acquis de l'expérience ?

b - Les acquis de l'expérience

Cette expression est à la base de notre travail, en effet c'est la matière "première" sur lesquelles les jurys de Validation des Acquis de l'Expérience se base pour estimer de la possibilité de l'attribution du diplôme ou non. P. MAYEN (2009, p.57) définit ainsi les acquis de l'expérience : « *ils sont marqués par leurs origines avec l'action et les situations, par les finalisations auxquelles ils sont censés répondre, par leur caractère combinatoire qui fait que toutes les ressources sont mobilisées pour une fin, par le fait qu'ils sont pertinents ou pas, avant d'être vrais ou vérifiables* ». ⁴²² L'expérience permet donc, comme nous l'avons déjà évoqué, d'engendrer la construction d'habitus (P. BOURDIEU) ou encore des schèmes (G. VERGNAUD). Ces totalités "fonctionnelles" sont souvent difficiles à séquencer, d'autant plus que souvent les activités qui remplissent la vie professionnelle des sujets

⁴¹⁸ BOLDUC. JS, «La théorie des instincts d'HS. RIEMARUS ». La Découverte | « Dix-huitième siècle », n°45, pp585-603, 2013/1

⁴¹⁹ *Ibid*, p.598

⁴²⁰ *Ibid*, p599

⁴²¹ HEYSE. M, « Une réflexion sur les notions d'Inné et d'Acquis chez l'Homme et sur les prédispositions extraordinaires éventuelles d'un individu à la pratique de la musique ». Le monde de l'intelligence, Bimestriel Mars-Avril, 2014

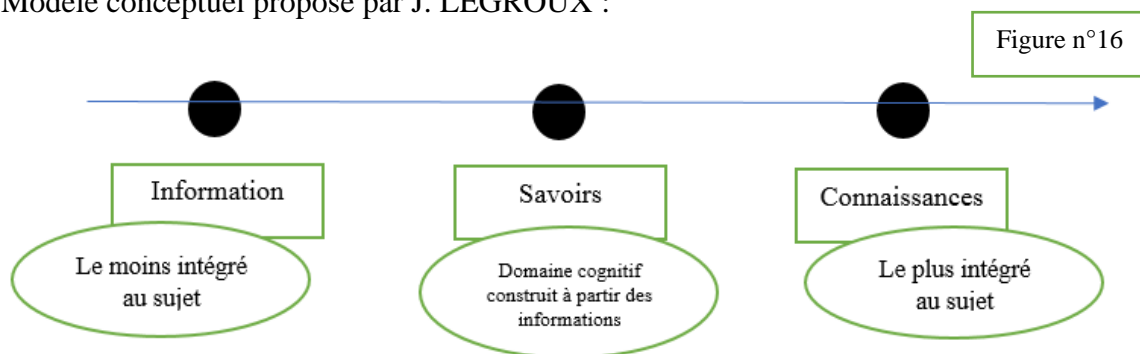
⁴²² MAYEN. P, « Acquis de l'expérience ». In L'ABC de la VAE.BOUTINET. JP, ERES, Education – Formation, 2009

semblent ‘naturelles’. « Elles sont également pour partie implicites et incorporées, ce qui ne rend pas leur explicitation aisée ». ⁴²³ La démarche de VAE commence par (2008, p.190) « l'expérience trajectoire », ⁴²⁴ il s'agit du parcours argumenté du sujet qui va exprimer les situations que ce dernier a rencontré et leur dynamique globale. Ainsi les jurys vont alors tenter de déterminer la corrélation en cette expérience professionnelle et les fiches RNCP, ce qui permet de faire le lien entre les référentiels diplômes, qui ont été déterminés avec l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir être qui seraient nécessaires pour pouvoir exercer de façon efficace l'emploi. Cette démarche a pour objectif de permettre, de faire le lien entre la théorie et la pratique, les savoirs et les savoir-faire... Ainsi peut-on dire que l'expérience professionnelle produit du Savoir ?

B - L'EXPERIENCE COMME PRODUCTION DE SAVOIR

Avant d'envisager le savoir, il convient de faire une première distinction entre l'information, le savoir et la connaissance. J. LEGROUX, (2008, p. 245) fait la distinction entre l'information, le savoir et la connaissance en faisant référence à un niveau d'intégration. « L'information est alors considérée comme étant la plus extérieure au sujet, la connaissance la donnée la plus intégrée, alors que le savoir est situé à l'interface entre les deux premiers pôles ». ⁴²⁵ Cela peut se modéliser ainsi :

Modèle conceptuel proposé par J. LEGROUX :



La somme des savoirs permet donc de construire les ‘connaissances’, lorsque l'on évoque les savoirs cela implique également forcément : la théorie et la pratique. La question de la relation entre la théorie et la pratique n'est pas nouvelle, très régulièrement elle fait l'objet de débats au sein de la Communauté Scientifique. La littérature évoque régulièrement cette situation pour B. DEMIL et al (2007, p.31) : « des réflexions alarmistes sont régulièrement produites depuis au moins vingt ans sur le divorce en cours entre les écrits des chercheurs – avant tout destinés à leur communauté – et les managers – ne voyant pas dans les recherches de solutions à leurs problèmes ». ⁴²⁶ Dans le cadre de l'enseignement supérieur, les mêmes constats sont faits. H. LAROCHE (2007, p. 55) relate le constat de décalage entre l'enseignement supérieur et le travail sur ‘le terrain’. En effet des jeunes gens en Ecole de Commerce

⁴²³ *Ibidem*,

⁴²⁴ MAYEN. P & METRAL. JF, « Compétences et validation des acquis de l'expérience ». Revue Française de sciences sociales, Numéro anniversaire 101, pp183-197, 2008

⁴²⁵ LEGROUX. J, « De l'information à la connaissance ». Paris : L'Harmattan, 2008

⁴²⁶ DEMIL. B, LECOCQ. X & WARNIER. V, « Le couple pratique- recherche. Divorce, mariage ou union libre ? ». Revue Française de Gestion ? N°171, pp31-48, 2007

sont invités à faire une année de césure entre leur seconde et troisième année, cependant ils constatent un décalage entre ce qu'ils avaient appris en cours et la réalité de l'entreprise : « ce qu'on enseigne ici n'a rien à voir avec ce qu'on fait dans les entreprises, et c'est scandaleux ! ». ⁴²⁷ Au regard des dissensions qu'il semble y avoir entre des deux concepts comment peut-on définir l'un et l'autre des termes ?

1 - Distinction théorie – pratique

a - Définitions

Le terme théorie, provient du grec, (theōria) qui signifie : observation. Si l'on se réfère au Larousse, il y a diverses définitions de ce mot. La première définition apportée, c'est de signifier que la théorie, c'est un « *Ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits* » ⁴²⁸. La seconde acception vise à définir la théorie comme un : « *Ensemble relativement organisé d'idées, de concepts se rapportant à un domaine déterminé* » ⁴²⁹. Il peut également s'agir d'un « *Système d'hypothèses sous-tendant les interprétations des événements* » ⁴³⁰. On peut s'agir également de : « *Connaissance purement spéculative* » et enfin la dernière acception correspond à une : « *Donnée d'un langage formel, d'un ensemble d'axiomes et d'un ensemble fini de règles de déduction* » ⁴³¹. Pour PLATON (2008, p.487) : « *La théorie promet un procès de formation, la voie de la connaissance et celle du salut ne font qu'un. Elle déclenche une purification qui conduit à un changement de l'âme, à une conversion salutaire de l'esprit* ». ⁴³² Selon la tradition aristotélicienne, comme la stoïcienne, « *la forme de vie théorique jouit de la prééminence sur la vita activa* » ⁴³³ (la vita activa J. HANNAH (1961, p.14) ⁴³⁴ : c'est la vie sur Terre, elle est donnée à l'Homme sous trois modes : le travail (cycle biologique mortalité), l'œuvre (artefact, survie) et l'ancien (politique et pluralité)). Dans le langage commun, on considère que la théorie est un ensemble de thèses, qui sont élaborées sur divers sujets et qui font référence tant qu'elles ne sont pas démenties. Ce sont des connaissances plutôt désintéressées. Alors que concernant la pratique, cela touche à tout ce qui concerne l'action (praxis) par rapport à la production (poesis) ou la théorie (theōria). Parfois la théorie pure peut être appliquée, on parle par exemple de physique appliquée, ou alors elle lui sera étrangère, elle s'appuiera alors dans ce cas sur l'expérience, le savoir-faire. Il s'agit de tout ce qui attire à une action concrète, éventuellement mesurable, évaluable. Chez ARISTOTE, déjà on trouve cette question de « *l'efficacité pratique de la philosophie [...], cette partie de la philosophie déliée au sens strict de la théorie philosophique se spécialise dans des questions relatives à une conduite prudente de la vie* ». ⁴³⁵ D'autres auteurs, comme E. KANT, E. ROUSSEAU ou encore G. HEGEL ont fait le lien entre la théorie et la pratique. D'ailleurs G. Hegel (1956, p.529) attribuait la Révolution Française à la philosophie : « *[...] avec le droit rationnel elle a élevé la prétention inouïe que l'homme se place la tête en bas, c'est-à-*

⁴²⁷ LAROCHE. H « Les relations incertaines entre pratiques et enseignements dans le domaine de la gestion ». Revue Française de Gestion, 178-179, pp.55-69

⁴²⁸ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/theorie/77735>

⁴²⁹ *Ibidem*,

⁴³⁰ *Ibidem*,

⁴³¹ *Ibidem*,

⁴³² HABERMAS. J, « Sur le rapport de la théorie et de la pratique ». Les Etudes Philosophiques, N°87, 2008/4

⁴³³ HABERMAS. J, 2008, *Op.Cit*, p.488

⁴³⁴ HANNAH. A, « Condition de l'homme moderne ». Paris : Calmann-Lévy, 1961

⁴³⁵ HABERMAS. J, 2008, *Op.Cit*, p.488

dire se fonde sur l'idée et construite d'après elle la réalité ». ⁴³⁶ Cela signifie qu'il est considéré que la théorie, les hypothèses peuvent donner la force à des sujets d'agir, de devenir maître de leur existence et ainsi tenter de changer les choses. De façon plus empirique, la différence notable entre ces deux notions est : la première notion, est de l'ordre de la connaissance désintéressée, car pas forcément appliquée, elle n'a pas une finalité utilitaire. La pratique c'est presque l'opposé, elle vise à l'utilité, à l'efficacité, la performance si l'on fait le lien avec la compétence. Parfois, la pratique peut être une application de la théorie, on peut penser par exemple aux recherches médicales scientifiques qui se déclinent ensuite de façon pratique afin de fournir des médicaments ou autres dispositifs médicaux, ou à la physique appliquée citée un peu plus haut. Mais comment dans le monde de l'entreprise évoque-t-on la théorie et la pratique ?

b - Transposition dans le milieu professionnel

Un des liens entre la théorie et la pratique au sein des entreprises peut se traduire notamment par les référentiels diplômés inscrits sur les listes RNCP dont nous avons parlé lors du contexte. Pour rappel, c'est l'instabilité économique et l'émergence du chômage qui sont à l'origine de l'évolution de la place de la compétence au sein des organisations contemporaines. Il fallait un référent, une matrice pour permettre la mise en place de dispositif de formation qui puisse faire l'interface entre l'entreprise et la formation. P. PERRENOUD (2001, p.1) : « *Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation* ». ⁴³⁷ La compétence se manifeste effectivement par la réalisation d'actions pour arriver à réaliser les tâches qui incombent à un professionnel dans le cadre de son emploi, cependant cela nécessite également des ressources cognitives. Selon G. LE BOTERF (2000, p.70), le professionnel « *doit construire et posséder des schèmes qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinatoires appropriées de ressources* ». ⁴³⁸ Le schème étant défini comme : « *la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés réseaux d'expertise...).* C'est une fonction du schème et de son évolution quelle sera sélectionnée et qu'elle prendra place dans une architecture. Celle-ci ne doit d'ailleurs pas être comprise comme un agencement mécanique, comme une juxtaposition de pièces à la manière d'un jeu de lego ou d'un meccano. La compétence ne se construit pas comme un mur de maçonnerie et les ressources ne sont pas comparables à des briques » ⁴³⁹. La traduction donc de l'ensemble des ressources nécessaire à l'acquisition des compétences se fait dans les référentiels. I. CHERQUI-HOUOT (2009, p.198) définit le référentiel comme « *la description de l'ensemble des capacités, connaissances et compétences validées par le diplôme ; il fixe le niveau d'exigence et précise les modalités d'évaluation* ». ⁴⁴⁰ Ces référentiels sont la forme institutionnalisée des diplômes, il s'agit de la référence, ils sont établis par les représentants des professions dans le cadre de commissions

⁴³⁶ HEGEL. G, « Werke, Vol 12 ». Suhrkamp, 1956

⁴³⁷ PERRENOUD. P, « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle ». Genève, sur Internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html,

⁴³⁸ LEBOTERF. G, « Construire les compétences individuelles et collectives ». Paris : Edition d'Organisation, 2000

⁴³⁹ Ibidem,

⁴⁴⁰ CHERQUI- HOUOT. I, « Référentiel de certification ». In L'ABC de la VAE. JP. BOUTINET, ERES, Education –Formation, 2009

consultatives.⁴⁴¹ Ils analysent de façon globale l'ensemble des activités professionnelles couvertes par un diplôme défini. Ainsi dans la phase d'évaluation, le référentiel sert de référent qui permet ainsi de vérifier la bonne acquisition des savoirs. Mais du coup, comment se fait le passage des savoirs au savoir-faire nécessaire pour exercer les activités. On évoque alors la notion de didactique, de quoi s'agit-il ?

c - Le lien entre la théorie et la pratique : la didactique

Le concept de « transposition didactique » est défini par Y. CHEVALLARD (1985, p.39) comme étant « *un contenu de savoir ayant été désigné comme un savoir enseigner, il subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique* ». ⁴⁴² La transposition didactique est composée d'une transposition didactique dite "externe", il s'agit selon E. PAUN (2006, p.2) : « *Du processus de transformation, d'interprétation et de ré-élaboration didactique du savoir scientifique* »⁴⁴³. Cette transposition n'est pas à confondre avec la vulgarisation, puis qu'elle doit respecter des règles qui sont bien précises. Son objectif est la construction d'un curriculum qui va pouvoir rendre la science accessible. L'auteur de préciser : « *Le curriculum prescrit ou formel présente le résultat de ces (ré)-élaboration, en tant qu'ensemble de toutes les expériences de formation composées de connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires* »⁴⁴⁴. Quant à la transposition didactique externe, elle représente toutes les transformations successives subies par le curriculum formel durant l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'apprenant. Cette transposition est nommée interne puisqu'elle concerne la relation interne "enseignant – apprenant". Cette transposition didactique peut être schématisée comme suit :

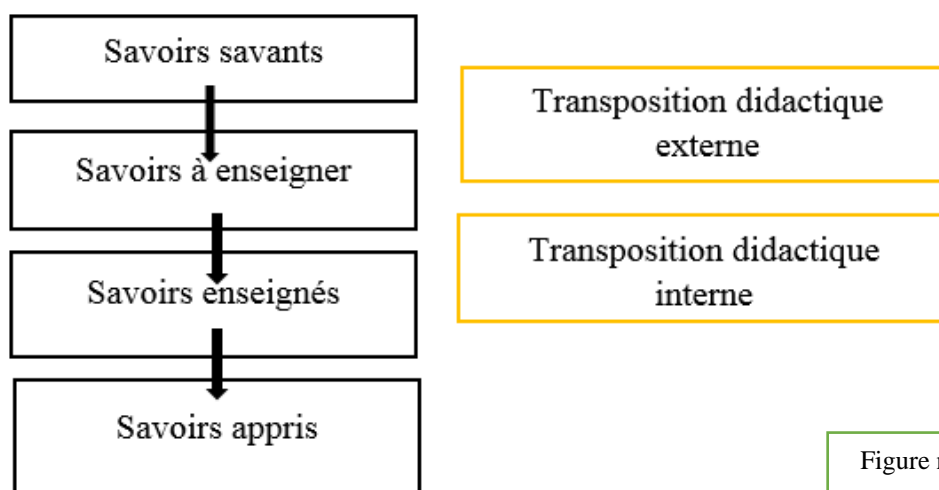


Schéma de la transposition didactique⁴⁴⁵

⁴⁴¹ Commissions consultatives : CPC pour l'enseignement secondaire, puis CNESER pour l'enseignement supérieur

⁴⁴² CHEVALLARD. Y, « La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné ». Grenoble : La pensée sauvage, 1985, p.39

⁴⁴³ PAUN. E, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir ». Carrefours de l'éducation, n°22, 2006/2

⁴⁴⁴ *Ibid*, p.4

⁴⁴⁵ CLERC. JB, MINDER. P & RODUIT. G, « La transposition didactique ». HEP, 2006

Cette transposition didactique est donc la manière de passer des savoirs savants aux savoirs appris. Selon J. LE PELLECC (1991, p.40) : « *un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. [...] le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui évaluent* »,⁴⁴⁶ F. AUDIGIER (1988, p.14) quant à lui, les définit comme « les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, "la communauté scientifique", qui désigne ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt ... »,⁴⁴⁷ aux savoirs à enseigner F. AUDIGIER (1988, p.14) : « *ceux qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, référentiels...); ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes* ». ⁴⁴⁸ Ces savoirs à enseigner deviennent ensuite des savoirs enseignés, c'est ce qui est transmis dans les salles de cours auprès des apprenants. Enfin, ils deviendront des savoirs appris, c'est en fait les savoirs que l'on acquiert notamment à l'école. Au cours de ce cheminement du savoir savant au savoir appris, il y a deux types de transposition. Une première qui est appelée "transposition didactique externe", pourquoi externe ? Parce que celle-ci se fait en dehors du système d'enseignement. Y. CHEVALLARD qui y consacra une partie de son travail (1985, p.25) appelle cette phase « *du nom parodique "noosphère", que l'on peut traduire par la sphère où l'on pense* ». ⁴⁴⁹ La noosphère c'est donc l'ensemble des individus qui traduisent les savoirs que l'on souhaite transmettre dans le cadre des programmes scolaires. Il va de soi qu'il y a une proximité entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner, pour que les savoirs à enseigner aient toute légitimité. Ces savoirs ne sont pas immuables, ils évoluent et on peut parfois faire le constat que les savoirs à enseigner sont obsolètes du fait que les savoirs savants évoluent. Pour Y. CHEVALLARD, (1985, p.27) : « *Pour établir la comptabilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un rapport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes ; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de disposition didactique* ». ⁴⁵⁰ La seconde transposition qui apparaît sur la page précédente, c'est la "transposition didactique interne". Il s'agit de la manière dont l'enseignant ou le formateur va transmettre les savoirs à enseigner à ses apprenants, il s'agit donc d'une approche personnelle qui parfois peut être difficile à connaître. Selon J. LE PELLECC (1991, p.47) : « *La salle de classe est le domaine réservé du maître et il est difficile d'observer le savoir enseigner, de repérer des constantes dans la municipalité. Il faudrait pouvoir pénétrer dans le sanctuaire. Ce n'est pas toujours chose aisée, car ce métier est exercé en solitaire, et souvent une présence étrangère est considérée comme une immixtion* ». ⁴⁵¹ De son côté le sujet apprend, cet acte d'apprendre est défini par B. AUMONT (2007, p1), comme étant : « *la construction du savoir* ». ⁴⁵² Et dire « l'acte d'apprendre », cela signifie qu'apprendre serait un acte. « *C'est prendre avec soi, c'est faire sien, c'est s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir* ». ⁴⁵³ Ces connaissances, lorsqu'elles

⁴⁴⁶ DE PELLECC. J & ALVAREZ VIOLETTE. M, « Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend ». Paris : Hachette Education, 1991

⁴⁴⁷ AUDIGIER. F, « Savoirs enseignés, savoirs savants. Autour de la problématique du colloque ». Dans troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés – savoirs savants, Paris : INRP, 1988

⁴⁴⁸ *Ibidem* ;

⁴⁴⁹ CHEVALLARD. Y, 1985, *Op. Cit*, p25

⁴⁵⁰ CHEVALLARD. Y, 1985, *Op. Cit*, p27

⁴⁵¹ DE PELLECC. J & ALVAREZ VIOLETTE. M, 1991, *Op. Cit*, p. 47

⁴⁵² AUMONT. B, « L'acte d'apprendre ». Jeunesse au Plein Air, 2007

⁴⁵³ *Ibidem*,

seront devenues nos savoirs propres, nous permettrons alors d'être munies de nos compétences spécifiques. Cette distinction que l'on vient de faire entre la théorie et la pratique, nous a amené à connaître les différents savoirs, en effet nous avons évoqué les mots : savoirs savants, savoirs à enseigner, savoir-faire... Cela fait bien des acceptions pour ce terme de savoir, voyons plus précisément de quoi l'on parle.

2 - Qu'est-ce que le SAVOIR ?

a - Le savoir et l'expérience

Selon MF. GERARD (2000, p.29) : « *Le savoir en tant que nom, est écrit au singulier, désigne tout ce qu'un individu sait à un moment de son existence. Cette définition tautologique rappelle que "savoir" (nom) est aussi et sans doute avant tout "savoir" (verbe). De ce fait, "savoir" est inscrit dans l'action* ». ⁴⁵⁴ La relation que nous avons dans notre rapport au savoir fut étudiée dans un certain nombre de champs. Il fut étudié par P. BOURDIEU en Sociologie. Il est considéré un rapport au savoir qui est lié à la culture. Sachant qu'au sein de la cellule familiale, il y a beaucoup d'hétérogénéité en la matière, il a été mis en évidence une corrélation entre le rapport au savoir de la famille et le rapport au savoir de l'élève ce qui a un impact direct sur la réussite ou l'échec scolaire de l'enfant. On peut également évoquer, le champ d'étude inhérent au rapport au savoir attrait à la Clinique. Dans ce champ, J. BEILLEROT évoque un rapport au savoir proche de son propre désir. Puis, il y a le rapport au savoir en microsociologie. B. CHARLOT (1999, p.3) le définit comme « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation..., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* ». ⁴⁵⁵ Cette définition, nous permet de faire le lien dans l'environnement professionnel entre les notions de : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Précisons ces trois notions.

b - Savoirs, savoir-faire et savoir-être quelques précisions !

Ces trois éléments dont on a déjà parlé en évoquant la compétence professionnelle, ils en seraient les composants. Les savoirs correspondent aux connaissances que le sujet aura apprises dans le cadre de l'éducation. Les savoir-faire se traduisent par la manière dont les savoirs sont employés pour réaliser les activités inhérentes à l'emploi occupé par le sujet et enfin, le savoir être est la manière dont si prend le sujet pour réaliser son ou ses activités, il s'agit du comportement. P. CARRE & P. CASPAR (1999, p.232) nous présentent deux acceptions de cette notion de comportement : « *d'un côté, le comportement s'oppose aux savoirs et aux savoir-faire qui sont des concepts plus abstraits, qui ont pour ambition d'être explicatifs de l'action. Le comportement, lui, est l'action. [...] D'un autre côté, on raisonne plus sur ce qui appartient en propre à l'individu. [...] Le comportement est alors directement lié à la personnalité* ». ⁴⁵⁶ De son côté, G. MALGLAIVE va mettre le lien entre la compétence, l'action et le Savoir, précisant que les compétences peuvent émerger des actions réalisées. Ces actions selon l'auteur se distinguent au travers quatre types de savoirs (1990, p.87). ⁴⁵⁷ Il distingue tout d'abord les savoirs théoriques : elles permettent de

⁴⁵⁴ GERARD. MF, « Savoir...Oui mais encore ? ». Forum- Pédagogie, p.29-35, 2000

⁴⁵⁵ CHARLOT. B, « Le rapport au savoir en milieu populaire ». Paris : Anthropos, 1999

⁴⁵⁶ CARRE. P & CASPAR. P, « Traité des sciences et des techniques de la formation ». Paris : Dunod, 1999

⁴⁵⁷ MALGLAIVE. G, « Enseigner à des adultes ». Paris : PUF, 1990

connaître les objets et leurs modalités de transformation, le fonctionnement des diverses machines nécessaires à la réalisation des actions. Dans un second temps, il y a les savoirs procéduraux : qui eux permettent de préciser les façons de faire, les modalités des procédures, ce sont les manières dont les dispositifs fonctionnent. Ensuite, il distingue les savoirs pratiques, qui eux qui directement liés à l'action. Ils traduisent de façon empirique, pragmatique l'action et enfin G. MALGLAIVE distingue les savoir-faire qui quant à eux relèvent de l'acte humain qui est à l'origine de l'action d'un point de vue matériel, intellectuel... Après avoir déterminé la transposition didactique, les divers savoirs, comment cela se traduit dans le cadre de Validation des Acquis de l'Expérience ? Nous ne sommes pas dans une transposition didactique comme nous l'avons évoqué ci-dessus, en effet le sujet qui désire intégrer ce type de dispositif, part de son expérience professionnelle, mais comment peut-on envisager un apprentissage dans ce cadre ?

C - LE MODELE D'APPRENTISSAGE VIA L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'expérience est source de connaissance. Il est déterminé que l'expérience en tant que telle n'est pas source de savoirs. Pour que cela le devienne, il faut interroger, réfléchir sa pratique. G. PINEAU (1991, p.29-30) précise : « [...] *L'expérience éducative est une expérience reconstruite, c'est-à-dire avec une discontinuité intégrée, comprise, prise en soi* ». ⁴⁵⁸ J. PIAGET réalisa un certain nombre de travaux afin de déterminer le rôle essentiel de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence des enfants. Il va distinguer ce qui relève de « réussir » et « comprendre ». Il précise (1974, p.237) que « réussir » relève du « savoir-faire » alors que « comprendre », relève de la conceptualisation. Comme il le souligne, l'action est une connaissance (un « savoir-faire ») autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures ». ⁴⁵⁹ Donc entre « réussir » et « comprendre », J. PIAGET (1974, p.9) distingue : « *réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action* ». ⁴⁶⁰

⁴⁵⁸ PINEAU. G, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». In Courtois Bernadette et Pineau Gaston, *La formation expérientielle des adultes*. Paris / La documentation française, 1991

⁴⁵⁹ PIAGET. J, « Réussir et comprendre ». Paris : PUF, 1974

⁴⁶⁰ PIAGET. J, « La prise de conscience ». Paris : PUF, 1974

On peut ainsi présenter le Modèle Cognitif de J. PIAGET mis en boucle :

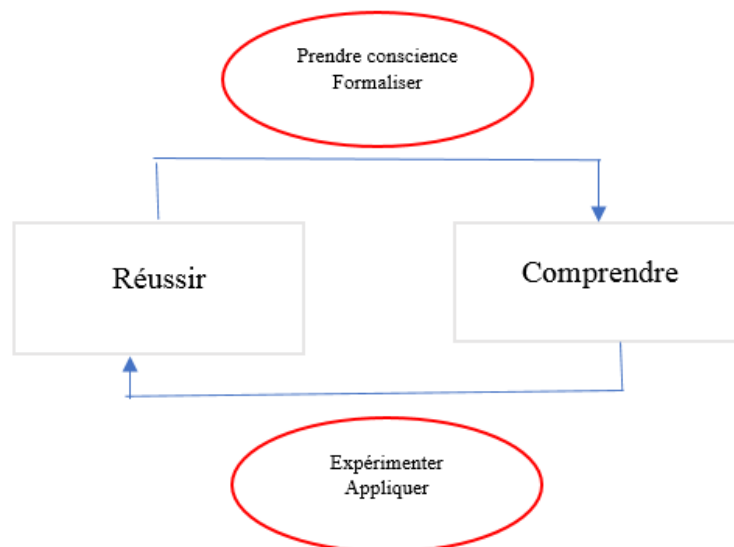


Figure n°18

Quel est le dispositif mobilisé pour faire émerger de la pratique la conceptualisation dont parlait J. PIAGET et comment pouvons-nous qualifier ce mode d'apprentissage qui émane de l'expérience ?

1 - La transposition du pratique au théorique : la didactique professionnelle

a - Genèse et définition

On peut définir la didactique professionnelle comme étant selon P. PASTRE (2015, p.1) : « *l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles* ». ⁴⁶¹ Cette discipline est récente. Ses origines se situent dans plusieurs sources : trois théoriques et un champ de pratiques. La première source théorique est : « *le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, développé par J. PIAGET et continué par G. VERGNAUD* ». ⁴⁶² La seconde source est « *psychologie ergonomique* » ⁴⁶³ et enfin, la troisième source est « *la didactique des disciplines* ». ⁴⁶⁴ Quant au champ pratique dont s'est inspirée la didactique professionnelle, c'est l'ingénierie de formation. S. FERNAGU-OUDET (2004, p.129) : « *elle étudie la manière dont se transmettent, se construisent et se transforment les compétences dans le champ du travail. Toute intervention de didactique professionnelle commence par une analyse du travail* ». ⁴⁶⁵ Même si la didactique s'est inspirée diverses sources, celles citées ci-dessus, cependant elle est bien détachée de ses sources. Prenons l'exemple de l'ingénierie de formation, la didactique professionnelle s'arrête généralement à l'analyse du travail. Mais quels sont ses objectifs ?

⁴⁶¹ PASTRE. P, « La didactique professionnelle : Un point de vue sur la formation et la professionnalisation ». Education Sciences & Society, 2015

⁴⁶² *Ibidem*,

⁴⁶³ *Ibidem*,

⁴⁶⁴ *Ibidem*,

⁴⁶⁵ FERNAGU-OUDET. S, « Ingénierie de formation et didactique professionnelle ». Recherche et formation, n°46, pp. 117-135, 2004

b - Les finalités

Le but premier de la didactique professionnelle est de démontrer la nécessité de faire une analyse du travail comme tout préalable à un parcours de formation dans le cadre de la formation professionnelle continue. Par ailleurs, cette didactique n'a pas pour ambition de s'intéresser au savoir mais à l'activité. Enfin, selon P. PASTRE : « *elle se donne comme objet le développement chez les adultes, avec cette idée forte que c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement* ». ⁴⁶⁶ S. FERNAGU-OUDET (2004, p.131) de préciser que parmi les objectifs de la didactique professionnelle consiste à : « *permettre donc aux individus d'acquérir de l'expérience professionnelle dans l'intelligence des situations et à toute sa place dans la mise en œuvre de processus de professionnalisation* ». ⁴⁶⁷ Au-delà de la formation des adultes, d'autres dispositifs emploient dans cette alternance entre les savoirs et la pratique. Comme nous l'avons déjà évoqué, dans les Maisons Familiales Rurales, la genèse émane d'un besoin des agriculteurs quant au fait d'avoir des professionnels formés et en capacité de suivre les évolutions constantes de ce secteur. Les périodes de formation sont au plus près des besoins pragmatiques. Cette didactique professionnelle que l'on vient d'évoquer où le terrain sert de matrice à la mise en place de parcours de formation sert à la formation expérientielle. Elle est différente de la formation traditionnelle basée comme nous l'avons vu sur l'acquisition de savoirs à enseigner. Mais de quoi parlons-nous ?

2 - L'apprentissage expérientiel

a - Origine et définition

Tout d'abord dans le dictionnaire actuel de l'éducation, R. LEGENDRE (2007) définit l'apprentissage expérientiel comme étant : « *un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer* ». ⁴⁶⁸ Cette forme d'apprentissage est appelée "apprentissage expérientiel" pour deux raisons. Tout d'abord, cela est lié à ses origines intellectuelles présentées dans les travaux de J. DEWEY, K. LEWIN ou encore J. PIAGET. Ensuite, la seconde raison c'est le rôle primordial de l'expérience dans ce processus d'apprentissage. E. LINDEMAN dont nous avons parlé ultérieurement est un des pionniers quant au fait d'évoquer les théories de l'apprentissage des adultes. Pour A BALLEUX (2000, p.266) : « *L'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future : l'éducation établie des liens avec la vie. D'autre part, l'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels : elle est conçue autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant. L'éducation des adultes emprunte le chemin des situations réelles, vécues et non celles des manières académiques : elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie. Enfin, la meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience : elle est l'élément clé : « le manuel vivant de l'apprenant adulte* ». ⁴⁶⁹ Donc on commence à mettre en évidence l'importance de l'expérience dans l'apprentissage des adultes au début du XX^{ème} siècle, pour autant l'émergence de ce concept est réellement situé à la fin des années soixante. Par exemple C. ROGERS (1969, p.5) fait référence à

⁴⁶⁶ *Ibidem*,

⁴⁶⁷ *Ibid*, p.131

⁴⁶⁸ LEGENDRE. R, « Dictionnaire actuel de l'éducation ». Paris : Ed Guérin, 3^{ème} édition, 2007

⁴⁶⁹ LINDEMAN. E, « The meaning of adult education ». New York : New Republic, 1926

deux types d'apprentissage : « un premier qui n'engage que l'esprit et à l'opposé, un autre mode d'apprentissage qui est expérientiel, important pour la personne et lourd de signification ». ⁴⁷⁰ Mais ce n'est que dans les années soixante-dix que ce concept va exploser. Il y a une explosion des termes qui liés à 'l'experiential learning'. Ainsi vont émerger les premières définitions de 'l'experiential learning'. Pour M. KEETON (1976, p.4) apprendre par expérience est vu comme : « l'apprentissage qui survient en dehors de la classe ». ⁴⁷¹ WW. WILLINGHAM (1976, p.225) présente deux types d'apprentissage : « c'est d'abord l'apprentissage à travers l'expérience de vie, tout ce qui s'apprend de manière informelle, au travail, dans le bénévolat, les sports... La seconde catégorie, généralement appelée apprentissage encadré, concerne tout ce qui procure à l'étudiant une meilleure expérience dans l'intégration et dans la mise en application de sa formation, programme de travail, internat hors campus, amours, activités diverses). ⁴⁷² De l'ensemble de ces recherches anglo-saxonnes ou hexagonales, on peut présenter divers types de processus d'apprentissage expérientiel.

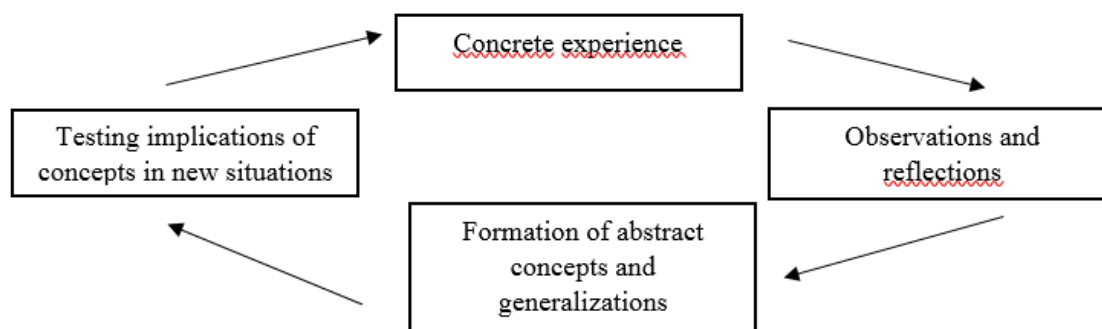
b - Des modèles d'apprentissage expérientiel

b1 - Le modèle de K. LEWIN

K. KOLB (1984, p.21) présente le modèle de K. LEWIN comme suit : « apprentissages, changements et progression sont vus comme étant favorisées par un processus intégrateur qui comme par une expérience "ici et maintenant" ». Dans ce modèle d'apprentissage de K LEWIN, est identifié quatre temps, qui est présenté dans la figure ci-dessous

The Lewinian experiential learning model (1984, p. 21) ⁴⁷³.

Figure n° 19



Tout d'abord, dans ce modèle notons l'importance du *Hic et nunc* pour tester et valider les concepts abstraits. Le premier temps de ce modèle part de l'expérience concrète qui est dans l'immédiateté est la base de l'observation et de la réflexion. L'auteur considère que c'est l'expérience immédiate qui serait le point de départ pour

⁴⁷⁰ ROGERS. C, « Freedom to learn : A viiew of what education might become ». Columbus (OH) : Merrill, 1969

⁴⁷¹ KEETON. M, « Experiential learning : Rationale, characteristics and assessment ». San Francisco (CA) : Jossey-Bass, 1976

⁴⁷² WILINGHAM. WW, « Critical issues and basic requirements for assessment ». In M. KEETON (Dir), Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment (pp224-244). San Francisco (CA): Jossey-Bass, 1976

⁴⁷³ KOLB. D, « L'apprentissage expérientiel : L'expérience comme source d'apprentissage et de développement. Chapitre 2 : Le processus de l'apprentissage expérientiel ». 1984, p.21

« apprendre, donner vie, donner de la matière et subjectiver la signification personnelle de concepts abstraits... ». ⁴⁷⁴ Ces observations sont alors intégrées dans une « théorie » à partir de laquelle de nouvelles modalités d'actions peuvent être imaginées. En dernier lieu, ces modalités et autres hypothèses servent ensuite comme guide d'action afin de générer de nouvelles expériences. Après avoir considéré que le premier élément majeur de ce modèle est l'expérience immédiate, ce dernier voit un second élément majeur dans son modèle : ce sont les « processus de rétroaction ». Il a emprunté ce terme à l'ingénierie électrique afin de « décrire un apprentissage social et un processus de résolution de problème qui génèrent des informations valides pour évaluer les erreurs quant aux buts visés ». ⁴⁷⁵ L'intérêt de ce modèle est d'intégrer ces deux perspectives dans un processus d'apprentissage dont la finalité est une action efficace.

b2 - Le modèle de J. DEWEY

J. DEWEY est l'initiateur du « hands-on learning » ce qui signifie apprendre par l'action. Ce second modèle de J. DEWEY est relativement proche de celui de K. LEWIN à ceci près que J. DEWEY rend plus explicite la « nature Développementale des apprentissages ». Il décrit comment l'apprentissage « transforme les impulsions, émotions et envies d'expériences concrètes en une idée supérieure d'action déterminée ». ⁴⁷⁶ La pensée pédagogique de J. DEWEY est traduite par E. ROZIER (2010, p.23) ainsi : « elle tente de mettre en relation la sphère théorique et la dimension pratique » ⁴⁷⁷. Selon J. DEWEY, la détermination des objectifs est une opération intellectuelle qui est plutôt complexe. Il précise (1983, p.133) que l'objectif : « signifie intelligemment ». ⁴⁷⁸ Cette détermination implique tout d'abord une observation du contexte. Ensuite, il y a la mobilisation de savoirs, de connaissances, d'informations qui ont déjà été obtenus au cours de situations antérieures. Enfin, il y a le jugement qui rassemble ce qui a été observé et ce qui a été connu pour voir ce qu'il signifie.

c - Le modèle d'apprentissage de J. PIAGET

Enfin, le troisième modèle d'apprentissage est celui de J. PIAGET. Selon ce dernier, l'expérience, les concepts de réflexion et d'action forment cheminement de base nécessaire pour le développement de l'esprit de l'adulte. Ce dernier conçoit le développement de l'enfant vers l'âge adulte, comme une évolution d'une vision concrète du monde à une construction abstraite de celui-ci. Il estime, que le processus d'apprentissage qui donne lieu au développement, est en fait un cycle d'interaction entre le sujet et son environnement tout comme les auteurs précédents. L'apprentissage selon J. PIAGET c'est de « l'adaptation intelligente », deux processus sont alors identifiés. Quand on a un processus d'adaptation qui domine sur l'intégration, on obtient « l'imitation », « le modelage de soi » aux contraintes de notre environnement. Par contre quand c'est l'intégration qui prédomine sur l'adaptation, il y a une « interprétation », sans forcément de liens avec la réalité. Pour résumer cette évolution du concret vers l'abstrait, de l'action vers la réflexion se fait au gré d'une succession de processus d'adaptation et d'intégration. Ceci au fur et à mesure que les niveaux de

⁴⁷⁴ *Ibidem*,

⁴⁷⁵ *Ibidem*,

⁴⁷⁶ *Ididem*,

⁴⁷⁷ ROZIER. E, « J. DEWEY, une pédagogie de l'expérience ». La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°80-81, 2010/2

⁴⁷⁸ DEWEY. J, « Expérience et éducation. Suivi de Expérience et éducation ». Paris : Armand Colin, 1983

fonctionnement cognitif supérieur se développe. Pour cela, J. PIAGET a déterminé quatre stades majeurs de développement cognitif de la naissance jusqu'à quatorze ou quinze ans. Une première phase "sensori-moteur" de zéro à deux ans. Le style d'apprentissage durant cette phase est essentiellement actif et concret. Le jeune enfant, va surtout apprendre au travers de ses émotions, du toucher... O. HOUDE (2011, p.10) explique que : « *Le bébé interprète le monde qui l'entoure sur la base de ses sens (sensori) et de ses actions (moteur)* ». ⁴⁷⁹ A ce stade l'apprentissage se réalise surtout au travers l'association entre stimulus et réponses. La seconde phase intervient entre deux et six ans. Là, l'enfant va commencer à réfléchir, cette phase est appelée "phase représentationnelle". A ce stade, l'enfant de 2 ans se sert des schèmes d'action qu'il a appris au stade précédent, cependant là l'enfant est en capacité de prendre de la distance par rapport à la réalité. L'enfant est alors à ce stade de les intérioriser et de les combiner mentalement. « *Par ce processus cognitif fondamental (intériorisation-combinaison), les actions (réelles) deviennent des opérations mentales* ». ⁴⁸⁰ La troisième phase "phase de développement symbolique", là entre sept et onze ans, le sujet commence réellement le développement de son pouvoir "d'abstraction symbolique". A ce stade, « *l'enfant va progressivement construire les concepts fondamentaux de sa pensée* ». ⁴⁸¹ En dernier lieu, il y a le stade de l'intelligence. L'enfant en période d'adolescence est en capacité désormais de raisonner, c'est ce que l'on nomme : « *le raisonnement hypothético-déductif* ». ⁴⁸² Si l'on résume, l'enfant au stade sensori-moteur, va apprendre via un processus d'adaptation. Ensuite, il va plutôt être attentif à sa façon d'apprendre. Il va alors s'appuyer sur de la théorie, des concepts pour réaliser ses expériences. Lors des derniers stades de développement il va aller des processus symboliques qui sont basés sur des opérations concrètes vers des processus symboliques basés sur des représentations logiques. Le pouvoir symbolique que ce dernier a développé va lui rendre possible de réaliser alors un raisonnement hypothético-déductif. Il va développer des théories, et de façon expérimentale, il va les tester. Cette représentation du développement de l'intelligence de l'enfant, correspond au processus d'apprentissage basique chez l'adulte. Ces modèles expliquent bien l'emploi de l'expérience dans le processus de l'apprentissage, toutefois on ne peut faire état de cette modalité d'apprentissage sans évoquer le premier qui a modélisé ce phénomène, D. KOLB.

3 - Le modèle de l'apprentissage de l'expérience de D. KOLB

a - La genèse de ce modèle

D. KOLB, commence ses premiers écrits sur "l'expérientiel learning" dans les années soixante-quinze. C'est très certainement un des modèles les plus connus qui est basé sur quatre phases. Ce modèle s'appuie sur les travaux de K. LEWIN et notamment la notion de rétroaction dont nous avons parlé ultérieurement et les propres travaux de D. KOLB. Ce modèle compte deux aspects importants à identifier. Tout d'abord, D. KOLB met l'accent lui aussi sur le *Hic et nunc* (l'ici et maintenant), de l'expérience concrète afin de pouvoir valider et éprouver des concepts abstraits. Ce dernier précise (1984, p139) : « *quand l'humain prend part à une expérience, il le fait complètement,*

⁴⁷⁹ HOUDE. O, « La psychologie de l'enfant ». Paris : PUF, 2011 (5^{ème} édition)

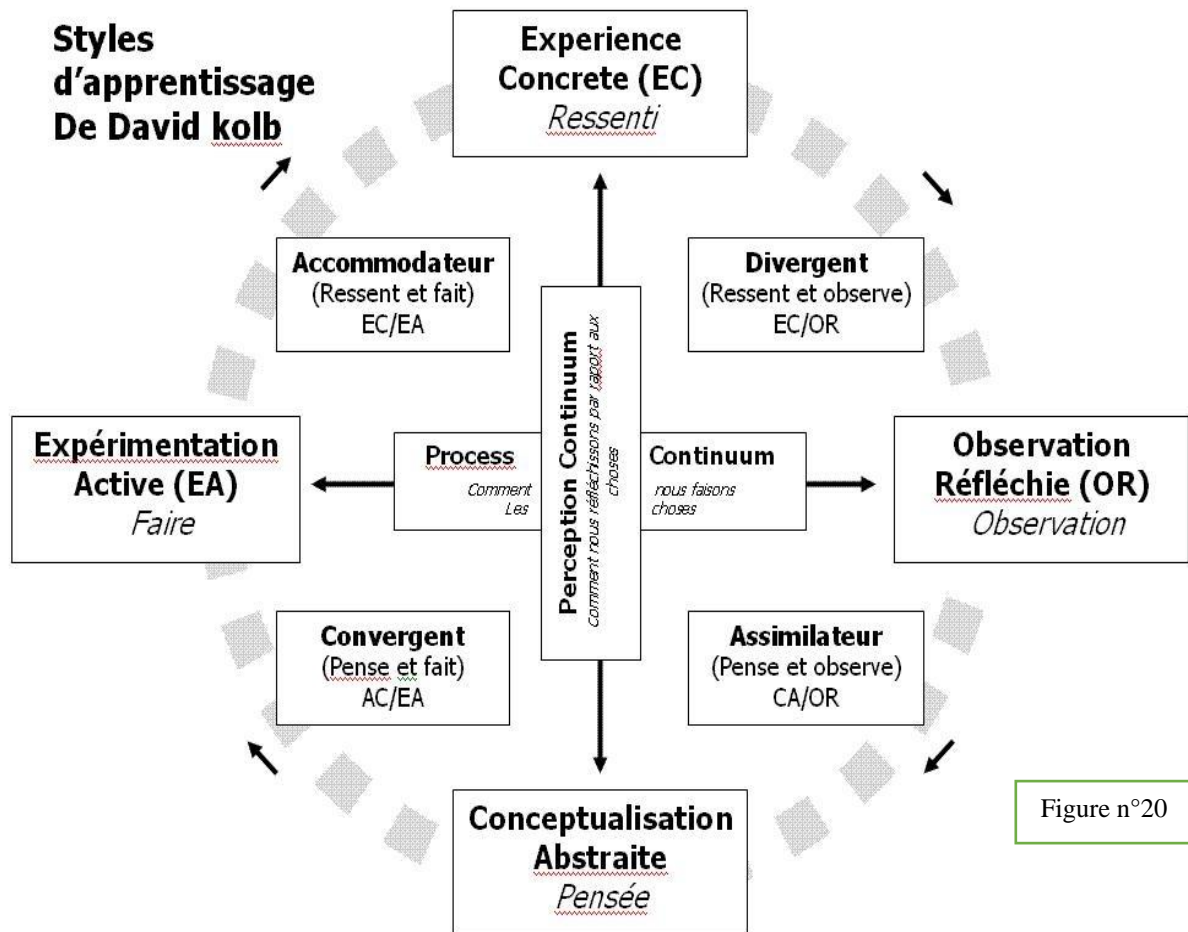
⁴⁸⁰ *Ibid*, p.12

⁴⁸¹ *Ibidem*,

⁴⁸² *Ibid*, p.14

concrètement et abstraitement ». ⁴⁸³ Le second aspect important dans le modèle de D. KOLB c'est la référence à la rétroaction. Le cycle de D. KOLB présente l'importance de la relation entre trois facteurs incontournables du dispositif : l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement par la personne, il y a la compréhension qui est faite de la situation et enfin il y a la construction de savoirs qui est réalisée à partir du contexte. Ce processus met en évidence que : « *la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation* ». ⁴⁸⁴

b - Le modèle de D. KOLB : le savoir apprendre expérientiel



© concept david kolb, adaptation and design alan chapman, 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
Traduit de l'anglais par Damien Baptiste

Source⁴⁸⁵ : <https://innovalie.wordpress.com/2015/08/20/david-kolb-lapprentissage-par-lexpérience>.

Ce savoir apprendre expérientiel est constitué d'une manière d'être (des attitudes cognitives) et une façon d'agir. Tout d'abord il y a le mode exploratoire (mode E), pour la phase d'expérience concrète. Ensuite il y a le mode réfléchi (mode R) pour la phase

⁴⁸³ KOLB. D, « Experiential learning : Experience as the source of learning and development ». Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1984

⁴⁸⁴ KOLB. D, 1984, *Op. Cit.*, p.41

⁴⁸⁵ <https://innovalie.wordpress.com/2015/08/20/david-kolb-lapprentissage-par-lexpérience>, KOLB. D « L'apprentissage par l'expérience », 2015/08

d'observation réfléchie, le mode abstraitif (mode A) pour la phase de conceptualisation abstraite et enfin le mode vérificateur (mode V) pour la phase d'expérimentation active. Chaque style d'apprentissage est alors défini par D. KOLB : Il y a le style d'apprentissage divergent qui est situé entre l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Dans cette situation, le sujet désire comprendre le pourquoi d'une situation définie. Il y a alors nécessité d'obtenir des informations pertinentes. Ensuite, il y a le style d'apprentissage assimilateur, il s'agit de chercher à connaître ce qu'il y a derrière des situations. C'est réfléchir à des expériences de façon théorique. Vient après le style d'apprentissage convergent, là il s'agit de connaître comment une situation est vécue et l'application de que l'on peut faire d'une expérience. Enfin, il y a le style accommodateur, c'est comprendre les conséquences de ses actes s'ils étaient mis en application. Ainsi la représentation du modèle d'apprentissage de D. KOLB met en exergue que (1984, p.41) : « *la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation* ». ⁴⁸⁶ C'est un modèle qui certes à ses limites, comme donner l'impression de « *réduire l'apprentissage à l'acquisition ou création de connaissances* » ⁴⁸⁷, pourtant c'est un modèle qui fait référence en la matière.

c - Les modèles contemporains

Durant les années quatre-vingt-dix, apparaît une seconde génération en la matière. C'est à ce moment que le cycle de KOLB est identifié comme LE cycle d'apprentissage basé sur l'expérience sans pour le coup faire référence à son auteur. Au regard du modèle et des interprétations initiales quelques variantes apparaissent. Par exemple P. JARVIS va tenter d'apporter une définition plus précise de l'apprentissage. P. JARVIS (2010, p.134) le définit ainsi : « *une combinaison de processus qui se déroulent au cours de la vie où la personne en son entier, c'est-à-dire considérant son corps (génétique, physique et biologique) et sa pensée (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs, émotions, croyances et significations), expérimente des situations sociales dans laquelle elle transforme cognitivement, émotivement et/ou de façon pratique (dans l'action) le contenu qu'elle a perçu pour l'intégrer à sa biographie, ce qui résulte en une personne en continuel changement ou plus expérimentée* ». ⁴⁸⁸ Il le définit comme (1983, p.5) « *l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes par l'étude, l'expérience et l'enseignement* ». ⁴⁸⁹ P. JARVIS considère l'étude et l'enseignement comme une forme d'expérience, cela l'amène à une autre définition (1987, p.164) : « *apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes* ». ⁴⁹⁰ Ci-après voici représenté le modèle d'apprentissage de P. JARVIS. Mais précisons la signification de ce schéma : Le premier constat que l'on peut faire c'est ce modèle semble plus complexe que celui imaginé par D. KOLB et ce dans la mesure où comme le précise A. BALLEUX (2000, p.273), P. JARVIS « *apporte au processus d'idée centrale de la réflexion* ». ⁴⁹¹ Comme le présente dans son schéma de P. JARVIS, ce dernier distingue quatre types de processus. M. GOSSELIN, A. VIAU-GUAY & B. BOURASSA (2017, p.39) présentent

⁴⁸⁶ KOLB. D, 1984, *Op. Cit*, p.41

⁴⁸⁷ BALLEUX. A, 2000, *Op. Cit*, p.271

⁴⁸⁸ JARVIS. P, « Towards a Comprehensive Theory of Human Learning ». London : Routledge, 2010

⁴⁸⁹ JARVIS. P, « Adult and continuing education: Theory and practice ». London (UK) : Croom Helm, 1983

⁴⁹⁰ JARVIS. P, « Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life ». *Adult Education Quarterly*, N°37/3, pp164-172, 1987

⁴⁹¹ BALLEUX. A, « Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue Science de l'Education*, n°26, 2000

le premier processus qui est celui de l'absence d'apprentissage immédiat : dans ce processus, le sujet estime que : « *les faits sont déjà connus, en octroyant à priori un sens à l'expérience à partir de ses savoirs et en concevant qu'elle puisse répéter ses expériences passées* ». ⁴⁹² Ensuite, il y a le processus d'apprentissage non réflexif, le sujet va se contenter d'être en accord avec son environnement en adhérant au sens : « au construit social ». ⁴⁹³ Le troisième processus est celui de l'apprentissage réflexif, dans ce cas précis, le sujet réfléchit sur sa propre expérience et lui attribue consciemment du sens. Enfin l'ultime processus est celui de l'apprentissage réfléchi. Dans ce processus : « *le sujet réalise une forme de contemplation pour acquérir de nouvelles connaissances et vivre de nouveaux sentiments par rapport à soi ou son environnement* ». ⁴⁹⁴

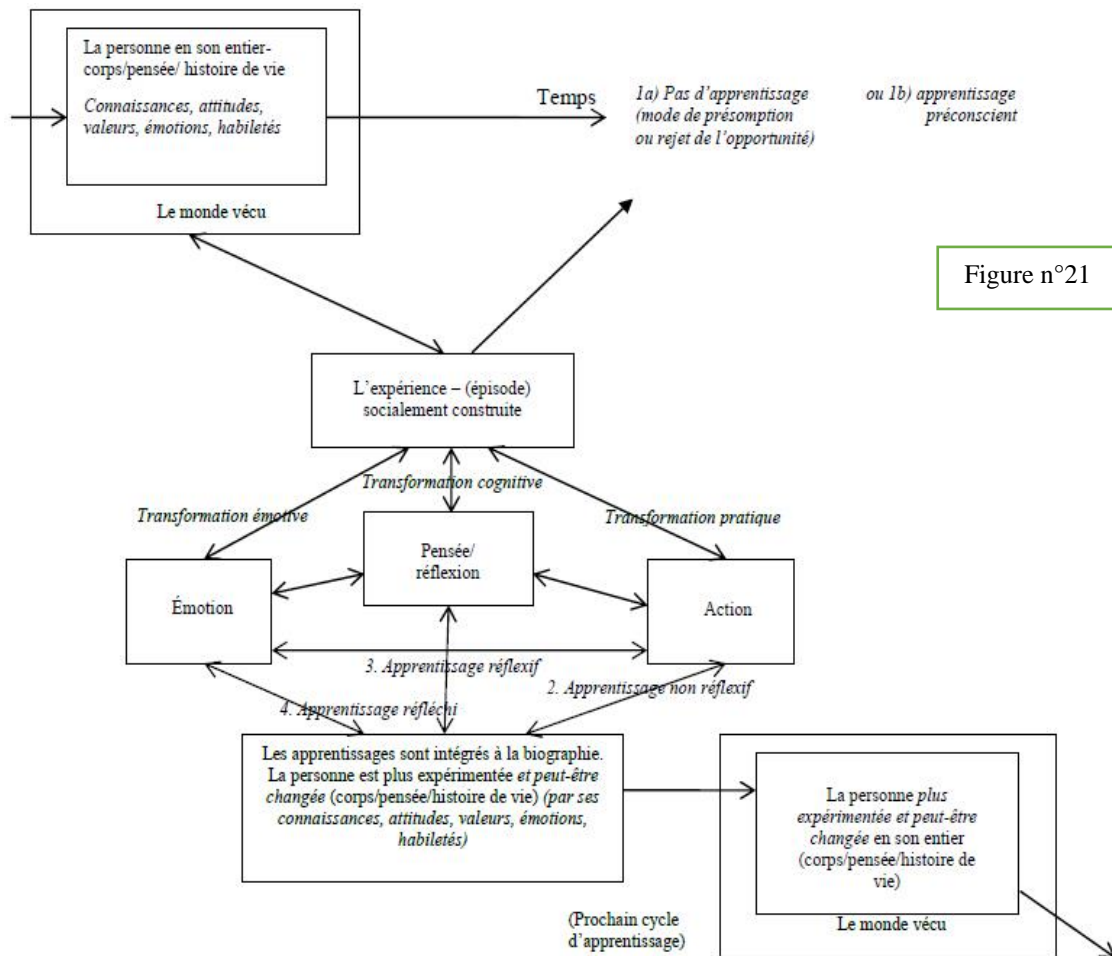


Figure n°21

Nous venons donc dans ce chapitre de présenter les divers emplois du concept d'expérience. Tout d'abord, nous avons défini la signification de ce terme dans un premier temps chez les philosophes qui sont les premiers à définir l'expérience comme sources de connaissance. Ensuite, nous avons présenté cette expérience sous l'angle de la sociologie moderne. A la différence de la sociologie "traditionnelle" qui étudie les faits sociaux, l'expérience sert de matrice à la sociologie moderne de F. DUBET

⁴⁹² GOSSELIN. M, VIAU-GUAY A & BOURASSA. B, « Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de santé participant à une communauté de pratique ». Soigner et prendre soin d'autrui : enjeux pour l'éducation et la formation, Vol6, n°3, 2017

⁴⁹³ *Ibidem*,

⁴⁹⁴ *Ibidem*,

⁴⁹⁵ JARVIS. P, «Towards a Comprehensive Theory of Human Learnin»g. London : Routledge, 2010

notamment. De la sociologie, nous avons évoqué la dimension sociale et RH de la notion d'expérience. L'influence économique induit une évolution dans la gestion des Ressources Humaines au sein des entreprises. Nous ne sommes plus depuis plus de quarante années dans un monde de "plein emploi", les entreprises proposent peu d'emploi, elles sont fragiles sur un environnement extrêmement concurrentiel à l'échelle planétaire. Elles doivent alors se montrer agiles sur leur marché et cela passe par une bonne maîtrise de leur ressource. Ainsi l'expérience dans le monde du travail est en étroite corrélation avec la notion de compétences. Cette compétence qui est la somme des savoirs, savoir-faire et savoir être au service des activités que le salarié doit réaliser au sein de son entreprise. Pour permettre d'avoir des salariés qui soient compétents, il convient que ces derniers arrivent "opérationnels", c'est la mission de l'Education. Pour autant, fort est de constater qu'il y a un véritable décalage entre le monde l'éducation, l'école, les universités, les écoles supérieures et l'entreprise. Les savoirs savants qui sont transmis et une fois intégrés deviennent des savoirs appris ne semblent pas totalement remplir leur mission. Là également, il semble y avoir un décalage notoire entre la théorie et la pratique. Pour se faire des modèles connexes ont vu le jour qui sont basés sur l'imbrication entre des apports théoriques qui restent fondamentaux qui les fondements de la connaissance, mais surtout une application sur le terrain. Cela s'est traduit pas une présentation des maisons familiales rurales ou encore la voie de l'apprentissage. Malgré cette nécessité opérationnelle, cette voie de formation dans notre culture du "tout-école" ne bénéficie pas d'une représentation des plus attractives. Même si l'efficacité est indéniable en terme de performance pour les employés, cela reste une "voie peu développée et surtout fortement dévalorisée" au sein de nos sociétés. Rappelons-nous, nous sommes dans une société qui a pour ambition, 80% des jeunes gens au baccalauréat. L'autre volet de l'expérience en termes de sciences de l'éducation concerne la formation continue des adultes. Ce sont des personnes qui sont d'emblées riche de leur propre expérience professionnelle. Celle-ci peut être employée de base afin d'envisager une formation pour permettre une mobilité professionnelle, évoluer au sein de son organisation, changer de métiers tout en envisageant le transfert d'un certain nombre des compétences acquises. Ce phénomène a fait l'objet de bon nombre d'études depuis les années soixante, pour monter en puissance dans les années soixante-dix jusqu'à aujourd'hui. Un auteur nous a marqué à tel point qu'il est devenu la référence aujourd'hui lorsque l'on évoque l'apprentissage expérientiel, il s'agit du modèle de D. KOLB. Il présente, comment l'expérience de l'individu peut être interrogée, réfléchi pour être théorisée. Cette théorie, cette conceptualisation est alors employée pour envisager une expérience nouvelle prenant en considération des aspects conceptuels pouvant permettre par exemple l'optimisation de l'expérience. Ce modèle semble vraiment pouvoir s'appliquer au dispositif qui nous intéresse dans le cadre de la VAE. Cette VAE qui a pour objectif rappelons le, de permettre au candidat d'obtenir un diplôme reconnu. Mais pourquoi les adultes sont-ils à la recherche d'un diplôme alors qu'ils sont professionnels en emploi bien souvent, quelles en sont les finalités ?

QUATRIEME CHAPITRE

DE LA RECONNAISSANCE A LA "RE-CONNAISSANCE"

Après avoir abordé, au cours des précédents chapitres, les deux premiers concepts clés de cette recherche, intéressons-nous au dernier concept qui est celui de la reconnaissance. Ce concept fut longuement étudié par des philosophes comme A. HONNETH, G. HEGEL, P. RICOEU dont nous présenterons les définitions. Ce concept fut également travaillé par des auteurs plus contemporains et notamment mis en corrélation avec la reconnaissance sociale. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous nous intéresserons tout d'abord à apporter une définition générale de ce concept. Dans un second temps, nous aborderons ce concept sous l'angle philosophique *via* des auteurs comme G. HEGEL, A. HONNETH et bien d'autres. Quelle fut l'origine de ce concept et comment en sommes-nous arrivés à considérer un lien entre la reconnaissance et la socialisation ? Nous aborderons les figures de la reconnaissance et appréhenderons cette expression propre à A. HONNETH "la lutte pour la reconnaissance". Nous ne saurons pas ignorer que la reconnaissance n'est pas forcément positive, elle peut engendrer même le mépris. Ensuite, nous aborderons la reconnaissance et le travail. Il conviendra de déterminer en quoi il y a un lien entre la reconnaissance et le travail. Cette dimension implique forcément une notion importante qu'est l'identité professionnelle. Nous aborderons également la dimension sociologique du travail, puis en quoi la reconnaissance dans le cadre du travail peut être un outil de management. Cette reconnaissance au travail pouvant porter sur les "qualités du travail", à savoir les qualités du travail au travers de la qualification ou bien au travers des compétences du sujet. Ensuite, nous ferons le lien qu'il y a entre la VAE et la reconnaissance. La VAE ayant pour finalité comme nous l'avons déjà évoqué l'obtention d'un diplôme, nous nous interrogerons sur le lien qu'il peut y avoir entre le diplôme et la reconnaissance. Quel peut être l'impact d'un diplôme dans les relations professionnelles tant sur l'insertion professionnelle que sur l'évolution professionnelle. En effet, la place du diplôme a pris ces dernières décennies une dimension importante et un passeport indéniable pour l'existence professionnelle. Nous déterminerons en quoi le diplôme peut être un vecteur de reconnaissance. En dernier lieu, nous travaillerons sur l'outil sujet central de ce travail de recherche la VAE. Après avoir précisé le fonctionnement de "cet acte de reconnaissance" et les diverses étapes le composant, nous définirons un certain nombre de limites qui peut émerger.

I - LA RECONNAISSANCE ET LA SOCIETE

Dans cette partie, nous allons aborder le concept de reconnaissance qui constitue le troisième concept clé de notre travail. Dans un premier temps, nous apporterons une définition de ce terme. Ensuite nous appréhenderons l'origine philosophique de ce mot et notamment au travers des figures de la reconnaissance de G. HEGEL. Puis, nous ferons état du concept de reconnaissance au regard de la dimension sociologique qu'est la socialisation. Nous aborderons ensuite, la reconnaissance positive, ce qui permet au sujet d'exister dans la société, d'avoir sa place. Puis nous travaillerons sur l'autre versant de la reconnaissance, la reconnaissance négative encore nommée "le mépris social". Mais dans un premier temps, donnons une première définition à ce concept.

A - LA RECONNAISSANCE

1 - Définition

Reconnaissance, issu du latin *recognoscere*, signifie « *retrouver, revoir dans son esprit, rappeler à sa mémoire, passer en revue, inspecter, examiner* »⁴⁹⁶. Si l'on fait référence au dictionnaire le Littré, plusieurs acceptions du terme reconnaissance sont présentées. Tout d'abord la reconnaissance correspond à l'action de reconnaître, de se remémorer une situation, une image, un visage. Par exemple lors d'une confrontation juridique, la victime est invitée à reconnaître, identifier son agresseur. Si l'on remonte quelques siècles en arrière, on parlait de "reconnaissance d'héritage", en effet, à l'époque féodale, la reconnaissance d'héritage consistait à déclarer à la seigneurie⁴⁹⁷ la reconnaissance d'une redevance. Il s'agit aussi tout simplement de faire un état des lieux, un examen, une vérification d'un certain nombre de pièces, d'éléments qui sont censés être présents. Cela peut être un terme, employé dans d'autres environnements. Par exemple, l'armée emploie ce terme, avant de s'engager dans une action, les soldats mènent "des opérations de reconnaissance", afin d'identifier les caractéristiques environnementales ou bien en temps de conflits, afin d'essayer de visualiser les positions de l'ennemi. Ainsi, des soldats désignés, après avoir observés l'environnement, les positions de l'ennemi, revenaient faire leur rapport au commandement, qui avisait de la conduite à tenir. Dans la marine, il y a également des opérations de reconnaissance afin d'avoir une idée précise de l'environnement dans lequel les bâtiments évoluent. Dans la vie quotidienne également nous avons des actions de reconnaissance, lors de la naissance d'un enfant, les parents ont l'obligation d'aller reconnaître l'enfant qui vient de naître dans un laps de temps restreint afin que ce dernier soit inscrit sur le registre des naissances de la municipalité où il est né. On peut également faire une reconnaissance de dettes, il s'agit d'inscrire sur un courrier que l'on reconnaît devoir une certaine somme d'argent à une personne déterminée. Cette reconnaissance est une promesse et doit être honorée pour disparaître. Le terme reconnaissance peut également évoquer la légitimité, en effet, un gouvernement reconnaît l'élection d'un président dans un pays. Il s'agit d'une reconnaissance diplomatique, où un Etat reconnaît la légitimité d'un Etat ou d'un président nouvellement élu. Cette reconnaissance peut se faire *de facto* (« de fait » ou « dans les faits ») ou bien *de jure* (« de droit » ou « par la loi »). Après cette présentation d'un certain nombre d'acceptions du terme "reconnaissance", nous allons appréhender ce

⁴⁹⁶ AFILF, CNRS (2001). *Op.Cit.* <http://www.cnrtl.fr/etymologie/reconnaître>

⁴⁹⁷ Selon le Larousse, la Seigneurie est : « Le droit, puissance, autorité d'un homme sur la terre dont il est le seigneur ».

terme de par ses origines philosophiques. Dans un second temps, nous ferons référence à la dimension sociologique de ce terme

2 - Un concept philosophique

Ce concept reconnaissance est apparu en philosophie, pour autant ce concept connaît encore aujourd'hui une importance dans le champ du social. Mais avant d'évoquer cela intéressons-nous à la genèse de ce concept.

a - La genèse de ce concept

Ce terme de "reconnaissance" est largement traité à travers les siècles, de N. MACHIAVEL, JG. FICHTE à G. HEGEL, et de façon plus contemporaine par P. RICOEUR ou A. HONNETH. Ces auteurs vont s'intéresser à ce concept en partant du principe que les hommes luttent pour leur existence et qu'ils sont constamment dans un état de rivalité et d'hostilité. La lutte pour l'existence de l'homme dans son état originel, consiste à lutter pour ses intérêts, sa survie au détriment des intérêts des autres. JG. FICHTE en tant que pionnier de l'explicitation de ce concept, est le premier à en avoir élaboré une théorie. Ainsi selon H. GUEGUEN citant JG. FICHTE (2007, p.2) dit : « *le sujet doit ainsi pouvoir reconnaître l'autre comme un être raisonnable et libre, le droit étant précisément fondé sur ce besoin de reconnaissance* ». ⁴⁹⁸ Selon H. GUEGUEN (2007, p.2) "historique et chronologique" ⁴⁹⁹, il serait possible d'attribuer la paternité du concept de "reconnaissance" à JG. FICHTE. En effet, il est considéré comme étant le pionnier à « *procéder à une thématisation explicite de la reconnaissance et à en avoir élaboré une vraie théorie* ». ⁵⁰⁰ Selon lui, il faut partir de l'intersubjectivité ⁵⁰¹ et non pas de l'autonomie consciente ⁵⁰² auquel fait référence E. KANT. Cette conception fichtéenne a largement inspiré la conception hégélienne de la reconnaissance, et ce sur deux points importants. Tout d'abord, c'est chez JG. FICHTE que G. HEGEL va identifier l'idée « *selon laquelle la question de la reconnaissance est centrale pour comprendre le sens des rapports entre les sujets* ». ⁵⁰³ Par ailleurs, G. HEGEL sera inspiré de JG. FICHTE quant au traitement de la question de l'intersubjectivité. Selon JG. FICHTE, le problème tenait à savoir comment une conscience pouvait reconnaître une autre conscience qui n'est pas un phénomène sensible. Ainsi, le problème sur les notions de "transitivité" ⁵⁰⁴ ou "d'activité de la reconnaissance" ⁵⁰⁵, ceci pour tenter de résoudre l'interrogation quant au fait de "reconnaître" l'autre. Alors que pour G. HEGEL il s'agissait de comprendre comment je peux être reconnu par l'autre comme conscience, c'est le chapitre sur la « conscience de soi » dans son ouvrage, la "Phénoménologie de l'Esprit". La phénoménologie fut initiée début du XX^{ème}, elle intègre une vision plus globale. « *Elle permet de*

⁴⁹⁸ GUEGUEN. H, « La reconnaissance, genèse d'un concept philosophique ». Idées Economiques et sociales, n°149, 09/2007

⁴⁹⁹ *Ibidem*,

⁵⁰⁰ *Ibidem*,

⁵⁰¹ *Idib*, p. 3 - Intersubjectivité : « du latin *inter* « entre » et *subjectus* « sujet », désigne ce fait qu'il n'y ait pas de relation à soi sans relation à l'autre, la relation étant par conséquent plus originaire que l'individu ou le sujet. Le sujet doit ainsi pouvoir reconnaître l'autre comme un être raisonnable et libre, le droit étant précisément fondé sur ce besoin de reconnaissance ».

⁵⁰² Autonomie consciente : « le fait de se donner à soi-même sa propre loi »

⁵⁰³ GUEGUEN. H, *Op.Cit*, p.3.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, Larousse : Transivité : propriété éventuelle d'une relation binaire

⁵⁰⁵ *Ibidem*,

comprendre la signification des phénomènes subjectifs sans qu'ils soient dénaturés ». ⁵⁰⁶ Selon G. HEGEL, il est fondamental d'être reconnu à tel point qu'il considère cela comme étant les bases de toutes relations entre individus. Il désigne ainsi le processus de socialisation comme étant « *animé par un désir de reconnaissance dans lequel chaque sujet doit conquérir son identité et sa liberté* ». ⁵⁰⁷ Sans cela, le sujet n'existe pas en tant qu'individu membre de la société.

b - Les figures de la reconnaissance chez G. HEGEL

Ces figures ne désignent pas des faits en tant que tels, elles correspondent à des moments « logiques et idéaux » ⁵⁰⁸. Elles ne peuvent être séparées les unes des autres mais chacune exprime un moment particulier de la lutte pour la reconnaissance. Parmi ces figures on retrouve :

- La première figure de la lutte à mort : selon G. HEGEL, dans le désir de reconnaissance chacune des deux consciences peut se montrer prête à courir le risque de la mort. Les deux consciences « *sont englouties dans l'être de la vie* » ⁵⁰⁹ et la reconnaissance attendue vise justement à se libérer de cette dépendance à la vie. La lutte à mort, permet de s'affirmer comme conscience de soi. Par contre, selon les propos de H. GUEGUEN (2007, p.5) : « *l'anéantissement de l'une des consciences par l'autre constitue en soi un échec de la lutte pour la reconnaissance car ce qui est supprimé, c'est précisément l'autre comme vecteur de reconnaissance* ». ⁵¹⁰ Cependant, il est impossible de s'auto-reconnaître, c'est-à-dire, « *d'accéder par soi-même à sa propre humanité, ce qui attache l'homme à l'autre comme à celui qui décide de son sens* ». ⁵¹¹ Ainsi, le désir que l'on peut avoir nous renvoie au fait de souhaiter être désiré par l'autre.

- La seconde figure énoncée par G. HEGEL est : de la maîtrise et de la servitude, on évoque également la relation : du maître et de l'esclave. Cette figure semble essentielle d'une part car elle représente bien la théorie de G. HEGEL et d'autre part, parce qu'elle aborde la notion du travail. Il s'agit de la dialectique entre la maîtrise et la servitude. Le lien quant à la première figure, vient « de la lutte à mort », en effet il s'agit toujours de la soumission d'une conscience par rapport à une autre. G. HEGEL signifie que la reconnaissance n'est pas systématiquement réciproque. On peut reconnaître sans être reconnu en retour. Ainsi, G. HEGEL utilise la relation entre le serviteur et son maître. Dans cette relation « serviteur », « maître », le serviteur va être au « service » de son maître. Ainsi, il démontre en faisant du service la figure du travail, qu'en étant au service de son maître c'est-à-dire en répondant à ses désirs, « la conscience laborieuse s'élève progressivement à l'universel ». ⁵¹² Ce sera d'ailleurs le premier à évoquer l'analyse du travail dans la problématique de la reconnaissance. Le travail devient donc émancipateur dans la mesure où il intervient au service d'un autre sujet. Le maître ne se

⁵⁰⁶ RIBAU. C, LASRY. JC, BOUCHARD. L, MOUTEL. G, HERVE. C & MARC-VERGNES. JP, « La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues ». Association Recherches en Soins Infirmiers (ARSI), n°81, 2005/2

⁵⁰⁷ *Ibid*, p.3

⁵⁰⁸ GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.4

⁵⁰⁹ HEGEL. G, « Phénoménologie de l'esprit ». trad. Jarczyk et Labarrière, Paris : Folio, t1, p.191-192, 2014

⁵¹⁰ GUEGUEN. H, *Op.Cit*, p.7

⁵¹¹ *Ibidem*,

⁵¹² GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.5

retrouve pas dans une situation de réciprocité. Tout comme la première figure il y a une incapacité de réciprocité de reconnaissance. Ainsi pour le serviteur le travail est donc "émancipateur"⁵¹³, puisqu'il va être au service de son maître. En effet, dans le service réside : « *l'expérience proprement libératrice du travail* ». ⁵¹⁴De son côté, le maître lui, va être « *voué à devenir l'esclave de sa propre jouissance et de sa particularité, parce qu'il demeure pris dans l'immédiateté de son désir et de sa consommation* ». ⁵¹⁵

- Enfin la troisième figure évoquée par G. HEGEL est la figure politique de la reconnaissance. Comme la relation domination / servitude ne semble pas pouvoir résoudre la lutte pour la reconnaissance, l'instance politique semble la seule issue. Selon G. HEGEL il revient à l'Etat, d'instituer une sphère éthique et politique. G. HEGEL va ainsi définir la justice comme la reconnaissance concrète. G. HEGEL la nomme "Sittlichkeit" encore définie comme "la vie éthique". Selon quoi, l'idée que vivre justement, c'est vivre librement A. HEGEL (1998, p.118) « *que le système du droit* » comprend « *le règne de la liberté effectuée, le monde de l'esprit produit à partir de l'esprit lui-même, en tant que seconde nature* ». ⁵¹⁶ Il rajoute que « *le droit [...] est de ce fait, de manière générale, la liberté en tant qu'idée* ». ⁵¹⁷ Cette "vie éthique", représente ainsi le processus "du droit", elle se décompose en divers moments clairement identifiés : la famille, la société et enfin l'Etat. Ainsi, voici présentées les trois figures nécessaires à la mise en œuvre de la reconnaissance, mais voyons maintenant la vision plutôt sociologique de la notion de reconnaissance.

3 - Un vecteur de socialisation

a - La reconnaissance et la socialisation

Il s'avère effectivement, qu'il y ait un lien étroit entre la notion de reconnaissance et celle de socialisation. Mais tout d'abord, intéressons-nous au caractère social de l'homme, plusieurs perceptions ont émergé. Si l'on considère A. HOBBS ou N. MACHIAVEL, ils font état du fait que l'homme, est le premier autrement dit, il est "*une réalité originaire*" ⁵¹⁸ et que, dans un second temps, l'homme va chercher à s'associer avec d'autres sujets afin de "*former une société*". ⁵¹⁹ A l'inverse, G. HEGEL comme J.G. FICHTE, dans la lignée de l'intersubjectivité, ⁵²⁰ considèrent que l'on ne peut envisager la société comme un "agrégat artificiel qui résulterait de la seule volonté de s'associer", ⁵²¹ qu'il y a des relations, des interactions entre les sujets qui constituent cette société. Alors que pour A. HOBBS, la société émerge sur fond d'un conflit, puisque l'homme ne serait pas un être naturellement sociable, naturellement l'homme se considérerait en perpétuelle lutte de "conservation de soi" ⁵²² traduit dans son ouvrage *Le Léviathan* écrit en 1651 "*Bellum omnium contra*

⁵¹³ GUEGUEN. H, *Op.Cit*, p.7

⁵¹⁴ *Ibidem*,

⁵¹⁵ *Ibidem*.

⁵¹⁶ HEGEL. G « *Principes de la philosophie du droit* ». Trad. par Jean-François Kervégan, Paris : PUF, 1998

⁵¹⁷ *Ibidem*.

⁵¹⁸ GUEGUEN. H, 2007, *Op. Cit*, p.3

⁵¹⁹ GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.3

⁵²⁰ L'intersubjectivité est un concept philosophique développé initialement par E. KANT. Parler d'intersubjectivité c'est considérer que les hommes soient en relation les uns avec les autres et non pas des êtres indépendants les uns des autres

⁵²¹ GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.3

⁵²² *Ibidem*.

omnes'⁵²³ (la guerre de tous contre tous). L'homme ferait les choses uniquement par utilité, à toutes fins utiles. De son côté G. HEGEL perçoit cette lutte pour la survie de l'homme en une "lutte en vue de la reconnaissance"⁵²⁴. Ce dernier va considérer que pour l'Homme, la lutte pour sa propre vie n'est rien à côté du "désir d'être reconnu". Ainsi sa compréhension de la socialisation repose sur le besoin d'être reconnu, cela serait l'unique motivation et ce qui animerait l'ensemble des relations humaines. De ceci, G. HEGEL va déterminer trois figures majeures qui vont ainsi déterminer les trois moments du processus de socialisation.

b - La lutte pour la reconnaissance selon A. HONNETH

A HONNETH, dans son ouvrage "la lutte pour la reconnaissance" (2000), sera largement inspiré par les travaux de G. HEGEL. Cependant ses travaux seront réactualisés et inspirés par la psychologie sociale. Pour A. HONNETH, son analyse de la reconnaissance aura pour ambition de définir un "modèle social"⁵²⁵. Il va s'attacher à déterminer les "attentes" de reconnaissance qui constituent les relations interindividuelles. Il va démontrer qu'elles sont "normatives" du fait qu'elles forment "un noyau fondamental qui structure et régule l'ordre social"⁵²⁶. Selon l'auteur, la reconnaissance repose sur une tension qu'il y aurait entre du positif et du négatif. A. HONNETH détermine trois sphères de reconnaissances qui seraient selon lui, nécessaires à la réalisation de soi :

- La première forme, est liée à la constitution et la confirmation de la valeur de notre existence en tant qu'être humain, d'affects et de besoins, c'est "l'amour" au sens large permettant d'obtenir cette reconnaissance, c'est la dimension affective de l'existence humaine (la famille, les amis...). A. HONNETH, (2000, p. 131) va présenter l'importance des liens en précisant : ce sont « les liens puissants entre un nombre restreint de personnes ».⁵²⁷ Cette dimension serait fondamentale, à tel point qu'elle conditionnerait toutes les autres. C'est "la confiance en soi".

- La deuxième forme de reconnaissance est liée à la constitution et à la confirmation de la valeur de notre liberté. Elle prend la forme de la reconnaissance morale et juridique, elle relève du domaine traditionnel de la justice. Ce droit instituerait une forme universelle de reconnaissance. La reconnaissance juridique, se doit ainsi de faire respecter, d'appliquer des normes qui sont totalement indépendantes des positions ou des valeurs sociales. Ce qui dépend de cette forme de reconnaissance chez l'individu c'est le respect de soi en tant qu'être libre et responsable moralement. Dans la personne libre, il y a la reconnaissance de son droit d'agir et surtout d'avoir la responsabilité de ses propres choix.

- Enfin, la troisième forme de reconnaissance, est liée à la reconnaissance de la valeur sociale de nos capacités et notamment d'être utile à la société au sens large ou bien à notre groupe social d'appartenance. Cette demande de reconnaissance est indissociable de la notion de revendication et se retrouve dans diverses sphères, celle du travail, du social et de l'économie. Dans la sphère professionnelle, les individus sont tous en attente d'une certaine reconnaissance, de l'utilité, de la qualité de leur travail,

⁵²³ HOBBS. A, « Le Léviathan ». Londres : première partie, chapitre XIII, §62, 1651

⁵²⁴ GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.3

⁵²⁵ GUEGUEN. H, 2007, *Op.Cit*, p.7

⁵²⁶ *Ibidem*.

⁵²⁷ HONNETH. A, « La lutte pour la reconnaissance ». Paris : CERF, 2000

cette estime sociale est un vecteur fondamental pour le bon fonctionnement de la société. Cette estime sociale est la base d'une société selon Y. FRANCOIS (2014, p.4) « *vie bonne* ». ⁵²⁸ Ainsi, A. HONNETH de préciser (2000, p.148-149) : « *l'idée culturelle qu'une société se fait d'elle-même fournit les critères sur lesquels se fonde l'estime sociale des personnes, dont leur aptitude à concrétiser les valeurs culturellement définies de la collectivité* ». ⁵²⁹ Enfin, la dernière catégorie touche au droit. Nous avons vu au travers de la présentation des définitions du terme de reconnaissance positive, cependant il existe également le versant inverse où l'on évoque la reconnaissance en négatif. Qu'en est-il ?

4 - La reconnaissance en négatif

A côté des formes positives de la reconnaissance que l'on vient d'évoquer, il existe d'autres formes de reconnaissance qui sont dites "négatives". Les auteurs E. TUGENDHAT, A. HONNETH ou encore E. RENAULT déterminent que la reconnaissance négative va produire R. DAMIEN & C. LAZZERI (2006, p.349) des "blessures morales" ⁵³⁰. « Une blessure morale est une souffrance qui exprime la vulnérabilité d'un individu ou d'un groupe social découlant d'un ou d'une série de dépréciations » ⁵³¹, ce qu'E. RENAULT (2000, p.29) nomme "le mépris social". ⁵³² Cette souffrance se situe de la simple indifférence jusqu'au mépris social, mais pour se retrouver dans cette situation de "souffrance", il faut un certain nombre de conditions. Quelles sont ces conditions ? Tout d'abord pour que l'on ressente cette dépréciation, ce "mépris social", il faut que le sujet ait déjà connu le mécanisme de reconnaissance, et qu'ainsi ce dernier ait pu ressentir ce qu'appellent C. LAZZERI & A. CAILLE (2004, p.5) "les effets d'estime de soi". ⁵³³ Ainsi, le sujet qui subit cette dépréciation, a déjà une représentation positive de lui-même. S'il n'y a pas eu de représentation positive de l'individu, on ne peut donc pas évoquer le concept de reconnaissance négative. Cependant au regard de cette condition, on peut rencontrer un certain nombre de variantes. La première est le cas de figure où le sujet est reconnu pour une capacité possédée dans certaines circonstances et conditions, mais qui présentement bénéficie d'une valeur négative. La seconde variante, c'est lorsqu'il est considéré que le sujet ne possède pas du tout les capacités et le niveau requis. Puis en dernier lieu, c'est lorsque le sujet subit une forme d'ignorance, ce qui est somme toute "moins blessant". Quant à la deuxième condition, il s'agit du contexte culturel. En effet, les auteurs nous indiquent que le fait qu'un acte soit considéré comme un "acte de mépris social" c'est-à-dire lié à une "valeur négative", à la dépréciation, est induit par le contexte culturel. Prenons l'exemple de la place des femmes dans la vie quotidienne, dans certaine société, elles servent les hommes et se retrouvent ensuite après entre femmes pour manger. Dans nos sociétés occidentales cela pourrait être considéré comme du mépris vis-à-vis des femmes, un manque de respect et de la soumission. Pour autant dans ces sociétés, cela

⁵²⁸ FRANCOIS. Y, « Le sentiment de reconnaissance et le besoin de reconnaissance sont-ils étroitement liés ou peuvent-ils s'exprimer de manière distanciée ? La science des fondements de la reconnaissance dans les organisations. ». HAL Id: hal-01072540 <https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-01072540>, 2014

⁵²⁹ HONNETH. A, 2000, *Op. Cit*, p 148-149

⁵³⁰ DAMIEN. R & LAZZERI. C, « Conflit-confiance ». Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté, 2006

⁵³¹ *Ibidem*,

⁵³² RENAULT. E, « Le mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance ». Paris : Du Passant, 2000

⁵³³ LAZZERI. C & CAILLE.C, « La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept ». Revue de Mauss, n°23, 2001

n'est pas perçu de la même façon, il s'agit de quelque chose de normal et naturel dans leur culture. Enfin, la troisième condition à l'existence du mépris, pour que le sujet perçoive ce mépris, il faut que celui-ci ne soit pas pourvu d'une communauté réelle ou d'idée trop importante qui pourrait alors compenser ce sentiment. Que le sujet ne soit pas trop entouré d'une communauté et d'idées qui puissent lui permettre de résister et ainsi faire preuve 'd'invulnérabilité'.⁵³⁴ Si ces conditions, ou bien l'une d'entre elle est présente, alors le sujet va subir ce processus de dépréciation. Le sujet en subira les effets qui se manifesteront sous la forme 'd'un conflit des représentations de soi'.⁵³⁵ Ce type de conflit de représentation peut introduire chez le sujet, le doute, le sujet ne sera plus déterminé alors si leur identité est acceptable ou pas au regard de la communauté, s'ils sont encore à intégrer à celle-ci ou non. Parfois cette situation, peut aller jusqu'à paralyser le sujet, n'ayant plus de repères quant à sa valeur, ses compétences... il se retrouve dans la position de perte de confiance, son estime de soi est négative. Cette blessure morale est un phénomène bien violent, qualifiée par B. SPINOZA (1996) comme étant un « poison »⁵³⁶ induisant chez le sujet une sorte de décomposition dans leur rapport à eux-mêmes. Ce qui est d'autant plus dommageable, c'est que si le sujet se retrouve dans cette situation de dépréciation, c'est parce qu'en fait ce dernier contribue à sa propre dépréciation. JP. SARTRE (2002, p. 25) en préface de l'ouvrage de F. FANON (2002), précise que : « nous ne devons ce que nous sommes que par la négation intime et radicale de ce qu'on a fait de nous ».⁵³⁷ Cependant de quoi dispose le sujet afin de pouvoir pallier ces situations le mettant en positive de 'reconnaissance négative' ?

5 - La restauration de la reconnaissance positive

Pour permettre au sujet, de retrouver cette reconnaissance positive, et ainsi son estime de soi, sa confiance en soi, il existe selon C. LAZZERI & A. CAILLE (2004, p.14) : « deux modalités distinctes mais cependant complémentaires ».⁵³⁸ Parmi les modalités de restauration de la reconnaissance positive, le sujet peut avoir recours dans un premier temps à l'emploi de : « la discussion argumentative, la négociation, de l'argumentation, le recours à la narration ou d'autres ressources symboliques ».⁵³⁹ En effet, dans les mouvements sociaux qui peuvent apparaître au cœur des entreprises, nous pouvons faire référence au conflit de la RATP, d'Air France, où les salariés font état d'injustice sociale, d'un manque de reconnaissance salariale, s'engage alors entre les représentants syndicaux et la direction, des négociations. Cependant, si cette stratégie ne fonctionne pas, et cela arrive parfois, cette situation engendre d' : « entrer dans des conflits de reconnaissance proprement dits ».⁵⁴⁰ Nous nous retrouvons alors, dans des mouvements sociaux tels que les grèves. Ainsi, les salariés font état auprès de la direction de leur détermination. Nous sommes alors confrontés à un conflit 'collectif' puisqu'il concerne un ensemble d'individus. Cependant, ce conflit peut avoir lieu à titre individuel.

Après avoir donné une définition générale de ce qu'est la reconnaissance, notamment du point de vue des philosophes, nous nous sommes attachée à préciser les

⁵³⁴ *Ibid*, p. 105

⁵³⁵ *Ibidem*,

⁵³⁶ SPINOZA. B, « L'éthique ». Paris : Seuil, 1996

⁵³⁷ SARTRE. JP, « Préface : Les damnés de la Terre. F. FANON ». Paris : La Découverte, 2002

⁵³⁸ LAZZERI. C & CAILLE. A, 2004, *Ibid*, p.14

⁵³⁹ *Ibidem*,

⁵⁴⁰ *Ibidem*,

figures de la reconnaissance, puis à présenter ce qu'était la reconnaissance sociale pour A. HONNETH. Ceci nous a conduit à considérer la reconnaissance du point de vue de la reconnaissance négative et d'envisager les outils qui sont à disposition du sujet pour pallier cette situation de souffrance, de mépris social. Dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser à une des figures de la reconnaissance qui est le travail. En quoi trouve-t-on, ou non la reconnaissance dans le travail aujourd'hui.

B - LA RECONNAISSANCE ET LE TRAVAIL

Nous sommes marqués par des besoins continuels de reconnaissance quelle que soit la sphère dans laquelle les sujets se situent. Ce besoin de reconnaissance des individus à la vie civile, en effet, des peuples se battent pour maintenir leurs droits fondamentaux à vivre décemment. Nous pouvons, par exemple, nous référer à la situation aujourd'hui du Venezuela⁵⁴¹, où plus de deux millions de vénézuéliens ont quitté leur pays en raison du manque de travail, une inflation prévue à 1 000 000 % d'ici la fin 2018⁵⁴². Dans ces circonstances, auxquelles il faut ajouter le fait que le Venezuela est le second pays le plus violent au monde, la situation est devenue insupportable pour bon nombre d'entre eux. Les vénézuéliens ne retrouvent plus au sein de leur pays, les droits fondamentaux auxquels ils ont droit, à savoir vivre décemment, c'est-à-dire, pouvoir travailler, manger, se soigner dans des conditions acceptables. Dans leur pays ils sont réduits à ne rien pouvoir faire, essayer de quémander avec des heures de queue quelques produits alimentaires de base. Les hommes et les femmes sont touchés dans leur dignité et ne voient pas d'avenir possible. Cette quête de reconnaissance existe également dans le monde du travail. C'est ce que nous traiterons dans un premier temps. Tout d'abord, nous veillerons à définir le concept de travail, puis dans une deuxième étape, nous traiterons de la reconnaissance au travail. Mais définissons d'abord le travail.

1 - Du travail à la reconnaissance

Dans le chapitre précédent, inhérent à l'expérience nous avons explicité ce qu'était le travail. Maintenant intéressons-nous à ce que représente le travail au sein de nos sociétés contemporaines. Si l'on reprend les travaux de G. HEGEL et notamment les figures de la reconnaissance dont on a parlé ultérieurement, le travail tient une place toute particulière chez les individus. R. SOBEL (2004, p.74) précise : « *du point de vue analytique de l'anthropologie philosophique de HEGEL, le travail est une structure existentielle conçue comme mode conjoint de subjectivation et de socialisation* ». ⁵⁴³ Mais justement quelle place est accordée au travail dans la théorie de la reconnaissance ?

a - Une conception critique du travail

La place du travail dans la théorie de la reconnaissance d'A. HONNETH, semble selon E. RENAULT (2007, p.120) : « *occuper une place ambiguë* ». ⁵⁴⁴ Tout d'abord, cela tient au fait que dans cette théorie il y a nécessité « *d'élaborer une conception critique* » ⁵⁴⁵ du travail. D'autre part, ce concept de travail ne tient pas une

⁵⁴¹ <https://www.latribune.fr/economie/international>

⁵⁴² *Ibidem*,

⁵⁴³ SOBEL, R, « Travail et reconnaissance chez HEGEL ». Revue du Mauss, N°23, pp 196-210, 2004/1

⁵⁴⁴ RENAULT, E, « Reconnaissance et travail ». Travailler, n°18, p119-135, 2007/2

⁵⁴⁵ *Ibidem*,

« position décisive dans le dispositif théorique ».⁵⁴⁶ A. HONNETH, s'est inspiré des travaux de K. MARX et J. HABERMAS afin d'envisager sa 'conception critique du travail'. En effet, il est critique quant à l'analyse faite par les auteurs précédemment cités. J. HABERMAS est en opposition avec K. MARX quant à sa perception de la vertu émancipatrice du travail. Il s'oppose à cette conception et ce pour deux raisons. D'une part, parce que selon E. RENAULT (2007, p.121) : « le potentiel émancipateur est situé dans un agir communicationnel qui est strictement opposé à l'agir instrumental ».⁵⁴⁷ D'autre part, « le travail est renvoyé dans la sphère sociale du « système » qui est régi par les normes fonctionnelles de l'agir instrumental ».⁵⁴⁸ Au regard, de ce développement théorique, A. HONNETH considère qu'en aucun cas, il y a représentation des « revendications qui émergent du travail », c'est pourquoi il évoque la « nécessité d'élaborer une « conception critique du travail » ». ⁵⁴⁹Cette distinction doit par ailleurs faire la distinction entre le « système et le monde vécu ».⁵⁵⁰ En effet, A. HONNETH, s'oppose à l'image de l'évolution sociale envisagée par J. HABERMAS à savoir une évolution : « animée par deux processus de rationalisation impersonnels analogues à des processus d'apprentissage collectif : un processus de rationalisation morale dans le monde vécu et un processus de rationalisation instrumentale dans le système ». ⁵⁵¹ C'est en cela qu' A. HONNETH, voit dans les mouvements sociaux autre chose que des 'motivations utilitaires', il y voit donc ces exigences normatives spécifiques. En cela, A. HONNETH, fait du travail une forme fondamentale. Il emploie la notion du travail dans bien des illustrations marquantes de la théorie de la reconnaissance. A. HONNETH, voit dans le travail E. RENAULT (2007, p.122) : « une forme fondamentale de l'existence sociale qui est caractérisée par un ensemble d'exigences normatives spécifiques ».⁵⁵² Après avoir présenté la première perception du travail chez A. HONNETH, intéressons-nous maintenant à la seconde perception.

b - Une position décisive dans le dispositif théorique

Il estime cette dimension comme une des trois formes de la reconnaissance comme indiqué précédemment. La particularité de ses travaux, est que l'analyse qu'il fait du travail, ce n'est pas une analyse de l'activité, mais E. RENAULT (2007, p.125) comme « un processus de valorisation des capacités dont les conditions sociales sont laissées dans l'ombre ».⁵⁵³ Il souligne que c'est par l'intermédiaire du travail que nous pouvons valoriser nos capacités et par la même leur conférer une utilité sociale. Ainsi ce dernier maintient que la troisième forme de reconnaissance dépend de l'insertion des sujets dans une division sociale du travail, ou du coup la valeur des capacités de chacun trouve reconnaissance auprès de sa communauté d'appartenance, ses pairs. Toutes ses attentes de reconnaissance ont une part importante dans la construction de l'identité du sujet.

⁵⁴⁶ *Ibidem*,

⁵⁴⁷ *Idid*, p.121

⁵⁴⁸ *Ibidem*,

⁵⁴⁹ *Ibidem*,

⁵⁵⁰ *Ibidem*,

⁵⁵¹ *Ibidem*,

⁵⁵² *Idib*, p.122

⁵⁵³ *Ibid*, p.125

1 - La place de l'identité

a - définition de l'identité

a1 - Origine de ce terme

Ce terme est employé aujourd'hui de façon tout à fait banale et dans des situations diverses et variées. Le dictionnaire Le Petit Robert, en donne cinq acceptions : « *La similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification* ». ⁵⁵⁴ Dès les VI^{ème} et V^{ème} siècle avant Jésus Christ, la notion d'identité était centrale dans les réflexions des philosophes. Au cours du Moyen Age, ce terme sera employé pour exprimer « la conformité du groupe ». ⁵⁵⁵ En effet, BM. BEDOS-REZAK & D. IOGNA-PRAT précisent dans leur article (2005, p.2) que « *l'individu sous ses différentes facettes (l'acteur social ; l'être moral, indépendant, autonome ; le « je » des poètes soucieux d'introspection) s'exprime à la première personne sans pour autant se singulariser ni se démarquer du groupe qui le définit (famille, lignage, paroisse, seigneurie...)* ». ⁵⁵⁶ Il faut attendre le XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle pour que les empiristes, utilisent ce terme afin de poser la question R. LANGBAUM (1977, p.25) de « *l'identité personnelle* ». ⁵⁵⁷ Le XIX^{ème} voit l'appropriation de ce terme par les philosophes G. WILHELM et F. HEGEL. De façon plus contemporaine, l'identité est définie par R. BAUDRY & JP. JUCHS (2007, p.159) comme « *le résultat de la reconnaissance réciproque du moi et de l'autre, elle naît d'un processus conflictuel où se construisent des interactions individuelles, des pratiques sociales objectives et subjectives* ». ⁵⁵⁸ On constate bien la variété des significations de ce terme. Cependant, nous pouvons attribuer l'origine de l'envergure que connaît ce terme aujourd'hui, aux Américains.

a2 - Un terme d'envergure

Ce terme fut associé à la psychologie et la sociologie des années cinquante aux Etats- Unis, il fut employé dans des champs de recherche doté d'une belle notoriété à l'époque, ainsi il put bénéficier de cette notoriété. Ces années sont marquées notamment par l'affirmation des minorités afro-américaines qui revendiquent leur « identité », leur place au sein de la société. Ainsi la notion d'identité devient incontournable dans ce contexte. Cela va même jusqu'à la création de départements relatifs aux identités minoritaires au sein des universités américaines, puis cette notion sera peu à peu intégrée dans d'autres départements de recherches. Concernant les auteurs, E. GOFFMAN est un de ceux qui a produit un nombre conséquent d'écrits sur le sujet. En 1963, il écrit l'ouvrage « Stigma », qui devient un véritable outil d'analyse de l'identité. E. GOFFMAN démontre (1963, p.11&13) que : « *c'est par le stigmate conçu en termes de relations que les partenaires sont amenés à jouer des rôles* ». ⁵⁵⁹ L'interaction serait composée de diverses composantes : l'identité sociale (1963, p.12) « *résultat de la conformité, ou de la non-conformité entre l'impression première*

⁵⁵⁴ Le nouveau Petit Robert.

⁵⁵⁵ *Ibidem*,

⁵⁵⁶ BEDOS-REZAK. BM & D. IOGNA-PRAT. D « L'individu au Moyen Age ». Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre | BUCEMA , 9 | 2005

⁵⁵⁷ LANGBAUM. R « The Mysteries of Identity ». New York : A theme in Moderne Literature, 1977

⁵⁵⁸ BAUDRY. R & JUCHS. JP, 2007, *Op.Cit*, p.159

⁵⁵⁹ GOFFMAN. E, « Stigma. Les usages sociaux des handicaps ». Paris : (1^{ère} édition 1963), 1975

produite par autrui et les signes qu'il manifeste »⁵⁶⁰ puis l'identité personnelle (1963, p.57-58) « elle s'articule autour du contrôle de l'information dans une situation relationnelle donnée ».⁵⁶¹ Enfin, pour E. GOFFMAN (1963, p.127) : « l'identité d'un individu s'élabore par le jeu de l'interaction, résulte alors de l'opposition entre une identité définie par autrui (l'identité « pour autrui » et une identité pour soi ».⁵⁶² R. BAUDRY & JP. JUCHS (2007, p.161) résumant l'identité comme : « d'une part, l'identité apparaît comme une donnée stable, voire naturelle, et appliquée à des entités collectives dans la tradition de l'anthropologie structurale. D'un autre côté, les théories de l'interaction présentent l'identité comme un concept relatif et davantage centré sur l'individu ».⁵⁶³ R. SAINSAULIEU (1977, p.319), définissait, lui, l'identité personnelle « s'il y a identité personnelle, c'est qu'il y a reconnaissance par les autres, mais celle-ci n'est pas obligatoirement accordée, elle s'inscrit elle-même dans un jeu de forces sociales ».⁵⁶⁴ Qu'en est-il de l'identité professionnelle au travail ?

a3 - L'identité au travail

Nous avons vu précédemment que l'origine des travaux concernant à l'identité sont portés dans un premier temps par l'Ecole de Chicago, puis repris par des philosophes et sociologues tels que R. SAINSAULIEU, E. GOFFMAN... Cependant, il est considéré que selon les propos de M. LALLEMENT (2007, p.73) le « porte drapeau du renouveau »⁵⁶⁵ c'est C. DUBAR. Ce dernier, travailla sur le thème de l'identité et en particulier en évoquant la crise de l'identité professionnelle. Il attribue la déstabilisation de l'identité professionnelle à divers critères : tout d'abord il y a la tertiarisation du monde du travail, en effet les emplois de service se développent de plus en plus, voyant par là-même l'émergence des professions intellectuelles au sein des entreprises au détriment des emplois de production qu'il pouvait y avoir du temps des trente glorieuses. Autre phénomène majeur, c'est l'arrivée des femmes dans le monde du travail, les femmes ne sont plus attribuées au foyer mais elles travaillent, avec pour ambition d'assurer de façon la plus efficace leur rôle de professionnelle, de mère de famille et une vie personnelle épanouie. Le monde économique et, de fait, le monde du travail est en pleine mutation, nous l'avons déjà présenté lors du contexte, l'hyper concurrence, la mondialisation et l'irréversible chômage autant de facteurs déterminants dans cette mutation. A cette modification de l'identité professionnelle, sont attribuées deux autres types de ruptures par M. LALLEMENT. Tout d'abord, il considère que l'évaluation qui s'exerce au sein des organisations qui veulent des salariés plus autonomes sont en même temps soumis à davantage de pression. On demande aux salariés de faire preuve d'autonomie, de prendre de plus en plus de responsabilités sans forcément leur donner les moyens de cela. Ainsi M. LALLEMENT (2007, p.74) en déduit que ceci : « oriente le salarié vers un surplus d'investissement subjectif dans le travail, qui de façon plus dichotomique qu'auparavant, fait basculer les individus soit vers plus de bonheur, soit vers plus de souffrance au travail ».⁵⁶⁶ La seconde rupture à laquelle M. LALLEMENT fait référence, est le développement de la relation de service dans le travail. Dans ce secteur d'activité, 75% des actifs indiquent travailler avec du

⁵⁶⁰ *Ibid*, p.12

⁵⁶¹ *Ibid*, p.57-58

⁵⁶² *Ibid*, p.127

⁵⁶³ BAUDRY. R & JUCHS. JP, 2007, *Op.Cit.*, p.161

⁵⁶⁴ SAINSAULIEU. R, « L'identité au travail ». Paris : Presses de la FNSP, 1977

⁵⁶⁵ LALLEMENT. M, « Qualités du travail et critique de la reconnaissance ». In CAILLE. A, La conquête de reconnaissance. La Découverte, TAP/Bibliothèque du MAUSS, p.71-88, 2007

⁵⁶⁶ LALLEMENT. M, 2007, *Op. Cit.*, p.74

public, ce qui modifie l'activité en tant que tel. Dans ce cadre, les sujets travaillent avec et sur autrui. Ceci met parfois les sujets en difficulté. C. CHEVANDIER (2011, p.23) précise que « *le travail des services [...], peut être aujourd'hui marqué par un surcroît de souffrance, où le productivisme réactif entraîne un cumul de contraintes psychologiques et physiques, à l'origine d'une recrudescence d'accidents et de pathologies professionnels* ». ⁵⁶⁷ Cette situation face à l'emploi et au monde du travail fait l'objet de sujets de recherche des sociologues contemporains. Au regard effectivement de l'augmentation des pathologies professionnelles, de mal-être pouvant aller jusqu'au suicide, rappelons-nous la situation à France Télécom, Le Figaro ⁵⁶⁸ qui faisait état d'une trentaine de suicides au sein de l'entreprise entre 2008 et 2009. Intéressons-nous à l'approche sociologique du travail.

b - L'approche sociologique du travail

E. RENAULT (2007, p.128) fait référence dans son article à la vision diverse des philosophes et des sociologues quant à la reconnaissance. Alors que le philosophe A. HONNETH va dans ses écrits de philosophie sociale, exprimer l'idée que la reconnaissance correspond à : « *des attentes de reconnaissance (reconnaissance comme grandeur normative) et des normes sociales de reconnaissance (reconnaissance comme fait social)* », ⁵⁶⁹ les sociologues quant à eux, la définissent comme : « *la construction sociale des attentes de reconnaissance et les transformations des normes sociales de reconnaissance* ». ⁵⁷⁰ Parmi les sociologues, nous pouvons citer les travaux de l'Institut de recherche sociale, notamment, S. VOSWINKEL et H. KOCYBA, ont réfléchi quant à la position de la reconnaissance comme outil de management, et de la valeur de celle-ci. Partant d'une comparaison entre le Fordisme et le post-fordisme, E. RENAULT (2007, p.128) rappelle que S. VOSWINKEL affirme : « *le passage du fordisme au post-fordisme est marqué par la substitution d'un modèle de reconnaissance à un autre* ». ⁵⁷¹ Il y aurait ainsi, au moins partiellement, une différence entre les deux : « *le fordisme repose en partie au moins sur l'institutionnalisation d'un mode de reconnaissance différent de celui du post-fordisme* ». ⁵⁷² L'un des modèles renverrait à une reconnaissance similaire à de l'appréciation : « *j'apprécie ce que vous faites* ». L'appréciation, renvoyant le fait que des sujets sont reconnaissants de l'implication, des efforts fournis par d'autres sujets. Cette forme de reconnaissance est dite "horizontale" « *au sens où elle dépend de l'appartenance à des communautés qui partagent des valeurs communes permettant d'apprécier les efforts de leurs membres. Elle est en ce sens une modalité d'échange social, ou un aspect de la constitution des groupes sociaux* ». ⁵⁷³ L'autre modèle de reconnaissance, renvoie, lui, à la notion "d'admiration". Une des différences de cette notion à l'inverse de l'appréciation, « *renvoie au prestige attaché à des ressources, des capacités et au succès : elle relève d'une relation de reconnaissance* ». ⁵⁷⁴ Dans ce cas de figure le modèle de reconnaissance « *relève d'une relation de reconnaissance qui peut être dite « verticale » au sens où elle place immédiatement l'individu dont la valeur est reconnue*

⁵⁶⁷ CHEVANDIER. C, « Les services : définir autrement que par défaut ». Le mouvement social, n° 211, 2005/2

⁵⁶⁸ www.lefigaro.fr/societes/2016/07/07/20005-20160707ARTFIG00115-suicides-a-france-telecom-le-rappel-des-faits.php

⁵⁶⁹ RENAULT. E, 2007, *Op. Cit*, p.128

⁵⁷⁰ *Ibidem*,

⁵⁷¹ *Ibidem*,

⁵⁷² *Ibidem*,

⁵⁷³ RENAULT. E, 2007, *Op. Cit*, p.129

⁵⁷⁴ *Ibidem*,

en position de supériorité par rapport à d'autres individus». ⁵⁷⁵ L'estimation, l'appréciation serait un modèle qui conviendrait davantage au modèle du fordisme, rappelons que le fordisme est un modèle d'organisation et de développement d'entreprise qui fut initié par H. FORD en 1908. ⁵⁷⁶ Quant à l'admiration, elle correspond davantage au modèle post-fordisme. Il s'agit du modèle le plus courant dans les pays industrialisés de la fin du XX^{ème} siècle. La définition de ce terme est variable et suscite nombres de débats. Quoi qu'il en soit, ce modèle contemporain est indissociable de l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la modification du paysage "salarial". La montée des emplois de service (secteur tertiaire) est fulgurant de même que le nombre de travailleurs "col blanc", il s'agit de l'évolution exponentielle des emplois "intellectuels" au sein des entreprises. La reconnaissance des salariés porte davantage sur la capacité de ces derniers à mener à bien des projets, leur capacité à mobiliser des ressources pour mener à leur terme des projets, la notion de succès est alors omniprésente. Cela peut se traduire au sein des entreprises par la mise en place d'un palmarès des meilleurs collaborateurs par exemple. Les sociologues voient donc dans l'évolution des systèmes, une évolution du fonctionnement, ce qu'A. HONNETH de son côté va traduire par le résultat d'une lutte pour la reconnaissance, ainsi la lutte vis-à-vis des normes d'un modèle taylorien va par une évolution vers un modèle post-fordisme permettant aux ouvriers plus de liberté et de créativité. Il voit également dans ce modèle une reconnaissance individualisée, c'est le sujet en tant qu'individu autonome et responsable qui sera "reconnu". Ainsi, la reconnaissance peut-elle être employée dans le cadre du management des équipes.

c - La reconnaissance outil de management ?

Alors que le taylorisme est clairement une aliénation de la subjectivité de l'ouvrier dans le seul objectif d'améliorer sa productivité, puisqu'elle est considérée comme un élément qui pourrait contribuer à la baisse de productivité de l'ouvrier dans cette Organisation Scientifique du Travail, où tout est paramétré pour assurer une productivité maximale. Le nouveau modèle a pour ambition, de permettre une meilleure reconnaissance du salarié pas seulement en tant que "force de travail", mais également en qualité de sujet autonome et créatif. A H. KOCYBA ne considère pas cela comme un réel progrès, dans le sens où cela n'est pas sans contrepartie. En effet, le salarié va passer d'une reconnaissance qui est liée à sa qualification, aux compétences employées pour exercer l'activité, à une reconnaissance qui portera également sur des facteurs externes au sujet. Cette reconnaissance est attribuée en fonction de la réalité du travail, ceci permettant de déterminer la réussite ou non d'un projet. Dans ce cas de figure le salarié sera évalué tant par le marché, que sa propre hiérarchie, prenons le cas d'appels d'offres où les sujets sont soumis à une double évaluation : celle du marché (les clients, dans un secteur souvent hyperconcurrentiel), puis celle de la hiérarchie qui attribuera une reconnaissance en fonction des résultats obtenus. Nous sommes sur un mode de fonctionnement totalement différent dans le sens où, là, le cadre est beaucoup plus malléable, laissant place à l'imagination et la créative du sujet c'est en cela qu'il sera

⁵⁷⁵ *Ibidem*,

⁵⁷⁶ Fordisme : Ce modèle est assez similaire à ce qui avait été instauré par le taylorisme, à savoir l'organisation scientifique du travail, auquel il faut rajouter d'autres principes comme l'emploi de dispositif tel que le "convoyeur" il s'agissait d'un mécanisme ou dispositif permettant aux ouvriers de transporter avec moins d'efforts des charges d'un point à un autre. Cette mode de production permet d'obtenir des forts gains de productivité, et de fait une rétribution aux ouvriers. Cette évolution salariale aura une incidence positive quant au pouvoir d'achat des ouvriers. Nous sommes également dans le cadre d'un emploi plutôt de longue durée.

alors évalué. Cette implication est parfois bien difficile à formaliser ce qui implique pour les salariés de mettre en œuvre ‘‘son identité au travail’’.⁵⁷⁷ H. KOCYBA défend alors la position suivante, plutôt que de considérer que le post-fordisme permettrait aux salariés de s’émanciper, de laisser place à sa subjectivité, il considère que les salariés sont soumis à des « contraintes de présentation de soi », qui ne serait rien d’autre qu’une ‘‘nouvelle forme de déni de subjectivité’’,⁵⁷⁸ comme il pouvait exister dans le modèle taylorien. H. KOCYBA présente ainsi un double problème, d’une part, la reconnaissance serait un outil de management ayant pour finalité d’exiger une efficacité du travail plus importante encore que ce que pouvait proposer alors le modèle taylorien, et non pas pour répondre à des revendications qu’auraient pu faire les salariés, comme l’envisage A. HONNETH en considérant la reconnaissance comme étant un outil d’évolution sociale. D’autre part, il voit ces enjeux de la reconnaissance comme étant obscurs pour les salariés. Il y aurait un imbroglio de formes ‘‘d’autocontrôle’’⁵⁷⁹, de ‘‘relations de pouvoirs entre la hiérarchie et les salariés’’,⁵⁸⁰ le tout rendant effectivement cette relation au travail difficile, comme nous avons pu en faire état précédemment.

Donc après avoir déterminé la place du travail notamment au travers des théories de la reconnaissance, en envisageant l’identité du sujet, nous avons ensuite abordé une approche plutôt sociologique du travail. Cela nous a amené à envisager l’emploi de la reconnaissance en termes de management. Maintenant, abordons une notion quelque peu différente à savoir la reconnaissance des qualités du travail.

3 - La reconnaissance au travail

La reconnaissance au travail, touche tous les secteurs d’activité, de l’industrie au tertiaire. Sa manifestation est différente en fonction des secteurs et bénéficie de codes, engendre des comportements qui sont différents. La reconnaissance au travail pourra être identifiée par : une reconnaissance ‘‘des qualités au travail’’, puis ensuite une reconnaissance sociale au travail.

a - La reconnaissance ‘‘des qualités du travail’’⁵⁸¹

La reconnaissance des qualités du travail de façon empirique peut se formaliser de plusieurs manières, soit on va s’attacher à la qualification des salariés, soit on va raisonner en termes de compétences. Voyons les divers fonctionnements.

a1 - la reconnaissance par la qualification

Il est de notoriété que la qualification et les métiers servent de référence pour ‘‘instruire le dossier de reconnaissance par le travail’’.⁵⁸² F. PIOTET (2003, p.31) de préciser : « *Le métier institué recrute ses membres, les forme en organisant l’apprentissage du métier fait de savoirs et de savoir-faire, de tours de mains acquis sur une période plus ou moins longue selon le métier exercé. Dans ce contexte, la*

⁵⁷⁷ RENAULT. E, 2007, *Op. Cit*, p.131

⁵⁷⁸ *Ibidem*,

⁵⁷⁹ RENAULT. E, 2007, *Op. Cit*, p.132

⁵⁸⁰ *Ibidem*,

⁵⁸¹ Selon LALLEMENT. M, les qualités au travail c’est l’ensemble des capacités (cognitive, physique, sociale, relationnelle...) employées par les salariés.

⁵⁸² LALLEMENT. M, 2007, *Op. Cit*, p.75

reconnaissance de la qualification est une affaire de pairs, seuls aptes à juger de l'expertise acquise dans la connaissance et l'art du métier ». ⁵⁸³ Historiquement la qualification serait M. LALLEMENT (2007, p.76) « *le propre des gens de métiers* ». ⁵⁸⁴ Pourtant le modèle des entreprises a évolué et avec elle, les modalités de "codification de la qualité du travail" ⁵⁸⁵, on voit en effet après la seconde guerre mondiale émerger une nouvelle forme de classification "Parodi" ⁵⁸⁶. Cette classification est négociée au niveau des branches et engendre les correspondances entre "valeur d'usage de la force du travail" soit la qualité individuelle du salarié, son ancienneté, son titre et sa "valeur d'échange" ce qui revient à déterminer le poste, ainsi que les tâches inhérentes à celui-ci. Ces grilles ont une quadruple fonction M. LALLEMENT (2007, p.76) : « *identification et nomination des métiers, construction des hiérarchies professionnelles, balisage des mobilités professionnelles possibles et affectation à chaque degré de la hiérarchie d'un salaire minimum* ». ⁵⁸⁷ Cette nouvelle classification lance le débat sur la notion de qualification au sein des entreprises, d'un côté, nous avons la conception substantialiste telle que G. FRIEDMANN, ces derniers considèrent la définition de la qualification comme "essentialiste" ⁵⁸⁸, c'est à dire qu'ils considèrent que même si la qualification est liée au poste, il convient malgré tout de définir les "qualités immanentes des travailleurs" ⁵⁸⁹. Puis il y a la conception relativiste représentée notamment par P. NAVILLE, qui tend à considérer la qualification comme un rapport social. Selon ces derniers, "ce qui qualifie c'est l'acte éduqué". P. NAVILLE (1956, p.129) définit lui la qualification comme : « *La qualification ne peut jamais être saisie en elle-même. Elle se présente toujours comme un rapport, et un rapport d'éléments multiples, hétérogènes... Fondamentalement, c'est un rapport entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale* ». ⁵⁹⁰ Il est ainsi considéré que la qualification à une double caractéristique, tout d'abord, elle sert d'"objet de lutte sociale" avec l'emploi au cœur du système, en effet les grilles et surtout leur négociation préalable permettent de déterminer des principes qui se veulent équitables, déterminer par exemple des grilles de salaires en fonction de la qualification et des indices alloués à celle-ci. Elles sont également les bases des négociations à plus grande échelle. Cependant ce modèle de la reconnaissance des qualités du travail, la qualification n'est pas unique, il existe un autre modèle basé sur d'autres paramètres notamment la compétence.

⁵⁸³ POTET, F, « Compétence et ordre social ». In A. DUPRAY, C. GUITTON & S. MONCHATRE (Ss la Dir. De,) Réfléchir la compétence Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire, Toulouse : Octarès, p 29-42, 2003

⁵⁸⁴ LALLEMENT, M, 2007, *Op. Cit*, p.76

⁵⁸⁵ *Ibidem*,

⁵⁸⁶ https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/conventions_collectives.pdf : A partir du 1er avril 1945 intervient un ensemble considérable d'arrêtés sur les salaires constituant la « mise en ordre des salaires », et connu communément sous l'appellation « d'arrêtés Parodi ». Le point de départ est l'arrêté du 11 avril 1945 relatif aux salaires dans les industries des métaux de la région parisienne. Les principes de cet arrêté sont transposés aux autres régions et branches par des centaines d'arrêtés ministériels. Le système comporte plusieurs éléments : - la fixation des classifications de tous les emplois aussi bien des ouvriers et employés que de la maîtrise et des ingénieurs et cadres ; - la répartition de toutes les communes du territoire en zone de salaires définies par des abattements en pourcentage par rapport à Paris ; - la fixation des échelles de salaires par rapport à un salaire minimum correspondant au coefficient 100, salaire minimum horaire du manœuvre ordinaire en région parisienne de 20 francs (porté à 25 francs au 1er juillet 1946 ; il s'agit de « francs anciens » évidemment) ; - l'obligation de respecter des salaires moyen maxima.

⁵⁸⁷ *Ibidem*,

⁵⁸⁸ *Ibidem*,

⁵⁸⁹ *Ibidem*,

⁵⁹⁰ NAVILLE, P, « Essai sur la qualification du travail ». Paris : Marcel Rivière, 1956

a2 - La reconnaissance par la compétence

Ce modèle bénéficie d'une logique qui est bien différente de la précédente. Celui-ci, impliquant les compétences, est essentiel pour les entreprises qui sont soumises à des évolutions et modifications fréquentes du fait d'un secteur hyper concurrentiel, lié aux évolutions technologiques... Dans ces entreprises, il est important d'envisager d'avoir une politique de Gestion des Emplois et des Compétences (GPEC) efficaces, afin d'avoir une bonne maîtrise de ses atouts et de ses potentialités. Comme il a été précisé dans le chapitre précédent, la GPEC c'est la capacité que les entreprises doivent avoir à connaître les compétences dont elles disposent en leur sein et surtout, la potentialité dont elles disposent. Ainsi, elles doivent gérer les ressources qu'elles ont *via* notamment la mise en place de plan de formation en adéquation avec les besoins à court, moyen et long terme de l'entreprise. Cela implique également une bonne maîtrise de la pyramide des âges, en effet, il convient d'être très attentif, aux savoir-faire qui pourraient disparaître de l'entreprise en étant maîtrisés par une seule personne. Parfois sur certaines activités, le savoir-faire spécifique et expert est détenu par une unique personne ce qui peut mettre en péril la production. On peut penser aux métiers extrêmement minutieux comme l'orfèvrerie, ou dans le cadre d'emploi-métier dans la mécanique de précision. L'entreprise se doit d'être réactive pour être agile et rester concurrentielle sur son secteur. Le marché est volatile et la concurrence est mondiale, ainsi les entreprises ne peuvent se permettre de ne pas être réactives. Dans ces organisations, ce ne serait pas tant la "codification des emplois qui serait essentielle que l'employabilité"⁵⁹¹ des collaborateurs. Cela induit également, un réel investissement du salarié, il doit se montrer impliqué, réactif à son tour, et ouvert à la nécessité de se former tout au long de sa vie afin de rester "attractif" sur le marché de l'emploi. Par ailleurs, l'expression des compétences n'est plus forcément toujours mesurable hormis de par l'exercice *in situ* de l'activité. L'évaluation seulement par des indicateurs externes comme les diplômes ou l'ancienneté n'est plus forcément suffisante et efficace, celle-ci doit plutôt s'exercer également dans le cadre d'une interaction entre le salarié et son responsable hiérarchique qui sera à même d'évaluer alors les qualités du travail. Nous avons fait état de reconnaissance du travail en termes de qualification, en termes de compétence. Cependant, il existe un autre élément lorsque nous évoquons la reconnaissance dans le cadre de l'activité professionnelle : la reconnaissance sociale du travail. A quoi faisons-nous référence ?

b - La reconnaissance sociale du travail

Comme nous l'avons déjà vu dans ce chapitre, le travail est un des axes de la reconnaissance, il permet au sujet de construire une identité professionnelle, d'exister au sein de son groupe d'appartenance. La reconnaissance participe selon I. GRENET & C. DEJOURS (2009, p.30) : « électivement à l'accomplissement de soi dans le champ social ».⁵⁹²

⁵⁹¹ LALLEMENT. M, 2007, *Op. Cit*, p.77

⁵⁹² GRENET. I & DEJOURS. C, « Evaluation du travail et reconnaissance ». Nouvelle revue de psychologie, n°8, p.27-36, 2007

b1 - La reconnaissance en psychodynamique du travail

Les travaux en psychodynamique du travail, portant sur la reconnaissance s'appuient largement sur les travaux de l'anthropologue du travail de F. SIGAUT. Ce dernier considère que la reconnaissance s'appuie sur un triptyque (1990, p.167) : « *technique, identité et reconnaissance par autrui* ». ⁵⁹³ Cette reconnaissance par autrui est indispensable au sujet pour notamment faire le lien avec le réel. Sans lien avec le réel et sans reconnaissance par autrui, le sujet risque « la solitude de la folie, connue sous le nom « *d'aliénation mentale* ». ⁵⁹⁴ Par contre, le sujet ayant un bon rapport avec le réel, mais n'obtient pas la reconnaissance par autrui, il s'agira selon F. SIGAUT d'« *aliénation sociale* ». ⁵⁹⁵ Cette situation semble difficile à tenir à long terme pour le sujet, soit il est contraint de douter quant à son rapport au réel, ou bien il campera sur sa position au risque de basculer dans « l'autoréférence ou la mégalomanie ». ⁵⁹⁶ Cette situation peut avoir de réelles conséquences quant à l'identité du sujet. Ainsi, on peut donc affirmer que la reconnaissance du travail permet effectivement au sujet de pouvoir s'émanciper, si elle « *porte sur une épreuve dûment rapportée à l'expérience du réel* ». ⁵⁹⁷ Toujours dans le même champ de recherche qu'est la psychodynamique du travail, les chercheurs déterminent la reconnaissance du travail au travers de deux formes de jugements, ceci permettant de déterminer la valeur de la contribution du sujet au sein de son entreprise. Tout d'abord, il y a « un jugement d'utilité technique, sociale ou économique », ⁵⁹⁸ ce jugement est apporté par la hiérarchie directe du sujet, cela peut être les « subordonnés », ou encore, et cela se rencontre de plus en plus notamment dans ces emplois de service par les clients eux-mêmes. Le second jugement attribué aux salariés c'est « le jugement de beauté » ⁵⁹⁹, ce dernier fait référence à la qualité du travail, nous ne sommes pas sans ignorer les expressions parfois familières « beau boulot »... qui exprime la qualité du travail réalisé par un sujet. C'est cette reconnaissance par les autres qui va permettre au sujet selon I. GRENET & C. DEJOURS (2009, p.31) de « *contribuer de façon majeure à la construction du sens du travail* ». ⁶⁰⁰ E. RENAULT considère lui (2008, p. 333) : « *Sans la reconnaissance, la souffrance générée par la rencontre avec le travail reste en effet dépourvue de signification. La reconnaissance permet de donner à la souffrance une signification sociale* ». ⁶⁰¹ Cette souffrance peut devenir une réelle source de plaisir lorsque le sujet arrive à résoudre un problème complexe et bloquant pour l'activité. Ainsi ce dernier peut voir sa contribution pour son groupe d'appartenance reconnue et valorisée par ceux-ci, il s'agit alors d'une réelle source de satisfaction et un moment d'épanouissement. Cette reconnaissance au travail n'a pas toujours la même valeur en fonction des situations

b2 - La valeur de la reconnaissance au travail.

Tout d'abord tous les emplois, ne bénéficient pas de la même représentation, il y a des métiers qui bénéficient d'une représentation plus prestigieuse que d'autres. Certains métiers sont considérés comme « nobles », on peut mettre à ce niveau les

⁵⁹³ SIGAUT. F, « Folie, réel et technologie ». Techniques et cultures, n°15, p.167-179, 1990

⁵⁹⁴ GRENET. I & DEJOURS. C, 2007, *Op. Cit.*, p.30

⁵⁹⁵ SIGAUT. F, 1990, *Op. Cit.*, p.167

⁵⁹⁶ GRENET. I & DEJOURS. C, 2007, *Op. Cit.*, p.30

⁵⁹⁷ *Ibidem*,

⁵⁹⁸ *Ibidem*,

⁵⁹⁹ *Ibidem*,

⁶⁰⁰ GRENET. I & DEJOURS. C, 2007, *Op. Cit.*, p.31

⁶⁰¹ RENAULT. E, « Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique ». Paris : La Découverte, 2008

professions de : chirurgiens, ingénieurs... et d'autres qui bénéficient d'une représentation plus dévalorisée : éboueurs, caissières. D'ailleurs, il n'est pas rare que l'on entende dans nos supermarchés : « *regarde si tu ne travailles pas à l'école tu finiras caissière* ». Il y a également dans l'exercice des divers emplois, des tâches qui "ne produisent pas d'objets visibles".⁶⁰² Les économistes évoquent alors tout comme C. Du TERTRE (2002, p. 3) des « *tâches immatérielles* »⁶⁰³, il s'agit en fait de tâches réalisées et employées dans les domaines relationnels que ce soit dans le domaine de l'économie ou encore de la santé. D'ailleurs P. MOLINIER en 2006, a mené des travaux en la matière au sein du corps médical. Elle va démontrer toute l'importance P. MOLINIER (2010, p. 165) « *Des savoir-faire discrets* »⁶⁰⁴ des infirmières dans la réalisation de leurs missions quotidiennes. Ceci n'est pas sans engendrer une question essentielle quant à la reconnaissance des savoir-faire qui semblent invisibles. En effet, P. MOLINIER précise à ce propos que : « *celui qui en bénéficie ne sait pas ce qu'il en a coûté à la personne qui a produit le service et d'autant que celle-ci a anticipé sur ses besoins et y a généralement répondu sans qu'il ait eu à les exprimer* ». ⁶⁰⁵ Ces situations où les évaluations sont faites en laissant place à la subjectivité "émotionnelle" sont autant de circonstances qui peuvent engendrer des manques de reconnaissance voir des "dénis de reconnaissance". En effet, un client qui évalue une prestation ne va pas forcément évaluer que la qualité du travail fournit par le sujet, mais certainement des dimensions autres, des savoir-faire qui sont de l'ordre de l'invisible.⁶⁰⁶ Grâce à cette reconnaissance, le travail est juste considéré par le sujet comme le simple fait de produire quelque chose, cela lui sert également à se « *transformer lui-même* ». ⁶⁰⁷ L'identité professionnelle qu'il se construit, lui permet de stabiliser son Identité, cela permet au sujet d'être reconnu au sein de son groupe d'appartenance et ainsi de trouver son équilibre. Cependant dans le monde professionnel, bon nombre de situations provoquent des manques de reconnaissance provoquant des malaises pour les sujets, des regrets, des frustrations. Alors les personnes se sont dotées d'outils à leur disposition pour tenter de pouvoir évoluer, être reconnues. Il s'agit du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience notamment.

Lors de cette première partie, nous nous sommes attachée à présenter ce qu'était la reconnaissance, de sa genèse jusqu'à l'emploi de celle-ci dans des théories "sociales". Tout d'abord, nous avons évoqué l'origine philosophique et les figures de la reconnaissance de G. HEGEL. Ensuite, nous avons abordé ce concept sous l'angle sociologique *via* la socialisation. Nous nous sommes intéressée aux éléments positifs de la reconnaissance, aux éléments négatifs et à la façon dont la reconnaissance "positive" pouvait être restaurée. Nous avons abordé dans un deuxième temps ce qu'était, la reconnaissance au travail. Quelle place le travail tient dans le concept de reconnaissance. Ce travail qui permet au sujet de se construire pour mener à bien les missions dont il a la charge. Si l'on refait le cheminement qu'il a pu faire selon la théorie de J. LEGROUX : le sujet a reçu au début de son expérience un certain nombre d'informations qui lui étaient totalement extérieures. L'ensemble des informations qui se sont accumulées au fur et à mesure lui ont permis d'acquérir les savoirs. Ces savoirs

⁶⁰² GRENET. I & DEJOURS. C, 2007, *Op. Cit*, p.31

⁶⁰³ DU TERTRE. C, « Activités immatérielles et relationnelles : quels nouveaux enjeux pour les secteurs et les territoires ? ». Recherches & Régulation Working Papers, 2002

⁶⁰⁴ MOLINIER. P, « Au-delà de la féminité et du matériel, le travail du Care ». L'Esprit du temps | « Champ psy », n°58, pp161-174, 2010/2

⁶⁰⁵ *Ibidem*,

⁶⁰⁶ GRENET. I & DEJOURS. C, 2007, *Op. Cit*, p.31

⁶⁰⁷ *Ibid*, p.32

pouvant être complétés, on peut alors évoquer le terme de connaissance. J. LEGROUX parle à ce niveau d'une connaissance comme étant « *le résultat de l'expérience personnelle, c'est-à-dire d'une activité totale du sujet qui assimile le savoir et s'y accommode* ». ⁶⁰⁸ Cela permet aux sujets : « *progressivement de se connaître* ». ⁶⁰⁹ Nous allons nous attacher dans cette dernière partie à présenter de quelle façon, il pourrait y avoir une meilleure reconnaissance professionnelle des sujets.

II - LA RE-CONNAISSANCE PAR LA VAE

Donc effectivement la Validation des Acquis de l'Expérience est un outil que l'on pourrait supposer vecteur de reconnaissance. Ce dispositif rappelons-le, permet d'obtenir un diplôme, un titre. Dans un premier temps, nous essayerons de déterminer la corrélation entre la reconnaissance et le diplôme. Ensuite au travers du dispositif que nous expliciterons, nous identifierons les moyens mis en œuvre pour ce projet, quelle est la place de la re-connaissance dans un tel dispositif ?

A - LE SYMBOLE DE LA RECONNAISSANCE " LE DIPLÔME "

1 - La place du diplôme en France

Le terme diplôme provient du grec ancien : *diploma* qui signifie « plié en deux ». Il s'agit d'un acte écrit provenant d'une autorité souveraine, officielle conférant un droit (droit d'ouvrir une étude de notaire), un titre (avocat), un honneur ou encore un titre universitaire. Le diplôme dans le cadre de la formation, va certifier un niveau de connaissances acquis en fonction d'une norme déterminée par l'institution éducative, en effet, chaque diplôme est normalisé en fonction d'un certain niveau de connaissances à maîtriser. Le diplôme occupe une place toute particulière en France, en effet rappelons-nous la volonté politique de voir 80% d'une génération titulaire du baccalauréat, il s'agit d'une "cause nationale". A tel point que, dans le monde du travail, il s'agit d'un sésame, JF. BONAMI (2000, p.19) dit : « *Le diplôme joue le rôle d'une norme sociale institutionnalisée qui sert de base aux classifications professionnelles et sociales* ». ⁶¹⁰ En effet, le diplôme semble être au cœur du marché de l'emploi, la problématique datant de l'après "trente glorieuse", l'insertion professionnelle. Après avoir retracé rapidement l'évolution de l'école des dernières décennies, nous évoquerons l'évolution et la place du diplôme.

a - Le diplôme et l'évolution de la société française

a1 - Le développement de l'école

F. MAYEUR (2004, p.9), affirme que « *Le XX^{ème} siècle est [...] le siècle par excellence de l'école* ». ⁶¹¹ Entre la Révolution Française et le début du XIX^{ème} il y eut une grande évolution pour l'école primaire. De cette évolution, P. ARIES (1979, p.122) prétend que : « *l'on a mis l'enfant en quarantaine avant d'entrer dans la vie, on*

⁶⁰⁸ LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit*, p.121

⁶⁰⁹ *Ibidem*,

⁶¹⁰ BONAMI. JF, « Valider les acquis professionnels ». Paris : Edition d'Organisation, 2000

⁶¹¹ MAYEUR. F, « L'histoire de l'enseignement et de l'éducation ». Paris : Edition Perrin, 2004

les plaça dans un monde à part qui est l'école ». ⁶¹² G. VINCENT dans son ouvrage "L'école primaire française. Etude sociologique" ⁶¹³, nous retrace les grandes lignes de l'évolution de l'école au sein de notre société. Il commence par l'émergence des Collèges d'Ancien Régime, les écoles de Port-Royal (1637) ⁶¹⁴, les écoles de l'abbé Charles DEMIA ⁶¹⁵ dans le Quartier Saint Georges à Lyon (1667) puis, les écoles Lassalliennes (1681) ⁶¹⁶. Il évoque ensuite des structures plus contemporaines avec la mise en place des écoles mutuelles (1815). Concernant ce nouveau modèle d'école, P. LESAGE précise (1975, p.62) qu' « *il s'agit bien de l'apparition dans le système scolaire français, d'une méthode nouvelle et fort originale, tant par les procédés novateurs et les techniques inhabituelles induites dans l'école que par les modes de communication et de relation qui vont s'y développer* ». ⁶¹⁷ Ainsi est institué le fait que les enfants vont à l'école, apprennent avec un maître, dans un lieu qui est dédié à cela, lors d'un temps spécifique. M. MILLET & G. MOREAU (2011, p.10) de préciser que dans ces écoles : « *les savoirs sont organisés par écrit, découpés en leçons et en exercices aux seules fins d'un apprentissage réglé, séparé du temps de la pratique. Ce mouvement qui a commencé au XVII^{ème} siècle, ne cesse de s'amplifier au point que les sociétés européennes peuvent être qualifiées aujourd'hui de « société à écoles »* ». ⁶¹⁸ Cette évolution est légiférée, les choses ne cessent d'évoluer dans le sens de plus d'écoles. La Loi GUIZOT (1833) ⁶¹⁹ va imposer aux communes de plus de cinq cents habitants de mettre en place et d'entretenir une école primaire. Les lois de J. FERRY (1881 & 1882) ⁶²⁰, de J. ZAY (1936) ⁶²¹, J. BERTHOIN (1959) ⁶²², créent de multiples

⁶¹² ARIES. P, « D'hier à aujourd'hui, d'une civilisation à l'autre ». In Couples et familles dans la société d'aujourd'hui, Metz : Chroniques sociales de France, 1972

⁶¹³ VINCENT. G, « L'école primaire française. Etude sociologique ». Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 1980

⁶¹⁴ Les écoles de Port Royal : nom donné au système d'enseignement créé par des intellectuels à Port Royal des Champs au milieu du XVII^{ème}. La manière d'y enseigner en langue française et non en latin, était révolutionnaire à l'époque

⁶¹⁵ Les écoles de l'Abbé Charles DEMIA : Ecole créée par un prêtre lyonnais, qui consacra sa vie à l'éducation des enfants. Il fonda à Lyon la congrégation des frères Saint Charles, et ouvrit en 1667 une première école gratuite dans un quartier ouvrier.

⁶¹⁶ Les écoles lassalliennes : Ecole fondée à Reims en 1680 par Jean Baptiste de la Salle. Ces frères sont voués à l'enseignement et à la formation des jeunes.

⁶¹⁷ LESAGE. P, « La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^{ème} siècle ». Revue française de pédagogie, n°31, pp. 62-70, 1975

⁶¹⁸ MILLET. M & MOREAU. G, « La société des diplômés ». Paris : La Dispute, 2011

⁶¹⁹ La loi Guizot : Cette loi est proposée par François Guizot, alors ministre de l'Instruction publique dans le premier gouvernement Soult. C'est l'un des textes majeurs de la monarchie de Juillet. Il répond à l'article 69 de la Charte de 1830, qui avait prévu qu'une loi porterait sur « l'instruction publique et la liberté de l'enseignement ». La loi Guizot traite de l'objet, de l'organisation de l'enseignement primaire et de son contrôle. Elle distingue l'instruction primaire élémentaire qui « comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures » et l'instruction primaire supérieure qui comprend des éléments de mathématiques, de sciences de la nature, d'histoire et de géographie. Les notions plus avancées seront étudiées « selon les besoins et les ressources des localités ».

⁶²⁰ Les lois Jules Ferry sont une série de lois sur l'école primaire votées en 1881-1882 sous la Troisième République, parmi les articles marquants de ces lois, retenons : la gratuité de l'école (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïc (1882).

⁶²¹ Jean Zay prolonge de 13 à 14 ans l'obligation scolaire par la loi du 9 août 1936 dès la rentrée scolaire 1936. Au lieu de définir aussitôt par circulaire le contenu et les programmes de cette année de fin d'études primaires, il laisse « toute liberté d'initiative » aux instituteurs. Il leur fixe seulement la triple mission d'assurer dans ces classes un complément d'instruction, une initiation à la culture et une orientation professionnelle. Sa méthode consiste à susciter les initiatives, pour faire ensuite le tri.

⁶²² L'Ordonnance du 6 janvier 1959 instaure que l'âge de fin de la scolarité obligatoire en France serait porté de 14 ans à 16 ans.

obligations dont l'obligation pour la dernière de passer l'âge obligatoire pour arrêter l'école de treize à seize ans. De façon plus récente, il y a la création du collège unique et comme nous l'avons cité au préalable une politique des années quatre-vingts qui souhaite, 80% d'une génération au baccalauréat. Les résultats semblent plutôt significatifs, puisque M. MILLET & G. MOREAU (2011, p.10) : « *au début du XIX^{ème} siècle, les deux tiers des actifs ne savaient pas écrire, dès la décennie 1870-1879, ils ne sont plus qu'un tiers* ». ⁶²³ O. MARCHANT & C. THELOT (1997, p.92) indiquent « *qu'en 1930, seul 1% des époux sont dans l'incapacité de signer leur acte de mariage* ». ⁶²⁴ Nous sommes passés depuis 1900 à huit années de scolarisation à presque une vingtaine d'années aujourd'hui en fonction des cursus qui sont suivis, on voit réellement une évolution de l'instauration et de la place de l'école au sein de notre société. Mais quelle est la finalité de cette école, s'agit-il du diplôme ?

a2 - La place du diplôme.

Avec la place qu'a pris l'éducation au cours du XX^{ème} siècle, un autre élément est devenu incontournable, c'est le "diplôme". Cependant, cela n'a pas toujours été le cas, en effet, longtemps les enfants ont été scolarisés puisque cela était devenu une obligation, cependant ils n'étaient pas tous présentés au diplôme notamment le Certificat d'Etudes Primaire (CEP). Certains ne l'obtenaient pas, pour d'autres enfants on ne les y présentait pas, considérant que cela n'avait aucun intérêt. C'était par exemple le cas pour un certain nombre de jeunes filles qui certes étaient envoyées à l'école, mais pas tant pour l'obtention du diplôme, mais davantage JP. TERRAIL (2005, p. 21) : « *pour la constitution d'un capital domestique* ». ⁶²⁵ Et puis, le diplôme a pris une place qui était indissociable de l'école, à tel point qu'au cours du siècle précédent, les politiques éducatives du XIX^{ème} ont été pensées en termes d'âge comme nous avons pu le préciser précédemment. Puis, les politiques éducatives du XX^{ème} siècle se déterminent davantage en termes de référence aux diplômes. Cette loi de JP. CHEVENEMENT de 1985 inhérente au baccalauréat, qui sera confirmée par la loi d'orientation de 1989 en fait une priorité nationale en termes de politique éducative. Cette même loi a pour ambition et cela est moins connu, comme le précise F. MAILLARD (2008, p.10) : « *de conduire 100% de chaque classe d'âge à un diplôme* ». ⁶²⁶ Ce qui est marquant dans l'évolution du diplôme au XX^{ème} c'est que comme l'indique M. MILLET & G. MOREAU (2011, p.12) que : « *le savoir soit un bien public* » ⁶²⁷ . C'est particulièrement vrai pour l'enseignement technique et professionnel, en effet MC. COMBES notifie qu'auparavant, (1986, p. 8) : « *du temps des corporations, les savoirs et savoir-faire étaient considérés comme une propriété privée* ». ⁶²⁸ C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les contrats d'apprentissage étaient signés dès lors chez un notaire. En effet, ainsi il était formalisé devant un homme de loi que le maître d'apprentissage s'engageait à transmettre son savoir-faire, son métier aux apprentis, et ce en échange "du prix d'apprentissage". Il s'agissait d'une contribution que les parents d'apprentis payaient au maître. Donc aujourd'hui, le savoir est du

⁶²³ *Ibidem*,

⁶²⁴ MARCHANT. O & THELOT. C, « Le travail en France (1800-2000) ». Paris : Nathan, 1997

⁶²⁵ TERRAIL. JP, « Le destin des diplômés ». In JP.TERRAIL (Ss La Dir. de), « L'école en France, Crises, pratiques, perspectives ». Paris : La Dispute, 2005

⁶²⁶ MAILLARD. F, « Des diplômés aux certifications professionnelles. Nouvelles formes, nouveaux enjeux ». Rennes : Presse Universitaire de Rennes, 2008

⁶²⁷ MILLET. M & MOREAU. G, 2011, *Op. Cit*, p.13

⁶²⁸ COMBES. MC, « Loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». Emploi-Formation, n°15, 1986

domaine public et cela fut confirmé notamment depuis que les diplômes dispensés par les établissements scolaires sont devenus G. BRUCY (1998, p. 285) « *Le monopole de la délivrance de tous les diplômes professionnels* ». ⁶²⁹ Certes l'auteur fait référence dans son ouvrage aux diplômes de l'enseignement professionnel, mais on peut étendre à la gestion de l'ensemble des diplômes. Ce développement des diplômes se poursuit, le XX^{ème} siècle voit le nombre de diplômes se multiplier, certes certains diplômes sont anciens, le baccalauréat fut bicentenaire en 2008, pour autant, il voit également son nombre de sections considérablement augmentés. M. MILLET & G. MOREAU (2011, p.13) font état, d'une "première session du baccalauréat en 1809 avec trente-deux diplômes : trente et un baccalauréats : ès lettres et un baccalauréat : ès scientifique, ce nombre passe en 2008 à cinq cent dix-huit mille huit cent quatre-vingt-quinze diplômés répartis sur douze séries de baccalauréats." ⁶³⁰ L'institution de l'enseignement technique et professionnel n'est pas sans conséquence sur cette évolution, 1893 voit naître les "certificats d'études pratiques industrielles" et "les certificats d'études pratiques commerciales". Ces diplômes ont disparu aujourd'hui pour laisser la place en 1991 au « Certificat d'Aptitude Professionnelle » (CAP). Les années soixante ont vu apparaître les Brevets de Techniciens Supérieurs toujours existants aujourd'hui. Les derniers diplômes à émerger sont les baccalauréats professionnels et les diplômes universitaires. En 2002, de nouveaux textes, vont formaliser quatre niveaux de diplômes, conformément aux références européennes de l'enseignement supérieur : Le Baccalauréat, La Licence, Le Master et Le Doctorat. Ce développement du nombre de diplômes représente bien l'importance de ce dernier au sein de nos sociétés contemporaines. Après avoir abordé l'évolution et l'importance du diplôme au sein de notre pays, voyons maintenant l'impact de celui-ci dans la sphère professionnelle.

b - L'impact du diplôme sur l'insertion professionnelle

La place du diplôme peut être perçue de deux façons, tout d'abord à l'issue du cursus de formation, il semblerait qu'il y ait un lien de corrélation entre le fait d'avoir obtenu un diplôme et celui de trouver un emploi. Dans un second temps, il y a l'évolution professionnelle qui est permise aux salariés en fonction de leur situation face à la diplomation.

b1 - L'insertion professionnelle au sortir du cursus de formation initiale

M. DUCHENE & C. POPLIMONT (2013, p.2) définissent l'insertion professionnelle comme étant : « *une étape de transition entre la sortie de l'appareil scolaire et l'entrée dans un emploi stable* ». ⁶³¹ Plusieurs études tendent à démontrer que l'obtention d'un diplôme a un effet majeur sur l'insertion professionnelle. JP. GEHIN & U. PALHETA (2012, p.17) s'appuyant sur des études menées par le CEREQ (Centre d'Etudes et Recherches sur les Qualifications) et notamment l'enquête sur "génération 1998", ont interrogé l'insertion socioprofessionnelle des sortants sans diplôme. Un des premiers constats qu'ils ont faits, est « *l'importance des titres scolaires dans le*

⁶²⁹ BRUCY. G, « Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel ». Paris : Belin, 1998

⁶³⁰ MILLET. M & MOREAU. G, 2007, *Op. Cit*, p13

⁶³¹ DUCHENE. M & POPLIMONT. C, « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance. Les dispositifs d'« insertion par l'activité économique » en question ». Education et socialisation, Les Cahiers du CERFEE, 2013

parcours d'entrée dans vie active des jeunes enquêtés ». ⁶³² L'enquête « Génération 1998 » du CERQ, détermine le rôle prépondérant du diplôme sur le marché du travail. L'étude atteste que dix ans après la sortie du système scolaire, à peine plus de la moitié des jeunes n'ayant obtenu un diplôme ont trouvé un emploi stable. Le terme stable définit un emploi à durée indéterminée ou un emploi dans la fonction publique, alors que pour les autres (les diplômés) ils sont 74% en emploi stable. Dans le même esprit, il y a un jeune sur quatre non diplômés qui est demandeur d'emploi en 2008, contre 5.2% pour les diplômés (Bac+3). Une étude menée toujours par le CEREQ quelques années plus tard, sur la génération 2013, montre une petite évolution, en effet, il y a : « *légèrement moins de jeunes qui ne sont pas diplômés, pour autant les jeunes sans diplôme ont toujours autant de difficultés à trouver un emploi stable* ». ⁶³³ Voici ci-dessous, une représentation de la situation professionnelle des sans-diplômés selon la classe de sortie, 10 ans après la sortie du système de formation. Ce constat montrant la difficulté quant à l'employabilité des jeunes sortis du système scolaire est toujours d'actualité en 2018, à tel point qu'aujourd'hui le gouvernement dans le cadre de son plan "Grande Pauvreté", met l'accent sur le fait que les jeunes ne doivent pas sortir du système scolaire sans qualification. ⁶³⁴ Cette difficulté émerge lors de l'insertion professionnelle initiale nous venons de le voir, mais est-elle toujours visible en termes d'évolution professionnelle ensuite ?

b2 - Leur évolution professionnelle

L'effet du manque du diplôme sur l'insertion professionnelle "initiale" semble prouvé de par les études statistiques réalisées. Pour autant, cette absence de diplôme a-t-elle un impact sur l'évolution professionnelle ultérieure ? Déjà lors de l'étude menée par J. FRISCH en 1971, celle-ci affirmait (1971, p.35) : « *Plus le niveau de diplôme est élevé, plus la probabilité de promotion est grande* ». ⁶³⁵ Une étude plus récente du CEREQ présente, que l'évolution est toujours liée au niveau de diplômes. En effet, dans la catégorie des ouvriers ⁶³⁶, les sans-diplômés sont peu à être des ouvriers qualifiés ⁶³⁷. Il en va de même dans la catégorie des employés ⁶³⁸. Ils ont une propension plus importante à avoir des emplois précaires : 26% contre 20.1% pour les diplômés, ⁶³⁹ ils sont plutôt enclins à occuper des emplois à temps partiel avec des salaires souvent en deçà de mille cinq cents euros. Si l'on s'intéresse à l'évolution de carrière des sujets, les études démontrent que les "sans-diplômés" sont plutôt "cantonnés" à du « *salarial*

⁶³² GEHIN. JP & PALHETA. U, « Les devenir socioprofessionnels des sortants sans diplôme : Un état des lieux dix ans après du système éducatif (1998-2008) ». Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 118/2012

⁶³³ CEREQ, n°356, 2017

⁶³⁴ Article Du Monde : 12/09/2018 « L'obligation de se former jusqu'à 18 ans : pour réduire le nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme, l'obligation de se former jusqu'à 18 ans va être instaurée. Les pouvoirs publics seront tenus « *de proposer un accompagnement* » à tout mineur en situation de décrochage scolaire, soit environ 20 000 personnes par an. L'Elysée précise que les missions locales devront « *proposer un rendez-vous* » et « *une solution* », celle-ci pouvant passer par la Garantie jeunes ».

⁶³⁵ FRISCH. J, « L'importance des diplômes pour la promotion ». In Economie et Statistique, n°21, Mars 1971, pp 33-44

⁶³⁶ Selon le Larousse, un ouvrier est un travailleur manuel qui a une fonction de production dans l'entreprise.

⁶³⁷ Selon le Larousse, un ouvrier qualifié est un ouvrier qui exerce un métier après une période d'apprentissage et après avoir obtenu un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle).

⁶³⁸ Selon le Larousse, un employé est un salarié qui travaille dans un bureau, une administration, un magasin...

⁶³⁹ GEHIN. JP & PALHETA. U, 118/2012, *Op. Cit.*, p.14

d'exécution ». ⁶⁴⁰ Les sortants sans diplômes sont sur des postes d'ouvriers pour 53.6% d'entre eux, ou d'employés pour 27.4%. En effet, l'étude démontre que juste avec un baccalauréat validé, l'obtention de ce diplôme de niveau IV au regard de la nomenclature des diplômes permet une "extraction du salariat subalterne". ⁶⁴¹ La considération quant au secteur d'exercice de l'activité, semble également avoir un lien avec l'obtention ou non d'un diplôme. En effet, les non diplômés semblent davantage représentés dans les secteurs : de l'industrie, les transports, le BTP (Bâtiment et Travaux Publics), le commerce ou encore les services. Dans le même esprit, ils apparaissent nettement sous représentés dans les domaines : du tertiaire, le secteur administratif, la santé ou l'éducation. Par ailleurs, l'évolution au sein des entreprises est aujourd'hui souvent limitée en raison de la mise en œuvre des grilles de salaires. Ces grilles permettent de déterminer des postes, des échelons qui peuvent être atteints selon les années d'expérience, en fonction du diplôme nécessaire à l'accès de l'emploi-métier considéré. Ces éléments sont alors déterminants afin de définir notamment la rémunération que l'on peut allouer au salarié. Ces grilles peuvent être saluables puisqu'elles permettent une gestion objective, mais la contrepartie c'est le risque de voir un salarié qui serait bloqué dans son évolution du fait qu'il ne possède pas le diplôme en adéquation avec les attentes inhérentes à l'emploi envisagé. Ainsi, ce type de contraintes peut empêcher un salarié d'évoluer du fait qu'il n'aurait pas le "bon diplôme" tant du point de vue du champ d'activité que du niveau académique. Face à cette suprématie évidente du diplôme au sein de notre société, que peut faire le salarié pour pallier cela et ainsi envisager un devenir en adéquation avec un désir d'évolution professionnelle, un besoin d'être reconnu pour la qualité de son travail...

2 - Le diplôme comme reconnaissance

a - l'exception à la règle 'l'autodidacte'

a1 - Définition

Le terme autodidacte est un terme ancien provenant du grec : *autos* (soi-même, lui-même) et de *didaskein* (enseigner). Une définition plus contemporaine issue du Dictionnaire Le Robert donne une définition relativement similaire : « celui qui s'est instruit lui-même, sans maître ». Cet autodidacte fut longtemps considéré tel A. VULBEAU (2009, p.13) : « pour le monde scolaire, c'est un électron libre dont les savoirs ne seraient jamais clairement attestés. Pour la société, plus généralement, c'est une sorte de déviant, qui choisirait l'isolement pour apprendre en solitaire, tel un Robinson du savoir ». ⁶⁴² Cette comparaison à la vie de Robinson Crusoé, P. CYROT en fait état dans son article de la revue Savoirs (2007, p. 79) : « En effet, la vie de Robinson Crusoé [...], donne souvent l'impression d'être limitée à JP. NAUGRETTE (2003, p.18) : « une version réduite à la séquence insulaire ». ⁶⁴³ Il paraît alors légitime de comparer l'autodidacte à un « enfant loup », à un « Robinson Crusoé de la formation ». ⁶⁴⁴ Pour autant les experts de l'autodidaxie ne sont pas forcément en accord avec ceci, et relativisent largement ces propos, c'est le cas par exemple de P. CARRE

⁶⁴⁰ GEHIN. JP & PALHETA. U, 118/2012, *Op. Cit*, p.12

⁶⁴¹ *Ibidem*,

⁶⁴² VULBEAU. A, « Contrepoint – L'autodidacte et les autres ». Les informations sociales, n° 159, 2009/6

⁶⁴³ NAUGRETTE. JP, « Présentation ». In *D. Defoe. Robinson Crusoé. Paris : Livre de Poche, 2003.*

⁶⁴⁴ CYROT. P, « L'autodidacte : un Robinson Crusoé de la formation ? ». Savoir, Paris : L'Harmattan, n°13, 2007/1

(1992, p. 61) : « les quelques études réalisées au cours des années 80 sur le thème de l'autodidaxie ont contribué à relativiser les images de "Robinson Crusoé" de la formation et d'"orphelin" de la culture réellement véhiculées par l'image de l'autodidacte ». ⁶⁴⁵ Quoi qu'il en soit A. VULBEAU (2009, p.13) confirme que : « les autodidactes ne vivent pas seuls mais surtout, ils n'apprennent pas seuls. Certes, ces personnes apprennent par elles-mêmes dans des cadres non institutionnels mais toujours à l'ombre de réseaux sociaux et de personnes ressources. » Cependant quel parcours ont ces personnes "hors normes" ?

a2 - Un profil, une minorité !

L'autodidacte n'est nullement un ignorant comme on pourrait le supposer puisqu'il n'est pas allé à l'école. Il a appris autrement grâce à ses expériences. Cependant une fois en poste, il est plutôt intéressé par les formations qualifiantes afin de faciliter sa progression dans les échelons hiérarchiques. Pourtant, persiste pour ces sujets un obstacle majeur, la légitimité surtout des secteurs qui font la part belle aux diplômés. Ces autodidactes sont en général de vrais passionnés, c'est cette motivation personnelle, ce fort intérêt pour un secteur qui peut faire de ces sujets des professionnels hors pairs. Leur indéniable curiosité et créativité peuvent leur permettre d'arriver à pallier leur manque de références académiques, on peut citer J. DESSANGES, A. AFFLELOU... Au-delà de ces aspects, il est reconnu à ces autodidactes, la capacité qu'ils ont à s'entourer de personnes : « L'important pour ces hommes dans leur trajet vers la réussite est de savoir s'entourer afin de pallier les manques éventuels ou de se former peu à peu pour acquérir les qualités nécessaires ». ⁶⁴⁶ Cet article s'accorde à considérer qu'effectivement c'est un phénomène de plus en plus à la "marge". En effet, si l'on se réfère au niveau des diplômés des salariés dans les années soixante-dix, preuve est faite qu'il était largement en deçà du niveau d'aujourd'hui, pour autant ces individus pour un certain nombre ont réussi à faire "carrière", ils sont devenus chefs d'entreprise, chefs de service, à force de travail et d'investissement. Tout ceci devient beaucoup plus difficile, notamment dans les grandes entreprises qui ont leur gestion des ressources humaines régies par des grilles auxquelles sont affectées, des diplômés types, des échelons, des grilles de rémunérations... Selon une étude menée par l'INSEE, malgré tout, même si le niveau d'études des chefs d'entreprise est plus élevé, dans le cadre de la gestion de Petites et Moyennes Entreprises (PME) la proportion des autodidactes restent significative, surtout chez les dirigeants les plus anciens.

Cf. la représentation graphique page suivante :

⁶⁴⁵ CARRE. P, « L'autoformation dans la formation professionnelle ». Paris : La documentation française, 1992.

⁶⁴⁶ Entreprendre.fr : Publié le 05 jan 2017

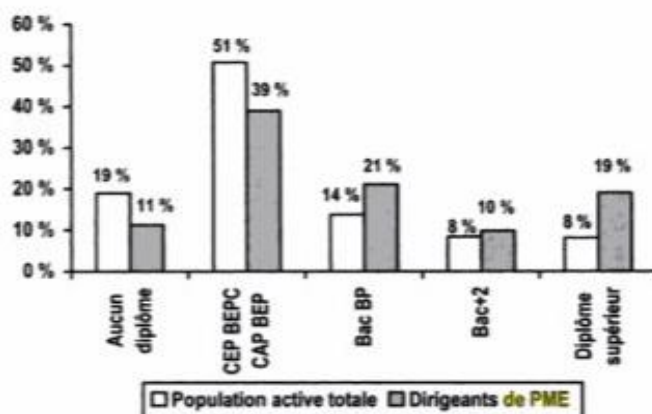


Figure n°22

Source : B. DUCHENAUT (1996) « Les dirigeants des PME, Enquêtes, chiffres analyse pour mieux les connaître »⁶⁴⁷

On constate effectivement que la propension de chef d'entreprise n'ayant ni diplôme ou seulement un CAP/BEP représente 50% de la population des chefs d'entreprise PME.

L'auteur complète ces quelques chiffres en considérant qu'effectivement comme précisé auparavant, le niveau de diplômes des "patrons de PME" est plus élevé que celui de la population. Pour autant, B. DUCHENAUT (1996, p. 182)⁶⁴⁸ considère que la part des autodidactes est significative. Force est de constater qu'aujourd'hui cette exception à la règle devient encore de plus en plus à la marge, ainsi même si certaines personnes sont dotées de capacités, d'aptitudes professionnelles hors normes mais informelles, elles sont contraintes de trouver le moyen de valoriser ceci afin de pouvoir poursuivre leur évolution et leur existence au sein de l'entreprise. C'est la forme de reconnaissance liée au diplôme qui semble aujourd'hui indissociable de l'évolution des "sans diplômes".

b - Le diplôme et la reconnaissance

Ce constat fait quant à la primauté du diplôme, n'est pas propre à notre société, en effet au Canada, des mesures similaires existent. On peut faire notamment référence aux travaux de S. GARON & R. BELISE. Dans leur partie inhérente à l'ouvrage "Demande de reconnaissance validation des acquis de l'expérience. Pour Qui ? Pour Quoi ?", ils déterminent une argumentation initiée par les travaux d'A. HONNETH. Leur travail va tenter de déterminer, le lien entre la notion de reconnaissance et les mesures de Reconnaissance des Acquis des Compétences (RAC) mises en place au Québec. La RAC est une démarche permettant à des adultes d'obtenir la reconnaissance officielle de leurs compétences dans leur domaine en fonction de normes préétablies. Cette démarche se compose de diverses étapes. Tout d'abord, il y a l'élaboration du dossier, qui fait l'objet d'une analyse. Suite à cela soit il y a nécessité d'acquisition de

⁶⁴⁷ DUCHENAUT. B, « Les dirigeants des PME, Enquêtes, chiffres analyse pour mieux les connaître ». Paris : Maxima, 1996

⁶⁴⁸ *Ibidem*,

compétence ou bien une évaluation. Cette évaluation en dernier lieu peut donner lieu à la reconnaissance des compétences : comme l'indique le schéma sur la page suivante.

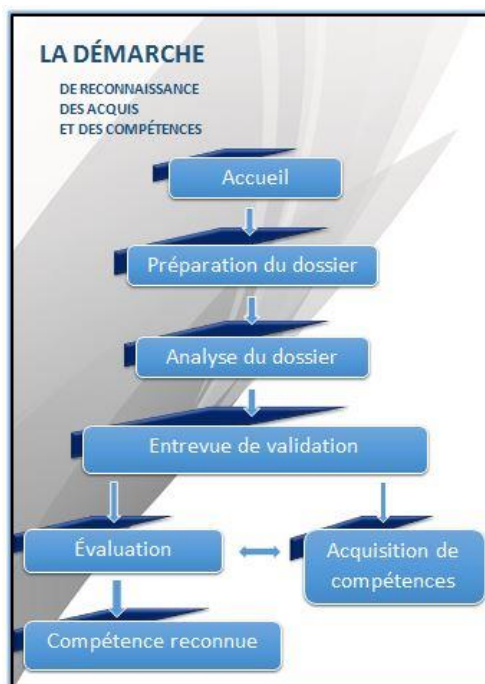


Figure n°23

Source : <http://www.ceracfp.ca/fr/comment-proceder>

On peut constater effectivement un certain nombre de points équivalents à notre dispositif de VAE. Autant dans notre société le Baccalauréat semble le diplôme "de base" en France, rappelons la volonté de 80% d'une génération au baccalauréat, au Canada il y a également un diplôme "le diplôme du secondaire 5" qui est considéré comme le diplôme de base. Mais, revenons aux travaux menés par les auteurs, ces derniers ont déterminé quatre idées maîtresses S. GARON & R. BELISE (2009, p.103) : « *le sujet n'existe que dans ses interactions avec les autres, les groupes intermédiaires sont importants dans la reconnaissance ; c'est par la reconnaissance des sujets et de ce qui constitue leur expérience que le social devient communauté de valeurs ; les demandes de reconnaissance des sujets peuvent aboutir à différentes formes de mépris ou déni de reconnaissance* ». ⁶⁴⁹ Les auteurs se demandent comment la Validation des Acquis des sans-diplômés du secondaire, peuvent contribuer à la reconnaissance de ces individus au sein de la société. En évoquant la théorie de la Reconnaissance d'A. HONNETH, ils considèrent que les trois sphères définies par A HONNETH (l'amour, le droit et la solidarité) sont « *pertinentes pour éclairer les mesures dites de reconnaissance mises en avant au Québec à l'intention d'adultes sans diplôme du secondaire* ». ⁶⁵⁰ En faisant référence à l'amour, A. HONNETH voit la relation d'intersubjectivité primaire, représentée par la relation entre l'enfant et la mère, comme étant porteuse de confiance. Cette confiance n'étant plus tournée vers soi, « elle émerge ainsi de rapports de sollicitude personnelle pour renforcer les dimensions affectives du sujet ». ⁶⁵¹ La seconde sphère d'A. HONNETH attire au droit, ce dernier faisant de la

⁶⁴⁹ GARON. S & BELISE. R, « La valorisation des acquis des adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris ». In Demande de reconnaissance valorisation des acquis de l'expérience. Pour Qui ? Pour Quoi ? (Ss la Dir. BELISE. R & BOUTINET. JP, Québec, PUL, 2009.

⁶⁵⁰ *Ibid*, p.107

⁶⁵¹ *Ibidem*,

reconnaissance le fondement de la justice sociale. En retraçant l'histoire de l'évolution des droits humains, il fait notamment état du droit à l'instruction qui émerge au XIX^{ème} siècle. D'ailleurs en évoquant le droit A. HONNETH (2000, p.147) de préciser: « *Se reconnaître mutuellement comme des personnes juridiques, aujourd'hui cela implique plus de choses qu'au moment où est né le droit moderne : le sujet, quand il se trouve reconnu juridiquement n'est pas seulement respecté dans la faculté abstraite d'obéir à des normes morales, mais aussi dans la qualité concrète qui lui assure le niveau de vie sans lequel il ne pourrait exercer cette première capacité* ». ⁶⁵² Quant à la troisième sphère évoquée dans les travaux d'A. HONNETH, il s'agit de la solidarité, soit la manière dont le sujet intègre les dimensions du social. Au travers de l'appartenance à différents groupes, se crée l'estime sociale. Avec l'évolution vers la modernité et l'évolution de la sphère juridique, les sujets peuvent alors se reconnaître "comme sujet singulier". C'est une condition essentielle à "l'estime de soi". « *Dans la mesure où chaque membre d'une société est désormais capable de s'estimer lui-même de cette manière, on peut parler d'une solidarité sociale post-traditionnelle* ». ⁶⁵³ D'A. HONNETH de conclure que sans la reconnaissance, il n'y aurait pas de construction de "l'univers social". Mais comment s'obtient cette "reconnaissance" ?

B - LE PROCESS DE RE-CONNAISSANCE

Nos sociétés depuis quelques décennies sont à la recherche perpétuelle de la performance, de la perfection, de la suprématie et ceci dans tous les domaines de notre vie. On cherche la perfection physique. Les marchés liés à la beauté du corps sont en constante évolution. Le monde du travail n'est pas en reste. Ce monde est aujourd'hui plus qu'hier guidé par la suprématie du diplôme. En effet, il y a encore quarante, cinquante années en arrière on pouvait faire carrière, nous pensons notamment aux autodidactes dont nous venons de parler. A cette époque, le nombre de diplômés était moins élevé, cela pouvait être réservé à une élite. Aujourd'hui cela devient beaucoup plus difficile de réussir et de s'insérer dans le monde du travail sans diplôme : « *Il se dit qu'aujourd'hui que cela n'est plus le cas et que partir sur le marché de l'emploi sans diplôme mène souvent à une véritable impasse à terme. Une sorte de plafond de verre spécifique à cette catégorie de personnes. En théorie, tout le monde applaudit à la réussite de ces hommes et femmes qui ne partent de rien et arrivent tout en haut. Mais ils ne sont pas pour autant toujours les bienvenus* ». ⁶⁵⁴ Pour pallier ces situations, le dispositif dont nous avons parlé tout au long de ce travail de recherche peut être un outil de conquête de cette reconnaissance.

1 - La réflexivité pour la re-connaissance

Le dispositif permettant l'obtention d'un diplôme, c'est donc la Validation des Acquis de l'Expérience, AM. CHARRAUD évoque effectivement un "acte de reconnaissance" qui permet selon AM. CHARRAUD de (2003, p.37) : « *l'identification d'éléments qui constituent un "connu", puis d'appropriation, permettant le "reconnu"* ». ⁶⁵⁵ Ensuite, la "validation" : « *fixe une "valeur" par*

⁶⁵² HONNETH. A, 2000, *Op Cit*, p.147

⁶⁵³ HONNETH. A, 2000, *Op Cit*, p.157

⁶⁵⁴ <http://www.entreprendre.fr/autodidacte-peut-on-encore-reussir-sans-diplome> (15/09/2018)

⁶⁵⁵ CHARRAUD. AM, « Reconnaissance, validation, certification : principes et concepts ». Actualité de la formation permanente. N°182, Janv-Fév. 2003

rapport à des repères constitués, et comprend un ensemble de procédures préalables établies, garantissant la fiabilité de l'acte ». ⁶⁵⁶ Et enfin, la certification : « *est formalisée par une autorité responsable de l'ensemble du processus* ». ⁶⁵⁷ Le principe de validation est la mise en exergue du ‘réel’ d’une pratique qui est en adéquation avec un référentiel de diplôme déterminé. C. DEBON (2006, p.1) évoque le « *parcours de reconnaissance* » ⁶⁵⁸, terme qu’il emprunte à P. RICOEUR ⁶⁵⁹. C. DEBON détermine lui, les diverses étapes du parcours « identifier », « s’identifier », « être reconnu » comment étant réellement la problématique de la Validation des Acquis de l’Expérience. Le sujet devient selon C. BOUISSOU & S. BRAU-ANTONY un « *praticien réflexif* ». ⁶⁶⁰ Expliquons cette nouvelle notion qu’est la ‘réflexivité’.

a - La réflexivité

a1 - Une notion des sciences sociales

Cette notion, est une notion émergente et plutôt connue des sociologues et des anthropologues. MM. BERTUCCI (2009, p.43) explique que celle-ci : « *a été théorisée par les sciences sociales, [...] qui en ont fait une propriété de l'action sociale et un des traits de la postmodernité* ». ⁶⁶¹ La réflexivité est définie comme étant une propriété de l’action sociale, Y. ALPE et al. (207, p.245), ce dernier de préciser : « *la réflexivité est une propriété de l'action sociale qui conduit l'action à agir sur l'acteur et inversement par un renvoi permanent entre la description des situations et les situations elles-mêmes* ». ⁶⁶² Ainsi la réflexivité consiste en la capacité qu’à un sujet d’appréhender sa propre pratique, d’en analyser : « *la genèse, les procédés ou les conséquences* ». ⁶⁶³ Ceci signifie : « *que la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu’à tout acteur social d'examiner sa situation et son action dans le cadre des analyses de la modernité* ». ⁶⁶⁴

a2 - Le praticien réflexif

Appliqué au secteur professionnel cette appellation de ‘praticien réflexif’ émergea grâce à DA. SCHÖN dans son livre du même nom qui fut publié en 1983. La recherche spécifique au praticien a des points communs et des différences avec la recherche J. PIAGET. Et depuis, ces travaux, le ‘paradigme de praticien réflexif’ occupe une place majeure en sciences de l’éducation tout comme dans le domaine de la formation professionnelle notamment des enseignants. Il convient dans un premier temps de faire une distinction quand on évoque la réflexion. Y. VACHER rappelle la distinction que fait DA. SCHÖN (2011, p.67) quant à la réflexion : « *il y a la réflexion*

⁶⁵⁶ *Ibidem*,

⁶⁵⁷ *Ibidem*,

⁶⁵⁸ DEBON. C, « Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis ». Chapitre 13 In Penser la relation expérience – formation. H. BEZILLZ, B. COURTOIS (Dir). Paris : L’Harmattan, 2006

⁶⁵⁹ RICOEUR. P, « Parcours de la reconnaissance », Paris : Stock, 2004

⁶⁶⁰ BOUISSOU. C & BRAU-ANTONY. S, « Réflexivité et pratiques de formation ». Carrefour de l’éducation, n°20, p113-122, 2005/2

⁶⁶¹ BERTUCCI. MM, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons ». Cahiers de sociolinguistique, PUR, pp 43-55, 2009/1

⁶⁶² ALPE. Y & al, « Lexique de sociologie ». 2^{ème} éd. Paris : Dalloz, 2007

⁶⁶³ BERTUCCI. MM, 2009, *Op. Cit*, p.44

⁶⁶⁴ *Ibidem*,

dans l'action et celle sur l'action ». ⁶⁶⁵ On peut distinguer une différence en termes de temporalité, en effet, la première se déroule au cours de l'action, alors que la seconde est une action à posteriori. L'autre distinction que nous pouvons identifier, est le phénomène de conscientisation. Cernant la réflexion dans l'action, celle-ci est « *partiellement / totalement inconsciente* » ⁶⁶⁶, quant à la réflexion sur l'action, celle-ci est consciente. Par ailleurs, les auteurs J. DONNAY et E. CHARLIER (2001) ⁶⁶⁷ font la différence entre les termes : réflexion et réflexivité. La réflexion correspondrait à un processus cognitif permettant uniquement l'analyse d'une situation donnée. De son côté la réflexivité est une réflexion et une réflexion sur la réflexion. Les auteurs évoquent (2006, p.64) un « *saut épistémologique* ». ⁶⁶⁸ Cela mène à une nouvelle dimension d'analyse la « *métaréflexion* » ⁶⁶⁹. Si l'objectif de la pratique réflexive, consiste à analyser et à résoudre des situations professionnelles, la modalité à employer peut être la réflexion, par contre, s'il s'agit d'une perspective autre, ne se limitant pas uniquement à l'action présente, les modalités utilisées doivent relever de la « *métaphysique* ». ⁶⁷⁰ Ainsi, le candidat à la VAE est un « *praticien réflexif* », c'est un acteur en réflexivité. Cette réflexivité nécessite dans ce cas de figure que le sujet soit en capacité de « *se dégager de son cadre habituel de référence et fasse appel à d'autres grilles de lecture que les siennes* ». ⁶⁷¹ En l'occurrence, il s'agit de référentiel de diplômés qui vont servir de nouvelles grilles. Il doit s'attacher à interroger sa pratique quant au référentiel de diplôme. Cette réflexion sur la réflexion va lui permettre de prendre conscience des savoir-faire qu'il a développés. De par la réflexivité engagée, il observe son expérience professionnelle, il l'assimile pour qu'elle devienne une conceptualisation abstraite. Il va aller alors avoir un nouveau regard sur son expérience, il aura fait ce travail de reconnaissance qui lui permet grâce à l'accommodation de s'approprier sa pratique professionnelle autrement via un autre poste, une nouvelle expérience professionnelle. Cette re-connaissance est au cœur de l'apprentissage réalisé grâce à la VAE. Mais voyons comment se produit cette réflexivité.

b - De la réflexivité à l'identification des savoirs

La réflexivité dont fait preuve le sujet, va l'amener à verbaliser, expliciter sa pratique professionnelle, dire sa pratique professionnelle, analyser sa pratique, le sujet va devenir « *l'homo loquens* ». Ce que P. RICOEUR nomme (2005, p1) le « *pouvoir dire, [...] c'est le sens, sur quelque chose...* ». ⁶⁷² Lorsqu'il évoque les capacités de base de l'humain, même si P. RICOEUR considère les capacités de base comme n'impliquant pas forcément de reconnaissance de la part de l'autre, on peut, malgré tout, faire une analogie. Au cours des entretiens que le sujet aura avec son accompagnateur, celui-ci va être amené à expliciter ses savoirs d'expérience. Il devra identifier sa pratique professionnelle et ainsi formaliser les savoirs d'expérience acquis, ce qui est

⁶⁶⁵ VACHER. Y, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir ». *Varia*, n°66, pp 65-78, 2011

⁶⁶⁶ VACHER. Y, 2011, *Op Cit*, p.68

⁶⁶⁷ DONNAY. J & CHARLIER. E, « Recherche et formation ». n°36, 2001

⁶⁶⁸ DONNAY. J & CHARLIER. E, « Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation ou accompagnement réflexif ». Namur : Presses Universitaires de Namur, 2006

⁶⁶⁹ *Ibidem*,

⁶⁷⁰ VACHER. Y, 2011, *Op.Cit*, p.68

⁶⁷¹ *Ibidem*,

⁶⁷² RICOEUR. P, « Devenir capable, être reconnu ». Article publié initialement dans la *Revue Esprit*, n°7, Juillet 2005

encore nommé par I. CHERQUI-HOUOT (2003, p.44) « *Les acquis informels* ». ⁶⁷³ Ce travail d'authentification induit par la VAE conduit B. BERGIER (2009, p.190) à : « *donner de la lisibilité aux acquis de l'expérience, à mettre en relation les savoirs académiques et savoir-faire construits dans et par la pratique* ». ⁶⁷⁴ Ce travail revient à s'approprier sa propre expérience. Ce concept d'appropriation trouve son origine dans P. SERFATY-GARZON (2003, p.27) : « *l'anthropologie de K. MARX* ». ⁶⁷⁵ Le sujet est ainsi amené à : « *[...] s'approprier à travers l'intériorisation les savoirs, savoir-faire* ». ⁶⁷⁶ On appelle également cela l'analyse de la pratique. C. BLANCHAR-LAVILLE et D. FABLET en donnent comme définition (2000, p.285) : « *Il s'agit d'activités qui : sont organisés dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, [...]. D'autres dimensions paraissent caractériser l'Analyse des pratiques professionnelles : les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif, en lien avec des références théoriques affirmées* ». ⁶⁷⁷ Ce travail d'analyse de la pratique est réellement un exercice individuel, sur soi. J. ARDOINO fait, quant à lui, référence à l'approche multi référentielle (2003, p.1), il la définit comme « *une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques)* » ⁶⁷⁸. Cette approche selon lui permet de faire la distinction entre (2003, p.3) : les notions « *d'agent et d'acteur* ». ⁶⁷⁹ Cet agent est défini par ses fonctions, dans un espace déterminé, d'autre part l'acteur va être « *reconnu comme coproducteur de sens* ». ⁶⁸⁰ Une fois cette phase réalisée, le sujet toujours accompagné par l'animateur passera à la seconde étape. Celle-ci consistera à donner de la valeur à son expérience professionnelle au regard de référents institutionnels (les référentiels). Le sujet devra traduire son « *savoir agir* » ⁶⁸¹ et ainsi grâce au sens et aux références auxquels le sujet est lié, le sujet mettra de la valeur à sa pratique. Cette réalisation, sera en dernier traduite à un jury, c'est le « *pouvoir raconter* » ⁶⁸², le sujet devra présenter son identité professionnelle.

c - la conceptualisation de la pratique

Il s'agit de la relation pratique / théorique qui fut déjà évoquée. En effet, le monde scolaire est reconnu pour avoir vocation à transmettre des savoirs tout au long de la vie de l'apprenant. Les savoirs inhérents à la pratique professionnelle quant à eux, sont ancrés dans le monde professionnel auquel appartient le sujet. La démarche de

⁶⁷³ CHERQUI-HOUOT. I, « La validation des acquis de l'expérience : des enjeux majeurs pour l'Université. Contribution à une théorisation ». Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'éducation. Paris II, 2003

⁶⁷⁴ BERGIER. B, « Reconnaissance(s) par la VAE ». In JP. BOUTINET, L'ABC de la VAE, ERES « Education – Formation », 2009

⁶⁷⁵ SERFATY-GARZON. P, « L'appropriation ». In Dictionnaire critique de l'habitat et du logement, Ss la Dir. de SEGAUD. M, BRUN. J, DRIANT. JC, Paris : Armand Colin, 2003

⁶⁷⁶ *Ibidem*,

⁶⁷⁷ BLANCHAR-LAVILLE. C & FABLET. D, « L'analyse des pratiques professionnelles ». Paris : L'Harmattan, 2000

⁶⁷⁸ ARDOINO. J, « L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». Université Paris VIII, Formation permanente, n°25-26, 1993

⁶⁷⁹ ARDOINO. J, 1993, *Idib*, p.3

⁶⁸⁰ *Ibidem*,

⁶⁸¹ RICOEUR. P, 2005, *Idid*, p.1

⁶⁸² RICOEUR. P, 2005, *Idid*, p.1

VAE implique selon L. MALAVIELLE (2005, p.14) que : « *l'expérience devient communicable en raison de transformations qu'elle subit lorsqu'elle devient objet de réflexion pour le sujet, lorsqu'elle s'énonce ou se partage* ». ⁶⁸³ Il s'agit, comme nous l'avons présentée précédemment de la réflexivité, celle-ci induisant la conceptualisation. Cette "métaréflexion" permet au sujet de transposer sa pratique au regard de références théoriques. Le sujet doit pouvoir mettre en corrélation sa pratique et la théorie. Dans cette phase de distinction des savoirs, N. MOSCONI (2001) va distinguer plusieurs sortes de savoirs : les savoir-faire, les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Les deux premiers types de savoirs sont ainsi tournés vers la pratique, ce sont des savoirs d'expérience. N. MOSCONI (2001, p.28) les définit ainsi : ils « *sont liés à l'acquisition d'une pratique. Ils sont les savoirs du moment même de l'acte* ». ⁶⁸⁴ Lorsqu'il compare les savoir-faire des savoirs théoriques il les distingue ainsi : « *les savoir-faire pensent la réalité, mais d'une manière radicalement différente de la pensée théorique et conceptuelle, qui est une pensée en mots, consciente et réfléchie, logiquement articulée, formalisée. La pensée du savoir-faire en très grande partie reste non verbale et non consciente* ». ⁶⁸⁵ Cette conceptualisation permet ainsi au sujet d'apprendre de sa pratique, il prend conscience des savoirs mobilisés. P. PERRENOUD en parle ainsi (2001, p.50) : « *Réfléchir et débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité* ». ⁶⁸⁶ Cet acte de réflexivité permet ainsi au candidat de mener un questionnement sur sa pratique, un questionnement à *posteriori*, qui se réalise au regard d'un nouveau cadre qui est un cadre institutionnel : le référentiel du diplôme visé. Ce dispositif permet au candidat à la VAE d'acquérir des connaissances, des savoirs, de se sentir reconnu !

2 - Les acquis de la Re-connaissance

a - Le savoir, la connaissance

La connaissance est à rapprocher du latin "*cognoscere*" qui rappelle la "*gnose*" soit le "savoir" ⁶⁸⁷. Cette définition ne semble pas tout à fait juste, puisqu'un certain nombre de chercheurs tendent à faire la distinction entre "savoir" et "connaissance". Ils s'appuient sur la théorie des situations mathématiques ⁶⁸⁸ apparue en 1970 ⁶⁸⁹. Selon MJ. PERRIN-GLORIAN (1994, p.107) le savoir est : « *constitué ou*

⁶⁸³ MALAVIELLE. L, «Accompagnement des professionnels en vue de la VAE. Vers une nouvelle forme de formation continue ». Mémoire de DESS Conseil et formation en Education, Montpellier, 2005

⁶⁸⁴ MOSCONI. N, « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? ». Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Coordonné par BLANCHARD-LAVILLE & FABLET. Paris : L'Harmattan, pp15-34, 2001

⁶⁸⁵ *Ibidem*,

⁶⁸⁶ PERRENOUD. P, « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants ». Paris : ESF Editeur, 2001

⁶⁸⁷ Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert

⁶⁸⁸ BROUSSEAU. G, « E La théorie des situations didactiques en mathématiques ». Education & Didactique, vol 5, n°1, 2011

⁶⁸⁹ La théorie des situations : Elle est née comme simple méthode de description et d'interrogation mathématique des dispositifs psychologiques et didactiques. Depuis, elle n'a pas cessé de se développer sous le double effet des nouvelles questions et des observations empiriques qu'elle a vocation à produire et à mettre en relation. Une *théorie des situations mathématiques* modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances que nous reconnaissons comme mathématiques.

en voie de constitution »⁶⁹⁰ G. BROUSSEAU (1978, p.2) donne quant à lui, comme définition des connaissances : « *elles n'existent et n'ont de sens chez un sujet que parce qu'elles représentent une solution optimale dans un système de contraintes* ». ⁶⁹¹ Quoi qu'il en soit les termes de "savoir" et "connaissance" sont, bien souvent, J. LEGROUX (2008, p.107) : « *considérés comme synonymes* ». ⁶⁹² Il précise effectivement que les deux « *mots peuvent se définir comme étant ce qui contribue à l'instruction, à l'érudition* ». ⁶⁹³ Cependant, il existe une véritable distinction à effectuer.

a1 - Le savoir

C'est un terme qui s'emploie essentiellement chez les pédagogues. G. LERBET (1978, p.13) précise concernant le savoir : « *dans la genèse des sciences de l'éducation l'accent a été mis assez précocement sur le savoir, son contenu, son statut et son mode d'appréhension* ». ⁶⁹⁴ J. LEGROUX nous en donne plusieurs définitions. D'une part, il définit le savoir comme étant : « *un ensemble de données systématisées, organisées par une activité intellectuelle* ». ⁶⁹⁵ D'autre part, le savoir serait de « *nature intellectuelle, objective pour le sujet* ». ⁶⁹⁶ J. LEGROUX indique que le savoir « *marque plus la possession que la connaissance* » ⁶⁹⁷. Ces savoirs peuvent être de plusieurs sortes, J. BEILLEROT (1978, p.52) estime qu'il en existe de quatre types : les savoirs dits "instrumentaux" : il s'agit de lire, écrire, compter. Ensuite, il y a les "savoir-faire", "les savoirs d'informations", puis les "savoirs scientifiques" ⁶⁹⁸. S. POUILLOUX (2005, p.158) reprend les propos de F. HATCHUEL issus de son ouvrage : "Savoir, apprendre, transmettre" lorsqu'elle définit le savoir. En effet, cette dernière précise : « *Le savoir suppose une réorganisation perpétuelle de connaissances qui ne se content pas de s'ajouter à d'auteurs plus anciennes, mais les interrogent, parfois même les disqualifient* » ⁶⁹⁹. Elle continue, en indiquant que le savoir permet en outre quatre caractéristiques : « *Il permet l'action, il se présente sous la forme d'un discours et engendre des pratiques sociales, il s'exerce dans l'interaction et enfin, il implique une conscience réflexive, la conscience du savoir* » ⁷⁰⁰. Pour sa part, B. CHARLOT (1977, p.48-9), a également établi une taxonomie des divers savoirs. Il distingue les savoirs opératoires ce que J. BEILLEROT a nommé les savoirs instrumentaux qui correspondent aux savoirs fondamentaux. Il fait également référence aux savoirs scientifiques qui sont caractérisés par les concepts qui sont liés entre eux et issus de normes expérimentales. Il évoque les savoirs informations, ce sont des savoirs qui permettent d'avoir une vision particulière de la réalité en fonction d'observations qui ont été réalisées grâce à des théories scientifiques éventuellement. Enfin il présente les savoirs opinions. Ces savoirs proviennent de la confrontation entre la réalité vécue et

⁶⁹⁰ PERRIN-GLORIAN. MJ, « Théorie des situations didactiques : naissance, développements, perspectives ». In ARTIGUE. M, GRAS. R, LABORDE. C & TAVIGNOT. P, (Eds), Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Grenoble : La pensée Sauvage, 1994

⁶⁹¹ BROUSSEAU. G, « L'observation des activités didactiques ». Revue Française de pédagogie. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515106>

⁶⁹² LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit.*, p.107

⁶⁹³ *Ibidem*,

⁶⁹⁴ LERBET. G, « L'égalité des chances. Les voies vers l'équité éducative ». Revue mésosonance, n°2,1, 1978

⁶⁹⁵ LEGROUX. J, 2008, *Op Cit.*, p.108

⁶⁹⁶ *Ibidem*,

⁶⁹⁷ *Ibidem*,

⁶⁹⁸ BEILLEROT. J, « Topo, chrono, typologie ». In Pour, n°58, Janv-Fév 1978

⁶⁹⁹ POUILLOUX. S, « F. HATCHUEL –savoir, apprendre, transmettre ». Revue Française de pédagogie, n°158, p158-161

⁷⁰⁰ *Ibidem*,

des opinions.⁷⁰¹ J. LEGROUX fait le constat au regard des deux taxonomies présentées qu'il n'y a pas réellement '*d'unité à la base de la classification*'.⁷⁰² Enfin, en dernier lieu, J. LEGROUX fait une corrélation entre le savoir et pouvoir. Il indique notamment que « *savoir c'est être capable de pratiquer une activité* ». ⁷⁰³ En résumé, J. LEGROUX définit le savoir comme : « *un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective, pour le sujet, possédées par le sujet et lui assurant le pouvoir* ». ⁷⁰⁴ Pour autant tous les auteurs n'ont pas la même vision quant au sujet. Par exemple, M. FOUCAULT (1969, p.238) le définit comme étant : « *un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par-là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets... un savoir c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans un discours... un savoir, c'est aussi le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment... enfin un savoir se définit par des possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours* ». ⁷⁰⁵ M. FOUCAULT (1969, p.238) de compléter son propos en précisant : « *qu'il n'y a pas de savoir, écrit-il, dans une pratique discursive définie et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme* ». ⁷⁰⁶ Après avoir apporté des précisions quant aux définitions sur le savoir, qu'en est-il de la connaissance ?

a2 - La connaissance

J. LEGROUX, nous précise que c'est au regard du rapport au sujet que l'on peut différencier en certains points : le savoir et la connaissance. Ce terme de connaissance qui connaît bien des acceptions. Souvenons-nous que ce terme est synonyme : d'informations et de savoirs. Cependant, dans le cadre de situations subjectives, le terme de connaissance se distingue des deux synonymes précédemment cités. On évoque régulièrement la connaissance du bien et du mal, on parle également de la connaissance comme étant selon le Grand Larousse Encyclopédique comme « *la conscience de sa propre existence* ». ⁷⁰⁷ D'un point de vue pédagogique, de nombreux auteurs se sont exprimés sur cette notion de connaissance. J. LEGROUX fait référence dans son discours à J. DEWEY, E. REBOUL en précisant que ces derniers considèrent qu'il y avait connaissance : « *lorsque celle-ci était tellement appropriée par le sujet qu'elle lui était intégrée* ». ⁷⁰⁸ J. LEIF et G. RUSTIN apportent une nuance en distinguant la '*connaissance véritable*' ⁷⁰⁹ et la '*connaissance verbale et livresque*' ⁷¹⁰ Cependant, tout comme les auteurs précédents, ils déterminent la '*connaissance véritable*' comme étant « *devenue inséparable du sujet* ». ⁷¹¹ Si l'on fait un lien avec notre sujet de recherche la VAE, qu'est-ce que cette Re-connaissance apporte au sujet ?

⁷⁰¹ CHARLOT. B, « Le savoir : statut épistémologique, social et pédagogique ». Education permanente, n°39-40, pp.44-60, 1977

⁷⁰² LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit*, p.109

⁷⁰³ LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit*, p.109-110

⁷⁰⁴ *Ibidem*,

⁷⁰⁵ FOUCAULT. M, « L'archéologie du savoir ».Paris : Gallimard, 1969

⁷⁰⁶ *Ibidem*,

⁷⁰⁷ Grand Larousse Encyclopédique

⁷⁰⁸ LEGROUX. J, 2008, p.111

⁷⁰⁹ *Ibidem*,

⁷¹⁰ *Ibidem*,

⁷¹¹ LEGROUX. J, 2008, p.111-112

b - le résultat de cette re-connaissance

Comme nous l'avons présenté auparavant, le sujet de cet exercice de réflexivité va réaliser une "métaréflexion" sur sa pratique professionnelle. Il va être amené à s'interroger sur sa pratique quotidienne, au regard d'un référentiel qui aura été identifié au préalable. Ce travail de "métaréflexion" va le contraindre à s'interroger sur lui, il devra tenter d'identifier l'ensemble des connaissances qu'il emploie pour mener à bien les missions dont il a la charge, nous parlons de connaissances ou de savoir gnose, effectivement ces savoirs sont intégrés au sujet. Les individus n'ont pas conscience de l'ensemble de leurs acquis. Ces acquis, avant de devenir "intériorisés" ont suivi le cheminement présenté par L. LEGROUX dans sa théorie de l'information à savoir : le sujet a reçu au début de son expérience un certain nombre d'informations qui lui étaient totalement extérieures. L'ensemble des informations qui se sont accumulées au fur et à mesure lui ont permis d'acquérir et d'assoir les savoirs qui ont fait de lui un sujet opérationnel, compétent. Ces savoirs pouvant être complétés au fil du temps, grâce à de nouveaux savoirs. Une fois ces savoirs intégrés, on peut alors évoquer le terme de connaissance. J. LEGROUX parle à ce niveau d'une connaissance comme étant « *le résultat de l'expérience personnelle, c'est-à-dire d'une activité totale du sujet qui assimile le savoir et s'y accomode* ». ⁷¹² Ceci est important pour le sujet car ceci permet : « *progressivement de se connaître* ». ⁷¹³ G. LERBET (1993, p.47) quant à lui, précise que cela permet également au sujet "d'exister davantage" : « *quand je m'intériorise, que je me complexifie en m'appropriant de l'environnement (nous pourrions rajouter : qui devient « monde propre »), je me perçois dans le même temps un peu plus en tant que sujet. C'est le cas par exemple, lorsque je vis l'expérience de rapports positifs aux autres dans un groupe* ». ⁷¹⁴ Pourtant cette reconnaissance doit émaner également de ses pairs. La re-connaissance de ses pairs peut effectivement sembler chose peu aisée dans notre société qui est définie comme "complexe".

3 - La Re-connaissance dans notre société

Nous vivons dans une société correspondant à un système où cohabitent divers sous-systèmes, qui forment un tout complexe et en perpétuel mouvement. Dans un premier temps, nous allons expliciter ce qu'est la notion de complexité, puis dans un second temps nous évoquerons la nécessité de mettre en place une stratégie pour exister dans l'environnement.

a - Le concept de "complexité"

Ce terme vient du latin *compectere* qui signifie embrasser. Il s'agit d'un mot tout sauf simple puisqu'il renvoie à bien des acceptions. Le complexe peut correspondre selon A. AÏT ABDELMAELK (2004, p.101) : « *dans le langage courant à un sentiment d'infériorité* ». ⁷¹⁵ Si l'on fait référence à la dimension économique qui a parcouru ce travail, la notion de complexité est également employée dans ce domaine. Elle fait alors référence à « *de grands ensembles industriels regroupés sur un territoire restreint* ». ⁷¹⁶ Enfin, dans les champs des sciences humaines et sociales, cette notion de

⁷¹² LEGROUX. J, 2008, *Op.Cit*, p.121

⁷¹³ *Ibidem*,

⁷¹⁴ LERBET. G, « Système personne et pédagogie ». Paris : ESF, 1993

⁷¹⁵ AÏT ABDELMALEK. A , « Edgar MORIN, sociologue théoricien de la complexité ». Sociétés, Bruxelles : De Boeck Supérieur, n°8, pp 99-117, 2004/4

⁷¹⁶ *Ibidem*,

“complexité” est de plus en plus employée. Cependant ce concept ne semble pas selon l’auteur : « *loin d’être clair* ». ⁷¹⁷ E. MORIN (2018, p.10) signifie que : « *le mot « complexité » exprime à la fois l’embrouillamini dans la chose désignée et l’embarras du locuteur, son incertitude pour déterminer, éclairer, définir, et finalement son impossibilité de le faire* ». ⁷¹⁸ Il précise d’autre part que ce terme : « *est finalement un mot dont le trop-plein en fait un mot vide* ». ⁷¹⁹ Malgré tout, ce terme “vide” est largement employé et ce dans divers champs. A. AÏT ABDELMAELK (2004, p.101) explique, l’importance accordée à ce concept est en étroite corrélation avec « *les changements qui affectent la connaissance scientifique de la culture et de la nature* ». ⁷²⁰ Ces changements qui caractérisent notre société, celle-ci en effet en pleine mutation. Pour mieux appréhender la complexité, on évoque alors l’appellation « *mouvement systémique* ». ⁷²¹ Ce mouvement étant défini par A. L BRAICHET : « *Sous l’appellation de "mouvement systémique", on regroupe un ensemble d’activités de recherche scientifique et d’interventions pratiques dans la gestion de systèmes institutionnels, économiques, sociaux ou écologiques* ». ⁷²² Ainsi, nous sommes organisés en systèmes, A. AÏT ABDELMALEK prend l’exemple de la société, ce système correspond à un ensemble complexe, composé selon A. AÏT ABDELMALEK de deux sous-systèmes (2004, p.102), tout d’abord le sous-système culturel « *composé des valeurs auxquels il faut ajouter les connaissances et les idéologies propres à la société. C’est donc un vaste ensemble de symboles qui donne sens à l’action des individus* ». ⁷²³ Ensuite, il fait référence au sous-système social « *les normes et les rôles sont parmi les principales composantes du sous-système social qui régit les interactions entre les individus. Ces normes et ces rôles sont la traduction concrète des valeurs qui ont toujours un caractère très général* ». ⁷²⁴ Ainsi, afin de pouvoir avoir sa place au sein de la société, au regard des normes par exemple existantes quant aux diplômes, le sujet doit mettre en place le moyen d’être re-connu. Cette re-connaissance doit dans un premier temps être tournée vers le sujet lui-même, puis dans un second temps elle doit impacter la position du sujet au regard ces pairs. A. ROCHE en évoquant E. MORIN (2014, p.14) emploie le terme de « *sens existentiel* » ⁷²⁵ en évoquant la reconnaissance. E. MORIN (1990, p.178) précise que la complexité fait “appelle à une action stratégique” : « *La complexité appelle la stratégie. Il n’y a que la stratégie pour s’avancer dans l’incertain et l’aléatoire [...] (elle) est l’art d’utiliser les informations qui surviennent dans l’action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d’action et d’être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l’incertain* ». ⁷²⁶ Cependant cette notion de complexité peut être perçue sous un autre sens, voire limité du fait de la volonté de trop simplifier les choses.

⁷¹⁷ *Ibidem*,

⁷¹⁸ MORIN. E « La dissolution de la complexité ». In Complexité et organisation. Faire face aux défis de demain. Paris, EYROLLES, 2018

⁷¹⁹ *Ibidem*,

⁷²⁰ AÏT ABDELMALEK. A, 2004, *Op.Cit*, p.101

⁷²¹ *Ibidem*,

⁷²² http://www.unine.ch/autogenesis/CC_mosys.htm by Ateliers Bartimée, A. L. BRAICHET abraichet@access.ch,1996

⁷²³ AÏT ABDELMALEK. A, 2004, *Op. Cit*, p.102

⁷²⁴ *Ibidem*,

⁷²⁵ ROCHE. A, « La recherche-intervention comme révélatrice des dimensions des pratiques de reconnaissance dans les organisations ». @GRH, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2014

⁷²⁶ MORIN. E, « Science avec conscience ». Nouvelle édition, Paris : Seuil-Point, 1990

b - Exister dans son système – être re-connu

Notre société est donc constituée des sous-systèmes, culturel et social. Ainsi le sujet a besoin d'exister, d'être reconnu, d'évoluer au sein de celle-ci. Cette reconnaissance n'est rien d'autre que la troisième forme de reconnaissance qui fut précédemment présentée, celle de la reconnaissance de la valeur sociale de nos capacités. Le sujet a le besoin de se sentir utile pour la société, ou bien au sein de son groupe d'appartenance. Comme déjà indiqué, cette demande de reconnaissance est indissociable de la notion de revendication. Effectivement le sujet va revendiquer qu'on lui accorde la re-connaissance auquel il pense avoir le droit en l'occurrence par le biais de l'obtention d'un diplôme. C'est ainsi, permettre au sujet d'être re-connu au regard des normes qui régissent ce sous-système social qui est notamment pour l'emploi, la "norme diplôme". Il attendra une légitimité, être reconnu dans le cadre du dispositif de VAE, B. BERGIER (2009, p.191) revient à : « *une reconnaissance [...], par leur référencement à un niveau de diplôme, [...] la preuve a été apportée par le candidat à la VAE. Le doute est levé. Son savoir est reconnu et il se sent lui-même reconnu* ». ⁷²⁷ Cela se traduit d'ailleurs B. BERGIER (2009, p.191) par le fait que : « *L'adulte fait valoir son droit à ne pas (plus) réapprendre ce qu'il sait déjà* ». ⁷²⁸ Ainsi, cet effort de "mise à nu" professionnel attend une reconnaissance de ses pairs mais aussi et surtout une reconnaissance de l'institution. Cependant ce travail de "métaréflexion", d'identification du savoir gnose... n'est pas sans difficulté que ce soit pour le sujet ou le jury, quelles sont-elles ?

4 - Les difficultés de cette Re-connaissance

Cet acte de reconnaissance, est un exercice difficile et ce d'un point de vue intrinsèque et extrinsèque au sujet.

a - Des raisons intrinsèques

a1 - Difficile de voir ce qui est enfoui dans le sujet !

Tout d'abord cet exercice de re-connaissance, consiste à identifier les acquis obtenus au cours des années d'expérience professionnelle. Cette métaréflexion sur leur pratique, a pour ambition de permettre au sujet d'exprimer et convaincre à un jury mixte (académique et professionnel) qu'il dispose des savoirs rationnels, formalisés, des savoir-faire qui sont alors inscrits sur un référentiel. P. CROGNIER (2007, p.24) évoque que certains sont : « *facilement identifiables* ». ⁷²⁹ Par contre d'autres, le sembleront moins, leur identification peut sembler moins perceptible par le sujet, on peut s'interroger sur la « *traçabilité* » ⁷³⁰ de ces savoirs, de ces connaissances qui sont construits dans le cadre de l'expérience. R. BOURDONCLE évoque ces savoirs (1994, p.89) comme : « *des savoirs que l'on met si souvent en œuvre dans les situations familières que l'on fait sans y penser : ils s'incorporent en vous, se routinisent et se mobilisent instantanément dans les situations ordinaires* ». ⁷³¹ En effet, tellement intégré au cœur du sujet, ils leurs semblent comme faisant partie d'eux, du coup ils n'ont pas la

⁷²⁷ B. BERGIER. B, 2009, *Ibid*, p.191

⁷²⁸ *Ibidem*,

⁷²⁹ CROGNIER. P, « La VAE et l'ordre des choses ». Vie sociale, ERES, N°4, 2007/4

⁷³⁰ *Ibidem*,

⁷³¹ BOURDONCLE. R, « Savoirs professionnels et formation des enseignants. Une typologie sociologique ». Spirale n°13, L'Université et les savoirs professionnels, Oct. 1994

conscience qu'ils sont le résultat d'apprentissages antérieurs. Ceci est en fait traduit comme nous l'avons déjà évoqué par la notion de "connaissances". Effectivement comme l'a défini J. LEGROUX sont des savoirs intériorisés. Ces connaissances pouvant être identifiées comme le précise, I. NONAKA comme étant pour la première, des connaissances implicites difficilement exprimables et souvent dotées d'éléments "cognitifs" quant aux connaissances explicites, ces dernières peuvent être facilement dicibles. Il conviendra d'identifier les connaissances qui sont exprimées par le sujet dans le cadre de son travail. Pour étayer la réflexivité, les sujets, sont amenés à étayer leur discours par des preuves. Preuves qui traduisent de nouveau le pragmatisme du sujet en l'illustrant les outils, les dispositifs employés. Cette re-connaissance nécessitant une réflexion approfondie sur la pratique du sujet semble peut être, pour identifier l'ensemble des connaissances qui sont intériorisées chez le professionnel. La recherche de preuves pratiques, va aider ce dernier, à convaincre un jury qui est en parti composé de professionnels. Les preuves mises en exergues, créent un référentiel commun avec les professionnels, il s'agit là aussi souvent d'une étape difficile du fait de la confidentialité que l'on peut trouver au sein des entreprises. E. MORIN (2018, p.10) apporte une explication un peu différente quant aux difficultés que peuvent rencontrer les sujets pour état de leurs connaissances. Selon ce dernier, notre société fait tout pour "dissoudre la complexité".⁷³² Selon, lui nous sommes "contraints" à « *disjoindre et compartimenter les savoirs, rendant de plus en plus difficile leur mise en contexte. Il nous pousse à réduire la connaissance des ensembles complexes aux éléments qui les constituent* ». ⁷³³ Puis de préciser : « *Ainsi, en isolant et/ou morcelant ses objets, ce mode de connaissance tend à décharner le monde, en réduisant des ensembles à l'addition d'éléments, il affaiblit sa capacité à remembrer les connaissances, plus généralement il atrophie notre aptitude à relier (les informations, les données, les savoirs et les idées) au seul profit de notre aptitude à séparer* ». ⁷³⁴ Présenter des éléments émanant de la pratique du sujet, à l'intérêt d'être extérieurs à ce dernier, ils sont donc plus facilement identifiables. Ces éléments sont constitutifs, de leurs pratiques professionnelles et en même temps indépendants d'eux.

a2 - Difficile d'écrire et de parler de soi

C. F. POLIAK fait état dans son article (2002, p.4) de cette difficulté tout d'abord par la voix de l'écrit. Il précise que cet exercice d'écriture est souvent difficile, notamment chez les sujets appartenant (2002, p.8) aux : « *régions inférieures de l'espace social où se conjuguent sentiment d'indignité culturelle, conscience d'être "agi" plus qu'agissant, absence du sentiment de sa singularité, hantise de la "prétention" qui s'y trouve associée* ». ⁷³⁵ D'ailleurs, il relate dans son article les propos d'un fils d'ouvrier qui fait état de sa difficulté quant à l'exercice d'écriture : « *L'écriture, c'est un peu tabou, quand même : je ne sais pas si je vais bien me faire comprendre, mais on a toujours l'impression que celui qui écrit, fait ça par crânerie, ou par profession : on n'imagine pas que n'importe qui peut écrire quelque chose... On a l'impression qu'on veut faire le crâneur, en faire plus que les autres... Encore une fois, ça m'ennuie de ne parler que de moi comme ça, ça fait drôle, on a l'impression d'être prétentieux, mais c'est mon expérience... Il s'agit de voir les choses réellement en face, comme elles sont, pas vivre dans le rêve... mais c'est toujours embêtant, je vous ai dit,*

⁷³² MORIN, E, « La dissolution de la complexité ». In Complexité et organisation. Faire face aux défis de demain. Paris, EYROLLES, 2018

⁷³³ *Ibidem*,

⁷³⁴ *Ibidem*,

⁷³⁵ POLIAK, CF, « Manières profanes de « parler de soi » ». Genèses, n°47, 2002/2

*de parler de soi, c'est toujours embêtant... ».*⁷³⁶ Cette difficulté est également perçue dans l'exercice d'oral, l'expression orale de la conscience de soi est un pouvant mettre les sujets en difficulté notamment au regard des attentes variables selon le "type" de jurys, professionnel ou académique. Mais voyons quelles sont les difficultés externes que peuvent rencontrer les candidats à la VAE.

b - des raisons extérieures

D'autres raisons sont extérieures au sujet quant à la difficulté de la reconnaissance dans l'exercice de VAE. Tout d'abord, il y a effectivement la phase avec la présence du jury, ensuite on peut être parfois à une difficulté linguistique.

b1 - Des attentes différentes

Rappelons que la constitution du jury de VAE est légiféré, en effet il doit y avoir une répartition entre académiques et professionnels. « *Ce jury doit être composé à raison d'au moins un quart de représentants qualifiés des professions ; pour moitié employeurs, pour moitié salariés, et avec le souci d'assurer une représentation équilibrée des hommes et des femmes* ». ⁷³⁷ Semble s'apparenter E. AURAS (2013, p.57) à une « *représentation* ». ⁷³⁸ La représentation est définie par E.GOFFMAN (1973, p.23) comme étant : « *la totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activités* ». ⁷³⁹ Cette scène se joue dans un huis-clos avec une décision qui doit être donnée dans l'immédiateté. Cependant les membres du jury ne sont pas issus du même environnement. Tout d'abord lorsque le jury étudie le dossier, les attentes ne sont pas forcément similaires. Les membres académiques peuvent être sensible au volume de dossier, ceci peut paraître à leurs yeux E. AURAS (2013, p.63) comme étant : « *une preuve d'implication du candidat, de la « valeur » qu'il reconnaît au diplôme* ». ⁷⁴⁰ Cette interprétation académique traduit : « *le temps consacré au travail de VAE et certains jurys statuent en fonction de cette « morale de l'effort* ». ⁷⁴¹ De plus, le jury académique va rechercher au travers du dossier qu'il va étudier des : « *traces d'un habitus universitaire : un bon usage des termes scientifiques et de la bibliographie* ». ⁷⁴² Les jurys académiques vont rechercher au travers du dossier de VAE du candidat les savoirs inhérents au référentiel. Ils veulent identifier ce que les individus ont appris, conformément au modèle d'évaluation qui existe dans notre système éducatif. Au regard d'un référentiel, le jury académique va chercher à reconnaître les savoirs prescrits dans le référentiel du diplôme considéré. Par contre de son côté, le jury professionnel va avoir des attentes quelque peu différentes, en effet ce dernier va plutôt être en quête : « *d'une pluralité dans les techniques évoquées* ». ⁷⁴³ Le professionnel va souhaiter reconnaître des savoir-faire, la transcription de la praxis du sujet. A l'oral également, la mixité du jury implique une vision et des attentes diverses.

⁷³⁶ *Ibidem*,

⁷³⁷ Le décret n°2002-615 du 26 avril 2002 relatif à la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification précise dans l'article n°4

⁷³⁸ AURAS. E, « Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience ». Formation Emploi, 122, Avril-Juin 2013

⁷³⁹ GOFFMAN. E, « La mise en scène de la vie quotidienne, 1- représentation de soi ». Paris : Edition de Minuit, 1973

⁷⁴⁰ *Idid*, p.63

⁷⁴¹ *Ibidem*,

⁷⁴² *Ibidem*,

⁷⁴³ *Ibidem*,

E. AURAS de préciser : « Une règle implicite intervient dans les jurys : chaque catégorie de membres est porteuse d'un rôle qui lui attribue le droit de juger ». ⁷⁴⁴ Le jury professionnel va être en capacité de la compétence technique, qui se traduit alors en savoir-faire : « un vrai parcours de formation, s'il a obtenu ce titre ça révèle derrière, oui, des fonctions d'encadrement et d'analyse des produits vraiment ». ⁷⁴⁵ De leur côté, les membres académiques vont rechercher des éléments plutôt transversaux qui pourraient traduire un niveau académique. « Quand on peut répondre à des questions sans parler de détail, logistique, matériel... sans s'attacher à une situation particulière mais au contraire globaliser, avoir une approche générale, parler et mettre en rapport plusieurs fonctions ». ⁷⁴⁶ On voit ainsi, que les attentes des divers membres ne sont pas tout à fait similaires.

b2 - Un entretien hybride !

L'ultime étape après que les membres du jury aient étudié le dossier c'est l'ultime épreuve de l'oral. Là également en fonction de l'origine, l'exercice n'aura pas les mêmes attentes et pour le candidat c'est un exercice de "caméléon". Les membres professionnels seront plutôt en attente d'un entretien "proche de l'entretien de recrutement". Ils ont besoin d'entendre des éléments pragmatiques, en effet après la présentation de son parcours, des motivations qui l'on conduit à s'engager dans ce dispositif, on attendra du sujet qu'ils apportent des réponses portant sur les fonctions qu'il a exercé au cours de son expérience professionnelle. De son côté, le jury académique aura des attentes « attachées à la tradition scolastique ». ⁷⁴⁷ L'oral attendu doit s'apparenter à : « un modèle de soutenance (demande d prise de recul, recherche de la démarche d'analyse, interactions comparables à celles entre un étudiant et un enseignant) ». ⁷⁴⁸ Ces attentes différentes peuvent mettre les candidats à la validation dans une situation délicate. En respectant trop le "cadre académique", le jury professionnel aura du mal à entendre les éléments empiriques qu'il attend pour pouvoir juger de la maîtrise des diverses fonctions. D'autre part, faire état d'un comportement trop professionnel peut déstabiliser le jury académique. E. AURAS nous relate le cas d'une personne candidate à un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en Marketing. Lors de son oral, elle n'hésite pas à employer le "style" propre à ce secteur de la communication, faire part de sa "culture professionnelle". Cette attitude est mal perçue par les membres académiques : « La contrariété des membres universitaires du jury face à sa tenue vestimentaire, sa manière de se déplacer dans la pièce, son réflexe de leur serrer la main montrent combien les attributs liés à l'hexis ⁷⁴⁹ corporelle interviennent comme indicateurs de distance avec des codes universitaires ». ⁷⁵⁰ A l'issue de cet entretien, la décision finale intervient donc de façon quasiment instantanée après que le jury ait délibéré, quoiqu'il en soit c'est le président du jury qui aura la décision finale, ce dernier étant l'interlocuteur de l'autorité académique. Ce sont les membres du jury, qui peuvent permettre la reconnaissance *via* le diplôme, grâce à l'acte de re-connaissance dans lequel ce sont engagés les sujets.

⁷⁴⁴ *Ibid*, p.64

⁷⁴⁵ *Ibidem*,

⁷⁴⁶ *Ibidem*,

⁷⁴⁷ *Ibid*, p.62

⁷⁴⁸ *Ibidem*,

⁷⁴⁹ L'Hexis : Est un terme défini par P.BOURDIEU. Il s'agit de l'ensemble de dispositions pratiques corporelles, manières de se tenir, de parler, socialement construites.

⁷⁵⁰ *Ibidem*,

Ce chapitre qui s'achève vient de faire état du troisième concept académique inhérent à ce travail de recherche. En effet, après avoir évoqué l'évaluation, l'expérience, ce concept de reconnaissance constitue notre troisième élément central inhérent au dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience. Tout d'abord, nous avons évoqué ce concept grâce à une définition générale. Ensuite nous nous sommes à la dimension philosophique de ce concept au travers les auteurs majeurs que sont A. HONNETH, G. HEGEL... Nous nous sommes intéressée à un thème central de cette étude, la socialisation qui est en corrélation directe avec ce concept de reconnaissance dans notre société contemporaine. Cette "lutte pour la reconnaissance" est un phénomène prépondérant dans notre société, les sujets sont de plus en plus attachés à cette reconnaissance, à la recherche de la diminution des inégalités et du mépris. Nous avons dans ce cadre, évoqué les outils existants pour permettre de restaurer cette reconnaissance perdue ou inexistante. Dans un deuxième temps, nous avons quitté l'aspect généraliste de la reconnaissance au sein de nos sociétés actuelles pour mettre l'accent sur la reconnaissance dans une sphère qui est en souffrance depuis des décennies : le travail. Tout d'abord, nous avons défini ce qu'était le lien entre la théorie de la reconnaissance et le travail en tant que tel. Ceci nous a amené à présenter une définition qui est importante dans cette reconnaissance "professionnelle" à savoir l'identité professionnelle. Une approche sociologique du travail nous a conduite à envisager la reconnaissance comme un outil de management des managers d'aujourd'hui. Ensuite, nous avons appréhendé la reconnaissance au travail comme pouvant revêtir plusieurs aspects. Il y a la reconnaissance des qualités du travail, qui se traduit par la distinction des qualifications des sujets ou par directement les compétences. Il y a également la reconnaissance sociale du travail. La représentation sociale qui est traduite par notre travail. La valeur qui est accordée à notre travail, il va sans dire que sur l'échelle de nos valeurs sociales, le chirurgien sera "mieux classé" que "l'éboueur". Ce manque de reconnaissance qui peut se montrer bloquante, source de mal être chez des sujets, peut être "corriger", notamment grâce à ce dispositif qui émergea en 2002, la Validation des Acquis de l'Expérience. Après avoir redéfini la place prépondérante qu'avait le diplôme au sein de notre société française, nous nous sommes attachée à montrer sa suprématie en terme d'insertion professionnelle pour les jeunes mais également le rôle indéniable qu'il pouvait avoir sur l'évolution professionnelle des sujets et notamment ces dernières décennies. Même si l'on peut citer quelques exceptions à cet état de fait au travers la mise en avant de quelques autodidactes célèbres, le constat fait est de considérer qu'aujourd'hui ceci reste à la marge. Sans diplôme pour nombre de sujets, l'avenir reste incertain, précaire et/ou avec peu de perspectives. En dernier lieu, nous nous sommes intéressée au dispositif en tant que tel pour comprendre comment celui-ci se déroulait, la conscientisation de sa pratique, la conceptualisation de celle-ci jusqu'à la présentation face à un jury mixte de professionnels et d'académiques. Ce dispositif consistant effectivement à mettre en œuvre un processus de réflexivité. Le sujet doit se mettre en posture de re-connaître ce qu'il a fait au cours de son expérience afin que les jurys puissent reconnaître ses savoirs et savoir-faire et ainsi lui octroyer un diplôme. La question est de savoir si ce dispositif d'évaluation, est réellement un dispositif d'évaluation ? Qu'arrivent à exprimer les sujets, lors de leur exercice de VAE. Quelles perceptions peuvent avoir les différents membres du jury ? Et enfin, qu'attendent les sujets à l'issue de ce dispositif ? Peut-être pouvons-nous traduire l'ensemble de ces interrogations par une question : Quelle Reconnaissance via la VAE ? Peut-on évoquer un processus d'évaluation ? Auquel cas, est-il possible de considérer une équivalence entre la Re-connaissance des acquis de l'expérience et l'évaluation des savoirs ?

Au travers la seconde partie de ce travail, nous essayerons d'apporter des éléments de réponses à notre problématique en employant des éléments empiriques recueillis en marge de ce travail rédactionnel. Cette seconde partie, considérée comme "empirique" sera également répartie en différents chapitres. Le premier chapitre de cette partie sera marqué par l'explicitation de la méthodologie employée dans ce travail. Quelle fut notre posture de chercheur ? Quelle fût la méthode employée pour récolter les données ? Quels types de données avons-nous recueillies ? Pourquoi avons-nous travaillé avec ce type de sujet, quelles étaient leurs caractéristiques ? Cette manière "récoltée" sera présentée dans les annexes. Nous présenterons également la manière dont nous avons exploité ces données. Après avoir présenté notre méthodologie de recherche, nous déterminerons les résultats que nous avons obtenus et ce dans un second chapitre. Ces résultats feront ensuite l'objet d'une interprétation, la finalité étant de tenter d'apporter de façon très modeste, des éléments de réponses à notre interrogation. Enfin, ce travail prendra fin avec le troisième chapitre empirique, il s'agira d'essayer de modéliser notre réflexion de recherche en incluant les éléments de réponse que nous aurons alors identifiés et des éléments théoriques ayant déjà fait leur preuve. Mais abordons cette deuxième partie.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE V

METHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE

Après avoir abordé dans la première partie de ce travail, les aspects théoriques spécifiques aux concepts clés que nous avons souhaité traiter, nous allons aborder maintenant la dimension empirique de cette recherche. Le terrain, est une dimension essentielle pour ce travail. En effet, il est l'origine de cette réflexion, c'est de par le questionnement émanant de notre pratique professionnelle que ce travail de recherche prit forme. En dernier lieu, c'est le terrain qui va permettre de confronter la théorie. Dans ce chapitre, avant d'aborder notre façon d'envisager le terrain, nous présenterons notre parcours de recherche. Nous déterminerons tout d'abord notre choix épistémologique quant aux concepts appréhendés dans la première partie de ce travail de recherche. Nous ferons ensuite état de ce que nous a apporté cette recherche théorique en la mettant en relief avec notre problématique. Pour réaliser ce travail, nous avons respecté des règles, une posture. C'est pourquoi dans un second temps, nous présenterons le choix quant à notre posture de chercheur. Au préalable, nous aurons déterminé, ce qu'est la recherche et plus précisément les types de recherches qui peuvent être identifiées. Cette première identification sera ensuite, confrontée à la modélisation de S. TOMAMICHEL & F. CLERC. Ceci étant précisé, nous nous intéresserons à présenter, les modes de production de savoirs existants, en prenant en considération les postures possibles du chercheur, à savoir la neutralité et l'éthique. Après avoir déterminé nos choix épistémologiques, notre posture, nous présenterons de quelle façon nous sommes allée à la rencontre du terrain. La première étape en la matière, fut de déterminer qui nous souhaitions interroger, c'est pourquoi, il conviendra de déterminer la façon dont fut défini l'échantillon qui a permis de récolter les données nécessaires pour ce travail. Nous donnerons les caractéristiques de cet échantillon en expliquant nos choix. Ce dernier identifié, et explicité, nous présenterons la méthode employée pour récolter la somme des données. Quel type de support avons-nous choisi, après avoir brièvement présenté les divers formats envisageables, nous expliciterons pourquoi nous avons employé cette méthode de récolte du corpus. Ces entretiens ont été exploités au regard d'une grille d'analyse de contenu, après avoir expliqué ce qu'était l'analyse de contenu, nous nous attacherons donc à présenter notre grille. Cela implique

d'expliquer ce qui nous souhaitons traiter comme informations au regard de cette grille. Mais commençons dans un premier temps par présenter nos choix épistémologiques.

I - CHOIX DES CONCEPTS ET METHODE DE NOTRE RECHERCHE

A - NOS CONCEPTS CLES

Le sujet que nous traitons appartient aux sciences de l'éducation, effectivement la Validation des Acquis de l'Expérience touche à la formation professionnelle continue comme nous l'avons déjà évoqué. Pour envisager les concepts que nous allons traiter plus particulièrement, nous nous sommes demandé quels étaient les mots clés qui gravitaient autour de ce sujet.

1 - Le concept d'évaluation

Dans un premier temps, et spontanément, nous avons envisagé le concept d'évaluation. Effectivement le processus dont on parle dans ce travail, est considéré comme un dispositif d'évaluation. Cette corrélation vient notamment du terme de "Validation", en effet si l'on fait référence au site du gouvernement sur la VAE, il fait état de la VAE comme étant : « *dossier de validation permet aux membres du jury d'évaluer les connaissances, compétences et aptitudes acquises par votre expérience* »⁷⁵¹. Le sujet lorsqu'il est engagé dans la VAE, est amené à élaborer un dossier au regard d'un certain nombre de critères qui lui sont présentés lors de l'accompagnement. Ensuite ce dossier fait l'objet d'une évaluation écrite réalisée en fonction d'un référent qui correspond au référentiel du diplôme envisagé. Enfin, le candidat réalise une présentation orale, face à un jury mixte qui va alors l'écouter, l'interroger. Ce jury a pour finalité de l'évaluer, afin de déterminer si oui ou non on peut lui attribuer le diplôme envisagé au cours de ce parcours. Le jury va apporter un jugement en fonction des critères attendus par chacun des membres. Cependant l'exploration de ce concept d'évaluation, ne peut se faire sans que l'on fasse référence à la notion de contrôle. C'est pourquoi lorsque nous avons travaillé le premier concept, nous avons traité de la notion de contrôle. Nous avons pu constater lors des lectures, que l'évaluation est une notion majeure, puisque dans notre société elle est omniprésente. JM DEL VOLGO & R. GORI (2010, p.50) n'hésitent pas à évoquer le terme plus que significatif de la « *fièvre de l'évaluation* ».⁷⁵² Ce concept est ainsi employé de nos jours dans tous les contextes, parfois à plus ou moins bon escient. Parfois l'évaluation est considérée comme : « *L'évaluation des élèves à l'école, qui a de tout temps existé, procède aujourd'hui, comme ailleurs, de plus en plus du contrôle* ».⁷⁵³ Il semble ainsi pertinent de déterminer quel est le lien réel entre la Validation des Acquis de l'Expérience le processus d'évaluation tel qu'il doit être. S'agit-il réellement d'une évaluation au sens de C. HADJI ? Ce dernier, rappelons-le en donne comme définition (1989, p.25) : « *Nous proposons de nommer évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé, par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait [...], des données qui sont de l'ordre de l'idéal (attentes, intentions,*

⁷⁵¹ <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/fiches-outil/rediger-votre-dossier-de.html>

⁷⁵² DEL VOLGO. JM & GORI. R « Résister à la société de la norme et de l'évaluation ». ERES, "Connexions", n°94, pp. 49-60, 2010/2

⁷⁵³ *Ibid*, p.53

projet sur le même objet) ». ⁷⁵⁴ Cette interrogation quant à la nature réelle de dispositif semble une question importante. Si l'on envisage le second concept appréhendé, il fait partie intégrante de l'appellation de ce processus, puisqu'il s'agit du terme d'expérience.

2 - Le concept d'expérience

Appréhender ce second concept semble une évidence puisqu'il s'agit réellement de la matrice sur lequel porte tout le dispositif. Ce terme, et notamment la notion de l'analyse de l'expérience professionnelle fut largement étudiée. De façon contemporaine F. DUBET fait lui référence à la "sociologie de l'expérience". Il l'a défini (1994, p.112) comme : « ambiguë et vague ». ⁷⁵⁵ Elle est considérée comme ambiguë et vague du fait qu'elle évoque deux phénomènes. Tout d'abord, c'est une représentation émotionnelle de l'expérience puis d'autre part, il s'agit de l'expérience en tant qu'activité cognitive. Par ce dernier biais, le sujet peut construire le réel, le vérifier. Cette dimension de l'expérience constructrice de réalité, peut être analysée. Cette analyse de l'expérience permet selon P. SANTELMANN & J. AUBERT (2005, p.53) de : « contribuer à la régulation des apprentissages de formation ». ⁷⁵⁶ Ainsi s'interroger sur ce qu'est l'expérience et en particulier l'expérience professionnelle a pour ambition de définir ce que représentent les acquis obtenus dès lors. D'autant plus que, via la loi sur la VAE, et les textes législatifs inhérents au Bilan de Compétences, le législateur a accordé un "poids légal" ⁷⁵⁷ à l'expérience. Ainsi l'exercice, va consister à déterminer ce que permet d'identifier le travail de réflexivité, comment sont traduits les acquis que le sujet va conscientiser. Ceci renverra bien sûr aux notions de compétences, mais également les notions liées à la théorie de l'information de J. LEGROUX, à savoir : l'information, le savoir et la connaissance. Que permet d'identifier la réflexivité dans l'expérience. Est-ce que cela permet-il aux sujets d'apprendre de nouveaux savoirs ? Cet exercice permet-il de déterminer si les expériences menées par les sujets au cours de leur vie professionnelle qui sera étudiée sont bonnes ou mauvaises ? Ceci est fondamental pour faire le lien avec le concept précédent qu'est l'évaluation. Ce que conscientise le sujet peut-il être évalué, selon les définitions que nous avons pu identifier. Les éléments constitutifs du travail réalisé dans le cadre de la VAE sont-ils des éléments qui seraient en corrélation avec le référent traduit sous la forme du référentiel du diplôme envisagé ? En dernier lieu, ce travail de recherche nous a amené à nous interroger sur le pourquoi de ce projet. Qu'est-ce qui pousse à engager un sujet sur un tel travail de réflexion sur soi, sur sa pratique professionnelle. On peut ainsi supposer qu'il s'agisse d'un besoin de reconnaissance. Ce terme constituera donc les derniers concepts théoriques que nous avons travaillés.

3 - L'ultime concept la reconnaissance

Ce troisième concept étudié, peut sembler moins une évidence que les deux autres termes. Et pourtant, travailler sur ce concept permet de déterminer la cause d'une telle démarche et surtout les moyens mis en œuvre. C'est pourquoi l'étude de cette

⁷⁵⁴ HADJI. C, 1989, *Op. Cit*, p.25

⁷⁵⁵ DUBET. F, 1994, *Op. Cit*, p.112

⁷⁵⁶ SANTELMANN. P & AUBERT. J « L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales ». *Savoirs*, n°8, 2005/2

⁷⁵⁷ *Ibidem*,

notion évoque d'une part la reconnaissance en tant que telle, le résultat supposé d'une telle démarche, mais il convient également de s'interroger sur ce qui se déroule chez l'individu au cours de ce parcours est qu'est-ce que représente pour eux : la reconnaissance.

a - La reconnaissance

La reconnaissance est un sujet, qui dans la société tient une place importante. La quête de la reconnaissance est un phénomène qui transparaît dans divers très fréquemment. On essaie de se démarquer, de se faire remarquer, d'exister. Dans ce cadre-là, envisager cette notion écrit en un seul mot c'est, s'interroger sur les raisons qui ont amenés des sujets à s'engager dans un tel parcours qui est souvent long, fastidieux et éprouvant. Un article de 2005 du CEREQ (2005, p.1) titrait concernant la VAE « *Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine* ». ⁷⁵⁸ Cette reconnaissance tient-elle uniquement au fait d'obtenir un diplôme, comment peut-elle se traduire par ailleurs ? A quoi peut répondre une démarche dans la société actuelle, conduisant les sujets dans un travail qui peut sembler parfois "violent". Quelle place à la reconnaissance aujourd'hui dans nos sociétés. Il s'agit alors de comprendre la corrélation que l'on confère entre le diplôme et la place dans la société. Qu'est ce qui incite les sujets ? Cependant envisager de travailler le concept de reconnaissance, ne peut être réalisé sans envisager celui de re-connaissance.

b - La 're-connaissance'

Tout d'abord, que peut signifier ce terme. Chaque individu exerçant une activité professionnelle au bout de quelques années, fait les choses "naturellement" qu'ils peuvent qualifier parfois de façon "systématique". Ils n'ont pas conscience de ce qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils réalisent leurs activités. L'exercice que les sujets produisent, dans le cadre d'un projet de Validation des Acquis de l'expérience consiste à interroger leur pratique professionnelle. Pour se faire, ils peuvent s'aider éventuellement des fiches de poste, lorsqu'ils en disposent mais ils travaillent surtout avec un référentiel. Ces outils peuvent guider leur "métaréflexion" et ainsi les aider à conscientiser leur pratique, ils essaient de se connaître, ou se re-connaître. Se reconnaître va lui permettre de se sentir valoriser, se sentir exister. Ceci est une première certes salutaire pour le sujet. Mais l'objectif final de ce projet, consiste à convaincre un jury. Cependant cette re-connaissance permet-elle réellement aux sujets de conceptualiser leur pratique au point qu'ils soient en capacité de généraliser leurs savoirs et ainsi les employer quel que soit l'environnement. Est-ce assez "académique" pour convaincre un jury qui doit évaluer et ainsi permettre l'obtention d'un diplôme ?

B - LES APPORTS THEORIQUES DE CETTE RECHERCHE

Au travers des trois premiers chapitres théoriques, voyons ce que nous a apporté l'ensemble des concepts théoriques de cette première partie. En commençant par ce que nous pouvons retenir du concept d'évaluation.

⁷⁵⁸ CEREQ, N°224, 2005

1 - Ce qu'évaluer signifie

Ce que nous pouvons retenir de ce premier concept, c'est que l'image courante que l'on a de l'évaluation c'est selon JM. DE KETELE (2010, p.25) : « *évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note* ». ⁷⁵⁹ Il y a d'autres auteurs, citons D. STUFFLEBEAM qui distingue trois définitions au terme d'évaluation. L'évaluation c'est : mesurer, congruer et juger. Ce troisième terme de jugement est également repris par C. HADJI, il considère d'ailleurs que le résultat d'une évaluation est toujours exprimé sous la forme d'un jugement. Cet acte que ce soit une estimation, une estimation, un jugement comme nous l'indique JM. BARBIER est représenté par "une représentation factuelle", un point de départ et un point d'arrivée qui est alors représenté par une norme visée. Dans le cas qui nous intéresse, le référentiel du diplôme est considéré comme la norme, il s'agit du référent qui servira dans cet exercice. Ce référentiel a pour finalité de mentionner les obligations des acteurs de l'enseignement quant aux connaissances qui sont à transmettre. En d'autres mots, au sein de ce référentiel sont répertoriées toutes les connaissances qui sont "censées" être maîtriser pour pouvoir exercer une activité de façon efficiente. Ainsi, l'acte d'évaluation consiste à apporter un jugement d'un référé au regard du référent. Cependant il est avéré qu'entre le référentiel et la réalité des savoir-faire des métiers il y a des disparités. M. CHAUVIERE (2006, p.22) fait état en évoquant les référentiels : « *des limites, contradiction possibles effets pervers de cette nouvelle rationalité pratique* ». ⁷⁶⁰ Il relate d'ailleurs dans le cadre de cet article les propos de PROMOFAP quant à l'emploi des référentiels dans le cadre de la VAE : « *Par définition, un référentiel donne une image à la fois éclatée et recomposée d'un métier. Ainsi le travail de l'éducateur n'est pas réductible à ce qu'en dira le référentiel qui ne vise pas à épuiser les situations de travail ni toutes les micro-activités qui peuvent être celle d'un éducateur spécialisé* ». ⁷⁶¹ Ceci laisse la possibilité de s'interroger si du coup, cet exercice de VAE est-ce réellement une évaluation. Dès lors, où il semble avérer que le référentiel du diplôme n'est pas forcément en corrélation avec la réalité du métier *in situ*. De plus si l'on considère les acteurs du jury, concernant le jury "académique" ce dernier est certes habitué à employer les référentiels. Il sait lire le référentiel, l'exploiter pour créer des séquences pédagogiques ayant pour ambition de transmettre des savoirs, savoir-faire dans le cadre de cursus professionnels, pour autant interrogeons-nous sur leur capacité à juger d'une pratique professionnelle étant donné qu'ils n'ont pas de liens étroits avec cette réalité. Leur grille de lecture qu'est le référentiel est-il en adéquation avec ce qui est présenté dans le cadre de l'exercice de VAE ? R. BARTHES de préciser que l'évaluation est « *une fondation de valeurs* », ⁷⁶² comment est-ce possible alors qu'ils n'ont pas les mêmes "grilles de lectures" ? Ainsi ce premier concept nous amené à nous interroger sur la réalité de l'exercice. Autre élément qui peut apporter une partie de réponses, c'est savoir ce qu'apporte aux sujets le travail qu'ils réalisent sur leur expérience. Ainsi faisons un état des lieux des apports théoriques en la matière.

2 - Les acquis de l'expérience

La matière première qui est exploitée pour mener à bien ce processus c'est l'expérience professionnelle des individus. HG. GADAMER (1996, p.369) précise qu'il

⁷⁵⁹ DE KETELE. JM, 2010, *Op.Cit.*, p.25

⁷⁶⁰ CHAUVIERE. M, 2006, *Op.Cit.*, p.22

⁷⁶¹ *Ibidem*,

⁷⁶² BARTHES. R, «Roland BARTHES par Roland BARTHES ». Paris : Edition du Seuil,1975

s'agit d'un « *des concepts les moins élucidés* ». ⁷⁶³ Cependant il est convenu de considérer que cette même expérience permet l'acquisition de connaissances, et au regard du vécu des choses et leur environnement. Sont alors mobilisées des facultés sensorielles, ce qui tend à laisser penser que les expériences vécues par chacun des sujets pour un poste similaire peuvent être vécues de façons différentes selon l'environnement et la perception sensorielle des individus. J. DEWEY précise que cette expérience n'existe que parce qu'il y a interaction entre le sujet et son environnement. Il déclare (2005, p.68-69) : « [...] *toute expérience est le résultat d'une interaction entre un vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit* ». ⁷⁶⁴ Cette expérience est considérée ainsi que nous l'avons déjà indiqué, comme source de connaissance. Plus précisément E. KANT considère qu'il s'agit de la base de la connaissance, auquel il attribue deux sources. Il y a l'entendement, c'est ce qui permet de comprendre et de pouvoir connaître. Il s'agit de la capacité de produire des concepts. La seconde source correspond à la sensibilité, c'est la faculté d'intuition. Mais dans ce travail de recherche, la dimension qui nous intéresse particulièrement est l'expérience professionnelle. Celle-ci s'acquiert dans le cadre du travail et permet de développer chez les sujets ce que l'on appelle les "compétences". Cette notion contemporaine reste une notion floue, qui bénéficie de multiples définitions. Le sujet dans son activité professionnelle réalise des "tâches prescrites" qui incombent à mener à bien les activités dont il a la charge. Les tâches prescrites correspondent selon J LEPLAT (2004, p.102) : « *les buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet* ». ⁷⁶⁵ Ces tâches se font *via* l'assimilation. J. PIAGET considère cette assimilation comme étant un processus à travers lequel, la réalité extérieure va être intégrée à un schème. Ce serait une condition préalable à toute compréhension. Cette assimilation est forcément liée à l'accommodation. Dans ce cas-là, il s'agit de l'activité selon laquelle un organisme ou bien un schème va être modifié en fonction du milieu. Grâce à l'assimilation et à l'accommodation, le sujet est alors en capacité de réaliser les tâches qui lui sont imparties. Ainsi, le sujet acquiert de l'expérience au fil des années, c'est cette expérience, et surtout la réflexion sur celle-ci, qu'il doit exploiter lors de l'exercice de VAE. Il doit alors questionner sa pratique professionnelle. Les candidats à la VAE, vont exercer ce que l'on peut nommer l'apprentissage expérientiel, dont l'un des modèles le plus célèbre est celui de D. KOLB. Ce dernier, présente quatre types d'apprentissage. Partant de l'expérience professionnelle le sujet peut être enclin à un premier mode d'apprentissage : « l'apprentissage divergent », le sujet va se mettre en quête de comprendre le pourquoi de la situation qu'il vit. Le second mode d'apprentissage consiste à tenter de comprendre ce qu'il y a derrière la situation, il s'agit de réfléchir de façon théorique. Ce mode d'apprentissage se nomme « l'apprentissage assimilateur ». Dans une troisième étape, il y a « l'apprentissage convergent » qui permet de connaître ce qui est vécu dans une situation et enfin, la dernière étape de l'apprentissage expérientiel ou « l'apprentissage accommodateur ». Cet apprentissage est l'appropriation du connaître, un connaître spécifique selon l'expérience professionnelle. Après avoir déterminé ce qu'est l'expérience, ce qu'elle peut apporter, nous pouvons nous interroger sur l'apport réel pour les sujets quant à ce parcours de VAE. Qu'arrivent-ils à faire émerger de leur parcours de réflexion ? Enfin, en dernier lieu nous avons abordé un troisième concept qui fut celui de la reconnaissance. Cependant cela se réalise au travers d'un acte de "reconnaissance". Voyons ce que nous avons appréhendé des écrits en la matière.

⁷⁶³ GADAMER. HG, 1996, *Op.Cit.*, p.369

⁷⁶⁴ DEWEY. J, 2005, *Op.Cit.*, p.68-69

⁷⁶⁵ LEPLAT. J, 2004, *Op.Cit.*, p.102

3 - La re-connaissance pour une reconnaissance attendue

Cette dernière notion travaillée nous a permis tout d'abord de prendre en considération la valeur de ce terme. D'origine philosophique, ce concept fut largement étudié. Du sens originel qui part du principe que les hommes luttent pour leur existence et qu'ils sont constamment en état de rivalité et d'hostilité. Il s'agit d'une lutte pour leur permettre de préserver leurs intérêts voire de survivre. G. HEGEL en faisant référence au pionnier sur cette notion JG. FICHTE considère que cette notion est tout à fait fondamentale pour comprendre le sens des rapports entre individus. G. HEGEL, va déterminer trois figures spécifiques de reconnaissance, il s'agit de la lutte à mort, de la maîtrise et de la servitude et en dernier lieu de la figure politique de la reconnaissance. Si l'on regarde d'un point de vue sociologique, la reconnaissance semble en lien étroit avec la socialisation. Dans cette logique, A. HONNETH va faire référence quant à lui, aux trois sphères de reconnaissance. Sa première forme de reconnaissance c'est : "l'amour", cette dimension semble fondamentale dans le sens où elle conditionnerait toutes les autres, il s'agit de la "confiance en soi". La seconde forme tient à la valeur de notre liberté. Il s'agit de la forme de la reconnaissance morale et juridique. La reconnaissance juridique se doit de faire respecter, d'appliquer des normes. Ce qui dépend de cette forme de reconnaissance, c'est le respect de soi en tant qu'être libre et responsable. Enfin, la troisième forme sociale identifiée par l'auteur est liée à la reconnaissance de la valeur sociale. Cette valeur est tout à fait liée à la sphère du travail, du social. En effet, le travail est important pour les sujets. Ne pas en avoir, est source d'exclusion sociale de "mépris social", mais pour ceux qui ont un emploi ils en attendent une certaine reconnaissance. Il s'avère que ce n'est pas toujours le cas dans nos organisations. Il existe bons nombres de parcours atypiques, pour certains sans aucun diplôme. Même si ces individus ont pu évoluer, aujourd'hui la structure de certaines entreprises les bloque. En effet, elles sont structurées de telles sortes que certaines règles ou normes impliquent un fonctionnement où les sujets sont en quête de reconnaissance. A poste égal, responsabilités une personne sans diplôme peut se voire payée beaucoup moins que si elle possédait ce dit "diplôme" et surtout son évolution est "impossible". Pour pallier à cela, l'institution a mis en place des dispositifs dont celui que nous traitons dans ce travail. Ce dispositif, fait appel à l'autre dimension la reconnaissance. Effectivement, ce travail implique que le sujet s'interroge sur sa pratique professionnelle, ce qui est appelé la réflexivité. Y. ALPE et al (2009, p.44), ont défini la réflexivité comme « *une propriété de l'action sociale qui conduit l'action d'agir sur l'acteur et inversement par un envoi permanent entre la description des situations et les situations elles-mêmes* ». ⁷⁶⁶ Plus précisément, cela signifie toujours selon les mêmes auteurs : « *que la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu'a tout acteur social d'examiner sa situation et son action dans le cadre des analyses de la modernité* ». ⁷⁶⁷ Grâce à ce travail, les sujets vont formaliser selon I. CHERQUI-HOUOT (2003, p.44) des « *acquis formels* ». ⁷⁶⁸ cette réflexivité, va permettre au sujet de mettre en exergue les connaissances qu'ont acquis le sujet. La méta-réflexion va permettre de mettre en évidence la mise en exergue de plusieurs types de savoirs selon J. BEILLEROT (1978, p.52), en effet il fait référence à quatre types de savoirs : « *les savoirs instrumentaux, les savoir-faire, les savoirs d'informations et enfin les savoirs scientifiques* ». ⁷⁶⁹ Cette approche, nous permet de nous interroger sur ce qu'acquèrent les candidats à la VAE dans ce parcours. Qu'est-ce que le dispositif leur permet

⁷⁶⁶ ALPE. Y et al, 2007, *Op.Cit*, p.44

⁷⁶⁷ *Ibidem*,

⁷⁶⁸ CHERQUI-HOUOT. I, 2003, *Op.Cit*, p.44

⁷⁶⁹ BEILLEROT. J, 1978, *Op. Cit*, p.52

d'obtenir ? Au-delà de ce qu'ils assimilent dans le cadre de cette épreuve, quelle est la finalité qu'ils désirent obtenir à l'issue de ce processus.

Lors de cette première partie, nous nous sommes attachée à présenter nos choix conceptuels que nous avons appréhendée dans ce travail. Nous avons précisé les apports théoriques obtenus, ce qui nous permis de déterminer une problématique théorique. La voici présentée ci-dessous :

“La V.A.E se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la V.A.E est considérée généralement de façon exclusivement soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme reconnaissance de l'expérience. Or nous pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait l'expérience.”

Cette problématique théorique, va être confrontée à une partie empirique dont nous allons vous présenter dans un deuxième temps les conditions de réalisation.

II - METHODE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

A - GENERALITE

1 - La recherche dans notre champ ‘les Sciences de l'Education’

a - Définition de la recherche

A. ROBERT (2003, p.11) présente une définition de ce que doit être la recherche, selon lui : « *L'activité de recherche [peut être] saisie comme activité intellectuelle de production de connaissances nouvelles et cumulables, dans un espace de problématisation sociopolitique* ». ⁷⁷⁰ Cependant comment peut-on caractériser une recherche scientifique, A. ROBERT en donne une définition plus précise (2003, p.14) : « *toute activité suppose dans son mouvement même une visée de communication de ses résultats, d'abord à l'intention de la communauté scientifique, premier récepteur et premier évaluateur, ensuite sous des modalités qui restent à définir et font toujours question à l'intention d'autres publics, plus ou moins larges* ». ⁷⁷¹ En effet, cette dernière définition permet de bien préciser comme l'affirment S. TOMAMICHEL & C. FRANCOISE (2005, p.5) : « *les exigences d'une démarche scientifique et le type de rapports sociologiques et épistémologiques que le chercheur et la connaissance produite entretiennent avec l'objet étudié.* » ⁷⁷² L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE) a déterminé en 2001, les exigences d'une recherche en Sciences de l'Education lors de son congrès annuel : « *avoir l'intention de produire des connaissances, accepter le principe de la rigueur intellectuelle, faire référence à un champ théorique constitué ou en voie de constitution, tendre à l'objectivité du savoir, accepter que les résultats de la recherche soient soumis à la discussion et l'appréciation critique de la communauté scientifique* ». ⁷⁷³ Les

⁷⁷⁰ ROBERT. A, « Le syndicalisme enseignant et la recherche, clivages, usages, passages ». Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003

⁷⁷¹ *Ibidem*,

⁷⁷² TOMAMICHEL. S & CLERC. F, « La recherche en sciences de l'éducation. Etat des lieux et points de vue ». ARSI, n°83, pp4-17, 2005/4

⁷⁷³ AECSE, 2001, p.68

sciences de l'éducation, souhaite effectivement en tant que Science(s) se situer dans une démarche scientifique, pour autant les objets de recherches, les finalités de celles-ci peuvent sembler difficile à concilier avec la rigueur scientifique. Cependant comme nous précise un article de l'AFIRSE (2015, p.4) : « *La multiplicité des thèmes, des approches, des méthodologies et des techniques utilisées qui ont permis la rédaction des articles publiés est une richesse qui révèle les préoccupations des chercheurs mais témoigne aussi d'une fragmentation de la recherche en éducation qui ne permet guère une vision unificatrice des connaissances acquises* »⁷⁷⁴ Le terme de recherche en Sciences de l'éducation étant précisé, voyons maintenant les types de recherches existant dans cette discipline.

b - Les types de recherches en Sciences de l'Éducation

b1 - Une première classification

L'AECSE donna toujours dans son rapport du congrès de 2001, une définition des deux axes de recherches des Sciences de l'éducation (2001, p.69) que sont : d'une part « *Les recherches au sens canonique, du type de la thèse, suppose un travail approfondi sur la littérature, la construction d'un objet à travers une problématique, une méthodologie permettant un recueil et une analyse de données* »⁷⁷⁵ et d'autre part « *des investigations qui, sans obéir à toutes les exigences d'une recherche universitaire, n'en constitue pas moins des formes spécifiques de recherche, pourvu qu'elles se soumettent à trois conditions minima : une production de connaissances nouvelles, une démarche rigoureuse, une communication des résultats en vue de leur discussion critique* ». ⁷⁷⁶ Ces deux sortes de typologie, sont quelque peu vague, ainsi il fut réalisé « *une autre classification* »⁷⁷⁷ qui est plus précise et distingue ainsi : la recherche fondamentale : émanent d'une problématique, via une méthodologie spécifique le chercheur est alors amené à recueillir un corpus de données. Ce recueil de données, sert à la confrontation qui sera faite entre la théorie et la pratique. Ensuite, il y a les recherches philosophiques : s'appuyant sur des textes, elles vont tenter de construire des savoirs. Les recherches praxéologiques : sont quant à elles plus proche du terrain, de l'action, voire de la résolution de problèmes rencontrés. La finalité étant de proposer des outils, de mettre en place de l'ingénierie pédagogique par exemple afin de répondre aux problèmes à l'origine de l'engagement dans la recherche. Enfin, il y a la recherche documentaire permettant de produire des outils. Ces outils peuvent être des bases de données, des dictionnaires comme ceux qui ont déjà été cités dans ce travail. Ces classifications qui viennent d'être présentées, ont cependant une particularité, elles ne sont pas totalement hermétiques. S. TOMAMICHEL & F. CLERC (2005, p.7) nous font état de la « *grande perméabilité entre les types de recherches distingués* ». ⁷⁷⁸ L'explication, allouée à cette imperméabilité vient du fait selon les auteurs (2005, p.7) que « *les quatre types de recherche ne sont pas construits à partir d'un seul critère, [...] mais à partir de critères tous différents* ». ⁷⁷⁹ Plus précisément la recherche fondamentale est caractérisée par une confrontation théorique/pratique. La recherche philosophique, elle a la particularité d'être déterminée par son "objet", la recherche

⁷⁷⁴ Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation www.la-recherche-en-education.org N° 14 (2015), pp. 1-7

⁷⁷⁵ AECSE, *Op. Cit.*, p.69

⁷⁷⁶ *Ibidem*,

⁷⁷⁷ *Ibidem*,

⁷⁷⁸ TOMAMICHEL. S & CLERC. F, 2005, *Op.Cit.*, p.7

⁷⁷⁹ *Ibidem*,

praxéologique, a pour objectif de mêler la production de savoir ainsi que l'action. Enfin, la recherche documentaire se caractérise quant à elle par la nature de sa source, elle est comme son nom l'indique alimentée par des références bibliographiques. Ces classifications sont interrogées et laissent place à une autre modélisation.

b2 - Les activités de recherche selon S. TOMAMICHEL & F. CLERC

Lors de cet article, les auteurs font effectivement état de la classification que nous venons d'évoquer, pour autant ils trouvent des limites à cette classification et en propose une autre. Selon les auteurs, l'activité de recherche, est issue d'une « *représentation systémique et dynamique* ». ⁷⁸⁰ Elle est construite à travers quatre champs : le champ du chercheur dans son environnement, le champ de l'objet et des thématiques de recherche, le champ de la fonction de la recherche et enfin le champ des démarches et des méthodes de recherche. Si l'on revient à l'environnement du chercheur, on peut définir que les recherches se réalisent dans des instituts, des universités... Cependant la recherche en Sciences de l'Éducation n'est pas exclusive à notre champ de recherche, en effet les sciences humaines comme la sociologie, la psychologie sont également fortement impliquées dans la recherche en sciences de l'éducation. Concernant le champ de l'objet et des thématiques de recherche, il semble évident que l'École est historiquement l'objet de recherche de notre discipline, pourtant cela a évolué. L'AECSE (1993, p.35) a relaté les autres secteurs dans lesquels les sciences de l'éducation investiguent : « *A l'heure actuelle, le champ des sciences de l'éducation s'étend au-delà du secteur scolaire et les recherches entreprises portent sur les problèmes d'éducation et de formation qui ne sont pas seulement du ressort du ministère de l'Éducation* ». ⁷⁸¹ Le troisième champ définit à trait à fonctions allouées à la recherche. Ces fonctions identifiées sont au nombre de trois : tout d'abord la recherche aurait une « *fonction critique et réflexive* ». AECSE précise quant à cette fonction dans son rapport de 2001, (2001, p.71) : tout chercheur devant être « *animé de ce souci de distanciation et d'objectivation qui lui permet de comprendre les enjeux, les rouages et les effets de chacun des objets d'observation et d'analyse, quel que soit le contexte de production de recherche* ». ⁷⁸² La deuxième fonction est une fonction « *d'éclairage* » il s'agit pour le chercheur de comprendre, comment fonctionnent et se déroulent les activités. Enfin, quant à la troisième fonction, c'est la production d'éléments aidant à l'action sociale et ce grâce à une analyse approfondie « *des enjeux, des objectifs et des effets induits par les actions sociales* ». ⁷⁸³ On peut remarquer un lien entre les types de recherche (la recherche fondamentale et la recherche empirique). Quel que soit le type de recherche mis en œuvre par le chercheur, il convient que ce dernier ait une posture adaptée. Si l'on considère la fonction de la recherche dans cette discipline, elle est bien sûr en lien direct avec l'exploitation pratique de ses résultats cependant il y a une nécessité constante d'adapter les éléments, C. HADJI (1992, p.162) évoque un bricolage rationnel : « *bricolage car, n'en déplaise aux sirènes de l'ingénierie, il faudra toujours improviser, s'adapter tant bien que mal aux êtres et aux circonstances, bricolage rationnel, car guidé par des principes, et s'inscrivant dans une démarche* ». ⁷⁸⁴ Enfin le dernier champ identifié, est le champ des démarches et des méthodes de recherche, ce

⁷⁸⁰ *Ibid*, p.8

⁷⁸¹ AECSE, 1993, p.35

⁷⁸² AECSE, 2001, p.71

⁷⁸³ TOMAMICHEL.S & CLERC. F, 2005, *Op.Cit*, p.9

⁷⁸⁴ HADJI. C ? « *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement de l'intelligence* ». Paris : ESF, 1992

sont les choix ‘opératoires’ du chercheur. Ces choix peuvent être de plusieurs ordres, tout d’abord il peut y avoir l’élaboration du questionnement. B. CHARLOT (1995, p.31) le définit comme suit : « *faire de la recherche, produit du savoir, avec des exigences de rigueur, c’est d’abord (au sens logique, qui ne se confond pas toujours avec le sens chronologique) construire ce qu’on appelle une problématique, c’est-à-dire un ensemble de questions (articulées sur une question centrale) dans un espace théorique (défini par des concepts fondamentaux et des enjeux théoriques)* ». ⁷⁸⁵ Ensuite, il y a les opérations de collecte, elles sont définies par l’AECSE (2001, p.70) comme : « *selon les choix méthodologiques opérés, le recueil de données peut utiliser les outils suivants : l’entretien (...), le questionnaire (...), l’observation (...), les recherches sur les documents (...), l’étude de cas (...)* ». ⁷⁸⁶ Bien sur cette liste n’est pas exhaustive. Suite à cette récolte de données, celle-ci sont traitées et analysées. Ces données peuvent être d’ordre qualitatif ou quantitatif. Une fois les données traitées, elles font l’objet d’une analyse, d’une interprétation en fonction de la problématique initialement déterminée. Enfin, l’ultime étape que nous avons déjà évoquée antérieurement correspond à la communication des résultats de la recherche. Ceci peut se faire notamment au travers la rédaction d’articles dans des revues scientifiques identifiées comme tel. Ces types de recherches permettent la production de savoirs, de connaissances. Pour autant, nous pouvons distinguer divers modes de production de ces savoirs.

2 - Des modes de production des savoirs

Les types de recherche engagés par les divers chercheurs permettent la production de savoirs, de connaissances. On peut distinguer divers types de savoirs, il en existerait trois selon : Y. GIORDANO (2003, p.23) : « *extérieure pour les positivistes, distanciée et non influente pour les interprétativistes et dans une interaction réciproque transformative pour les constructivistes* ». ⁷⁸⁷ Après avoir présenté les modes de production des savoirs, nous nous intéresserons à la posture du chercheur, mais voyons dans un premier temps, les modes de production :

a - Les modes de production de connaissance

Comme nous la présenter Y. GIORDANO, nous pouvons distinguer plusieurs modes de production.

a1 - Le mode positiviste

Les chercheurs adoptant cette posture, ont généralement un certain détachement vis-à-vis de leur objet de recherche. Les positivistes vont considérer selon Y.A PEREZ (2008, 103-104) « *le réel est connaissable et qu’il s’interprète à travers des ‘lois’* ». ⁷⁸⁸ Dans cette perspective, le rôle du chercheur consistera à élaborer un modèle explicatif des faits qui auront été observés en fonction d’un certain nombre d’hypothèses prédéfinies. Cette méthode peut se définir comme étant une méthode hypothético-

⁷⁸⁵ CHARLOT. B, « Les sciences de l’éducation, un enjeu, un défi ». Paris : ESF, 1995

⁷⁸⁶ AECSE, 2001, p.70

⁷⁸⁷ GIORDANO. Y, « Les spécificités des recherches qualitatives ». In GIORDANO. Y (Dir), Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative. Paris : EMS, pp12-39, 2003

⁷⁸⁸ PEREZ. YA, « La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retours sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain ». Humanisme et Entreprise, n°288, pp101-113, 2008/3

déductive. La finalité de ce mode positiviste est de permettre l'interprétation objective de faits. Ainsi la connaissance produite par les positivistes est objective et sans contextuel du fait qu'elle correspond à la mise en exergue de lois, d'une réalité immuable, extérieure au sujet et indépendante. Parmi les auteurs majeurs du positivisme il est impossible de ne pas évoquer A. COMTE. Ce dernier précise (1975, p.494) : « L'histoire intellectuelle des derniers siècles nous montre, en effet, que c'est principalement sur le terrain de la physique qu'a lieu, d'une manière formelle, la lutte générale et décisive de l'esprit positif contre l'esprit métaphysique : en astronomie, la discussion a été peu marquée, et le positivisme a triomphé presque spontanément, si ce n'est au sujet du mouvement de la terre »⁷⁸⁹.

a2 - Le mode interprétatif

Le chercheur interprétatif aura pour ambition de tenter d'interpréter, de comprendre des réalités sociales. Dans ce type de recherche contrairement au mode positiviste, le sujet et l'objet ne sont plus indépendants l'un de l'autre. Ils sont « *placés dans une situation d'interactivité* ». ⁷⁹⁰Ainsi le chercheur sera immergé dans "la réalité sociale" qu'il souhaite étudier afin d'y saisir les problématiques des acteurs alors en "jeu". R. BARBIER (1977, p.73), fait référence à ce mode interprétatif, lorsqu'il évoque la recherche-action en précisant : « *Faire une recherche-action en sciences sociales, c'est prendre le risque, que la sociologie savante ne connaît pas concrètement, de se voir interroger sur le rôle et la fonction que l'on a en tant que chercheur et « spécialiste » dans la société, c'est-à-dire accepter une interpellation sur son système de valeurs et d'attitudes dont dépend l'équilibre de la personnalité* »⁷⁹¹. Donc après s'être immergé dans la réalité qu'il veut étudier, le chercheur devra être en capacité de l'interpréter, de la comprendre.

a3 - Le mode constructiviste

Dans ce cadre, le chercheur considère que la réalité est une de ses constructions, construction réalisée à partir d'une situation particulière. Dans ce mode, l'objet n'est pas défini, il peut évoluer sans cesse en fonction des interactions entre le chercheur et son objet. En effet, la démarche de compréhension contribue à la construction des réalités qui font alors l'objet de la recherche. JL. LE MOIGNE (1995, p.71-72) en donne comme définition : « Le réel est construit par l'acte de connaître plutôt que donnée par la perception objective du monde ». ⁷⁹²

b - La relation du chercheur et de son terrain

La posture du chercheur au regard de son terrain dans le cadre d'une recherche est importante, il existe en la matière bon nombre de débats épistémologiques quant à la notion de la neutralité du chercheur, d'éthique. Il existe diverses conceptions quant à cette notion de neutralité.

b1 - La neutralité

⁷⁸⁹ COMTE, A., « *Philosophie première : Cours de philosophie positive, leçons 1 à 45* ». Paris : Hermann, 1975

⁷⁹⁰ *Idid*, p104

⁷⁹¹ BARBIER, R., « La recherche-action dans l'institution éducative. Gauthier Villars, 1977

⁷⁹² LE MOIGNE, JL., « Les épistémologies constructivistes ». Paris : Que sais-je ?, 1995

Tout d'abord, elle prend la définition d'objectivité quant aux recherches d'ordres positivistes, K. POPPER (1991, p.185) fait état : « *d'une connaissance sans connaisseur* ». ⁷⁹³ Cela revient à considérer la nécessité pour le chercheur de se situer en dehors de la réalité étudiée afin de tenter de valider les hypothèses qu'il aurait émises. JP. OLIVIER de SARDAN (1995, p. 73) évoque en la matière l'expression : « *D'extraction minière* ». ⁷⁹⁴ Une seconde conception du terme neutralité, une considération quant à la capacité d'empathie du chercheur. Que le chercheur soit en capacité selon D. JODELET (2003, p.149) de : « *se décentrer par rapport à lui-même* ». ⁷⁹⁵ Le chercheur doit tenter d'interpréter la réalité identifiée par le sujet selon les grilles de compréhension propre au chercheur selon ses 'savoirs', ce dernier se positionnant de la façon la plus objective possible. La réalité peut être définie comme étant ce qui relève de l'expérience que nous avons tous, il s'agit ainsi de quelque chose de concret, immuable c'est palpable, on ne peut pas la changer. Face à une situation dramatique, on ne peut que vivre l'expérience, on ne peut pas l'empêcher. Cependant cette réalité peut être perçue de façon différente en fonction des sujets. Effectivement, nous sommes tous enclin à des émotions différentes, en ce sens la réalité ne semble pas réellement objective. Ainsi, il est légitime d'avoir un doute quant à la réelle neutralité du chercheur. D'ailleurs de plus en plus d'interprétativistes, considèrent que du fait de cette hypothétique neutralité, la rigueur est nécessaire à tous travaux de recherche et ne peut être atteinte qu'en employant comme nous l'indique, D. JODELET (2005, p.167) : « *une posture réflexive avec le terrain* ». ⁷⁹⁶ Enfin, la troisième conception quant à la notion de neutralité, est de considérer que cette neutralité du chercheur, est effectivement selon M. BRASSEUR : « *illusoire et les résultats de recherche comme des connaissances subjectives et contextuelles* ». ⁷⁹⁷ Dans ce cadre, la démarche scientifique est considérée, comme devant être fondée sur des hypothèses phénoménologiques. Autrement dit, l'hypothèse est étudiée ne peut être détachée du sujet 'connaissant'. C. CHAUVIRE en faisant référence à la pensée de L. WITTGENSTEIN ⁷⁹⁸ (2005, p.167) explique que : « *Les théories ne peuvent pas ne pas fausser soit par excès soit par défaut la réalité, en disant trop ou trop peu, et comblant souvent les lacunes là où il n'y a pas lieu avec des éléments spéculatifs [...] Une théorie favorise toujours un aspect fascinant ou prégnant au détriment d'un autre* ». ⁷⁹⁹ Au constructiviste de préciser via G. BACHELARD (1938, p14) : « *Rien n'est donné. Tout est construit* ». ⁸⁰⁰ Il semble au regard de ces éléments difficile de considérer la neutralité comme étant une notion permettant de déterminer la posture du chercheur. Pourtant le chercheur pour réaliser une recherche scientifique doit garder de la distance envers son objet, c'est une question d'éthique !

⁷⁹³ POPPER. K, « La connaissance objective ». Paris : Flammarion, 1991

⁷⁹⁴ OLIVIER de SARDAN. JP, « La politique du terrain Sur la production des données en anthropologie ». 1995, <http://enquete.revues.org/263> ; DOI : 10.4000/enquete.263

⁷⁹⁵ JODELET. D, « Aperçus sur les méthodologies qualitatives ». In S. MOSCOVICI & F. BUSCHINI (Dir), Les méthodes des sciences humaines. Paris : PUF Fondamental, 2003

⁷⁹⁶ *Ibid*, p.167

⁷⁹⁷ BRASSEUR. M, « L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche- action : deux cas d'accompagnement individuel des managers ». ISEOR, n°89, 2012/2

⁷⁹⁸ WITTGENSTEIN. L, « philosophe et mathématicien autrichien, puis britannique, qui apporta des contributions décisives en logique, dans la théorie des fondements des mathématiques et en philosophie du langage . Il démontra notamment les limites du langage et de la faculté de connaître de l'homme »

⁷⁹⁹ CHAUVIRE. C, « WITTEGENSTEIN, les sciences et l'épistémologie aujourd'hui ». Revue de Métaphysique et de Morale, n°2, pp 157-179, 2005

⁸⁰⁰ BACHELARD. G, « La formation de l'esprit scientifique ». Paris : Vrin, 1938

b2 - L'éthique

Ethique, introduit en France en 1265⁸⁰¹, provient de la racine grecque *ethos* (mœurs). Si l'on reprend la définition du Littré, l'éthique correspond à la science de la morale. L'éthique est une branche particulière de la philosophie ayant pour objectif selon le Littré : « *d'interroger les systèmes de valeurs en usage* ». ⁸⁰² D. HARRISSON en donne comme définition (2000, p.36) : « *L'éthique relève du domaine de la philosophie qui se préoccupe des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains. Fonder sur des principes moraux, l'éthique concerne essentiellement les déterminations des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon du mauvais, le vrai du faux, elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité* ». ⁸⁰³ Ensuite, comme le précise JF. MALHERBE l'éthique a pour finalité ultime le devenir humain (2000, p.157) : « *Le but de l'éthique est que chaque sujet crée chaque jour sons propre sens, sa propre façon de devenir plus humain* ». ⁸⁰⁴ L'éthique est considérée comme liée à S. MARTINEAU (2007, p.71) : « *Enfin, l'éthique apparaît intimement liée à l'apprentissage du dialogue. En fait, apprendre l'éthique c'est, en quelque sorte, apprendre tout à la fois le dialogue, l'analyse du dialogue et l'analyse de soi et d'autrui dans le dialogue* ». ⁸⁰⁵ Si l'on fait référence à l'éthique dans la recherche, S. MARTINEAU de la définir comme étant (2007, p.74) : « *l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur* ». ⁸⁰⁶ L'éthique dans le domaine de la recherche porte deux dimensions. Tout d'abord, il y a la dimension du travail du chercheur par rapport à la communauté ou plus largement la société. Ainsi, l'éthique aborde la question des conduites du chercheur aussi bien dans ses comportements que dans ses attitudes. Les recherches menées ne peuvent en aucun cas, mettre en danger les individus. Par la même le chercheur va s'engager à ne pas falsifier les résultats qu'il aura obtenu. L'autre aspect quant à l'éthique de la recherche concerne le chercheur et son respect des personnes, des animaux employés dans le cadre de sa recherche. Dans ce cadre-là, quel que soit la méthodologie employée, il convient que le chercheur respecte totalement le ou les sujets. D. HARRISSON fait référence sur l'éthique de la recherche (2000, p.39) : « *De nos jours, le jugement éthique repose sur l'équilibre des conséquences du processus de recherche pour les sujets humains quant aux bénéfices et aux risques pour les sujets. L'intégrité humaines est le concept central dans l'évaluation des risques* ». ⁸⁰⁷ Cette éthique de la recherche peut est identifiée de deux façons : « *éthiques des procédures* »⁸⁰⁸, il s'agit : « *les mesures mises en place pour respecter les droits des sujets, leur éviter des désagréments, gérer les événements non souhaités* ». ⁸⁰⁹ Les secondes éthiques, ce sont les « *éthiques de la pratique* »⁸¹⁰, ce sont : « *dilemmes éthiques qui peuvent survenir au jour le jour dans la recherche qualitative* ». ⁸¹¹

⁸⁰¹ <https://www.littre.org/definition/%C3%A9thique>

⁸⁰² *Ibidem*,

⁸⁰³ HARRISSON. D, « L'éthique et la recherche sociale ». I T. KARSENTI & L. SAVOIR.ZAJC (Dir) Introduction à la recherche en éducation, pp33-56. Sherbrooke : CRP, 2000

⁸⁰⁴ MALHERBE. JF, « Le nomade polyglotte ». Montréal : Bellarmin, 2000

⁸⁰⁵ MARTINEAU. S, « L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion ». Recherches qualitatives, Hors-Série, n°5, pp70-81, 2007

⁸⁰⁶ *Ibid*, p.74

⁸⁰⁷ HARRISSON. D, 2007, *Op.Cit*, p.39

⁸⁰⁸ MARTINEAU. S, 2007, *Op. Cit*, p.75

⁸⁰⁹ *Ibidem*,

⁸¹⁰ *Ibidem*,

⁸¹¹ *Ibidem*,

Après avoir défini, ce qu'était la recherche en Sciences de l'éducation, avec les types de recherche existante, déterminé les postures que pouvaient avoir le chercheur dans sa recherche, voyons maintenant quelle est notre position ?

B - NOTRE POSITION AU REGARD DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE.

Le travail que nous menons peut-être qualifié de recherche dite "clinique". Dans un premier temps, nous expliquerons en quoi consiste ce mode de recherche et ensuite, nous présenterons l'intérêt de cette méthode de recherche concernant notre travail.

1 - La recherche clinique

a - Quelle origine ?

L'adjectif "clinique" qui provient du grec *klinikê*, puis repris en latin pour devenir *clinicus*, signifie selon F. DANVERS (2010, p.105) : « *se dit de ce qui se fait près du lit des malades* ». ⁸¹² Clinique provient du champ médical, puisqu'une leçon clinique est celle qui est donnée dans un hôpital auprès du lit du patient. Ainsi, nous pouvons distinguer la médecine clinique qui a pour objectif de prendre en charge le traitement des patients de façon individuelle. On évoque également, le médecin clinique, il s'agit du praticien qui va visiter les patients dans la structure hôpital ou clinique, puis à l'inverse, il y a le médecin qui consultera à son cabinet. F. DANVERS nous présente ainsi le « *double rôle du médecin* ». ⁸¹³ De préciser que le clinicien « ne soigne pas la maladie mais le malade ». ⁸¹⁴ Cette méthode dite clinique n'est pas considérée selon M. FOUCAULT (2017, p.91) comme : « *un instrument pour découvrir une vérité encore inconnue ; c'est une manière de disposer de la vérité déjà acquises et de la présenter pour qu'elle se dévoile systématiquement* ». ⁸¹⁵ Ainsi lorsque les praticiens font un "examen clinique" cela leur permet de révéler : « les éléments qui permettront de mettre la main sur la clé idéale ». ⁸¹⁶ Ainsi cette "observation clinique" et le savoir qui "en est produit" sont considérés selon M. CAUMEL DE SAUVEJUNTE comme étant : « *le regard clinique est le parangon de l'excellence médicale* ». ⁸¹⁷ M. FOUCAULT (1962, p.122) de préciser que : « La clinique privilégie un regard qui écoute et qui parle : l'expérience clinique représente un moment d'équilibre entre la parole et le spectacle ». ⁸¹⁸ Et puis ce terme de "clinique" va petit à petit prendre de la distance avec le champ médical et ainsi s'étendre dans d'autres champs tels la psychologie de l'éducation et de la formation. Au fil du temps la démarche clinique va être transposée comme l'indique M. FORMARIER (2006, p.3) : « *à toutes les disciplines qui s'intéressent à l'être humain en tant que personne singulière* ». ⁸¹⁹

⁸¹² DANVERS. F, « Approches cliniques des apprentissages ». Recherche et formation, 36/2010

⁸¹³ *Ibidem*,

⁸¹⁴ *Ibidem*,

⁸¹⁵ FOUCAULT. M, « Naissance de la clinique ». Paris : PUF, 2007 (2^{ème} édition)

⁸¹⁶ *Ibid*, p.92

⁸¹⁷ CAUMEL DE SAUVEJUNTE. M, « Une clinique sans (r)egard ? ». Journal français de psychiatrie, n°16, pp38-39, 2002/2

⁸¹⁸ FOUCAULT. M, « Naissance de la clinique ». Paris. PUF, 1962

⁸¹⁹ FORMARIER. M, « Recherche en soins infirmiers ». ARSI, n°84, 2006/1

b - La démarche clinique en sciences humaines

b1 - Présentation

Tout comme dans le champ médical appréhendé auparavant, la démarche clinique est réellement centrée sur le sujet dans toute sa complexité et la spécificité de son environnement. C'est au lendemain de la seconde guerre mondiale, que la clinique prend de l'essor, notamment grâce à D. LAGACHE qui évoque alors la "méthode clinique". Celle-ci repose selon lui sur trois postulats. Nous pouvons les retrouver dans l'ouvrage de D. ANZIEU (1976, p.160) l'énonciation de ces postulats : le "postulat dynamique" : « *tout être humain, voire tout être vivant, est en conflit avec le monde, avec les autres et avec lui-même* ». ⁸²⁰ Le second postulat est celui du "postulat interactionniste" « l'être humain est vivant, comme une totalité mais jamais achevée ». ⁸²¹ Enfin, le troisième postulat est le "postulat historique" : « *La réaction de la personnalité totale devant la situation-problème s'éclaire à la lumière de l'histoire de vie* ». ⁸²² Cette pratique clinique est basée toujours selon M. FORMARIER : « *à la fois sur l'expérience et sur des connaissances disciplinaires* ». ⁸²³ La démarche clinique qui nous intéresse dans ce propos compte plusieurs définitions, dont celle de J. ARDOINO. En effet, selon ce dernier : (1984, p.64) : « *Est donc proprement clinique, ce qui veut appréhender le sujet (individuel/collectif) à travers un système de relations* ». ⁸²⁴ Dans le champ des sciences humaines, P. ROBO fait référence à ce qu'il nomme (2003, p.1) : « *courant clinique* ». ⁸²⁵ Selon ce dernier, ce courant c'est d'une part, des recherches qui sont menées et des analyses de pratiques professionnelles réalisées. Elles sont effectuées auprès d'acteurs intéressés et impliqués dans ces objets de recherche. Ce qui induit chez M. CIFALI (1999, p.981) au regard de la posture de ces acteurs : « *cette posture particulière qui permet au professionnel de construire des connaissances à partir des situations particulières dans lesquelles il est impliqué* ». ⁸²⁶ Et d'autre part, ce courant implique comme l'indique Y. CLOT (2001) : « *le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail* ». ⁸²⁷ Par ailleurs, P. ROBO précise qu'il ne s'agit pas d'une : « *pratique des chercheurs, des formateurs, n'est plus un simple exercice d'application de connaissances acquises* ». ⁸²⁸ Ce qui fait dire à C. CIFALI (1999, p.134) : « *le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi* ». ⁸²⁹

b2 - La méthode

Une première interrogation que l'on peut avoir tient à l'emploi de ce terme "méthode". Y. CLOT et J. LEPLAT (2005, p.291-292), précisent que ce mot a : « *À un pôle, celle-ci tend à être synonyme de technique ; à un autre pôle, elle se rapproche de*

⁸²⁰ ANZIEU. D, « Hommage à Daniel LAGACHE ». Psychologie clinique et projective, n°29-30, 1976

⁸²¹ *Ibidem*,

⁸²² *Ibidem*,

⁸²³ FORMARIER. M, 2006, *Op. Cit*, p.3

⁸²⁴ ARDOINO. J, « De la clinique ». Réseaux, ndeg. 55-57, 1989

⁸²⁵ ROBO. P, « Démarche Clinique ». <http://probo.free.fr>

⁸²⁶ CIFALI. M, « Entree psychanalyse et éducation : influence et responsabilité ». In revue française psychanalyse, 1999

⁸²⁷ CLOT .Y, PROT. B & WHERTE C. et al., « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». Education permanente. N° 146/2001.

⁸²⁸ ROBO. P, *Ibid*, p.1

⁸²⁹ CIFALI. M, *Ibid*, 1999, p.134

celle de démarche au sens vague d'attention à un cas singulier ». ⁸³⁰ Ils font état notamment de la psychologie du travail, qui : « *va spécifier la méthode clinique en lui donnant pour objet d'étude la situation de travail, c'est-à-dire le couple formé par le sujet, d'une part, sa tâche et son environnement, d'autre part* » ⁸³¹. Ces auteurs déterminent la méthode clinique au travers de trois traits : « *Elle considère son objet d'étude dans sa globalité, elle a un caractère approfondi et examine son objet dans toute sa complexité, elle accorde une importance particulière au rôle du (ou des) sujet(s)* ». ⁸³² Ils font par ailleurs référence à un quatrième trait : « *Elle implique une interaction avec l'objet étudié* ». ⁸³³ M. CIFALI (1996, p.121) considère que la méthode clinique : « *n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et coproduit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social* ». ⁸³⁴ Enfin, P. PERRENOUD (19948, p.218) fait remarquer que quelques soient les modalités mises en œuvre dans l'analyse des données dans une méthode clinique, il y a : « *un dénominateur commun : elles mettent l'accent sur les fonctionnements en situation, et il y est toujours question d'apprendre dans et sur la situation, l'action, l'acte pédagogiques ou andragogiques, et ce en prise directe avec des praticiens concernés* ». ⁸³⁵ Cette démarche est en opposition avec une autre méthode de recherche : la recherche expérimentale.

b3 - L'expérimentale et la clinique, quelles différences ?

Cette recherche clinique se voit être en opposition avec la recherche expérimentale, dans le sens ou selon M. FORMARIER (2006, p.3) : « *elle trouve son expression dans la recherche appliquée. Le bénéfice de recherche vise directement l'individu* ». ⁸³⁶ Tandis que la recherche expérimentale est définie comme étant selon P. GRELLEY (2012, p.23) : « *une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées, au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements* ». ⁸³⁷ Par la suite les hypothèses sont alors testées *in situ* en fonction d'un protocole qui est alors élaboré par les scientifiques. Après cette distinction quant aux méthodes de recherches, plus précisément en quoi consiste la méthode clinique ?

2 - La méthode clinique et notre recherche

La recherche que nous avons engagée porte sur une réflexion quant au dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience. Nous avons travaillé sur du réel, en nous

⁸³⁰ CLOT. Y & LEPLAT. J, « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail ». Paris, Presses Universitaires de France | « Le travail humain » 2005/4 Vol. 68 | pages 289 à 316

⁸³¹ *Ibidem*,

⁸³² *Idid*, p.292

⁸³³ *Ididem*,

⁸³⁴ CIFALI. M, « .Démarche clinique, formation et écriture ». In PAQUAY. L, ALTET. M., CHARLIER. E & PERRENOUD. P (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135, 1996

⁸³⁵ PERRENOUD. P, « La formation des enseignants entre théorie et pratique ». Paris, L'Harmattan, 1994

⁸³⁶ FORMARIER. M, 2006, *Op. Cit*, p.3

⁸³⁷ GRELLEY. P, « Contrepoint — La méthode expérimentale » Informations sociales, n°174, 2012/6

appuyant sur des situations vécues par des sujets. Le sujet de recherche c'est notre pratique professionnelle. Nous pouvons envisager comme l'ont exprimé M. CIFALI et P. PERRENOUD aux étudiants de l'Université de Genève qu'il s'agisse: « *d'Une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique* ». Effectivement comprendre comment se déroule les interactions entre les individus sur un processus particulier. Comme nous l'avons indiqué plus haut en reprenant les propos de M. FORMARIER, notre recherche est "appliquée" et "elle bénéficie, elle vise directement les individus". Nous avons travaillé avec des sujets et comme l'indique M. CIFALI⁸³⁸, nous nous sommes attachée à respecter un certain nombre de règles, des précautions d'usage, des garanties de confidentialité.... Ainsi, nous avons réalisé des entretiens dans des conditions calmes, en situation de travail avec un matériel et des questions préparées au préalable. Les sujets ont été sollicités, nous leur avons présenté le thème de la thèse sans donner plus de détails. Les précisions quant à l'anonymat et le fait qu'ils étaient libres de refuser, les a mis dans de bonnes conditions et ils étaient tout à fait enclin à répondre à toutes les interrogations. Nous venons de présenter en quoi consistait la méthode clinique qui fut la méthode exploratoire que nous avons choisie et comment nous l'avons appréhendée. Il convient de s'intéresser maintenant au recueil de données en tant que tel.

III - LE RECUIEL DE NOS DONNEES

Afin de pouvoir répondre à notre problématique et après avoir appréhender la dimension théorique, il convient de nous confronter au terrain. C'est pourquoi dans un premier temps, nous évoquerons les méthodes existantes quant aux méthodes de recueil de données. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthode que nous avons employée pour réaliser ce travail. Nous expliquerons quels types d'entretiens nous avons choisi ainsi que le choix de l'échantillon. En dernier lieu, nous présenterons les premiers résultats au regard de notre grille de catégorisation.

A - LA METHODE

1 - La récolte des données

Afin de récolter les données nécessaires à toutes recherches, diverses possibilités s'offrent aux chercheurs. En effet, il existe la collecte de données via l'enquête, par l'observation voire l'expérimentation.

a - L'observation

La collecte de donnée, via l'observation est une méthode qui est usuellement employée dans des disciplines de gestion. Comme le rappelle les auteurs ML. GACARD-PERRET, D. GOTTELAND, C. HAON & A. JOLIBERT (2008, p.139): « *c'est le cas en management, où les observations de J. TAYLOR furent à l'origine de l'Organisation Scientifique du Travail (OST)* ». ⁸³⁹ Cette méthode peut sembler « *facile et intuitive* », ⁸⁴⁰ pour autant souvent elle suscite des interrogations

⁸³⁸ [https://mireillecifali.ch/Articles_\(2007-2012\)_files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf) le : 25/11/2018

⁸³⁹ GACARD-PERRET. ML, GOTTELAND, C. HAON & JOLIBERT. A, 2008, *Op.Cit*, p.139

⁸⁴⁰ *Ibidem*,

quant à sa capacité à « *produire des connaissances scientifiques* ». ⁸⁴¹ Cette méthode d'investigation peut être définie comme : « *une technique de collecte de données primaires visibles et audibles* ». ⁸⁴² Dans ce type de procédures, sont établies des modalités et des outils très précis afin de pouvoir récolter correctement l'ensemble des informations que l'on désire saisir. Cette méthode d'observation est notamment employée dans le cadre de recherche expérimentale. Effectivement, il s'agit du chercheur qui observe sa boîte de pétri afin de compter le nombre de souches qui se sont développées sur tel ou tel substrat. L'observation peut être plus vaste et du coup implique le chercheur, que celui-ci puisse faire attention à ce qu'il voit et ce qu'il entend.

b - L'expérimentation

Cette méthode, est une méthode dite "quantitative" qui a pour finalité de mettre en exergue des relations de causalité entre diverses variables. Cette recherche expérimentale, peut permettre de mettre en évidence : « *des relations de causalité entre variables en manipulant des variables explicatives et en contrôlant les autres variables que le chercheur ne souhaite pas étudier mais qui peuvent effectuer la ou les variables à expliquer* ». ⁸⁴³ Cette méthode expérimentale, est l'unique méthode permettant de tester des hypothèses de causalité. Ce concept de causalité émane des travaux de JS. MILL, il précise la nécessité de trois conditions afin de démontrer le lien de causalité entre X et Y. Dans un premier temps, il y a une variation concomitante entre X et Y, cela signifie les deux valeurs doivent évoluer ensemble, comme cela est prévu dans l'hypothèse de causalité. D'autre part, il doit y avoir un ordre temporel de l'occurrence de X et Y. Si l'on veut considérer que X puisse être la cause de Y, cela signifie que X doit se produire avant Y. Enfin, il a l'absence de toutes les autres causes possibles. Au-delà de faire la preuve de la relation de causalité, il convient que le chercheur puisse employer ses connaissances conceptuelles sur le problème considéré.

b1 - L'enquête

Cette dernière méthode d'investigation appréhendée ici est l'enquête. Elle peut être de nature qualitative ou bien quantitative. Il s'agirait : « *du mode de recueil de données extrêmement répandu en sciences de gestion* ». ⁸⁴⁴ L'explication qui peut être amenée pour justifier cela, c'est la capacité de recueillir des données avec une grande variété de thèmes différents. Pour ces enquêtes, les outils qui peuvent être employés ce sont les questionnaires, puis les entretiens.

b2 - Les questionnaires

Ils visent à récupérer des données d'ordre quantitatif. Le questionnaire est alors administré à une population ou bien un échantillon représentatif de la population que l'on souhaite atteindre pour cette enquête. Il est fondamental, d'avoir un questionnaire de qualité afin de pouvoir obtenir une analyse de qualité. Cependant, il n'existe *a priori* pas réellement : « *de procédure clairement établie conduisant avec certitude à la rédaction d'un "bon" questionnaire* ». ⁸⁴⁵ Au sein de ce questionnaire, les questions

⁸⁴¹ *Ibidem*,

⁸⁴² *Idid*, p.140

⁸⁴³ *Ibid*, p. 178

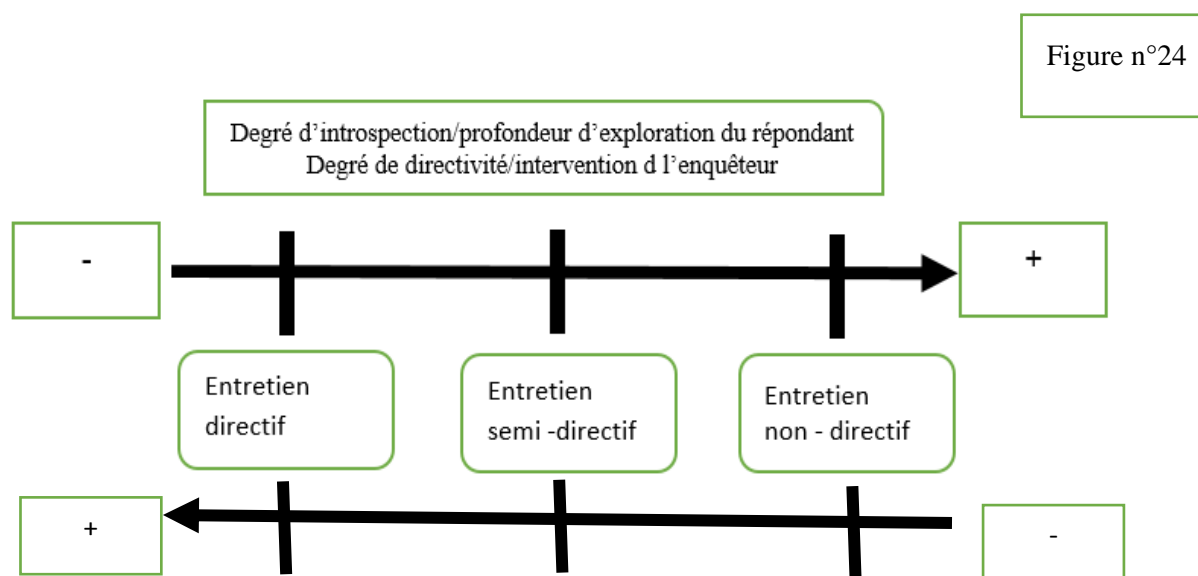
⁸⁴⁴ *Ibid*, p.87

⁸⁴⁵ *Ibid*, p.112

peuvent être de deux types : soit elles seront ouvertes ou bien fermées. Les questions fermées n'attendent comme réponse, des réponses qui sont « *pré-codées* »⁸⁴⁶, quant aux questions ouvertes, elles n'attendent aucune modalité particulière de réponse. Du fait que ce type d'enquête est plutôt traité de façon statistique, il semble facile à comprendre que des réponses fermées peuvent paraître plus aisées à traiter. Ceci explique le fait, que généralement les questionnaires attendent plutôt des réponses qualifiées de fermées. Les réponses ouvertes seront employées alors davantage en complément, effectivement ces données plus riches peuvent être aidantes quant à l'interprétation des résultats. A côté de l'utilisation des questionnaires, il y a les techniques d'entretiens qui peuvent permettre de récolter des données afin d'alimenter les recherches.

b3 - Les entretiens

Ils sont menés, peuvent être réalisés de façon individuelle ou bien de manière collective. L'entretien se caractérise : « *par une rencontre interpersonnelle qui donne lieu à une interaction essentiellement verbale : les données collectées sont coproduites* ». ⁸⁴⁷ Au-delà du nombre d'individus engagés dans l'entretien, on compte diverses sortes d'entretiens. Ils peuvent prendre les formes, soit d'entretien directif, semi directif ou non directif. Le choix du type d'entretien se caractérise par : « *des degrés croissants d'exploration en profondeur des représentations individuelles et, en corollaire, par des degrés décroissants d'intervention de l'enquêteur* »⁸⁴⁸, comme présente la figure suivante :



Degrés d'exploration et d'intervention⁸⁴⁹

Mais voyons les caractéristiques des divers entretiens existants.

⁸⁴⁶ *Ibidem*,

⁸⁴⁷ *Ibid*, p. 89

⁸⁴⁸ *Ibid*, p.90

⁸⁴⁹ *Ibidem*,

c - Les types d'entretiens

L'entretien directif encore nommé entrevue normalisée est souvent employé pour des études d'ordre quantitatif. Ce type d'entretien peut être considéré comme se rapprochant de l'étude par questionnaire. La grille d'entretien est rédigée et formalisée, les questions sont plutôt des questions fermées voire des questions permettant l'emploi de réponses à choix multiples. Ce type d'entretien laisse très peu de place à l'expression libre du sujet. Ensuite, il y a ce que l'on appelle, les entretiens semi-directifs. Dans ce cas, il s'agit de récoltes de données qui sont pour le coup davantage d'ordre qualitatif. Dans ce type d'entretien, l'interviewé n'est pas enfermé comme dans l'entretien précédent. Dans ce cas de figure, le sujet, à tout loisir de pouvoir s'exprimer. Pour mener à bien cet entretien, il est établi de la même façon une grille d'entretien qui permet de définir les thèmes que l'on désire aborder lors de l'entretien. Il n'y a aucune question fermée, l'objectif étant encore une fois de laisser le sujet s'exprimer le plus librement possible. Enfin, le dernier type d'entretien qui existe, est l'entretien non directif. Ce dernier type d'entretien est plutôt un entretien informel, et la place de l'interviewer doit être la plus faible possible. Il convient de laisser le maximum le sujet s'exprimer sur des thèmes que ce dernier choisira. Mais quelle méthode avons-nous souhaité employer ?

B - LE TRAITEMENT DE NOS DONNEES

1 - Choix de l'outil

Notre travail s'inscrit dans une méthode clinique, en effet, il s'agit comme l'a indiqué P. PERRENOUD de mettre l'accent sur le fonctionnement d'une situation en l'occurrence le fonctionnement d'un dispositif de validation des acquis. Ce travail fut engagé comme nous l'avons déjà indiqué pour essayer de comprendre ce qui pouvait se réaliser dans ce parcours. Ainsi, notre implication dépend du fait que nous explorons notre pratique professionnelle et que cela nourrit également notre réflexion. La finalité pourrait être de comprendre certes ce qui se déroule dans ce projet, mais surtout d'obtenir des informations qui pourraient peut-être permettre de l'optimiser et/ou d'être plus efficiente dans notre pratique professionnelle. Pour ce qui concerne la partie empirique, nous avons souhaité employer comme méthode, parmi l'ensemble des entretiens qui étaient possibles, l'entretien individuel puisque nous souhaitions explorer des processus individuels. Nous désirions appréhender la perception de personnes différentes afin de pouvoir les comparer et ainsi essayer d'apporter des réponses à notre problématique. Ces entretiens individuels furent des entretiens menés de façon semi-directive. Le choix de ce type d'entretien fut motivé par le fait qu'un entretien semi-directif a pour objectif de récupérer un certain nombre de données issues de l'interviewer sur des thèmes qui furent définis au préalable dans la grille d'entretien. Nous n'avons pas souhaité employer la technique des entretiens directifs car, ces derniers engendrent des réponses souvent fermées et nous, nous désirions laisser libre court à l'expression des individus. Ainsi, la grille d'entretien que nous avons utilisé, laisse tout le loisir à l'interviewé pour s'exprimer de façon libre sur les thèmes abordés. Ceux que nous désirions aborder étaient liés, à leur parcours, à leur motivation quant à l'engagement dans ce dispositif. Ensuite, nous avons abordé la VAE en tant que telle, comment celle-ci s'est déroulée et enfin, qu'est-ce que les sujets en ont retiré. Si l'on fait un lien avec la notion de temporalité, nous nous sommes intéressée à l'avant, le pendant et l'après VAE. Voici ci-dessous la grille d'entretien que nous avons utilisé.

2 - Le choix des sujets et traitement des entretiens

a - Quels candidats ?

Pour ce travail nous avons désiré interroger six personnes, pour respecter la parité et ainsi avoir la possibilité d'envisager une comparaison par sexe. Le choix de six sujets, au regard de la diversité, de leur parcours, de leur diplôme nous a paru suffisant. Ainsi, nous avons questionné trois femmes et trois hommes. Ces sujets étaient âgés de trente-cinq à cinquante-cinq ans. Parmi les trois femmes, nous avons interviewé deux personnes qui étaient en activité (Lydia et Séverine), seule Anne n'avait pas d'activité lors de l'entretien. Quant aux trois hommes, ils étaient tous en activité. Deux étaient salariés (Xavier et Sébastien), le troisième était chef d'entreprise lors de l'entretien. Bien sûr, les prénoms employés sont des prénoms d'emprunts. Dans le choix des candidats, nous avons désiré interviewer des sujets qui avaient réalisés la VAE au sein de notre structure, mais également des sujets l'ayant fait dans d'autres environnements. Parmi les candidats issus de notre structure, nous avons interrogé une personne qui avait été engagée sur un diplôme de niveau II du réseau Négoventis, le diplôme Responsable Distribution et deux personnes qui avaient fait une VAE sur le diplôme de niveau I, le Grade de Master. Concernant les individus ayant menés leur VAE dans un autre environnement, nous nous sommes rapprochée de deux sujets qui avaient réalisés leur VAE dans la cadre universitaire (Séverine et Sébastien) quant au dernier sujet, elle a fait sa VAE dans une structure permettant de valider un diplôme de l'éducation nationale. Le fait de prendre des personnes qui n'ont pas réalisées leur Validation des Acquis de l'Expérience dans les mêmes cadres (université, centre consulaire de formation, éducation nationale) avait pour objectif d'avoir des retours d'expérience différents et des perceptions peut-être différentes quant au vécu de ces parcours. Interroger des personnes en activités et d'autres non, avaient pour ambition de déterminer si les finalités quant à ce processus étaient identiques. Pour mener à bien ces entretiens, nous avons réalisé des entretiens dans notre bureau au sein de notre structure ou bien à notre domicile pour deux d'entre eux.

b - Traitement de ces entretiens

Chaque entretien a été enregistré avec un dictaphone. Ils ont duré en moyenne trente minutes, deux ont duré un peu plus longtemps pour une même grille d'analyse, l'entretien de Anne et celui de Sébastien. Après les entretiens, chacun fut retranscrit mot pour mot. Vous trouverez l'ensemble de ces entretiens transcrits en annexe (10 à 15). Ces entretiens après avoir été retranscrits, ont été relus plusieurs fois. C'est ce qui est appelé la "lecture flottante". F. VIALLE (2015, p.203) considère "lecture flottante" comme étant non pas une première prise de contact avec le corpus comme bon nombres de chercheurs mais plutôt comme étant : « au cœur même de l'analyse de contenu, elle en est son centre, son pivot essentiel ». ⁸⁵⁰ Il précise par ailleurs, que : « *la lecture "flottante" est d'une utilité certaine pour prendre du recul avec son objet de recherche et les données recueillies* » ⁸⁵¹. L. BARDIN (2007, p.126) évoque la lecture flottante comme : « *La première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des*

⁸⁵⁰ VIALLE. F, « L'analyse de contenu, méthodologie de la recherche en première personne ». Paris : Edition du Béaba, 2015

⁸⁵¹ *Ibid*, p.204

orientations. C'est ce qu'on peut appeler la phase de "lecture flottante" par analogie avec l'attitude du psychanalyste. Petit-à-petit la lecture devient plus précise en fonction d'hypothèses émergentes, de la projection sur le matériel de théories adaptées, de l'application possible de techniques utilisées sur des matériaux analogues »⁸⁵². Cette lecture nécessite selon F. VIALLE (2015, p.204) : « une lecture « lâcher prise », en se laissant totalement absorber par le texte »⁸⁵³. Selon P. RICOEUR (1975, p.248) : « ... tout changement de structure passe par un moment d'intuition soudaine dans lequel la nouvelle structure émerge de l'effacement et du remaniement de la configuration antérieure ». ⁸⁵⁴ F. VIALLE de convenir (2015, p.204) : « du caractère fort peu scientifique de la démarche, mais cette pratique est extrêmement féconde et heuristique »⁸⁵⁵. Suite à cette lecture flottante, nous avons réalisé le découpage de nos entretiens. Ce découpage fut fait avec comme considération ce qu'indique F. VIALLE (2015, p.194) : « Il n'y a ici aucune règle stricte si ce n'est que, dans une unité de sens, il y a une idée et une seule ». ⁸⁵⁶ Ce découpage : « ne peut être totalement objectif car il fait déjà partie du traitement des données ». ⁸⁵⁷ Nous avons ainsi découpés l'ensemble de nos entretiens et avons obtenu entre 233 et 573 occurrences selon les entretiens, comme l'indique le tableau récapitulatif en annexe 17 : Ces occurrences ont été transposées dans un tableau en fonction des catégories auxquelles, elles appartenaient, comme nous montre le tableau suivant :

Tableau n°1

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
CYRIL	25	22	8	19	87	40	23	1	12	23	18	278
XAVIER	10	27	6	9	48	32	72	16	7	17	8	252
LYDIA	33	0	10	12	48	19	68	21	17	1	4	260
SEVERINE	17	14	3	1	60	35	79	23	7	6	6	251
ANNE	33	53	8	33	153	124	106	24	10	15	14	573
SEBASTIEN	35	14	4	30	85	84	95	20	21	15	6	410
	153	130	39	104	481	334	443	105	74	77	56	2024

⁸⁵² BARDIN. L, « L'analyse de contenu ». Paris : PUF, 2007

⁸⁵³ VIALLE. F, 2015, *Op. Cit*, p.204

⁸⁵⁴ RICOEUR. P, « La métaphore vive». Paris : Seuil, 1975

⁸⁵⁵ *Ibidem*,

⁸⁵⁶ *Op. Cit*, p.194

⁸⁵⁷ *Op. Cit*, p.195

c - Notre grille d'analyse de contenu

L'analyse de contenu qui sera réalisé présentement permet selon F. VIALLE (2015, p.235) : « *de se décentrer, de s'objectiver, de construire un objet de médiation entre littéralité du texte et sa propre approche compréhensive* »⁸⁵⁸. Après avoir retranscrit le plus fidèlement possible chacun des entretiens pour ensuite faire la "lecture flottante". Cette catégorisation fut un exercice peut aisé, et qui effectivement pris sens lorsque la problématique elle-même c'est précisé. D'ailleurs, F. VIALLE (2015, p.237) de le préciser : « [...] *la catégorisation et la problématisation ne sont pas des difficultés séparées, au sens où elles ne peuvent que fonctionner ensemble dans une forme de spécification mutuelle* ». ⁸⁵⁹ Au regard de la lecture flottante que nous avons réalisée et de la question de recherche qui émergeait de façon plus précise, nous avons identifié trois catégories qui pouvaient intervenir dans le fait de pouvoir apporter des réponses. Les entretiens furent menés avec une logique que l'on peut considérer comme portant sur la notion de temporalité, en effet on a posé des questions sur l'avant VAE, le pendant et enfin l'après. Dans le cadre de la première catégorie nous avons souhaité repérer dans les entretiens les émotions que pouvaient ressentir les individus. Ces émotions sont identifiées via : l'échec/le regret, la satisfaction, la confiance et enfin la difficulté. La seconde catégorie, est-elle consacrée à l'identification dans les propos des interviewés du discours employé lorsqu'ils évoquent leur expérience de Validation des Acquis de l'Expérience. Les types de discours que nous avons souhaité identifier sont : le discours narratif : qui exprime le fait tel qu'il s'est déroulé. Ensuite, on a recherché le discours descriptif, dans ce cas de figure, il s'agit d'identifier des individus, des situations. Par ailleurs, le discours réflexif exprime la capacité du sujet à faire état de sa capacité à mener une réflexion et notamment quant à sa pratique, il le traduit avec l'élocution de verbes d'action. En dernier lieu, nous avons recherché le discours conceptuel qui pouvait faire émerger les savoirs que le sujet avait pu acquérir grâce aux dispositifs dans lequel il s'était engagé. Enfin la dernière catégorie identifiée est les finalités. Autrement via deux sous-catégories, nous avons recherché les finalités plutôt personnelles au travers du diplôme par exemple et celle plus sociales. Enfin, dans les catégories que nous avons créées, nous nous sommes intéressée aux propos en propre des sujets mais également, lorsqu'ils relataient les propos ou les considérations d'autres individus que l'on a représenté comme (Eco) dans le tableau suivant :

⁸⁵⁸ *Op. Cit*, p.235

⁸⁵⁹ *Op. Cit*, p.237

Tableau n°2

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
CYRIL	25	22	7	10	86	40	23	1	10	17	18	259
Eco	0	0	1	9	1	0	0	0	2	6	0	19
XAVIER	8	4	6	6	46	26	58	14	4	17	8	197
Eco	2	23	0	3	2	6	14	2	3	0	0	55
LYDIA	21	33	10	11	48	19	65	21	10	1	4	243
Eco	12	0	0	1	0	0	3	0	1	0	0	17
SEVERINE	17	12	3	1	53	34	68	23	7	6	6	230
Eco	0	2	0	0	7	1	11	0	0	0	0	21
ANNE	27	47	7	25	122	107	101	15	6	9	14	480
Eco	6	6	1	8	31	17	5	9	4	6	0	93
SEBASTIEN	35	13	1	28	71	71	89	18	14	9	6	355
Eco	3	1	3	2	14	13	6	2	7	4	0	55
	156	163	39	104	481	334	443	105	68	75	56	2024

Ces tableaux ne sont qu'une matière brute, qu'il convient de traduire notamment sous forme de pourcentage pour pouvoir les comparer. En la matière, on ne peut les exploiter, effectivement les nombres ne sont pas proportionnels c'est le premier calcul à réaliser, ainsi nous pourrions comparer de façon efficiente les pourcentages d'occurrences par rapports à nos interviewés.

C - NOS PREMIERS RESULTATS

1 - Choix de nos catégories

a - La catégorie perception

Cette première catégorie a été envisagée pour repérer les sentiments que pouvaient percevoir les sujets en fonction de la temporalité du dispositif. Quels sont les sentiments qui ont pu provoquer le début dans un tel projet, quelle perception ont-ils pu ressentir durant la VAE et au terme de celle-ci. C'est pourquoi, cette catégorie est composée de quatre sous-catégories. Tout d'abord le sentiment de regret ou d'échec qui pourrait engendrer l'initiative quant à l'engagement vers la VAE. Ensuite, nous avons envisagé comme autre perception, la satisfaction. La satisfaction peut-elle être un sentiment perçu au cours et au terme de la VAE. Enfin, la difficulté nous a semblé être un item important afin de percevoir dans quelle condition s'est déroulée la Validation des Acquis de l'Expérience. Comment les sujets ont-ils ressenti cet exercice. Grâce à toutes ces perceptions, nous estimons pouvoir percevoir les sentiments des individus. Mais au-delà de la perception, nous nous sommes intéressée au type de discours. Qu'en est-il ?

b - La catégorie type de discours

Au travers, les propos de chacun des sujets interrogés, nous avons attentive à l'utilisation de leur discours. Nous avons ainsi défini suite à nos lectures flottantes,

quatre types de discours. Tout d'abord, un discours narratif qui permettait aux personnes de se présenter de faire par de leur parcours de vie. Ce discours pouvait être complété par un discours descriptif notamment, lorsqu'ils faisaient référence à leur vécu professionnel. Ensuite un discours traduisait nettement les apports de leur travail de réflexivité, le discours réflexif. Ce discours, traduit très clairement, les savoir-faire du candidat. Ce discours peut être plus ou moins représenté sur l'ensemble des discours. Enfin, nous avons recherché le discours qui traduisait quant à lui, le savoir. Nous l'avons nommé le discours conceptuel.

c - La catégorie finalité

En dernier lieu, nous avons souhaité identifier qu'elles étaient les finalités des personnes interviewées quant à la VAE. Nous les avons identifiées de deux façons, tout d'abord la finalité personnelle qui va se traduire par l'obtention du diplôme ou de la certification, puis la finalité "sociale" qui elle correspondra à une représentation plus sociétale, liée à l'emploi ou encore une évolution professionnelle.

Toutes ces catégories ont été choisies pour tenter de nous aider à répondre à notre problématique. En effet, identifier l'origine d'un tel engagement, peut contribuer à attester qu'effectivement, la VAE peut être une réponse à un manque de reconnaissance perçue par le sujet. Essayer d'identifier ce qui se passe au cours de ce parcours va permettre de comprendre ce qui se joue entre : les savoirs, les savoir-faire... Ensuite, des analyses croisées permettront d'apporter des éléments complémentaires. Le tout permettra d'élaborer une modélisation qui tentera d'explicitier ce dispositif. Mais voyons maintenant rapidement les premiers résultats.

2 - Les résultats présentés par sujet

Dans un premier temps nous allons identifier les résultats obtenus par sujet. Nous pouvons identifier le nombre d'occurrences par thème abordé, à savoir la perception, le discours et la finalité. La mise en pourcentage de chaque catégorie permettra ainsi de pouvoir comparer entre chaque sujet la part que représente chaque sous-catégorie.

Tableau n°3

- Les résultats de Cyril.

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
CYRIL	25	22	7	10	86	40	23	1	10	17	18	259
	39%	34%	11%	16%	57%	27%	15%	1%	37%	63%	100%	

Concernant la perception que représente 100%, les propos liés à l'échec représentent 39%, ceux liés à la souffrance : 34%, ceux inhérents à la confiance : 11% et enfin ceux signifiant difficulté : 16%. Pour le discours, nous avons réalisé la même chose, et ainsi déterminer que pour Cyril son discours est réparti à : 57% dans un discours narratif, 27% du descriptif, 15% du réflexif et enfin 1% du discours conceptuel. Ci-dessous se trouve la représentation en camembert de cette répartition. En dernier lieu, nous avons identifié la part des propos quant à la finalité, Cyril fait état à 63% de la finalité sociale ce qui représente l'évolution, l'emploi, puis 37% pour la finalité sociale personnelle à savoir le diplôme.

- *Les résultats de Xavier*

Pour Xavier, nous avons réalisé les mêmes calculs qui vont être présentés ci-dessous sous forme de graphiques :

Tableau n°4

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
XAVIER	8	4	6	6	46	26	58	14	4	17	8	197
	33%	17%	25%	25%	32%	18%	40%	10%	19%	81%	100%	100%

Pour ce dernier en ce qui concerne la perception, il fait référence à 33% au sentiment d'échec/regret. Ensuite à 25%, il évoque la confiance et la difficulté. Enfin, la satisfaction représente 17%. Lorsque l'on évoque les discours qu'il emploie, le discours réflexion qui représente l'expression des savoir-faire, cela correspond à 40% de son propos. En second lieu, il y a l'expression narrative à hauteur de 32%, ensuite nous retrouvons le discours descriptif 18% puis en dernier lieu le discours conceptuel (l'expression du savoir) : 10%. Quant à la troisième catégorie qui vise à identifier les finalités, la finalité sociale qui correspond à l'emploi, l'évolution compte à hauteur de 81% de ce qu'il dit. La finalité personnelle quant à elle, soit le diplôme représente 19% de son discours.

- *Les résultats de Lydia*

Pour le sujet intitulé Lydia, les proportions quand ses perceptions sont représentées sur le graphique ci-contre.

Tableau n°5

candidat	Perception				Discours				Finalités		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
LYDIA	21	33	10	11	48	19	65	21	10	1	4	243
	28%	44%	13%	15%	31%	12%	42%	14%	91%	9%	100%	100%

Lydia en évoquant ses perceptions fait état en premier lieu de son sentiment de satisfaction 44%. Elle évoque dans un second temps, le sentiment d'échec ou le regret qu'elle a pu ressentir et qui a pu motiver son engagement 28%. La difficulté et la confiance ont des valeurs moindres respectivement 15% et 13%. De la même façon, nous avons représenté les discours de sujet Lydia. Elle fait essentiellement référence à un discours réflexif 42%, elle se remémore tout ce que lui a permis de prendre conscience la VAE en terme de savoir-faire. On entend dans son discours énormément de "faire". Et à l'inverse assez peu de conceptuel qui ne représente que 14% du

discours. Le discours narratif est important puisque grâce à lui, elle exprime sa vie personnelle et professionnelle 31%. La description compte pour 12% du discours de Lydia. Les troisièmes éléments distingués sont chez ce sujet également les finalités quant à la VAE. Lydia semble attendre de la VAE avant tout un diplôme, cela semble essentiel puisqu'elle l'exprime à 91%. La finalité sociale, l'évolution par exemple ne représente selon cette dernière que 9%.

- *Les résultats de Séverine*

Pour Séverine, nous avons également obtenu trois sortes de résultats représentés dans le tableau sur la page suivante :

Tableau n°6

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
SEVERINE	17	12	3	1	53	34	68	23	7	6	6	230
	52%	36%	9%	3%	30%	19%	38%	13%	54%	46%	100%	

Pour la première catégorie qu'est la perception, on constate que pour Séverine, la perception est avant tout liée au sentiment d'échec. En effet, son vécu professionnel a eu une réelle incidence sur le projet qu'elle a engagé, l'échec représente 52% de ses propos. Cependant de suite après, elle fait référence à ce sentiment de satisfaction 36%. Les autres items sont très peu significatifs la concernant. Son discours quant à lui, est constitué essentiellement de discours réflexif (38%), il exprime les savoir-faire qu'elle a pu obtenir. Le discours narratif qui lui a permis d'évoquer son histoire de vie et son parcours professionnel compte pour 30%. Le discours conceptuel est un peu plus important que pour Lydia par exemple, peut-être est-ce lié à son dispositif de VAE qui était un peu différent de ce que l'on trouve de façon classique. En effet, lors de son parcours de VAE, elle a été amenée à faire un stage, elle a eu des cours et a rédigé son dossier de VAE. Une autre méthode peu classique mais qui a eu pour vertu de peut-être lui permettre de mieux prendre conscience des savoirs qu'elle a pu développer. Pour Séverine en dernier lieu, nous avons analysé les finalités qu'elle attendait quant à la VAE. Une nette majorité émerge quant à l'importance plus marquée pour le diplôme (54%). Elle semble s'être clairement engagée dans ce projet pour obtenir un Master II.

- *Les résultats issus des propos d'Anne*

Tableau n°7

candidat	Perception				Discours				Finalité		poubelle	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)		
ANNE	27	47	7	25	122	107	101	15	6	9	14	480
	25%	44%	7%	24%	35%	31%	29%	4%	40%	60%	100%	

Pour Anne, la satisfaction représente 44% de ses propos, elle fait état dans un second temps à proportion quasi égale soit 25% la perception de satisfaction et de

regret. La confiance, elle ne lui accorde que 7%. Si l'on s'intéresse au discours tenu par Anne, 36% de son discours est un discours narratif. A valeur assez proche, le discours descriptif représente 31%. La réflexivité dont elle fait part, correspond à 29% de ses propos, en dernier lieu il y a le discours faisant percevoir le savoir, il ne correspond qu'à 4% de son discours. La dernière catégorie que nous avons identifiée dans cette grille d'analyse de contenu, c'est la finalité attendue par chacun des sujets quant à la VAE. La finalité sociale, représente 60% pour cette dernière quant au diplôme il semble avoir une importance un peu moindre mais cela représente tout de même 40%, ce qui est significatif.

- *Les résultats du dernier sujet Sébastien*

Voici en dernier lieu les résultats obtenus en analyse le discours de Sébastien

Tableau n°8

candidat	Perception				Discours				Finalité		
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelle (diplôme...)	Sociale (évolution, l'emploi)	poubelle
SEBASTIEN	35	13	1	28	71	71	89	18	14	9	6
	45%	17%	1%	36%	29%	29%	36%	7%	61%	39%	100%

La perception chez ce sujet est composée à 46% par le sentiment d'échec/regret. Il fait état également en évoquant ce parcours d'une certaine difficulté et ce de façon relativement significative puisqu'il s'agit de 36% de ses propos. Son sentiment de satisfaction compte pour 17%. Par contre, cela ne lui a permis de gagner en confiance puisqu'elle ne représente que 1% de ses propos sur cette catégorie. En s'intéressant au discours, on voit apparaître chez cet individu une dominante également, effectivement le discours réflexif représente 35% de son discours. Les discours narratifs et descriptifs représentent quant à eux 29% des propos chacun. Le discours qui correspond à l'expression du savoir compte pour 7%. Lorsque Sébastien s'exprime par rapport à ce qu'il attend de la VAE, il met en avant tout d'abord, comme le montre la représentation page suivante, la finalité personnelle qui passe par l'obtention d'un diplôme et ce pour 61%. La seconde finalité qui correspond à une finalité plus sociale représentée par l'évolution ou l'emploi, cela le concerne à hauteur de 39%.

L'ensemble de toutes ces représentations graphiques, déterminent des proportions quant aux discours donnés et vont ainsi pouvoir être identifiés, analysés puis interprétés. Avant d'envisager le dernier chapitre dans lequel, nous trouverons l'analyse de ses données et leurs interprétations, voyons quelles sont les représentations globales quant à chacune des catégories identifiées.

b – Une représentation globale

Après avoir déterminé les valeurs individuelles des items, concernant la perception, le discours et la finalité, nous avons souhaité faire une moyenne de tous ces propos pour avoir dans un premier un aperçu de l'importance des propos tenus par les individus au regard de chaque catégorie. Comme le montre le tableau qui suit et les graphiques ensuite, concernant la perception, 37% des discours sont liés à la notion

d'échec, 32% des discours sont liés à la satisfaction, 20% attrait à la difficulté et enfin 11% à la notion de confiance. Si l'on fait référence à la seconde catégorie, la proportion la plus importante 36% tient au discours narratif suivi par le discours réflexif. Ensuite, les propos descriptifs sont représentés à hauteur de 23% et enfin, le discours conceptuel représente 8% des propos tenus par les interviewés. La troisième catégorie est celle de la finalité, les propos sont répartis à égalité quant à la sous-catégorie de la finalité personnelle (le diplôme) et la sous-catégorie de la finalité sociale (évolution, emploi).

Tableau n°9

candidat	Perception				Discours				Finalité	
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelle (diplôme...)	sociale (évolution, l'emploi)
CYRIL	39%	34%	11%	16%	57%	27%	15%	1%	37%	63%
XAVIER	33%	17%	25%	25%	32%	18%	40%	10%	19%	81%
LYDIA	28%	44%	13%	15%	31%	12%	42%	14%	91%	9%
SEVERNIE	52%	36%	9%	3%	30%	19%	38%	13%	54%	46%
ANNE	25%	44%	7%	24%	35%	31%	29%	4%	40%	60%
SEBASTIEN	45%	17%	1%	36%	29%	29%	36%	7%	61%	39%
MOYENNE	37%	32%	11%	20%	36%	23%	34%	8%	50%	50%

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord fait un rappel quant à dimension théoriques que nous avons souhaité traiter dans cette thèse. Au-delà de la présentation des concepts appréhendés, nous avons fait le point quant à leurs apports en termes de savoir. Quels furent les apports dont nous nous sommes nourris pour envisager notre réflexion et élaboré notre problématique. Ce fut alors un rappel sur la constitution de notre première partie. Puis dans un second temps, nous avons présenté notre démarche empirique. Ce fut dans un premier temps une présentation générale quant aux méthodes de recherches qui existent dans la recherche et notamment dans notre champ de recherche. Nous fîmes également référence aux postures qu'il convient d'avoir pour mener une recherche. Cette investigation nous a amenée à pouvoir qualifier la méthode de recherche employée dans ce travail (une méthode clinique). Nous avons présenté les outils mis à la disposition du chercheur et par la même, nous avons fait référence aux outils que nous avons désiré employer (les entretiens semi-directifs). L'exploitation de ces entretiens fut effectuée grâce à la méthode d'analyse de contenu. Cette méthode d'analyse fit l'objet également d'une explicitation. L'analyse de contenu, fut initiée par l'élaboration d'une grille d'analyse, celle-ci fut traduit par des tableaux représentant le nombre d'occurrences employées par les interviewés et présentés précédemment. Dans un premier temps, nous avons succinctement présenté les résultats obtenus pour chaque interviewé. Nous avons ensuite présenté un tableau récapitulatif de l'ensemble des résultats obtenus. Toutes ces informations, vont être exploitées dans notre dernier chapitre. Ultime chapitre qui aura pour objectif d'apporter des analyses par individu, au global, puis nous ferons une analyse croisée au regard de critères que nous désirons mettre en discussion. Tout cela, pour que l'on puisse apporter des réponses à notre problématique qui est rappelons-le :

“La V.A.E se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la V.A.E est considérée généralement de façon exclusivement soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme reconnaissance de l'expérience. Or nous pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait l'expérience.”

Enfin, nous achèverons ce travail, en proposant une modélisation, qui permettra d'établir notre interprétation. Il conviendra bien sûr d'identifier les limites que peuvent comporter ce travail et d'envisager des préconisations.

CHAPITRE VI

RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE

Ce dernier chapitre est le bouclage de cette recherche, il a pour objectif de présenter les résultats que nous avons obtenus grâce aux entretiens réalisés. Tout d'abord, nous allons présenter une analyse individuelle des résultats obtenus. Nous nous intéresserons à ces données traduites en tableaux par personnes interviewées *via* des représentations graphiques. Nous tenterons de faire ressortir les éléments significatifs et source de réponses pour notre problématique. Cette première analyse, laissera place à une analyse croisée des données retenues. Avec le support d'un test qui ne nomme le "test du Khi-2". Après avoir expliqué à quoi servait ce test, et comment se font les calculs, nous présenterons les résultats selon les hypothèses que nous avons élaborées. L'utilisation du khi-2 permet de tester des hypothèses en essayant de définir la dépendance qu'il peut y avoir entre plusieurs critères. Ceci bien évidemment dans l'optique de pouvoir apporter des éléments de réponses à la problématique que nous avons identifiée. Nous allons alors tenter de démontrer le lien de dépendance et ou l'absence de ce lien entre les critères comme le sentiment de regret/échec et le diplôme, le lien qu'il pourrait y avoir entre le discours réflexif et le discours conceptuel... Grâce à cette double analyse, nous ferons la présentation de la modélisation que nous avons envisagée afin de répondre à notre problématique. C'est au travers de cette modélisation qui nous expliciterons notre réflexion, notre interprétation. Nous formaliserons ainsi une argumentation de réponse. Enfin, ce travail ne saurait s'achever sans envisager ses limites, et les difficultés que nous avons pu rencontrer. Il conviendra également, d'envisager des perspectives et autres préconisations qui pourraient peut-être permettre une évolution de ce dispositif.

I - ANALYSE DES RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE EMPIRIQUE

A - ANALYSE INDIVIDUELLE DES DONNEES

Les entretiens avec les interviewés furent menés en suivant une logique de temporalité comme nous avons pu le voir sur la grille d’entretien présentée. Au travers de cette temporalité et des questions posées, les sujets se sont exprimés en stipulant des sentiments perçus, c’est pourquoi nous avons identifié cette première catégorie qu’est la perception. Effectivement, nous avons fait le constat que l’ensemble des personnes interrogées ont, pendant notre échange fait très souvent état de leurs sentiments. Ils ont pu être enclins à les exprimer avec beaucoup de pudeur, en étant très touchant. Cette démarche individuelle et volontaire n’a pas été sans conséquence personnelle au-delà des attentes plus opérationnelles qu’il pouvait y avoir. Lorsqu’ils ont évoqué leur parcours de VAE en tant que tel, nous avons accordé de l’importance au type de discours tenu par chacun d’entre eux. Au-delà du discours, narratif et descriptif qui permet aux sujets de raconter leur histoire et leur parcours, nous avons été attentifs à ce que nous entendions en termes de réflexivité et d’éléments conceptuels. La réflexivité correspond à l’expression du savoir-faire, quant au conceptuel il s’agit de faire attention à l’expression de savoirs. En dernier lieu, nous avons étudié via la troisième catégorie les finalités que chacun des individus imaginaient quant à cet exercice. Ces finalités furent traduites de deux façons, soit il s’agissait d’une attente personnelle déterminée par l’obtention du diplôme ou bien une finalité plus sociale représentée par la notion d’évolution professionnelle, d’emploi. Mais voyons leur perception.

1 - Analyse de la catégorie perception

Cette première catégorie a pour objectif d’identifier les sentiments que les sujets ont pu ressentir tout au long de leur expérience de VAE de l’avant-projet jusqu’à l’issue de celui-ci. Après avoir une analyse individuelle par catégorie, nous nous attacherons à avoir une vision globale toujours par catégorie.

a - Analyse de la perception de Sébastien

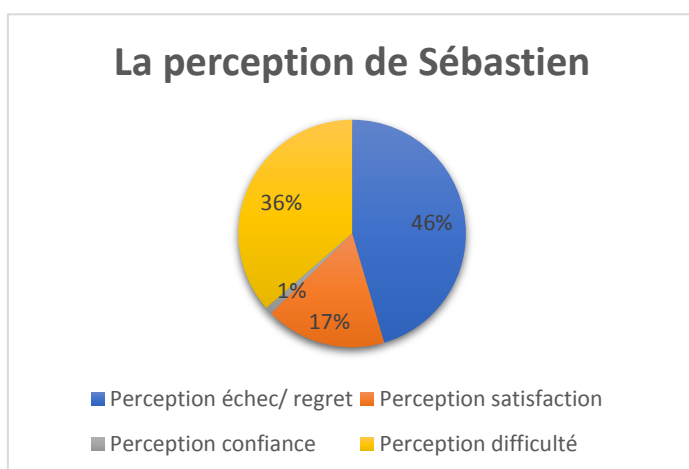


Figure n°25

Si l'on regarde le graphique de Sébastien, on constate que 46% des propos de ce dernier sont relatifs à sa perception de la notion d'échec/regret. Cette dimension caractérise en effet, un sentiment qui a pu provoquer le besoin de réaliser cette démarche. Le regret de ne pas avoir poursuivi ses études, nourris également ce sentiment de regret. En effet, ce dernier de préciser : « [...] j'étais jeune, j'ai arrêté à bac+2, [...] bien parce que si j'-avais fait un bac+5, peut être que je ne me serai pas posé la question de la VAE ». Il précise également : « [...] ça de fait je me suis arrêté à bac +2. Parce qu'on ne se rend pas toujours compte quand on est en train de faire son parcours universitaire, que le diplôme en France a son importance ». Cette expression du regret chez Sébastien, est réellement un des facteurs qui l'ont incité à s'inscrire dans ce projet.

La seconde dominante dans ses perceptions est la notion de difficulté. La difficulté quant à la réalisation de mener ce projet à bien et tel qu'il le souhaitait. Effectivement ce dernier a été guidé par son entreprise quant au choix de son diplôme. Par ailleurs, il exprime également la difficulté dans la réalisation du travail demandé. Il dit : « [...] Pour réapprendre, ou me mettre en face de certaines incohérences. Ça par exemple, personne ne m'a jamais euh, personne ne m'a jamais partagé un bouquin ». Ce travail relativement solitaire, même si accompagné, lui a semblé difficile, cette introspection, ce travail sur lui-même et sa pratique professionnelle ne lui a pas paru chose aisée. « [...] personne ne m'a jamais dit tient va sur cette bibliothèque, va sur telle chose [...] et peut être que tu vas te rappeler d'autres expériences où tu as appliqué ».

Ce travail induit malgré tout un sentiment de satisfaction à hauteur de 17%. Ce sentiment de satisfaction a été exprimé notamment au travers de ces quelques mots : « [...] et ensuite que moi j'ai ce diplôme pour pouvoir dire ben aujourd'hui je suis un responsable de service ou chef de projet, et puis j'ai un diplôme de management dans la poche ».

En dernier, le sentiment de confiance ne représente dans ses propos que 1% de sa perception. Il ne semble pas retirer ce sentiment au travers cet exercice. Ayant atteint des hauts niveaux de responsabilité, il ne semblait pas manquer de confiance avant cela et pas plus au-delà de cette réalisation.

Dans un deuxième temps, étudions l'entretien mené auprès d'Anne.

b - Analyse de l'entretien d'Anne

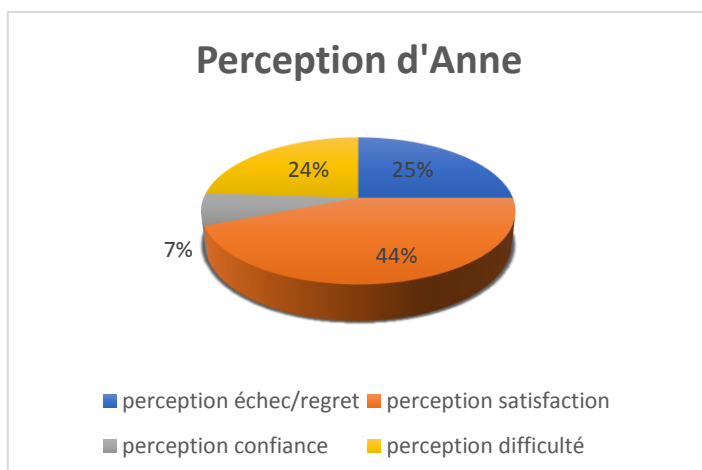


Figure n°26

Le sentiment qui prévaut chez le sujet appelé Anne, c'est la satisfaction. Mener ce projet lui en a provoqué beaucoup. En effet, elle déclare : « Ben déjà cette satisfaction-là, une très très grande satisfaction et aujourd'hui elle m'ouvre, elle va m'ouvrir les portes, elle m'ouvre les portes, ». Elle précise par ailleurs que cette VAE et l'obtention de ce diplôme c'est : « C'est déjà une belle référence, c'est déjà une belle référence ».

Elle évoque à hauteur de 25% de son discours la perception d'échec/regret. Son expérience de restauratrice et surtout l'issue qu'elle a connue lui a laissé un goût amer mais surtout l'envie de poursuivre. Tout d'abord, le regret de ne pas avoir fait d'étude : « Donc un parcours scolaire déjà de lycée, de lycéenne et euh très très vite mariée euh oh une fois que le bac a été obtenu d'ailleurs j'ai eu mon bac, j'étais déjà enceinte j'étais déjà mariée ». Face à l'échec de son restaurant, elle se bat également, ça lui sert de moteur. Elle défend son expérience : « Mais j'ai su dire NON j'ai su dire Non à ceux qui par exemple avaient été habilités à matraquer. Non c'est pas comme ça que ça se passe, vous allez respecter mes treize années (tape des mains) de travail. [...] Et vous allez me donner le temps de remettre les choses à leur place et d'en sortir, d'ailleurs pendant que vous parlez j'ai déjà entrepris et de faire ma VAE parce que je ne vais pas aller embrasser n'importe quel travail pour vous satisfaire ». Cet "échec" lui sert de force pour initier sa VAE, dans l'objectif de poursuivre sa carrière sur un métier qu'elle souhaiterait exercer.

La perception de la difficulté est également présente à hauteur de 24%. En effet, Anne exprime un parcours sans diplôme fait de labeur et de travail "alimentaire". « J'ai fait différents, j'ai occupé que différents postes, euh par exemple pour, j'ai fait le métier par exemple le métier de l'alimentaire pour m'alimenter, pour survivre ». Autre expression de difficulté qu'elle a pu rencontrer face à son manque de diplôme : « Et donc n'ayant pas de diplôme ne peut pas trouver un poste à la hauteur, à la dimension, à la hauteur de ses connaissances et de ses compétences ».

En dernier, elle fait état de la notion de satisfaction mais de façon moins significative, puisque cela ne représente que 7% de son discours inhérent à la perception.

Intéressons-nous maintenant à l'expression d'une autre interviewée.

c - Analyse de l'entretien de Lydia

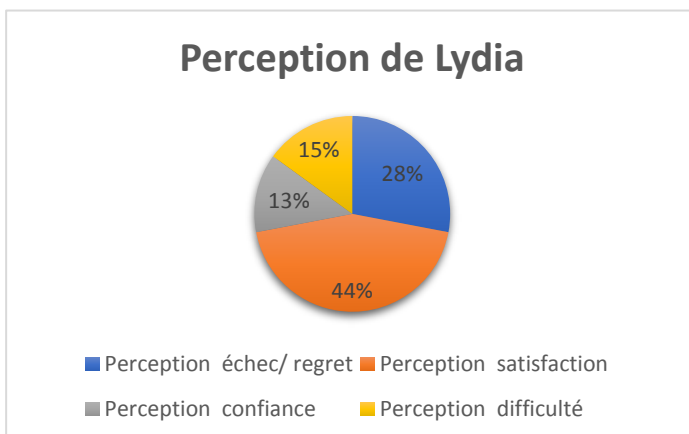


Figure n°27

Chez ce sujet, on voit une très grande proportion de ses propos liée à la notion de satisfaction : 44%. Elle a tout d'abord la satisfaction d'avoir pris conscience de ce qu'elle sait faire : « Ou beaucoup de choses, euh en fin de compte j'étais un peu comme Molière je faisais de la prose sans savoir que ça s'appelait de la prose, je la faisais plutôt bien ma prose puisque j'étais plutôt bien reconnue sur mon poste ». Ce diplôme obtenu lui a donné une réelle satisfaction : « Plus personnellement, beh la satisfaction d'avoir un diplôme que je n'avais jamais eu, parce que je suis rentrée très vite dans le monde du travail ». Cette VAE lui a permis de s'ouvrir, de voir les choses différemment : « ça me permet de comprendre plein plein de choses, de pouvoir interagir avec des gens ».

La notion d'échec/regret est également relativement significative : 28%. Cette notion est surtout représentée dans son discours par le fait de ne pas avoir suivi des études, obtenu un diplôme : « Parce que j'avais un niveau de cadre, parce que j'étais cadre dans une entreprise et que je n'avais qu'un bac et que si je voulais me reconvertir sur des métiers qui me convenaient davantage en tous cas à mon niveau de compétences j'ai envie de dire j'avais besoin d'un diplôme ». De préciser que d'un point de vue plus personnel : « Plus personnellement, beh la satisfaction d'avoir un diplôme que je n'avais jamais eu, parce que je suis rentrée très vite dans le monde du travail ». Cette expression du regret, de l'échec vécu est renforcée par l'expression de son corps. Lorsqu'elle évoque « je décide donc d'arrêter de déposer le bilan », elle baisse le ton. Par contre lorsqu'elle évoque sa réaction, elle hausse le ton, elle tape des mains. Le langage de son corps appuie ses propos.

Les perceptions liées à la confiance et à la difficulté ont quasiment le même pourcentage. Effectivement, Lydia a perçu ce travail d'introspection comme une difficulté : « Parce que c'est vraiment un travail à l'intérieur de soi. Euh alors peut-être parce que j'ai commencé par ça, euh peut être que si j'avais commencé par du face à face et après la VAE ça m'aurait paru moins euh moins introspective, et quelque part difficile. Parce qu'il faut creuser au fond de soi et c'est difficile de creuser au fond de soi voilà, parce que l'inventaire est difficile. Ouais l'inventaire est difficile. La valorisation de cet inventaire est dès fois pas facile ». La confiance est exprimée quant à elle, par le fait que cette expérience de VAE lui a donné envie d'aller plus loin, de poursuivre ses études : « Et puis ça m'a donné envie de poursuivre en plus, j'ai pris goût à la découverte de plein de choses et j'ai poursuivi ».

d - Pour Xavier la perception est représentée

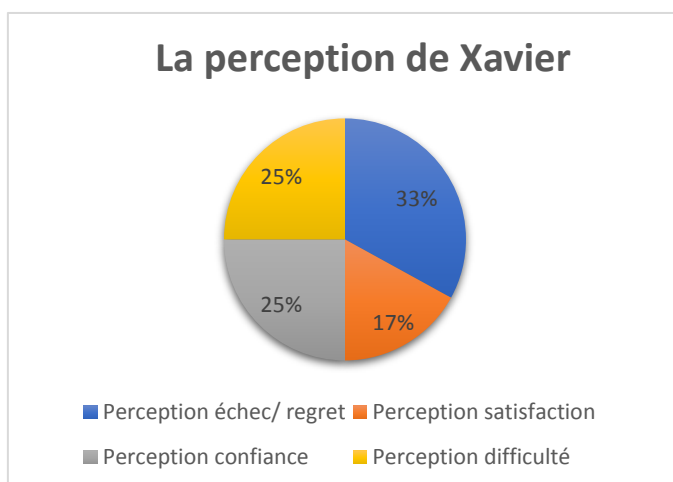


Figure n°28

La répartition des propos est relativement homogène. Cependant, il y a une dominante par la perception liée à l'échec/regret : 33%. Tout d'abord lorsqu'il évoque son parcours, il en parle en employant la forme nominale : « Tombé dans l'informatique à l'âge de douze ans, j'ai fait un BEP électronique, et bac Pro informatique et ensuite le travail. L'armée douze mois dans la transmission dans l'armée de l'air. La vie active presque dix-huit mois en intérim : Informatique ». Il s'exprime ainsi pour indiquer son manque de formation, dont il fera état plus loin, notamment en invoquant l'importance du diplôme. Il l'exprime ainsi : « [...] avoir le diplôme, qui va avec mes compétences ».

Il fait également état des difficultés mais plutôt en évoquant sa pratique professionnelle qui l'a mise dans des situations parfois délicates et un sentiment d'insécurité qui l'a conduit à s'engager dans ce projet. Contraint d'envisager de licencier un collaborateur se fut une source de "difficulté" : « On devait fonctionner avec une personne en moins sur la outline, qui devait-on garder ? ». La conjoncture économique était délicate, un vrai sentiment d'insécurité quant à son emploi planait depuis plusieurs années: « [...] après trois plans sociaux des chiffres qui ne sont pas bons ».

En même proportion que le sentiment de difficulté, Xavier exprime un sentiment de confiance. Il l'exprime clairement lorsqu'on lui demande ce que lui a apporté la VAE : « Eh !.....je dirai de la confiance en moi ». « Confiance en moi, aussi ça a apporté vraiment de la confiance, sure de ce que je fais, mes choix sur les derniers budgets que j'ai fait à Q, sure de mes choix ». Sur le ton de l'humour il déclare avoir : « changer mon style vestimentaire ».

En dernier lieu la satisfaction représente 17%. Son passage par la VAE lui a permis de prendre confiance comme il nous l'a indiqué et en contrepartie, son entourage lui a fait confiance et/ou il a pris confiance. Il précise en relatant des moments délicats dans son entreprise, où il a pu constater qu'on lui faisait confiance, il déclare : « On a pris en considération mon avis ». Ce diplôme est un vecteur de confiance pour envisager l'avenir plus sereinement : « Le diplôme, va pouvoir me permettre de postuler sur autre chose ».

e - Analyse pour l'entretien de Séverine

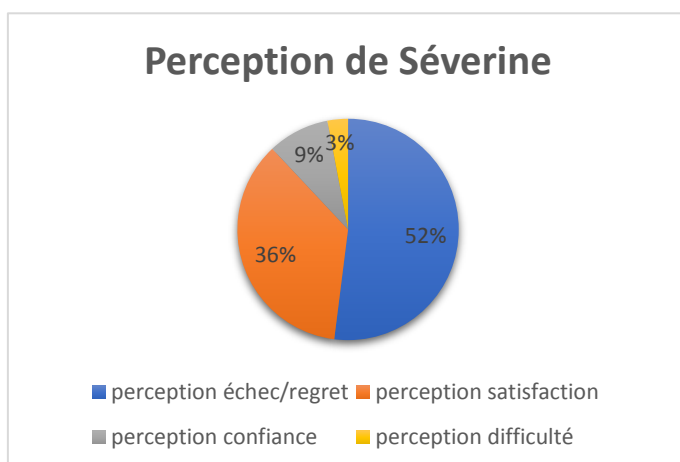


Figure n°29

Cette cinquième personne interviewée fait valoir elle aussi une proportion majeure de l'échec qui représente 52% de son propos. Elle relate plusieurs fois la

cessation de son activité comme ‘moteur’ à ce projet : « On a fait la cessation de la société et donc je me suis dit, qu’il fallait faire une VAE ». « Comme c’était une expérience douloureuse que de fermer une agence et puis la sienne surtout ».

Par contre si l’on veut contrebalancer ce sentiment, celui qui vient ensuite, c’est celui de la satisfaction, il représente 36%. Elle considère cette expérience comme : « Ça c’est important ». Mais encore : « D’abord une notion de réussite, pour moi c’est toujours quelque chose d’important ». Elle dit même à propos de sa VAE : « Ça m’a apporté d’un point de vue personnel ». « Je pense que c’est hyper enrichissant ».

Les perceptions de confiance et de difficulté sont beaucoup moins importantes chez ce sujet. La confiance représente 9%, quant à la perception de difficulté seulement 3%. Elle fait juste référence à un moment au cours de l’entretien à propos de la VAE qui commençait : « C’était un discours que je ne connaissais pas forcément ».

f - Analyse de Cyril

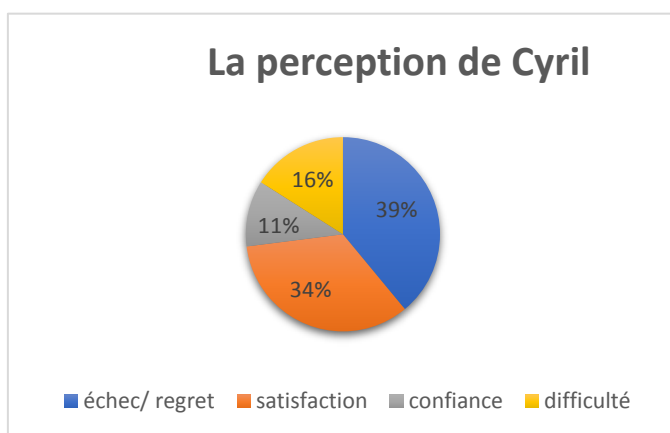


Figure n°30

Cyril est le sixième candidat rencontré, lui aussi fait état dans une large proportion de l’échec/regret. D’ailleurs il commence son entretien ainsi : « Ah alors (sourire) donc je me suis engagé dans l’armée à l’âge de dix-sept ans, sans diplôme, engagé volontaire ». Il fait rapidement référence à la formation qu’il a fait en sortant de l’armée et du fait que ce soit officiel : « Une formation de niveau IV, délégué commercial, donc quelques mois j’ai travaillé en entreprise et à l’AFPA et puis j’ai obtenu ce, ce diplôme entre guillemets puisque c’est homologué ». Il fait également régulièrement référence à la difficulté d’évoluer ce qui l’a conduit à changer régulièrement de poste : « je m’ennuyais un peu, rapidement et pas de possibilités d’évolution ». Le manque de diplôme il le regrette et le considère comme un vrai frein pour trouver un emploi de cadre : « Si je veux rentrer dans une ETI, ou un grand groupe on me demandera le bac+5 ».

La satisfaction est également significative chez ce sujet, elle représente 34% de ses dires. En effet, ce dernier précise : « La conséquence euh de la VAE, ça m’ouvre beaucoup plus de portes ». A tel point qu’il regrette de ne pas l’avoir fait avant : « Ça m’ouvre un éventail. C’est dommage que je ne l’aie pas fait avant ».

Lorsqu’il évoque la difficulté, il fait état de difficulté qu’il a pu rencontrer dans sa pratique professionnelle, le fait par exemple de ne pas parler Allemand ce qui l’a

empêché d'évoluer lorsqu'il était en Suisse. Mais il en fait état également lorsqu'il évoque sa première tentative de VAE. Ce n'était peut-être pas le bon moment. « Enfin peut être que je sentais déjà à ce moment-là, que je n'étais pas complètement prêt pour le faire non plus ».

En dernier lieu il évoque la confiance à hauteur de 11%. Il fait notamment référence à la confiance en soi qu'il a pu acquérir grâce à ce parcours. « Et donc là-dessus, c'est très important, oui dans la confiance en soi ».

2 - Analyse de la perception pour l'ensemble des interviewés

Après avoir analysé individu par individu les perceptions que chacun avaient ressenties, voyons de quelle façon nous pouvons analyser le global.

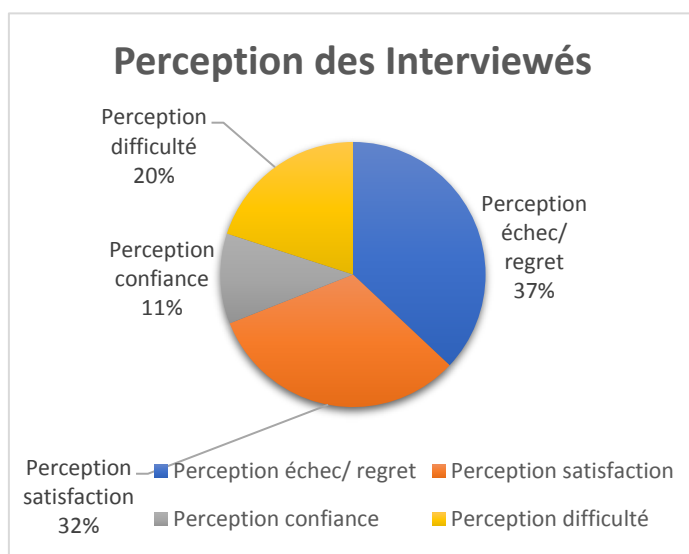


Figure n°31

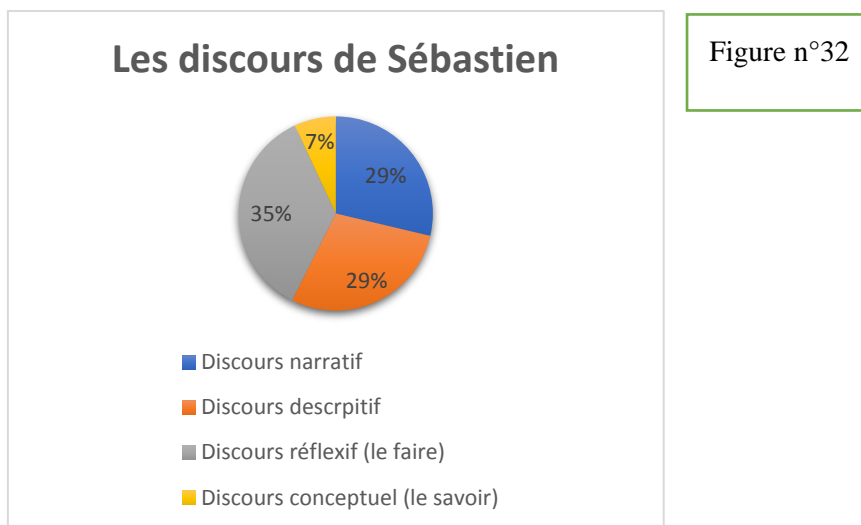
Comme 37% des interviewés, la perception liée à l'échec représente la plus grande valeur. En effet la plupart d'entre eux l'ont eue comme élément déclencheur de leur engagement pour ce dispositif. En effet, pour Séverine comme pour Xavier, c'est la perte d'emploi ou bien l'insécurité face à l'emploi qui donne ce sentiment "d'échec" et induit l'engagement vers la VAE. Pour Sébastien et Cyril c'est plutôt le regret quant au manque de diplôme qui ressort. Ainsi, cela donne matière à la formulation d'une première hypothèse, quel lien peut-il y avoir entre l'échec/regret et le diplôme. Nous présenterons dans une seconde partie grâce à des calculs s'il y a dépendance ou indépendance entre les deux éléments. La satisfaction vient en seconde position et il s'agit d'une perception importante. Elle correspond à la seconde position pour 66,6% des sujets également. On constate que ceux qui ne l'expriment pas en priorité sont les sujets qui dans leur pratique professionnelle ont atteint les plus hautes responsabilités reconnues. En effet, Cyril a été à des postes à haut niveau de responsabilités à travers le monde, quant à Sébastien, il a occupé des emplois avec beaucoup de responsabilité également à l'échelle internationale. La notion de difficulté n'apparaît en général qu'en troisième position sauf chez Sébastien qui a trouvé cet exercice difficile et notamment pour deux raisons. Tout d'abord comme il l'a exprimé le fait de travailler seul, de réapprendre mais également et peut être surtout ce travail d'introspection qu'il convient de faire pour pouvoir faire émerger tout ce qui a été intériorisé lors de ces années. Enfin, la notion de confiance apparaît généralement en dernière position sauf chez Xavier qui grâce à la VAE a vraiment gagné en confiance selon ce qu'il nous a dit. Après avoir

analysé la perception de chaque sujet et de l'ensemble des sujets intéressons-nous maintenant à ce qui est ressorti de leur discours.

3 - Analyse individuelle quant au discours tenu par les interviewés (doit être en bas)

Cette catégorie, comme nous l'avons déjà indiqué, a pour objectif de voir comment ils évoquent cette expérience et ce qu'ils en ont retiré, notamment en termes de concepts, de savoir-faire.

a - Analyse du discours de Sébastien



On constate chez Sébastien qu'il exprime en premier lieu beaucoup le faire. Il fait énormément référence à des verbes d'action pour s'exprimer, ce discours réflexif constitue 35% de son discours. Effectivement l'introspection qui lui a semblé difficile, comme il l'a largement exprimé, lui a permis de prendre conscience de son savoir-faire. Tout en ayant utilisé un discours narratif et descriptif pour exprimer son parcours de vie. Il ne fait pas état de poste en tant que tel, mais évoque d'emblée les savoir-faire qu'il a employés au cours de ces années. Il emprunte le ton de l'introspection pour mettre en exergue son "faire". Par contre même s'il a appris, ce fut d'ailleurs rappelons-le une difficulté, il ne fait pas état de ses savoirs. Il prétend même ne pas avoir appris de choses nouvelles : « Mais apprendre ou remettre en question mes façons de faire, de travailler ça n'a rien apporté à ce niveau-là ». Son expression d'un discours conceptuel ne représente que 7% de ses propos. L'expression du savoir qu'il a pu faire lors de cet entretien, c'était pour faire état que ce qu'il avait lu par exemple n'intéressait pas forcément les jurys : « [...] vous avez géré un minimum de x personnes, et que j'arrivais à le prouver, ils en avaient rien à fiche si c'était du management participatif... ». Le jury étant en attente de preuve et pas nécessairement de savoirs le concernant.

b - Analyse du discours d'Anne

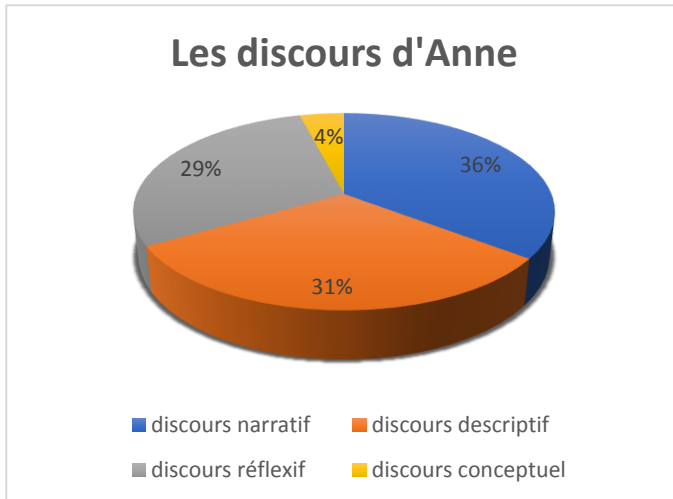


Figure n°33

Chez Anne, la nature descriptive et narrative du discours prend une dimension importante. Au travers de ces discours, elle a fait émerger ses sentiments que nous avons exposés dans la première partie de cette analyse. Cependant, elle s'est attachée à mettre également en exergue son faire, il correspond à 29% de son discours. Elle n'hésite d'ailleurs pas parfois à presque faire une liste de ses savoir-faire : « [...] je me lance moi-même dans la recherche, et je rencontre des fournisseurs, je négocie déjà les produits, je fouille, je cherche, je trouve, je négocie, je faisais déjà des échanges avec eux... ». Elle accorde, une vertu à cette identification, elle considère que cela peut lui permettre de situer d'égal à égal avec un employeur par exemple. « De savoir déjà ce qu'on apporte à l'entreprise, c'est un atout majeur. [...] je pense qu'à partir de cela la relation elle n'est pas faussée. Elle est belle, et on peut s'épanouir. Voilà pourquoi j'ai cherché à faire la VAE ». Exprimer et décrire son parcours qui fut parfois difficile, faire état du courage dont elle a pu faire preuve tout au long de sa vie, donne une saveur encore plus importante à ce sentiment de satisfaction dont elle fait part à 44% comme nous l'indique sa représentation graphique des perceptions. C'est pourquoi le narratif et le descriptif représentent à eux seuls 36% de son propos. L'expression de son savoir semble presque inexistante puisqu'elle n'a qu'une valeur de 4%.

c - Quant à Lydia, vous trouverez ci-dessous la représentation de son discours

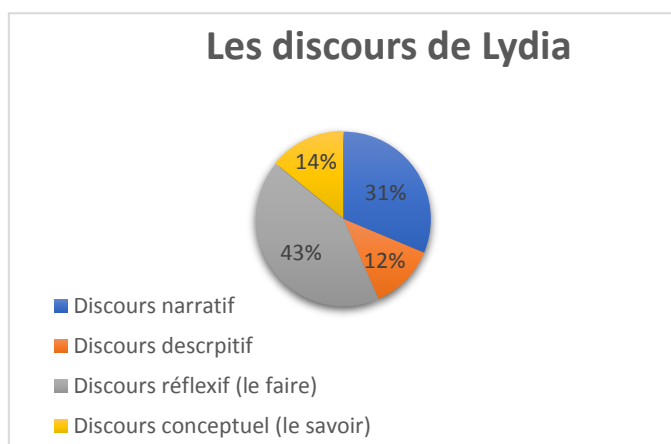


Figure n°34

Pour ce sujet, tout comme Sébastien, le discours réflexif représente la plus grosse proportion du discours soit 43%. Pour elle également, le travail sur soi a été

difficile, mais la VAE lui a permis : « La VAE j'ai décortiqué plein de choses ». Elle indique également : « Donc effectivement la VAE ça oblige à aller faire l'inventaire, de tout ce que l'on fait... ». Elle a réellement conscientisé sa pratique. Cet exercice de réflexivité lui a permis d'exprimer sa pratique professionnelle de façon précise. Les discours narratif et descriptif représentent à eux deux 43% des propos, mais une part non négligeable est attribuée au discours conceptuel 14%. Elle a réussi à faire le lien entre la pratique et la théorie, en effet, elle indique : « [...] effectivement du BTS MUC j'avais toute la partie stratégie commerciale, j'avais toute la partie managériale, j'avais toute la partie gestion commerciale ». Et puis cette VAE a été un tremplin à un parcours de formation académique, puisqu'elle a fait ensuite un Master 1 Responsable Commercial.

d - Analyse du discours de Xavier

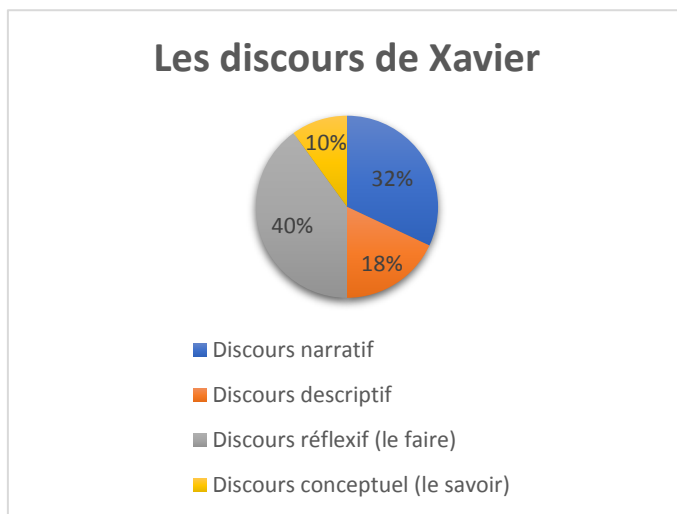


Figure n°35

Xavier, lui également accorde une part majeure de son expression de la réflexivité. Lui également fait état au travers de la narration et de la description (50%) de son parcours de vie de la manière dont il s'est réalisé jusqu'à aujourd'hui. Mais il évoque également très largement les savoir-faire qu'il a acquis. Il commence par en présenter quelques-uns et lorsqu'il évoque son expérience principale chez Q, sur laquelle il a travaillé pour sa VAE il énonce les savoir-faire telle une liste qu'il a identifié : « Et puis j'ai participé, j'ai piloté le projet pour mettre deux personnes en plus des quatre, pour préparer les postes de travail, et le support physique aux utilisateurs, changer un écran, une imprimante tout ce qu'il y a dans la suite de ce projet, faire des stats à la semaine, jusqu'à la personne qui faisait quoi ». Concernant la partie académique, elle n'est pas majoritaire mais importante puisqu'elle représente 10% de son discours. Il énonce avec un certain enthousiasme cette appréhension académique : « [...] et j'ai un peu dévoré des livres ». Mais encore : « Je sais que le Mercator et le Management Stratégique je les ai dévoré, j'ai pris du plaisir à les lire ». Effectivement Xavier, est certainement un des sujets qui expriment de façon consciente l'apport théorique qu'il a pu obtenir grâce à ce parcours. Pourtant il est bien présent chez chacun d'eux.

e - Analyse du discours de Séverine

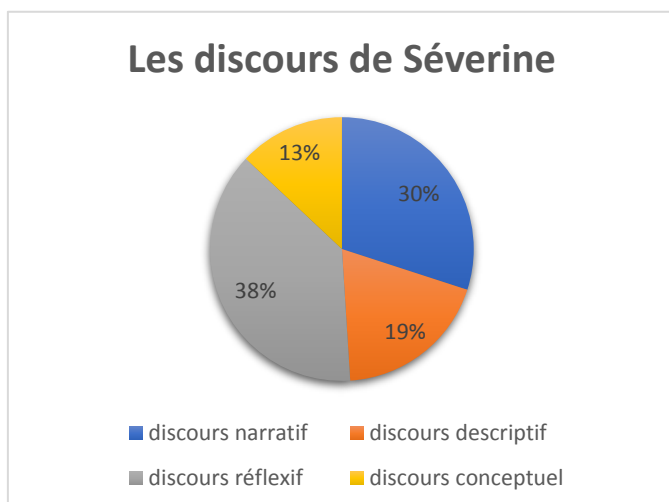


Figure n°36

Comme quasiment tous les candidats, la partie réflexive constitue la plus grande partie du discours à elle toute seule. Là aussi, ce travail de réflexivité lui a permis de prendre conscience de ce qu'elle savait faire. En effet, comme l'indique J. LEGROUX des connaissances qui étaient intégrées en elle, elle a réussi à faire émerger de façon consciente sa pratique professionnelle. La proportion du narratif et descriptif représente également environ la moitié de ses propos (49%), par contre pour elle la part conceptuelle prend comme Lydia, une part un peu plus grande (13%). Peut-être est-ce lié aux modalités de sa VAE qui semblaient un peu plus académiques que pour les autres candidats. Ce qui lui a permis de plus facilement exprimer ses savoirs. L'appréhension de ses savoirs lui a permis de se construire immédiatement de nouveaux savoir-faire : « Ça m'a appris à hiérarchiser beaucoup de chose, donc ça oui professionnellement ça m'a appris à me construire aussi dans un projet ».

f - Analyse du discours de Cyril

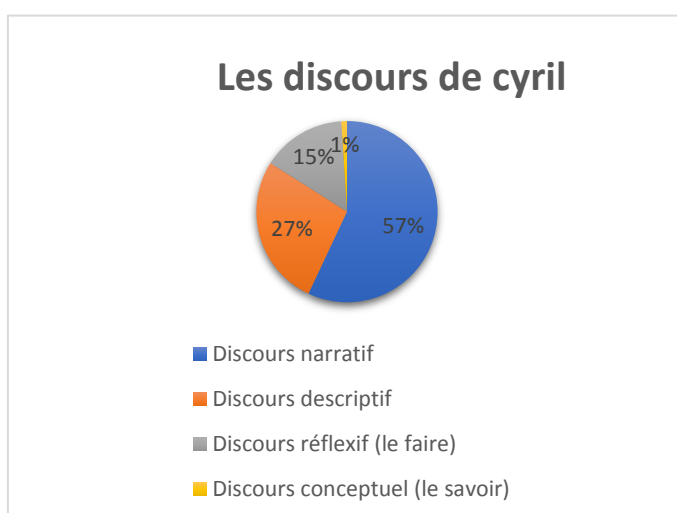


Figure n°37

Cyril, quant à lui est essentiellement dans le discours narratif, il se raconte beaucoup. Il fait très peu référence aux savoir-faire qu'il a pu acquérir. On sent que ce qui importe le plus, c'est le diplôme. Il n'évoque pas nécessairement les savoir-faire qu'il a pu acquérir, mais il parle des compétences. Il nous dit : « Ça m'a permis de condenser un petit peu tout, ce que j'ai fait et de voir que finalement, ben, je suis

capable de faire beaucoup plus de choses que ne pensais [...] ben que je vais avoir la compétence digitale, que je vais avoir la compétence logistique, que je vais avoir la compétence commerce, que je vais avoir la compétence finance...».

Tout comme pour la première catégorie, voyons maintenant d'une façon plus globale ce que représentent les différents types de discours que l'on a pu entendre.

4 - Analyse globale de la catégorie discours

Nous avons fait une représentation de l'ensemble des propos de chaque sujet quant au discours qu'ils ont pu les uns et les autres employer. En voici, ci-dessous, la représentation graphique :



Figure n°38

Si l'on regarde le graphique représentant la proportion de l'ensemble des interviews, on se rend compte que le discours réflexif occupe une place importante avec les propos narratifs et descriptifs. Ce que l'on entend énormément dans ces entretiens ce sont des "faire" et peu de "savoir". Hors, nous sommes dans un exercice d'évaluation qui doit évaluer au regard d'un référentiel diplôme construit à partir de la transposition didactique qui part du savoir savant, pour arriver au savoir appris en passant par le savoir enseigné. D'où la question que l'on peut se poser, la VAE est-ce une évaluation en tant que telle ? Dans la partie suivante, nous essaierons d'apporter une réponse à cette interrogation.

En dernier lieu, pour cette partie nous allons porter attention aux finalités de cette VAE pour les sujets. Nous avons envisagé deux types de finalités, une finalité plutôt personnelle représentée par le diplôme et une seconde plutôt liée à la société et qui se traduit par l'évolution, l'emploi.

5 - La finalité en fonction des sujets

a - La représentation des finalités pour Sébastien

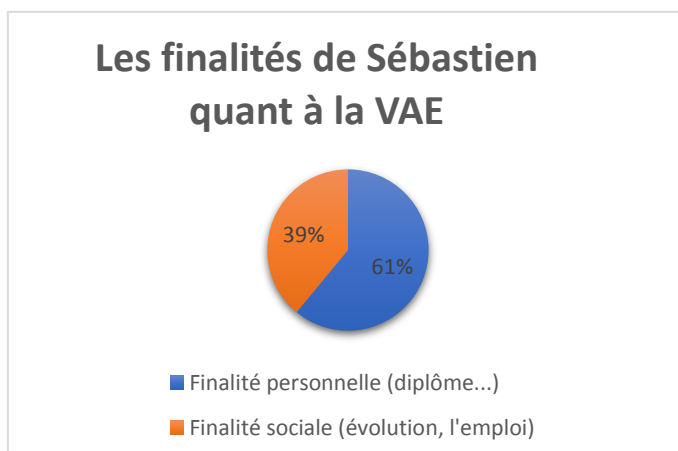


Figure n°39

Sébastien fait état à 61% que la finalité pour lui de cette VAE c'est l'évolution, un emploi permettant d'avoir un statut. « [...] alors je me disais non qualifié toutes tes performances au travers d'un diplôme qui obligera ton futur employeur à t'embaucher au travers et de ton expérience et de ton diplôme et au moins comme ça vous intégrer en tant que cadre à la société et sécuriser un salaire minimum voilà ! ». Cependant le fait d'avoir un diplôme important pour lui : « A pour moi c'était très important d'avoir un diplôme universitaire, d'avoir un diplôme universitaire supérieur ». De rajouter : « Aujourd'hui moi cette VAE, c'est peut être frustrant de le dire comme ça mais c'est très réaliste, m'a apportée un diplôme universitaire ».

b - Pour Anne

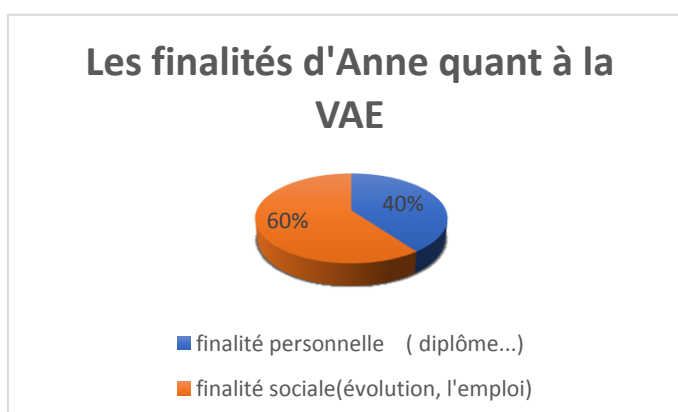


Figure n°40

Pour cette dernière également c'est plutôt une évolution, un emploi qu'elle attend de cette démarche engagée et ce à hauteur de 60%. « Et donc n'ayant pas de diplôme ne peut pas trouver un poste à la hauteur, à la dimension, à la hauteur de ses connaissances et de ses compétences ». Elle attribue également au diplôme : « Parce que au bout du rouleau quand on a fini, et qu'on a un diplôme qui nous situe dans le cadre sociétal, professionnel on se sent bien ». Elle indique également : « On sait qui on est, on sait où on va, on sait ce qu'on a, on sait ce qu'on vaut, on sait ce qu'on peut apporter, et quand on a ces éléments en soi, on entre dans une démarche de recherche

d'embauche mais avec confiance et tête haute ». Cette figure de style nommée "anaphore" permet de mettre l'accent sur l'importance des propos d'Anne en la matière. Le diplôme pour elle, est ce qui permet l'évolution donc sa finalité réelle, c'est l'évolution.

c - Concernant Lydia

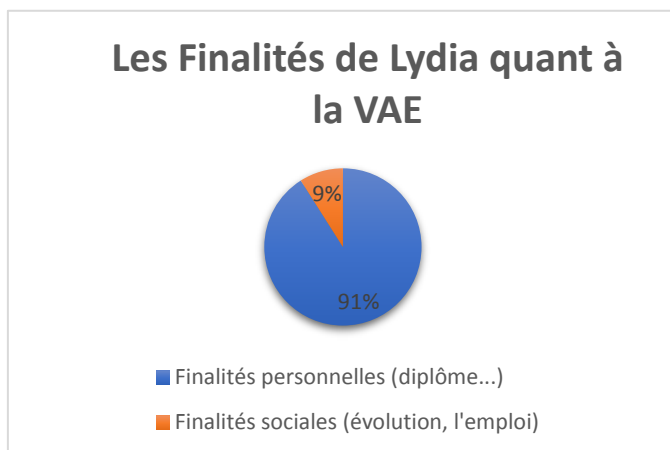


Figure n°41

Concernant cette dernière, la seule finalité quasiment c'est l'obtention d'un diplôme. L'évolution sociale, elle l'avait obtenu de par son emploi dans la distribution de textile. Elle avait vraiment besoin d'obtenir un diplôme pour acquérir la reconnaissance institutionnelle que traduit le diplôme : « [...] je n'avais qu'un bac et que si je voulais me reconverter sur des métiers qui me convenaient davantage en tous cas à mon niveau de compétences, j'ai envie de dire, j'avais besoin d'un diplôme ». Elle estime également : « Plus personnellement, beh la satisfaction d'avoir un diplôme, que je n'avais jamais eu ».

d - En ce qui concerne Xavier

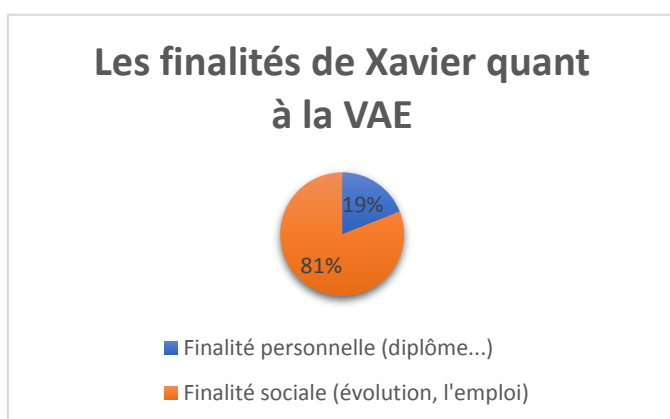


Figure n°42

Lui également, attend de cette démarche de VAE bien plus que le diplôme (19%), une finalité sociale, de l'évolution un meilleur emploi, alors qu'il se situe dans une entreprise qui est régulièrement en difficulté financière. « Après me permettre aussi d'évoluer, après trois plans sociaux, des chiffres qui ne sont pas bons. C'est justement l'idée de faire autre chose, car j'aimerais bien finir ma carrière en tant que DSI ». Il précise : « La conséquence déjà pouvoir, le diplôme va pouvoir me permettre sur autre chose, pas rester sur ma zone de confort, voir autre chose. Ça va me permettre d'avoir un meilleur salaire, si on veut voir les côtés positifs ». Ce projet a eu également un

impact sur sa place sociale, il nous indique : « Je change de région, je réécris une nouvelle page avec ma famille ».

e - Les finalités pour Séverine



Figure n°43

Séverine elle, s'est engagée dans ce projet afin de pouvoir en priorité obtenir un diplôme. Elle attend en premier lieu de ce dispositif : « un niveau de qualification ». Faire la VAE, obtenir un diplôme c'est avant tout pour Séverine : « Une notion de réussite, pour moi c'est toujours quelque chose d'important ». Même si la VAE et l'obtention du diplôme (Master II) ne l'a pas amené à changer de métier, pour autant elle précise : « [...], aujourd'hui au travail et d'un point de vue académique, et bien un Master II pour moi c'était quelque chose d'important dans ma vie personnelle ».

f - Enfin, la finalité chez Cyril

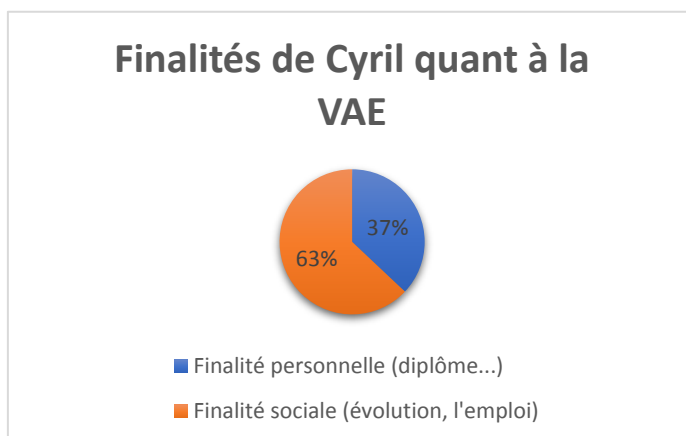


Figure n°44

En dernier lieu, lui aussi recherche au travers son engagement dans la Validation des Acquis de l'Expérience avant tout le diplôme (63%). Il déclare quand on l'interroge sur le pourquoi de cette VAE, il répond. « Pour un diplôme parce que j'arrivais avec quinze années d'expérience, comme cadre commerciale et de direction à l'international et que pour pouvoir rentrer, évoluer sur ma carrière et arriver à avoir certains postes, le bac+5 est nécessaire ». De continuer en précisant : « [...] si on n'arrive pas à sortir son épingle du jeu, déjà s'il n'y a pas le bac+5 et un bon bac+5 bah on est cramée ». Au-delà de la présentation de sa finalité primaire, Cyril nous fait état du principe qu'une telle importance du diplôme est un critère purement français. En effet, sans diplôme ce

dernier a pu mener une carrière à l'étranger avec des postes à haute responsabilité, ce qui lui est totalement inaccessible ici en France.

5 - Analyse croisée sur les finalités ?



Figure n°45

Pour ce critère également, lorsque l'on fait la moyenne entre tous les sujets, on arrive à égalité entre ceux qui accordent de l'importance au diplôme et ceux qui accordent plutôt à l'évolution, l'emploi. On constate que ceux qui accordent le plus d'importance à la reconnaissance de la société (évolution, emploi, place sociale...) sont : Xavier, Anne et Cyril. On peut constater que ce sont les sujets qui sont allés le moins à l'école. Anne a un bac mais en Afrique, Xavier un bac pro informatique et Cyril n'a pas le bac. Ainsi pour chacun d'entre eux l'obtention de ce diplôme c'est vraiment une forme d'aboutissement pour eux. Cyril nous indique : « Et donc c'est plutôt quand je suis rentré de de de en France où là j'ai senti le besoin de reconnaissance qui a toujours été fort, très fort depuis que j'étais à l'armée de toute façon. Euh énorme besoin de reconnaissance ». Les sentiments personnels sont omniprésents, Xavier parle même de fierté, en effet il nous dit : « [...] je serai fier de moi. Ma mère sera fière et mon père d'où il est, serait fier ». C'est donc aussi un défi personnel. A tel point qu'Anne dans son entretien passe beaucoup de temps sur le discours narratif, puisqu'il nous présente longuement sa vie en Afrique avec les contraintes culturelles qui l'ont un peu "bridées". Mais elle a eu la force de prendre sa vie en main, avec ses enfants. Elle est arrivée sur le territoire français, elle a mené sa vie professionnelle avec toujours beaucoup de conviction, de dévouement : « Donc j'ai fait différents, j'ai occupé que différents postes, euh par exemple pour, j'ai fait le métier par exemple le métier alimentaire pour m'alimenter, pour survivre, je me suis occupée des enfants, des personnes âgées et mais ça a été avec passion ». Ainsi pour ces trois sujets, ils ont besoin grâce à ce diplôme en priorité d'avoir une place qu'ils considèrent à leur "niveau", il s'agit d'un aboutissement après toutes ces années d'expérience. Quant aux trois autres sujets, ils avaient tous au minimum le baccalauréat. Ils ont été à des postes à responsabilité, Sébastien a mené des missions à hautes responsabilités en France et à l'étranger. Séverine avait sa propre agence immobilière quant à Lydia, elle était cadre depuis dix-sept années dans l'entreprise qu'elle a choisi de quitter. Ainsi leur attente était vraiment l'obtention du titre qui servirait de "justificatif" avant de poursuivre le chemin.

Dans cette première partie, nous nous sommes attachés à analyser les résultats que nous avons obtenu en fonction des catégories par sujet puis globalement. Nous pouvons ainsi mettre en avant que le fait de s'engager dans ce projet est souvent en raison d'un sentiment d'échec/regret. Le discours qu'ils tiennent, exprime en majorité le savoir-faire c'est un discours réflexif. Et enfin les finalités pour les sujets sont à niveau équivalent soit le diplôme, soit l'évolution, l'emploi. Dans un second temps, grâce au test du Khi-carré, nous allons vérifier des hypothèses qui nous permettront de répondre à la problématique de ce travail.

B - ANALYSE CROISEE DES CRITERES

Nous allons compléter les analyses précédentes par une analyse croisée pour laquelle, nous avons fait appel à un test de dépendance. Effectivement, les réponses que nous allons aborder dans ce travail se basent, sur l'analyse des entretiens mais également sur l'analyse de nos hypothèses qui mettent en corrélation des critères. Nous avons émis une dizaine d'hypothèses afin de nous aider à apporter des réponses à notre problématique qui rappelons-le se décline ainsi :

“La V.A.E se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la V.A.E est considérée généralement de façon exclusive soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme reconnaissance de l'expérience. Hors nous pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait à l'expérience.”

Ainsi pour compléter les éléments de réponse, nous avons envisagé une seconde analyse, encore nommée analyse croisée qui a pour objectif d'étudier la dépendance qu'il peut y avoir entre des critères. Avant d'envisager les réponses, dans un premier temps, nous allons présenter en quoi consiste ce test et nous allons présenter la méthode de calcul sachant que l'emploi de l'outil informatique n'est pas neutre puisqu'aujourd'hui Excel à des fonctions qui permettent de réaliser les calculs de façon automatique. En dernier lieu, nous établirons un bilan des hypothèses élaborées. Mais présentons tout d'abord ce que représente ce test du khi-2.

1 - Le test du khi-2

a - Notre méthode

Partant des entretiens que nous avons réalisés et de l'analyse de contenu que nous en avons fait, nous avons proposé un certain nombre d'hypothèses. Ces dernières ont pour objectif de comparer la dépendance entre les critères développés ci-dessus. Les hypothèses émises seront traitées avec un test que l'on nomme test du khi-2.

Nous venons de faire état du traitement des hypothèses, grâce test du khi-2. Mais de quoi s'agit-il ?

Ce test développé par K. PEARSON recouvre trois tests. Un premier d'ajustement ou encore d'adéquation. Son but est de permettre de comparer la

distribution observée dans un échantillon statistique à une distribution théorique celle du khi-carré. Le second test, est un test d'indépendance qui va déterminer l'existence d'indépendance entre deux caractères d'une population donnée. Enfin, le troisième test est un test d'homogénéité du khi-2. Il va tester si les échantillons sont issus d'une même population. Concernant notre travail, nous avons utilisé le test d'indépendance du khi-carré. L'objectif étant de déterminer s'il y a une relation entre deux caractères. Pour réaliser ces calculs, nous sommes parti du tableau qui relatait uniquement les dires en propre des sujets sans prendre en considération ce qui relevait de l'eco. Il s'agit du tableau que l'on trouve lors d'une page précédente. A partir de ce tableau comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons réalisé un autre tableau comportant des pourcentages qui permettent de pouvoir comparer les discours de chaque sujet entre eux puisque nous n'avions pas le même nombre d'occurrences selon les entretiens donc inutilisables en la matière. Voici présenté plus loin, le tableau traduit en pourcentage :

Tableau
n°10

candidat	Perception				Discours				Finalité		Sexe
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	Descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)	
CYRIL	39%	34%	11%	16%	57%	27%	15%	1%	37%	63%	Homme
XAVIER	33%	17%	25%	25%	32%	18%	40%	10%	19%	81%	Homme
LYDIA	28%	44%	13%	15%	31%	12%	42%	14%	91%	9%	Femme
SEVERNIE	52%	36%	9%	3%	30%	19%	38%	13%	54%	46%	Femme
ANNE	25%	44%	7%	24%	35%	31%	29%	4%	40%	60%	Femme
SEBASTIEN	45%	17%	1%	36%	29%	29%	36%	7%	61%	39%	Homme
	37%	32%	11%	20%	36%	23%	34%	8%	50%	50%	

b - Détail de nos calculs

A partir de ce tableau, nous avons défini deux tableaux distincts pour chaque hypothèse, un tableau des effectifs observés et un tableau des effectifs théoriques. Après la réalisation de ces tableaux, nous avons calculé le Khi-2 qui se calcul ainsi :

$$\sum \frac{(\text{Observé}-\text{Théorique})^2}{\text{Théorique}}$$

Concernant la condition d'application, habituellement on applique une condition à 5% ; cependant au regard de la taille de notre échantillon qui est composé de six

sujets, nous avons choisi une condition d'application de 34% (ce qui représente au moins deux sujets sur six), et doit permettre d'obtenir des résultats qui peuvent être utilisés pour l'analyse et l'interprétation.

Ensuite, nous avons calculé le degré de liberté qui se calcule ainsi :

$$\gamma = (\text{Nombre de ligne}-1) * (\text{Nombre de colonne}-1)$$

Enfin, grâce aux éléments recueillis et aux formules (loi Khi-2 inverse) nous avons calculé de façon automatique le khi-2 critique.

Ainsi en fonction de la valeur du khi-2 par rapport au khi-2 critique, on peut valider ou invalider les hypothèses.

Mais voyons un exemple par rapport à une première hypothèse :

Nous souhaitons savoir s'il y avait de la dépendance entre une perception d'échec/regret et le fait d'obtenir un diplôme, ainsi nous avons proposé comme hypothèses :

H0 : Echec et diplôme sont indépendants

H1 : Echec et diplôme sont dépendants

Partant de ce tableau, nous avons défini les effectifs observés au regard des deux caractères concernés par l'hypothèse (Tableau n°11). Puis nous avons établi le tableau des effectifs théoriques (Tableau n°12). Ayant obtenu ces tableaux, avec l'emploi d'Excel, nous avons tous les ingrédients pour faire les calculs.

Tableau
n°11

effectifs observés		Finalité personnelle (diplôme...)										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
échec/regret	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[20-30[	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
	[30-40[	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	[50-60[	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Tableau
n°12

effectifs Théoriques		Finalité personnelle (diplôme...)											
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
échec/regret	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[20-30[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[30-40[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[40-50[	0	0,16666667	0	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0	0	0,16666667	1
	[50-60[	0	0,16666667	0	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0	0	0,16666667	1
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	6

Grâce à la formule de calcul du khi-2, sur Excel, nous avons pu déterminer les valeurs du tableau suivant jusqu'à obtenir une valeur khi-2 : $18 > 16,76$. La valeur du khi-2 étant supérieure à celle du khi-2 critique, on peut rejeter l'hypothèse H0.

Tableau
n°13

Condition d'application	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-2	0,26266556	
Degrés de liberté	15	
Valeur Khi-2	18,00	
Khi-deux critique	16,7612953 ⁸⁶⁰	

On peut donc dire qu'il y a dépendance entre l'échec/ regret et le diplôme. La confirmation de cette hypothèse explique pourquoi chaque sujet fait état dans sa perception en premier de l'échec/regret. En effet, ils font état du regret de ne pas avoir obtenu de diplômes ou d'avoir cessé trop tôt leurs études. C'est le cas par exemple de Sébastien qui avec le recul regrette de ne pas être allé au-delà du Bac+2. « [...] ça fait que je m'étais arrêté à bac+2. Parce qu'on se rend pas toujours compte quand on est en train de faire son parcours universitaire que le diplôme en France à son importance, et donc on a tendance à vouloir arrêter pour commencer à bosser ». Ce diplôme qui est en adéquation avec leur expérience professionnelle, c'est aussi le moyen pour eux, de trouver un emploi dans le cas où ils n'en n'ont pas c'est le cas d'Anne qui était en recherche après la fermeture de son restaurant. Pour d'autres c'est l'assurance de trouver un emploi qui corresponde aux compétences acquises. C'est en effet, le cas de Xavier qui est dans une entreprise qui connaît de multiples plans sociaux. Il souhaite envisager un autre poste lui permettant d'avoir un emploi avec un meilleur statut et surtout dans un environnement plus serein : « Après me permettre d'évoluer, après trois plans sociaux des chiffres qui ne sont pas bons ». Intéressons-nous maintenant aux autres hypothèses que nous avons envisagées.

⁸⁶⁰ Le KHI-2 critique : c'est la fonction khi-2 inverse (condition d'application ; degré de liberté)

Nous ne présenterons que les tableaux effectifs observés, effectifs théoriques et un tableau précisant les résultats du khi-2, khi-2 critique...

2 - Présentation des hypothèses

La méthode du khi-2 fut expliquée avec un exemple représenté par deux hypothèses, voyons maintenant les différentes hypothèses que nous avons proposés.

a - Résultats liés aux hypothèses émises

Dans l'exemple ultérieur, nous avons présenté nos premières hypothèses qui mettent en lien le regret/échec et le diplôme. Voici d'autres hypothèses quant à l'évolution sociale.

- Quel lien entre le regret/l'échec et la finalité sociale ?

Après avoir cherché à déterminer le lien de dépendance entre le sentiment de regret/échec et le diplôme, nous allons dans un second temps, tenter de déterminer-s'il existe une corrélation entre le sentiment de regret/échec et la finalité sociale qui est traduit par l'évolution, professionnelle, l'emploi retrouvé...

Voyons ci-dessous l'expression de ces deux hypothèses :

H2 : Le regret/échec et la finalité sociale sont indépendants

H3 : Le regret/échec et la finalité sociale sont dépendants

Se trouvent en suivant, les tableaux correspondants aux effectifs observés et aux effectifs théoriques définis.

Tableau
n°14

effectifs observés		évolution										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
regret	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[20-30[	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	[40-50[	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	[50-60[	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	6

Tableau
n°15

effectifs Théoriques	évolution											
	[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total	
regret	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[20-30[	0,33333333	0	0	0,33333333	0,33333333	0	0,66666667	0	0,33333333	0	2
	[30-40[	0,33333333	0	0	0,33333333	0,33333333	0	0,66666667	0	0,33333333	0	2
	[40-50[	0,16666667	0	0	0,16666667	0,16666667	0	0,33333333	0	0,16666667	0	1
	[50-60[	0,16666667	0	0	0,16666667	0,16666667	0	0,33333333	0	0,16666667	0	1
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	6

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,24143645	
Degrés de liberté:	12	
Valeur Khi-deux:	15	
Khi-deux critique:	13,5063753	

Tableau
n°16

Nous identifions un khi-2 ayant pour valeur à 15 et un khi-2 critique correspondant à une valeur de 13.5063753. Comme $15 > 13.5$, donc on rejette l'hypothèse H2, autrement dit on considère que les variables regret/échec et finalité sociale (évolution, emploi) sont dépendantes.

Cela signifie, qu'il y a un lien entre un échec ou un sentiment de regret et la finalité sociale représentée par l'évolution, l'emploi. Le résultat de cette seconde hypothèse, permet de renforcer notre première hypothèse. Cette dernière, qui tend à considérer qu'effectivement cette perception (l'échec/regret), à elle une réelle corrélation avec la finalité personnelle représentée par le diplôme. Bien sûr, la finalité sociale est une notion sous-jacente et importante, puisque chacun des sujets fait référence à ce que le diplôme va leur permettre de faire après et ils font tous référence à un emploi retrouvé ou bien une évolution possible. Comme l'indique Cyril : « La conséquence euh de la VAE, ça m'ouvre beaucoup plus de portes ». Xavier quant à lui considère : « Je pourrais arriver pour aller jusqu'à intégrer une fonction à la direction générale ». Ce diplôme semble être un moment qui permet d'envisager autre chose. Anne précise que ce diplôme lui permettra d'obtenir un poste à 'son niveau'. « Au jour d'aujourd'hui responsable de développement à partir du moment où cela est certifié que je présente demain ou après-demain dans une entreprise comme j'ai commencé à faire, on va me mettre au niveau des négociateurs, au niveau des ... des des... ». Autre hypothèse que nous avons faite, c'est le lien entre le sexe et le diplôme.

- *Quelle corrélation entre le sexe et l'obtention du diplôme ?*

Après avoir étudié le lien de dépendance entre le critère échec/regret et la finalité professionnelle, ou la finalité sociale, intéressons-nous maintenant au lien de dépendance qu'il pourrait y avoir entre le sexe et ces mêmes critères. Les hypothèses correspondantes sont présentées comme telles. En effet, dans la population interrogée nous avons objectivé d'obtenir la parité afin d'envisager effectivement si le processus est perçu de la même façon selon le sexe du sujet.

Voici les premières hypothèses que nous avons élaboré quant aux critères : sexe et au diplôme.

H4 : Le sexe et le diplôme sont indépendants

H5 : Le sexe et le diplôme sont dépendants

Tableau
n°17

effectifs observés		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
Sexe	Femme	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3
	Homme	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Tableau
n°18

effectifs Théoriques		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
Sexe	Femme	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	3
	Homme	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	3
	Distrib:	0	0,16666667	0	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0	0	0,16666667	

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,30621892	
Degrés de liberté:		5
Valeur Khi-deux:		6
Khi-deux critique:	5,73048519	

Tableau
n°19

Concernant les deux critères sexe et diplôme, nous avons obtenu un khi-2 avec une valeur de 6 et un khi-2 critique ayant une valeur de 5,73048519. Le Khi-2 critique étant d'une valeur inférieure, on peut rejeter l'hypothèse H5. Ainsi il y a de l'indépendance entre le sexe et le diplôme. En effet 100 % des femmes ont déclaré en premier que le diplôme était la finalité la plus importante. Nous pouvons peut être faire le lien avec un sujet clairement au cœur de l'actualité puisqu'il est inscrit dans la Loi du 4 août 2014 : pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes. En effet, il est usuel qu'à diplôme et expérience égale, les femmes soient moins rémunérées que les hommes, le fait de ne pas avoir de diplôme ne fait qu'accroître les difficultés que peuvent rencontrer notamment les sujets féminins quant à leur retour à l'emploi.

- *Quelle dépendance entre le sexe et la finalité sociale ?*

De la même façon nous avons souhaité traiter de la dépendance entre le sexe et la finalité sociale.

H6 : Le sexe et la finalité sociale sont indépendants

H7 : Le sexe et la finalité sociale sont dépendants

Tableau
n°20

effectifs observés		évolution										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100[	Total
Sexe	Femme	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3
	Homme	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Tableau
n°21

effectifs Théoriques		évolution										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100[	Total
Sexe	Femme	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	3
	Homme	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	3
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Ces tableaux nous ont permis d'obtenir une valeur de khi-2 de 4 et une valeur de khi-2 critique de : 4.57856283 comme nous l'indique le tableau n°22. La valeur khi-2 est inférieure à la valeur khi-2 critique, ainsi nous pouvons rejeter l'hypothèse H8. Autrement dit, le caractère sexe et le caractère finalité sociale sont indépendants.

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,40600585	
Degrés de liberté:	4	
Valeur Khi-deux:	4	
Khi-deux critique:	4,57856283	

Tableau
n°22

Effectivement comme nous l'avons vu avec les hypothèses précédentes, le sexe et le diplôme ont un lien que l'on peut attribuer notamment à la réelle égalité femme, homme. Par ailleurs la finalité sociale : l'évolution, l'emploi ne semblent pas avoir de lien de dépendance avec le sexe.

- *Le lien entre le savoir et le diplôme*

Après avoir travaillé sur les notions d'échec/regret, le sexe des sujets et les liens de dépendance qu'il pouvait y avoir avec l'ensemble des finalités (personnelle "diplôme" et sociale "évolution", "emploi"), nous allons maintenant nous intéresser au lien de dépendance entre le savoir et le diplôme. Pourquoi cette hypothèse ? Elle fut

induit par le fait que dans l'analyse des discours des différentes personnes, la proportion accordée à ce type de discours est plutôt faible, voire inexistante parmi certains d'entre eux.

Voici l'énoncé de nos hypothèses :

H8 : Nous supposons que le Savoir et le Diplôme sont indépendants

H9 : Nous supposons que le Savoir et le Diplôme sont dépendants

Tableau
n°23

effectifs observés		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
savoir	[0-10[	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	4
	[10-20[	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6	

Tableau
n°24

effectifs Théoriques		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
savoir	[0-10[	0	0,6666666	0	0,6666666	0,6666666	0,6666666	0,6666666	0	0	0,6666666	4
	[10-20[	0	0,3333333	0	0,3333333	0,3333333	0,3333333	0,3333333	0	0	0,3333333	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6	

Les résultats obtenus sont représentés dans le tableau ci-dessous :

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,30621892	
Degrés de liberté:	5	
Valeur Khi-deux:	6	
Khi-deux critique:	5,73048519	

Tableau
n°25

On peut remarquer un Khi-2 à 6 et un khi-2 critique à 5,73048519. Autrement le khi-2 est supérieur au khi-2 critique. Ainsi nous pouvons rejeter l'hypothèse H8, ce qui permet donc de considérer que le savoir et le diplôme sont dépendants. En effet, les sujets ont conscience de l'importance du savoir dans le processus qu'ils ont engagé. Notamment Xavier évoque qu'il a beaucoup lu, et montre tout l'intérêt qu'il a pu y trouver. Il fait état de la réalité des faits, et emploie un verbe familier et un peu excessif : « Je sais que le Mercator et le Management stratégique, je les ai dévoré, j'ai pris du plaisir ». Cyril fait quant à lui plutôt référence à des champs de compétences dont il a pris conscience : « [...] ben je suis capable de faire beaucoup plus de choses que je ne pensais puisque je vais toucher différents secteurs, différentes activités comme le digital par exemple, que je fais depuis trois ans, qui était dans le mémoire et ben que vais avoir la compétence digitale ». Lydia, précise que le travail de référence au savoir lui a permis de : « Au regard de l'académique aujourd'hui, ça m'a permis de comprendre plein de choses, de pouvoir interagir avec des gens qui sont aussi sur des postes de formateurs, ou des postes en stratégie etc... j'ai le savoir-faire et en plus j'ai le même vocabulaire ». Une étude d'ailleurs fut menée par le FONGECIF Ile de France en 2011, celle-ci indique que : 62% des personnes qui ont fait une VAE : soit ressentent le besoin d'en faire une (39%), ou l'on terminée (5%), ou sont inscrites ou en cours de formation (18%). Même si à prime abord, il nous a semblé que l'expression du savoir a été peu significative, on peut malgré tout faire état du lien de dépendance entre le savoir et le diplôme. Ce qui n'est pas illogique, puisque cela corrobore le fait que les individus sont dans une démarche d'apprentissage expérientielle. Mais poursuivons nos investigations.

- Du lien entre le savoir et la finalité sociale ?

Toujours dans le même registre du savoir, nous avons mis ce critère en correspondance avec la finalité. Du coup, nous avons au travers de ce test du khi-2 cherché à identifier s'il y avait un lien de dépendance entre ces deux paramètres.

Les hypothèses émises sont les suivantes :

H10 : Savoir et finalité sociale (évolution, emploi) sont indépendants

H11 : Savoir et finalité sociale (évolution, emploi) sont dépendants

Tableau
n°26

effectifs observés		Finalité sociale										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100[	Total
savoir	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	[30-40[	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	[40-50[	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	6

Tableau
n°27

effectifs Théoriques		Finalité sociale										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100[	Total
savoir	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0,16666667	0	0	0,16666667	0,16666667	0	0,33333333	0	0,16666667	0	1
	[20-30[	0,16666667	0	0	0,16666667	0,16666667	0	0,33333333	0	0,16666667	0	1
	[30-40[	0,33333333	0	0	0,33333333	0,33333333	0	0,66666667	0	0,33333333	0	2
	[40-50[	0,33333333	0	0	0,33333333	0,33333333	0	0,66666667	0	0,33333333	0	2
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Distrib:	0,16666667	0	0	0,16666667	0,16666667	0	0,33333333	0	0,16666667	0	

Traduit dans le tableau ci-dessous, voici les résultats que nous avons obtenus quant à l'énoncé de cette hypothèse.

<i>Condition d'application:</i>	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
<i>Surface à droite Khi-deux:</i>	0,44567964	
<i>Degrés de liberté:</i>	12	
<i>Valeur Khi-deux:</i>	12	
<i>Khi-deux critique:</i>	13,5063753	

Tableau
n°28

Dans le cas présent nous avons une valeur de khi-2 de 12 et une valeur de khi-2 critique à 13,5. Le khi-2 critique est supérieur au khi-2, ainsi nous pouvons rejeter l'hypothèse H11. Ainsi le savoir et l'évolution semblent indépendants. Cela peut sembler paradoxal, puisque même s'ils font référence aux savoirs de façon plus ou moins marquée, ils ne semblent pas avoir conscience de l'impact des savoirs sur la

finalité sociale qu'ils peuvent avoir au moins pour la moitié d'entre eux hommes et femmes mélangés. Pour trois interviewés la finalité sociale reste importante, le savoir est considéré comme un outil qui leur permet de comprendre et de justifier. Effectivement le témoignage d'Anne va tout à fait dans ce sens : « [...] une personne qui n'est pas convaincue d'elle-même mais convainc déjà son entourage de ses capacités, de son potentiel, mais au fond n'a pas de diplôme. Et donc n'ayant pas de diplôme ne peut pas trouver un poste à la hauteur, [...] Donc je rechercherais l'exactitude, les connaissances compréhension de moi-même [...] Parce que au bout du rouleau quand on a fini et qu'on a un diplôme qui nous situe dans le cadre sociétal, professionnel on se sent bien ». Xavier l'indique également lorsqu'il dit : « Je pourrais aller jusqu'à intégrer une fonction de direction générale ». La fonction de direction générale est colorée d'une représentation sociale très positive, c'est pour Xavier quelque chose d'important le statut de cadre. En effet sur le ton de la boutade, il fait référence à sa tenue vestimentaire : « Ca m'a changé, j'ai jeté tous mes jeans ». Il habite également le nouveau statut auquel il aspire d'autant plus qu'au moment de l'interview, il avait obtenu un nouveau poste de cadre à Paris « [...] J'ai un nouveau boulot, je vais être cadre, je vais manager une vingtaine de personnes ». Par contre pour d'autres c'est le diplôme le seul important, ils n'ont même pas forcément conscience des acquisitions théoriques qu'ils ont pu faire malgré eux. C'est le cas par exemple de Sébastien : « A pour moi c'est qu'on ne repart pas à l'école, on ne se réinscrit pas à l'université, on ne se repasse pas des modules, on ne passe pas des examens de math, je vais dire des bêtises hein, de math d'anglais, de choses comme ça. On reconnaît qu'à travers ce qu'on a fait professionnellement ». Il n'a pas pris conscience de son travail d'apprentissage qu'au travers du savoir-faire et relativise beaucoup l'accès aux savoirs, malgré le fait qu'il précise à la question sur les apports de cette VAE : « Qui moi, non ! Non j'ai redécouvert des choses que j'avais oublié que j'avais fait dans le passé, c'est pour ça que je dis voilà. Mais en termes de découvertes de nouvelles disciplines ou de gestion de personnel des fois par exemple on lit des bouquins. Là j'avais déjà lu dans le passé où on dit t'es en management plutôt directif, t'es en management plutôt ... ». On constate qu'effectivement il y a des apprentissages ou des ré-apprentissages mais cela ne lui paraît pas significatif. Il reste focalisé sur l'expérience et le référentiel qu'on lui a présenté.

- Autre hypothèse le lien entre le savoir-faire et la confiance

Le savoir, semble en partie en corrélation avec les critères de diplôme et d'évolution, maintenant nous allons nous intéresser à la corrélation qu'il peut y avoir entre savoir-faire et la confiance qui émerge des individus.

Ci-dessous, les hypothèses que nous avons présentées ici :

H12 : Le critère de savoir-faire et de confiance sont indépendants

H13 : Le critère de savoir-faire et de confiance sont dépendants

Tableau
n°29

effectifs observés		confiance										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
savoir-faire	[0-10[	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
	[10-20[	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	6

Tableau
n°30

effectifs Théoriques		confiance										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
savoir-faire	[0-10[	2	1,33333333	0,66666667	0	0	0	0	0	0	0	4
	[10-20[	1	0,66666667	0,33333333	0	0	0	0	0	0	0	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Distrib:	0,5	0,33333333	0,16666667	0	0	0	0	0	0	0	0

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,68728928	
Degrés de liberté:	2	
Valeur Khi-deux:	0,75	
Khi-deux critique:	2,19722458	

Tableau
n°31

Ici nous avons une valeur de khi-2 qui est à 0,75 puis une valeur de khi-2 critique de 2,19722458. Le Khi-2 critique étant supérieur au khi-2 nous pouvons rejeter l'hypothèse selon laquelle le savoir-faire et la confiance sont dépendants. Nous retenons donc l'hypothèse selon laquelle, le savoir-faire et la confiance sont indépendants. En effet, le fait d'avoir pris connaissance de ses savoir-faire grâce à ce travail de réflexivité ne permet pas forcément aux sujets d'avoir plus confiance. Les

sujets qui nous ont fait part de leur expérience ne semblaient pas manquer de confiance. Nous pensons notamment à Cyril qui nous a relaté une expérience extrêmement riche et significative avec des responsabilités à l'échelle internationale. Il se présente comme : « [...] j'ai eu de très bons résultats, euh dans le TOP3 des meilleurs commerciaux Europe de l'Est ». De même Lydia nous indique qu'elle est : « [...] bon ben j'ai travaillé, conseillère de vente, responsable de rayon, manager des ventes, directrice de magasin pendant dix-sept ans ». De la même façon, Lydia a eu dix-sept années d'expérience dans la grande distribution textile avec des postes à responsabilité, la confiance ne lui faisait pas défaut alors et ne l'a pas empêchée d'évoluer régulièrement.

- *Quel lien de dépendance entre la finalité sociale et le savoir-faire ?*

Nous avons ensuite envisagé, le lien de dépendance qu'il pouvait y avoir entre le savoir-faire et l'évolution, l'emploi pour les sujets interrogés. Autrement dit, nous avons proposé comme nouvelles hypothèses :

H14 : Finalité sociale et savoir-faire sont indépendants

H15 : Finalité sociale et savoir-faire sont dépendants

Tableau
n°32

effectifs observés		savoir faire										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
finalité sociale	[0-10[	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	4
	[10-20[	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Tableau
n°33

effectifs Théoriques		savoir faire										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
finalité sociale	[0-10[	0	0,66666667	0	0,66666667	0,66666667	0,66666667	0,66666667	0	0	0,66666667	4
	[10-20[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[40-50[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Distrib:	0	0,16666667	0	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0	0	0,16666667	

Ces hypothèses nous ont permis de déterminer :

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,30621892	
Degrés de liberté:	5	
Valeur Khi-deux:	6	
Khi-deux critique:	5,73048519	

Tableau
n°34

Concernant le lien de dépendance entre les deux critères que sont la finalité sociale et le savoir-faire, nous avons obtenu un khi-2 à 6 et un khi-2 critique à 5,73048519. Puisque le Khi-2 critique est inférieur au khi-2, nous pouvons rejeter l'hypothèse H15, qui considère que le savoir-faire et la finalité sociale sont indépendants. Ce test d'indépendance montre qu'en effet, il y a une dépendance entre le savoir-faire et la finalité sociale. Du fait de la preuve de leur savoir-faire, les sujets sont en attente d'une évolution. Autant le savoir n'est pas forcément en lien avec la finalité sociale, autant le savoir-faire oui. Le fait d'avoir démontré par cet exercice de réflexivité l'ensemble des savoir-faire développés, ils attendent la reconnaissance de cette expérience. Ces savoir-faire sont selon Anne un véritable atout pour trouver un emploi : « Beh mes compétences, mes compétence euh... si on les a et qu'elles ne sont pas prouvées, si on les a, même qu'on les a quand on les a il faut des semaines, des mois pour prouver parce qu'on a besoin de preuves, tout le monde peut arriver en disant moi je sais faire. Et puis au bout de deux semaines l'entreprise voit que bon c'est pas ça. Donc la preuve déjà est une référence ».

- Y-a-t-il une dépendance entre la satisfaction et le diplôme ?

Nous nous sommes attachée à déterminer le lien de dépendance qu'il pouvait y avoir entre le diplôme et la perception de satisfaction. Les hypothèses élaborées quant à ces caractères ont été formulées de la façon suivante :

H16 : Satisfaction et diplôme sont indépendants

H17 : Satisfaction et diplôme sont dépendants

Tableau
n°35

effectifs observés		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
satisfaction	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	[40-50[	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6

Tableau
n°36

effectifs Théoriques		diplôme										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
satisfaction	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[20-30[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[30-40[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[40-50[	0	0,33333333	0	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	2
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Distrib:	0	0,16666667	0	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0,16666667	0	0	0,16666667	

Nous avons obtenu comme résultat du khi-2 et du khi-2 critique les données ci-dessous :

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,2850565	
Degrés de liberté:	10	
Valeur Khi-deux:	12	
Khi-deux critique:	11,3173574	

Tableau
n°37

Selon ces hypothèses, nous pouvons retenir l'hypothèse H16, autrement dit qu'il y a une dépendance entre la satisfaction et le diplôme. Effectivement le khi-2 est supérieur au khi-2 critique. Bon nombre des interviewés, font référence à cette perception qu'est la satisfaction. Anne l'a clairement exprimée, même au travers de son

Tableau
n°36

effectifs Théoriques		discours réflexifs										
		[0-10[	[10-20[	[20-30[	[30-40[	[40-50[	[50-60[	[60-70[	[70-80[	[80-90[	[90-100]	Total
discours conceptuels	[0-10[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[10-20[	0,66666667	0,33333333	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	[20-30[	0,66666667	0,33333333	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	[30-40[	1,33333333	0,66666667	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	[40-50[	1,33333333	0,66666667	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	[50-60[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[60-70[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[70-80[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[80-90[	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	[90-100]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Distrib:	0,66666667	0,33333333	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Condition d'application:	0,33333333	34% soit 2 personnes sur 6
Surface à droite Khi-deux:	0,68227033	
Degrés de liberté:	3	
Valeur Khi-deux:	1,5	
Khi-deux critique:	3,40470621	

Tableau
n°37

Pour ces dernières hypothèses, la valeur du khi-2 est de 1,5 alors que celle du khi-2 critique est à 3,40470621. Comme le khi-2 critique est supérieur au khi-2, alors on peut rejeter l'hypothèse H19. Il n'y a pas de lien de dépendance entre le discours réflexif et le discours conceptuel. Cette distinction entre les deux types de discours avait déjà été perçue lors de l'analyse du contenu. En effet le discours conceptuel qui représente l'expression du savoir ne correspond en moyenne qu'à 8% des propos des sujets interviewés. Cette notion de savoir semble bien absente de la conscience des sujets qui réalisent une VAE. Par contre l'expression du "faire" représente à lui seul 34% des propos juste après l'expression narrative des parcours de vie et des expériences professionnelles. Cela montre le travail de réflexivité que chacun des sujets a pu mener au cours de cette introspection et la "métaréflexion" qu'ils ont engagée. Mais au regard de toutes ces hypothèses, quelles interprétations pouvons-nous faire afin de répondre à notre problématique ?

b - Quel bilan pouvons-nous faire de toutes ces hypothèses ?

En employant l'ensemble de ces hypothèses, nous avons essayé d'obtenir des éléments de réponses qui peuvent se montrer complémentaires par rapport à l'analyse de contenu. Les hypothèses furent définies pour tenter de déterminer qu'elle est la finalité pour les sujets interviewés et notamment s'il y a un lien entre le parcours de vie des personnes engagées dans le dispositif de VAE et les finalités. Cela a pour objectif de déterminer l'impact du diplôme. D'autre part, au travers des hypothèses nous avons déterminé la place du "savoir-faire" et du "savoir" chez les individus. Ces éléments auront bien évidemment pour objectif de nous aider à répondre à la problématique.

b1 - Impact des finalités "diplôme" et "évolution"

Tout d'abord le premier enseignement que nous pouvons tirer de ces résultats, c'est qu'une situation d'échec, un regret, ont une réelle incidence sur la volonté d'obtenir un diplôme et de pouvoir évoluer d'un point de vue professionnelle. On peut se référer aux travaux de par J. FRISCH en 1971, celle-ci affirmait (1971, p.35) : « *Plus le niveau de diplôme est élevé, plus la probabilité de promotion est grande* ». ⁸⁶¹ C'est également un vecteur de reconnaissance de leurs pairs, ils attendent d'être reconnus par ceux-ci. Il s'agit du triptyque de F. SIGAUT (1990, p.167) : « *technique, identité et reconnaissance par autrui* ». ⁸⁶² Après une période délicate, les sujets sont donc en recherche de reconnaissance pour pouvoir envisager un avenir plus serein, cette reconnaissance est d'abord une reconnaissance personnelle. Ce cheminement engagé par le sujet par lequel il prend conscience de l'assimilation de ses savoirs, de l'accommodation qu'il a pu en faire afin de développer ses compétences, est important pour progressivement selon J. LEGROUX (2008, p.121) : « *se connaître* » ⁸⁶³. Cette recherche n'est pas sans difficulté puisque la plupart font part du fait que cet exercice est difficile. Lorsque l'on regarde le niveau des perceptions des interviewés, l'estimation de la perception "difficulté" représente 20%. Cela représente presque un quart de la perception des individus. En quoi cela est difficile ?

b2 - Un sentiment de difficulté

Cette difficulté peut être liée à plusieurs éléments, tout d'abord il est difficile de parler de soi en tant que tel. En effet, ce sentiment d'échec/regret que nourrissent les sujets au début du processus peut engendrer un manque de confiance. H. De VISSCHER (2013, p.429) précise : « *Certaines personnes peuvent avoir le sentiment d'être incompetentes, sans capacité ni talent, « nulles », voire idiotes. Cette perception, qui devient peu à peu une certitude, attaque l'estime de soi et leur fait perdre foi en eux-mêmes. La personne se sent disqualifiée* ». ⁸⁶⁴ Lorsque l'on évoque la notion de sentiment, on peut en donner comme définition selon O. LUMINET (2002, p. 214) : le sentiment est « *le terme qui fait spécifiquement référence à la composante cognitive expérientielle de l'émotion. Il n'implique donc pas de modifications des composantes comportementales expressive et physiologique* ». ⁸⁶⁵ Ainsi cette difficulté émotionnelle, peut engendrer des problèmes aux sujets quant au fait de devoir parler de façon positive d'eux. O. LUMINET définit alors l'émotion (2002, p.209) comme : « *réponses extrêmement rapides de l'organisme suite à certaines circonstances inhabituelles de l'environnement qui se caractérisent par un ensemble de réponses physiologiques, comportementales expressives et cognitives expérientielles concomitantes* ». ⁸⁶⁶ Au-delà de cette difficulté émotionnelle, il s'avère difficile également de s'approprier sa propre expérience. Cette lecture plurielle comme le dit J. ARDOINO nécessite une introspection délicate. Lydia à ce propos nous dit : « *Parce que c'est vraiment un travail intérieur de soi. [...] Parce qu'il faut creuser en soi et c'est difficile de creuser au fond de soi voilà, parce que l'inventaire est difficile. Ouais c'est difficile* ». Si cet acte est difficile, il fait la part belle à l'émergence des savoir-faire.

⁸⁶¹ FRISCH. J, 1971, *Op. Cit*, p.35

⁸⁶² SIGAUT. F, 1990, *Op. Cit*, p. 167

⁸⁶³ LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit*, p.121

⁸⁶⁴ De VISSCHER. H, « *Quelques disqualifications. Le sentiment ou ressenti d'incompétence* ». Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°99-100, p. 429-444, 2013/3

⁸⁶⁵ LUMINET. O, « *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement* ». Bruxelles : De Boeck, 2002

⁸⁶⁶ *Ibid*, p. 209

b3 - L'émergence des savoir-faire

Force est de constater que la place du discours du savoir-faire est importante. Le discours réflexif correspond à 34% des propos des individus. Ce qui corrobore le fait que l'on puisse considérer l'exercice de VAE comme un acte de réflexivité. L'identification des savoir-faire que peut faire le sujet n'a selon le test du khi-2 pas de lien avec la confiance, par contre il y a un lien de dépendance entre le savoir-faire et la finalité sociale. Même si leur priorité c'est le diplôme, ils ont besoin de la conscientisation de tous ces savoir-faire pour avoir une place avec leurs pairs, pour pouvoir exister. La réflexivité engagée par les sujets permet aux individus selon G. LERBET (1993, p.47) « *d'exister davantage* ». ⁸⁶⁷ Plus précisément, il indique « *Quand je m'intériorise, que je me complexifie en m'appropriant de l'environnement (nous pourrions rajouter : qui devient « monde propre »), je me perçois dans le même temps un peu plus en tant que sujet. C'est le cas par exemple, lorsque je vis l'expérience de rapports positifs aux autres dans un groupe. D'une certaine façon, je fais mien le groupe et simultanément j'existe davantage* ». ⁸⁶⁸ Par contre l'expression du savoir 'le discours conceptuel' est très faible. A l'échelle de l'ensemble des entretiens, cela ne correspond qu'à 8% des propos des interviewés. Cependant il semble indéniable que dans cette réflexivité, il y a un apprentissage que J. DEWEY et d'autres nomment l'apprentissage expérientiel. Cet apprentissage passe forcément par le savoir. Mais R. BOURDONCLE fait référence au fait que ces savoirs sont incorporés en nous, ils se 'routinisent' (2007, p.24) : « *des savoirs que l'on met si souvent en œuvre dans les situations familières que l'on fait sans y penser : ils s'incorporent en vous, se routinisent et se mobilisent instantanément dans les situations ordinaires* ». ⁸⁶⁹ Donc même si les savoirs sont présents chez tous les sujets, ils ne sont pas exprimés de façon explicite chez les sujets malgré le référentiel qui pourrait aider également à les faire émerger.

Nous venons d'analyser les résultats par une double analyse, tout d'abord, une première émanant de la grille d'analyse et en étudiant les discours de chacun des sujets de façon individuelle et collective, puis en nous attachant à réaliser une analyse croisée au travers la recherche d'interactions entre des paramètres individuels. L'ensemble de ces résultats nous donne de la matière afin de pouvoir établir une interprétation, répondre à notre problématique. Pour ce faire, nous allons commencer par présenter une modélisation qui servira à présenter notre interprétation.

III - NOTRE MODELISATION ET INTERPRETATION

Rappelons tout d'abord notre problématique :

“La V.A.E se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la V.A.E est considérée généralement de façon exclusive soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme reconnaissance de l'expérience. Or, nous

⁸⁶⁷ LERBET. G, 1993, *Op. Cit.*, p.47

⁸⁶⁸ *Ibidem*,

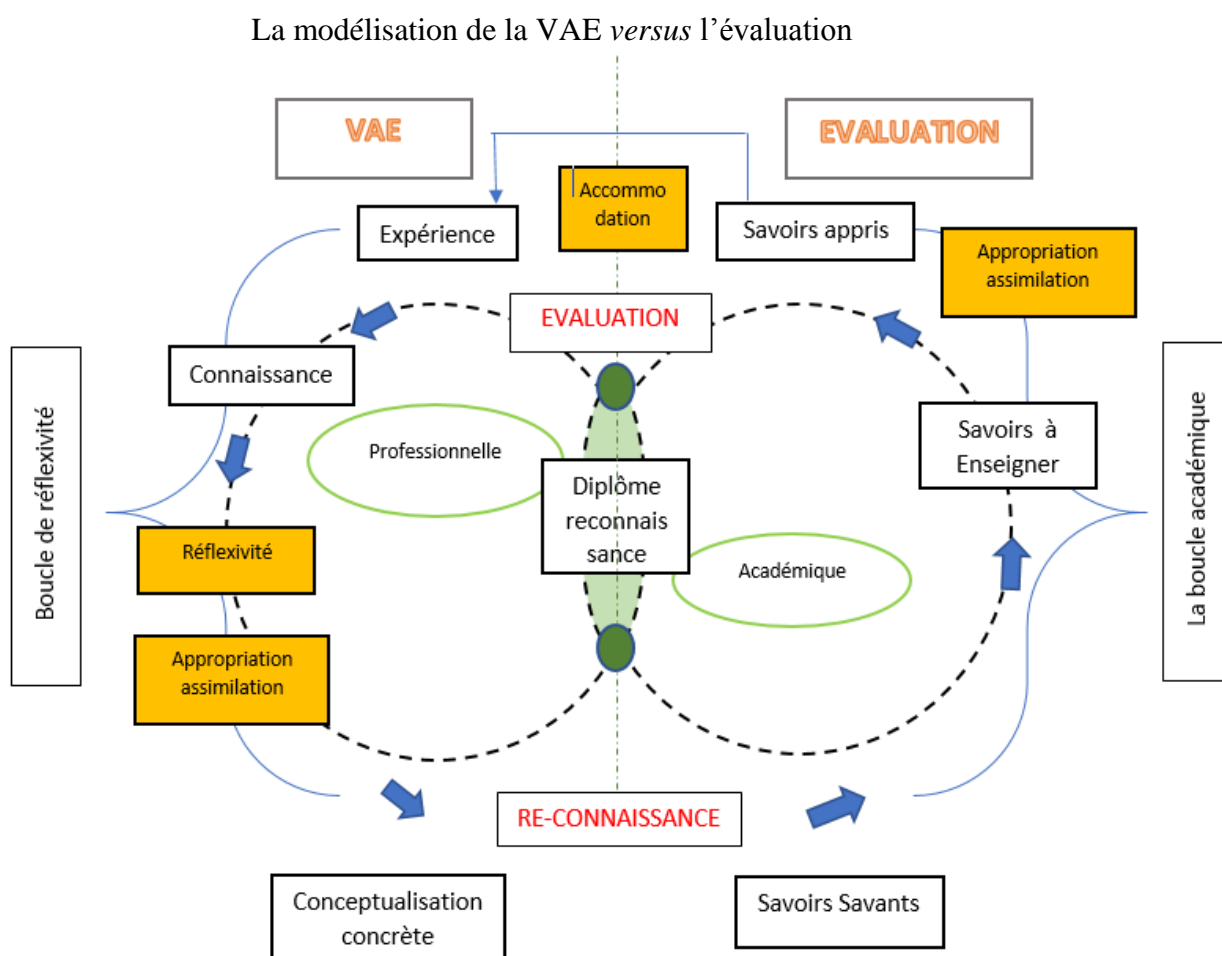
⁸⁶⁹ BOURDONCLE. R, « Savoirs professionnels et formation des enseignants. Une typologie sociologique ». Spirale n°13, L'Université et les savoirs professionnels, Oct. 1994

pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait l'expérience."

Autrement dit ce qui nous intéresse, c'est de déterminer, de savoir si la démarche de VAE est réellement un dispositif d'évaluation. De plus, il nous importe de déterminer la place des savoirs, de l'expérience, de la reconnaissance et de la re-connaissance dans cette dernière.

A - LA MODELISATION DE LA VAE *VERSUS* L'EVALUATION

Nous avons envisagé notre modélisation comme la juxtaposition de deux systèmes très proches entre lesquels il peut y avoir des passerelles mais à la fois autonome.



1 - Que représente cette modélisation ?

a - Juxtaposition de deux systèmes

Tout d'abord un système de l'enseignement "classique" ou "traditionnel" lié à la "transposition didactique". Cette "transposition didactique" correspond au parcours réalisé par le Savoir. A partir des Savoirs savants, sont définis, les savoirs à enseigner. Ces savoirs à enseigner, sont les savoirs qui sont transmis dans les salles de classe et

dont les apprenants se saisissent. L'individu va alors réaliser son acte d'apprendre, qui est défini par B. AUMONT (2007, p.1) comme étant la « *construction du savoir* ». ⁸⁷⁰ Autrement dit c'est : « *C'est prendre avec soi, c'est faire sien, c'est s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir* » ⁸⁷¹. Il va assimiler ces savoirs à enseigner pour les faire siens. Après ces savoirs que l'on va nommer alors "appris", vont être évalués *via* l'évaluation sommative si l'on évoque l'évaluation finale. Selon J. CARDINET (1998, p.15-16), l'évaluation sommative elle : « [...] *porte sur un objectif terminal, plutôt que sur des savoirs partiels : si l'on fait l'effort d'établir un bilan, on voudrait qu'il renseigne sur quelque chose d'important et d'utile socialement [...]. Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens* » ⁸⁷². Cette évaluation finale permet d'obtenir la reconnaissance académique qui se traduit par l'obtention d'un diplôme. Ce diplôme, nous l'avons vu, est considéré comme un véritable sésame facilitant l'insertion professionnelle et l'évolution professionnelle. Enfin, grâce à l'accommodation du sujet au regard de son environnement dans lequel il se situe, ce dernier va commencer sa carrière professionnelle et commencer à construire son expérience. J. VINCENS (2001, p. 57) définit l'expérience comme : « *Une connaissance acquise par la pratique accompagnée d'une réflexion sur cette pratique. [...] Cela revient à appeler expérience toutes les acquisitions de compétences qui ont lieu au cours de la vie active, à l'exception des formations explicites sanctionnées par des diplômes intégrés dans l'architecture du système de formation initiale* » ⁸⁷³.

L'expérience du sujet va s'élaborer tout au long de sa carrière.

Le second système représente la boucle réflexive, elle est issue du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Ce système part de l'expérience du sujet, individu qui aura auparavant pu obtenir un premier diplôme lors de son passage dans le premier système. Lorsque la personne s'engage dans le dispositif de VAE, cette dernière s'engage dans un dispositif de réflexivité. Cette réflexivité correspond selon Y. ALPE et al, (2007, p. 245) à : « *une propriété de l'action sociale qui conduit l'action à agir sur l'acteur et inversement par un renvoi permanent entre la description des situations et les situations elles-mêmes* » ⁸⁷⁴. En s'engageant dans ce dispositif de réflexivité, ce dernier va prendre conscience des connaissances qu'il a pu acquérir tout au long de ses années d'expérience. Ces connaissances qui jusqu'alors comme le présente J. LEGROUX sont intégrées à la personne et pour lesquelles il n'a, dans un premier temps, pas conscience. L'accompagnement qu'il va avoir, va lui permettre de commencer une réflexion sur la réflexion encore appelée "métaréflexion". Grâce à cela, les individus prennent conscience de leurs savoir-faire, ils se les approprient, ils les assimilent. AM. CHARRAUD (2003, p.37) fait alors référence à "l'acte de reconnaissance" qui permet : « *L'identification d'éléments qui constituent un "connu", puis d'appropriation, permettant le "reconnu"* » ⁸⁷⁵. Ainsi la pratique du professionnel se conceptualise, L. MALAVIELLE (2005, p.14) précise que : « *L'expérience devient communicable en raison de transformations qu'elle subit lorsqu'elle devient objet de réflexion pour le sujet, lorsqu'elle s'énonce ou se partage* » ⁸⁷⁶. L'individu grâce aux

⁸⁷⁰ AUMONT. B, 2007, *Op.Cit*, p.1

⁸⁷¹ *Ibidem*,

⁸⁷² CARDINET. J, 1998, *Op. Cit*, p15-16

⁸⁷³ VINCENS. J, « Expérience professionnelle et formation ». AGORA, n°25, p. 55-67, 2001

⁸⁷⁴ ALPE. Y & al, 2007, *Op.Cit*, p.245

⁸⁷⁵ CHARRAUD. AM, 2003, *Op. Cit*, p.37

⁸⁷⁶ MALAVAILLE. L, 2005, *Op.Cit*, p.14

savoirs appréhendés prend donc conscience de l'ensemble des savoir-faire qu'il a pu développer tout au long de son parcours professionnel. C'est la re-connaissance ! Elle est fondamentale, elle permet aux candidats d'apprendre de leur pratique professionnelle, d'analyser leur pratique d'en faire émerger toutes les composantes et d'enclencher une réflexion quant à la réalisation de sa pratique future. Au-delà de ces aspects, cette re-connaissance va lui permettre d'obtenir le diplôme et la reconnaissance sociale.

Nous sommes en présence de deux systèmes juxtaposés : d'un côté, notre système d'évaluation classique, et de l'autre, notre système que nous considérons ne pas être un dispositif de l'évaluation : la VAE. Nous les avons faits volontairement juxtaposés mais, les pointillés représentent le fait qu'ils ne se touchent pas. Ces deux cercles ont un centre commun malgré tout représenté par la zone colorée en vert, puisque, dans les deux systèmes, la finalité ultime reste le diplôme. Ce dernier, qui est, nous l'avons déjà indiqué source indéniable de reconnaissance au sein de notre société et un sésame pour pouvoir trouver un emploi ou évoluer. Ils sont également juxtaposés parce que l'on peut passer d'un système à un autre. Tout d'abord quasiment tous nos interviewés sont passés par la voie classique de l'enseignement et du diplôme hormis Cyril qui fut déscolarisé très tôt. Ce qui atteste que d'un système, nous puissions avoir besoin de passer au second pour pouvoir évoluer. Par ailleurs, le fait d'être passé par la "boucle réflexive" peut donner également envie aux candidats de se réengager dans un système classique. Nous pouvons ainsi citer Lydia, qui après avoir obtenu son BTS MUC par la voie de la VAE a désiré poursuivre : « [...] et euh effectivement le MUC, je me suis dit, mais je sais faire tellement plus quelque part. [...] et j'ai poursuivi parce que je me suis dit, je suis parfaitement capable de poursuivre ». Elle a fait dans le cadre de l'enseignement classique un Master I de responsable commercial. Mais pourquoi faire deux systèmes si proches et en même temps différents ? Nous l'attribuons au fait que selon nous, le dispositif de VAE n'est pas une évaluation en tant que telle, mais un dispositif de re-connaissance au service de la reconnaissance représenté par l'obtention du diplôme et une reconnaissance sociale au travers d'un accès à l'emploi ou à une évolution professionnelle.

b - Un système d'évaluation et un système de re-connaissance

Nos deux systèmes, ont un même objectif mais des moyens différents pour y parvenir.

b1 - La "boucle académique"

Comment fonctionne cette première boucle? Nous avons un référentiel, un programme pédagogique, des contenus qui sont transmis à l'apprenant, qu'il va apprendre, assimiler. Pour s'assurer de l'assimilation efficace, sont mises en place des évaluations. Nous n'avons fait apparaître sur notre modèle que l'évaluation terminale, mais comme nous l'avons déjà présenté, le cursus de l'apprenant peut être composé de diverses étapes d'évaluation. L'évaluation diagnostique qui va permettre d'identifier par exemple les prérequis qui peuvent être nécessaires à l'intégration à un parcours de formation. Il y a également les évaluations formatives, qui se déroulent généralement durant la formation et dont les objectifs sont de s'assurer de la bonne acquisition des savoirs enseignés. C. HADJI (1989, p.187) la définit comme étant : « ... une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts

à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non des objectifs formels »⁸⁷⁷. En d'autres termes, cette évaluation permet de réguler l'apprentissage, de s'assurer de la bonne avancée de celui-ci, et le cas échéant de revenir sur les notions qui ne seraient pas acquises et comprises. Puis effectivement en dernier, il y a l'évaluation que nous venons d'évoquer, l'évaluation sommative. Ces évaluations sont avant tout, des 'jugements de valeur' C. HADJI (1989, p.25) la définit ainsi : « Nous proposons de nommer évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de 'valeur' portant sur un objet déterminé, par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait [...], des données qui sont de l'ordre de l'idéal (attentes, intentions, projet sur le même objet ».⁸⁷⁸ A l'inverse du contrôle, comme nous l'avons également abordé dans le chapitre sur l'évaluation, elles peuvent être multidimensionnelles. Prenons le cas d'un élève qui doit réaliser une rédaction sur le thème de la biographie. Dans ce cadre l'apprenant va produire un référent, il va rédiger une rédaction, en fonction d'éléments qu'il aura appris et qu'il devra les retranscrire pour que l'enseignant puisse s'assurer de la bonne assimilation des savoirs enseignés. Il sera alors jugé sur sa capacité à rédiger en respectant la syntaxe, la grammaire, la conjugaison... différentes dimensions inhérentes au référent auquel se reportera l'enseignant.

b2 - La 'boucle de réflexivité'

Dans le cadre de la VAE nous sommes dans une configuration différente. Certes pour la VAE, il y a un référentiel qui sert de matrice afin de déterminer le diplôme qui correspond le mieux au candidat. Au travers des grands champs composant le référentiel, l'individu va questionner sa pratique et ainsi identifier grâce à sa réflexion les savoir-faire qu'il aura développés. La constitution de dossier se fera alors par l'expression des savoir-faire développés par champs d'expertise. Si l'on prend comme référence le diplôme NEGOVENTIS : Responsable Distribution, le candidat à la VAE va conscientiser ses savoir-faire en termes de : gestion et développement commercial, gestion et organisation des surfaces de vente et de stockage et enfin management d'équipe. Dans ce cas précis, les candidats vont faire état dans leur dossier de l'ensemble des savoir-faire correspondant à ces champs de compétences. Pour ce faire, le processus de réflexivité est engagé. Tout d'abord ils définissent ce qu'ils font en lien direct avec le référentiel. Dans un deuxième temps, il y a la réflexion, sur la réflexion qui les amènera à appréhender au travers de lectures spécialisées les concepts permettant alors "la conceptualisation concrète". Pour autant, au cours de cette étape ne transparaissent pas de façon précise les savoirs, c'est un moyen. Ils se servent de l'appréhension des savoirs comme un outil au service de leur "réflexivité". Il s'agit d'un outil pour engager cette re-connaissance qui permet de transformer les connaissances acquises tout au long de ces années en savoirs, que nous qualifierons de "savoir-opérateurs". Le sujet, apportera les preuves de tout ce qu'il déclare avoir fait. Il va présenter ses contrats de travail, les outils qu'ils utilise au quotidien. Ce dernier, va effectivement présenter au jury tout ce processus de re-connaissance qu'il aura engagé. Il va identifier et mettre en exergue, l'ensemble des savoir-faire qu'il aura pu acquérir durant ses années d'expérience professionnelle et apporter les preuves nécessaires. Ce processus engendre ainsi, la re-connaissance qui ayant été prouvée permet l'accès au

⁸⁷⁷ HADJI, C, 1989, *Op. Cit.*, p.59

⁸⁷⁸ HADJI, C, 1989, *Op.Cit.*, p.25

diplôme et de fait à la reconnaissance. S'achève de cette façon la boucle de "réflexivité".

2 - Pourquoi, ne pas considérer la VAE comme une évaluation ?

a - Une incapacité à évaluer l'expérience

Malgré tout le travail réalisé par le candidat à la VAE, et l'expression détaillée de son expérience, à aucun moment le jury ne sera en capacité de juger de la qualité réelle de cette expérience. L'expérience explicitée, est caractérisée par un contexte professionnel, un environnement, des procédures qui ne seront par retrouvés dans les référentiels. D'ailleurs S. BALAS (2016, p.1) affirme que : « *L'activité de travail est complexe, dynamique, labile et toute tentative de formalisation dans un document textuel, par exemple au moment de la rédaction d'un référentiel, entraîne aussi en partie sa dénaturation* »⁸⁷⁹. Autrement dit, il est convenu qu'il peut y avoir un décalage entre l'expérience professionnelle acquise et les référentiels diplômes établis. Ceci induit que dans la cadre de la VAE, l'enseignant peut être en recherche de savoirs identifiés dans le cadre institutionnel représenté par le référentiel, qu'il pourra retrouver dans la production réalisée par un élève. Le seul paramètre que peut identifier le jury c'est de savoir ce que le candidat a fait ou pas. Ainsi on ne peut pas considérer que l'on évalue l'expérience. Il n'y a aucun jugement de valeur, qui peut être apporté quant à la production faite par le candidat. Prenons le cas de Xavier, il fait référence dans son entreprise à des fortes difficultés financières rencontrées par celle-ci, des multiples plans de licenciement mis en œuvre. Cependant on ne peut pas considérer que cela soit en lien avec l'activité de Xavier. Pourtant nous ne sommes pas dans une situation favorable, son service a été contraint de se séparer de collaborateurs, quelle est la responsabilité de Xavier ? Y en-a-t- il une d'ailleurs ? Les membres du jury n'ont aucun élément pour pouvoir évaluer la qualité du travail réalisé. Encore une fois, la preuve ou les preuves apportées, portent uniquement sur le savoir-faire annoncé mais en aucun cas, les membres du jury vont être en mesure de juger de l'efficacité, de l'efficience, de la réussite ou non des missions puisque cela n'est pas demandé. Voici un premier élément qui peut interroger sur le fait que la VAE corresponde réellement à un dispositif d'évaluation.

b - Un savoir en filigrane

Ce qui nous fait envisager la VAE, comme ne pouvant pas être considérée comme étant une évaluation, se situe également du point de vue du "jury académique". Ce jury, selon son fonctionnement est plutôt enclin aux modalités traditionnelles d'évaluation. C'est ce qui est représenté sur notre modèle par la "boucle académique". Ce jury "académique", sera plutôt à la recherche, de l'identification du "savoir appris". Or, comme nous avons pu le constater lors de la partie analyse des données, l'expression du savoir reste limitée. Les interviewés prennent conscience du lien qu'il y a entre les savoirs et le diplôme, il accorde une dépendance entre ces deux critères. Effectivement, le diplôme est synonyme de savoir du fait de sa représentation ; pour autant lorsqu'il s'agit d'envisager un lien de dépendance entre le savoir et la finalité sociale représentée, on constate qu'il n'y en n'a pas. Ils apprennent de leurs expériences, ils identifient leurs savoir-faire, les analysent mais les savoirs ne sont pas appréhendés

⁸⁷⁹ BALAS, S, « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? ». Activités, 13-2/2016

de la même façon. Cependant, ils les ont forcément appréhendés lors de la "métaréflexion", l'appréhension des savoirs sert à l'apprentissage expérientiel, mais les sujets n'y font presque pas référence. C'est d'ailleurs lors de notre pratique professionnelle, des propos que nous avons régulièrement entendu. Où sont les savoir-faire, vous n'y avez pas fait référence Le savoir présent, indispensable, en filigrane pour la réalisation de cette VAE, pour autant il reste "invisible". Ces savoirs sont un facteur clé de la re-connaissance. Au regard de cette situation, on peut comprendre la difficulté que rencontre certains "jurys académiques" lors des jurys finaux. Après avoir considéré que la VAE n'était pas une évaluation, comment peut-on envisager la corrélation entre l'évaluation et les savoirs et l'expérience et la re-connaissance ?

B - LA CORRELATION ENTRE EVALUATION & SAVOIR ET EXPERIENCE & RE-CONNAISSANCE

Une partie de notre problématique pose cette interrogation : " nous pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et re-connaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait l'expérience." En quoi la VAE est-elle une reconnaissance des savoirs et une re-connaissance de l'expérience ?

1 - La VAE re-connaissance de l'expérience

La VAE selon nous, correspond au modèle de l'apprentissage expérientiel, ce mode d'apprentissage est défini par R. LEGENDRE (2007) dans le dictionnaire de l'éducation comme : « *Un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer* »⁸⁸⁰. Et effectivement, ce dispositif emploie comme "matière première", l'expérience professionnelle des candidats à la Validation des Acquis de l'Expérience. Si l'on fait référence aux travaux de D. KOLB, cet apprentissage expérientiel, correspond bien à une re-connaissance grâce à l'expérience. Il identifie tout d'abord la phase exploratoire, c'est la détermination de son expérience concrète, son expérience propre. D. KOLB, relate les propos de K. LEWIN (1984, p.21), lorsque ce dernier, évoque quant à lui l'expérience concrète qui serait dans l'immédiateté qui serait le point de départ pour : « *Apprendre, donner vie, donner de la matière et subjectiver la signification personnelle de concepts abstraits* »⁸⁸¹. Celle-ci, fait l'objet d'une réflexion pour devenir une observation réfléchie c'est le mode d'apprentissage "divergent". C'est le premier niveau de réflexivité du professionnel. Ensuite, *via* le mode d'apprentissage "assimilateur", le sujet va chercher à comprendre ce qu'il y a derrière l'expérience concrète, cela amène l'individu à réfléchir à des expériences vécues mais de façon théorique. Autre style d'apprentissage ensuite, c'est l'apprentissage "convergent". Il s'agit alors de comprendre comment une situation définie est vécue et son application. Ultime style d'apprentissage c'est le style "accommodateur", où le sujet va être en mesure de comprendre les conséquences de ses actes en situation. D. KOLB (1984, p.41) dans ce modèle d'apprentissage met en évidence : « *La connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation* »⁸⁸². De son côté,

⁸⁸⁰ LEGENDRE. R, 2007, *Op Cit.*

⁸⁸¹ KOLB. D, 1984, *Op. Cit.*, p.21

⁸⁸² KOLB. D, 1984, *Op. Cit.*, p.41

K. LEWIN, parle de ‘‘processus de rétroaction’’. Il s’agit de partir d’anciennes expériences et au regard du travail de réflexivité, l’intégration théorique, envisager de nouvelles expériences. L’expérience concrète de l’individu nourrit son apprentissage, elle est l’élément central de la re-connaissance, c’est grâce à la réflexivité engagée par le candidat qu’il y a ce mécanisme de re-connaître, *via* l’intégration théorique. D’ailleurs les interviewés l’ont très bien appréhendé puisqu’ils considèrent qu’il y a un lien de dépendance entre le savoir-faire et la finalité sociale mais pas de lien de dépendance entre le savoir et la finalité sociale. La source d’apprentissage clairement identifiée c’est l’expérience acquise par chacun et cette même expérience ‘‘transformée’’ par le phénomène de rétroaction, permet d’envisager l’évolution en disposant de nouveaux outils. Cette ancienne expérience enrichie de l’intégration théorique va permettre d’améliorer éventuellement la performance ou de permettre d’avoir accès à d’autres missions, d’avoir un regard nouveau sur la pratique professionnelle. Mais du coup, quelle place à la reconnaissance des savoirs ?

2 - La VAE reconnaissance des savoirs

Les savoirs sont clairement identifiés par les interviewés comme servant à la reconnaissance, puisqu’effectivement ils considèrent qu’il y a un lien de dépendance entre le savoir et le diplôme symbole de cette reconnaissance recherchée. Ce lien fort entre le Savoir et le Diplôme remonte à l’évolution du diplôme au XX^{ème} siècle, où comme nous l’ont indiqué M. MILLET & G. MOREAU (2011, p.12) : « *Le savoir soit un bien public* »⁸⁸³. C’est une évolution notoire du siècle dernier, puisqu’auparavant le savoir était du registre de la ‘‘propriété privée’’. MC. COMBES précise dans son article de 1986 : (1986, p.21) que : « *du temps des corporations, les savoirs et savoir-faire étaient considérés comme une propriété privée* ». ⁸⁸⁴ Ce savoir qui s’acquiert grâce à la réflexivité, *l’homo loquens* verbalise, explicite sa pratique. P.RICOEUR (2005, p.1) nomme cette acte comme : « *le pouvoir dire [...] c’est le sens, sur quelque chose...* »⁸⁸⁵. Grâce à cette réflexivité, les sujets arrivent à identifier ce qu’I. CHERQUI-HOUOT (2003, p.44) appelle : « *Les acquis informels* »⁸⁸⁶. Ce travail d’authentification permet par ailleurs selon B. BERGIER (2009, p.190) de : « Donner de la lisibilité aux acquis de l’expérience, à mettre en relation les savoirs académiques et les savoir-faire construits dans et par la pratique ».⁸⁸⁷ Donc même si les savoirs qui sont exprimés, le sont en filigrane, ils sont les incontournables de cette reconnaissance. Cette émergence est subtile et parfois peu perceptible et maîtresse dans cet acte de reconnaissance. Le savoir n’est pas identifiable comme dans la ‘‘boucle académique’’, mais pourtant un véritable vecteur de reconnaissance.

Grâce à cette modélisation, nous nous sommes attachés, à apporter une réponse quant à notre problématique. Effectivement, il nous semble que la VAE est bien un acte permettant de re-connaître son expérience grâce à la reconnaissance des savoirs. Ces processus de réflexivité et de rétroaction permettent de faire émerger les savoirs et les savoir-faire. C’est un formidable outil de satisfaction puisque ce sentiment, ressort en seconde position soit 32% après la perception d’échec/regret. Pourtant, nous ne sommes

⁸⁸³ MILLET. M & MOREAU. G, 2011, *Op.Cit*, p.12

⁸⁸⁴ COMBES. MC, 1986, *Op. Cit*, p.21

⁸⁸⁵ RICOEUR. P, 2005, *Op.Cit*, p.1

⁸⁸⁶ CHERQUI-HOUOT. I, 2003, *Op.Cit*, p.44

⁸⁸⁷ BERGIER. B, 2009, *Op.Cit*, 190

pas dans la configuration d'une évaluation en tant que telle, comme ce qu'il y a dans le cadre d'un dispositif académique. Il y a un référentiel mais ce dernier est souvent difficilement transposable aux métiers qui sont présentés, trop de paramètres extérieurs viennent en complexifier la lecture. De plus, l'expérience qui est exposée aux membres des jurys ne correspond pas forcément aux attentes de tous les membres du jury. Cette re-connaissance de l'expérience de l'individu, a pour ambition de permettre de convaincre les jurys professionnels et académiques, cependant les uns et les autres n'ont pas la "même grille de lecture". Même si la preuve est apportée, comme le nécessite la démarche, elle ne traduit que du faire. Cette réalisation ne peut se faire sans la prise de conscience du savoir qui est et a été mobilisé mais il reste comme nous l'avons déjà indiqué en "filigrane". Pourtant, malgré les débats parfois houleux, la reconnaissance est acquise sans que pour autant, tous les jurys soient totalement convaincus. Le jury trouve un consensus, afin d'accorder en totalité, en partie, voire pas du tout le diplôme, en sachant que des institutions prennent le parti pris de ne pas accorder plus de 60% d'un diplôme par la voie de VAE. Cela ne fait que corroborer la "suprématie" de l'académique. D'ailleurs, nous avons eu l'occasion d'échanger avec un des collègues de notre structure, qui considérait qu'un tel dispositif était une hérésie. Envisager un diplôme sans être passé par la "boucle académique", est inconsidérable.

Cette partie, nous a donné la possibilité de présenter la modélisation traduisant notre interprétation de notre réponse. Mais, au-delà de cette conclusion, quelles sont les limites, les perspectives et les préconisations que nous pouvons envisager

Cette partie, nous a donné la possibilité de présenter la modélisation traduisant notre interprétation de notre réponse. Mais, au-delà de cette conclusion, quelles sont les limites, les perspectives et les préconisations que nous pouvons envisager ?

III - LIMITES, PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS FACE A CE TRAVAIL

Ce travail de recherche, a nécessité un fort investissement mais apporté beaucoup de plaisir. Nous y avons mis le plus de sérieux possible, mais nous sommes obligés de reconnaître qu'il puisse être considéré que ce travail comporte un certain nombre de limites.

1 - Quelles en sont les limites ?

La première limite que l'on peut envisager sur ce travail, vient en premier lieu de nous, en tant qu'apprenti-chercheur. Nous avons traité d'un sujet qui touche à notre pratique, professionnelle, que nous affectionnons particulièrement. Effectivement, de par notre parcours professionnel, la dimension personnelle que peut avoir cette VAE sur des individus qui veulent "exister" grâce à l'obtention du diplôme est importante. On ne peut nier que l'entretien d'Anne, qui relate lors de la narration de son parcours chaotique en France, de la force dont elle a fait preuve pour toujours travailler et élever ses enfants dans la dignité est émouvant. Une telle abnégation, une telle envie de réussir et d'être reconnue pour cela ne laisse pas insensible. Même si évidemment il convient de mettre le maximum d'objectivité dans notre pratique et notre recherche, l'affect n'est pas totalement absent. Il a fallu être attentif à garder la bonne distance, lorsque nous avons notamment mené les entretiens. Le fait de mener des entretiens semi-directifs a permis de cadrer l'entretien selon ce que nous souhaitions savoir sans pour autant trop

nous impliquer dans ce dernier. L'évolution des travaux notamment quant à la notion d'évaluation, la re-connaissance de l'expérience et la reconnaissance des savoirs, nous ont amené également à nous interroger sur notre pratique actuelle et induit à réfléchir sur la manière dont nous pourrions optimiser un tel dispositif mais nous y reviendrons ultérieurement.

Autres limites, que nous pouvons présenter, c'est le fait que nous ne nous sommes intéressés qu'à des diplômes issus de l'éducation nationale par le biais de l'Université, du GRETA et des diplômes RNCP issus du réseau NEGOVENTIS. Comme nous l'avons évoqué lorsque nous avons présenté la démarche de VAE dans notre contexte, la mise en situation est demandée dans le cadre d'autres types de VAE et notamment les Titres Professionnels délivrés par le Ministère de Travail. Ces VAE sont clairement composées d'une partie qui est élaborée grâce au dossier, puis il y a une seconde partie au cours de laquelle le candidat est mis en situation. Si nous avons pris en considération également ce type de VAE, notre problématique ne se serait peut-être pas posée de la même façon. Donc le travail que nous avons mené, ne concerne que les dispositifs de VAE que l'on pourrait nommer de "classiques" qui se réalisent à partir de l'élaboration du livret de recevabilité, puis d'un livret de VAE qui est soutenu devant un jury composé selon la législation.

A cela, peuvent être envisagées d'autres limites. En fonction de critères qui sont indépendants du dispositif en tant que tel, les règles peuvent varier, au gré notamment de facteurs économiques. En effet, la législation peut être contournée afin de satisfaire à des critères économiques. Par exemple sur notre département, pour les demandeurs d'emploi qui désirent faire une VAE, cela est possible, la région se porte garante du financement à un certain niveau bien évidemment selon certaines règles également. Le demandeur d'emploi doit impérativement passer par le CIBC pour pouvoir valider son projet. En fait, après avoir eu rendez-vous avec le centre de formation et défini le diplôme qu'il conviendrait d'envisager, le demandeur d'emploi se voit dans l'obligation de rencontrer le conseiller du CIBC s'il souhaite pouvoir bénéficier d'un financement, alors même que la loi d'octobre 2017, stipule qu'il n'est plus possible de facturer le livret. Autre élément surprenant, alors que la loi définit précisément le nombre d'heures allouées à l'accompagnement, comme cela se fait dans le cadre du bilan de compétences, le pôle emploi a décidé qu'un accompagnement pour la VAE ne pouvait pas aller au-delà de dix-huit heures, rappelons que le nombre d'heures légales définies par la loi est de vingt-quatre heures. Ainsi selon que l'on soit salarié ou demandeur d'emploi, les conditions de réalisation ne sont pas tout à fait similaires.

Malgré les limites que nous venons d'énoncer, il n'en reste pas moins que le dispositif reste d'actualité, il a été retravaillé dans le cadre de la loi travail de 2017. Quelles seraient les perspectives pour ce dispositif ?

2 - Quelles perspectives pour ce dispositif ?

La VAE est toujours ancrée dans la logique de sécurisation des parcours professionnels. A l'heure où la conjoncture économique est toujours aussi morose, on peut considérer que ce dispositif va pouvoir bénéficier encore à bon nombre de candidats. Si l'on fait référence à la nouvelle loi d'octobre 2018 "Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel", la nouvelle définition de la formation professionnelle comprend quatre catégories : les actions de formation, les bilans de compétences, les

actions de VAE et l'apprentissage. On voit bien que la VAE, plus que jamais fait partie des parcours mobilisables pour "choisir son avenir professionnel". La volonté politique est clairement de donner du poids à ce type de dispositif, d'autant plus que toujours dans le cadre de cette nouvelle loi, le maître mot, c'est la compétence. En effet, les actions de formation qui sont envisagées dans le cadre de cette nouvelle réforme c'est : un meilleur accès à l'emploi, la certification professionnelle sur des titres enregistrés au RNCP ou autre "répertoire spécifique".

Autre volonté politique qui présage d'un avenir pour ce dispositif, c'est le fait que la loi travail d'octobre 2017, modifie les règles quant à l'accès à la VAE. Alors que depuis 2002, pour avoir accès à la Validation des Acquis de l'Expérience il fallait avoir trois années d'expérience professionnelle ou extra-professionnelle en lien avec le diplôme visé, le législateur a modifié les règles. Effectivement, depuis octobre 2017, les candidats à la VAE peuvent n'avoir qu'une année d'expérience professionnelle. La volonté étant de permettre l'accès à davantage de personnes à l'acquisition d'un diplôme. Cela n'est pas sans contrepartie, puisqu'avec plus de trois années d'expérience l'exercice est parfois périlleux, que va donner une telle décision ? Peut-être pouvons-nous envisager que sur des petits niveaux de qualifications par exemple un Niveau IV, cela puisse être une bonne décision. Nous ne pouvons ignorer le nombre de jeunes gens, qui sortent du système scolaire sans aucune qualification. Alors, leur permettre l'accès à un premier niveau de diplôme après quelques mois d'expérience peut être salutaire effectivement.

Il serait aussi important si l'on envisage les perspectives d'un tel dispositif, de veiller à la bonne représentation de ce diplôme. En effet, un certain nombre de voix s'élèvent pour déclarer que la VAE ce n'est pas un vrai diplôme. Pour certains, avoir obtenu son diplôme ainsi ne bénéficie pas de la même notoriété. L'image simpliste de la VAE étant un accès au diplôme grâce aux années d'expérience, même si nous avons prouvé que c'était bien au-delà. Cela semble trop simple ! Mais en même temps, cet accès au diplôme par la voie de la VAE, peut également être mal perçu par les entreprises. Basée sur l'expérience professionnelle, l'obtention du diplôme n'a pas forcément de lien avec le diplôme initial, et il est tout à fait possible de passer de "rien" à un niveau I comme a pu le faire Cyril un de nos interviewés. Cela n'est pas forcément encouragé par les entreprises. Un des interviewés, nous faisait état, du fait que c'est son entreprise qui a "déterminée" le niveau de diplôme auquel il pouvait avoir accès. Etant titulaire d'un bac + 2, il n'était pas envisageable qu'il puisse passer au niveau Master II. Il a été orienté vers un bac + 3 sans pouvoir envisager autre chose. Il semble être confronté à une inadéquation entre une logique économique et une logique d'évolution professionnelle. En effet, au sein des grands groupes comme nous l'avons indiqué précédemment, ils fonctionnent avec des grilles de rémunérations, d'évolution, qui tiennent compte notamment du niveau de qualification. C'est notamment l'héritage de la classification PARODI. Passer au niveau bac + 5 aurait eu un impact important sur sa position et sa rémunération au sein du groupe.

Pour permettre une évolution effectivement positive du dispositif et de sa représentation que pourrions-nous envisager comme préconisation ?

3 - Que pouvons-nous envisager en termes de préconisations ?

Selon nous, un des éléments qui pourrait aider la VAE ce serait l'emploi d'autres éléments de preuves qui sont de l'ordre du qualitatif. En effet comme nous l'indiquent C. DEFRESNE et F. RUFIN (2012, p.191), l'évaluation est aussi : « *pluri référentielle et privilégie le qualitatif sur le quantitatif* »⁸⁸⁸. Or nous l'avons démontré il n'y a aucun élément à la disposition des jurys pour envisager la qualité de l'expérience du candidat. Ne pourrait-on pas envisager que le dispositif puisse être complété par un outil représentant la qualité et la performance du salarié. Nous voulons parler de l'entretien d'évaluation. Il y a souvent une confusion entre l'entretien professionnel et cet entretien d'évaluation. Ce premier entretien, doit être proposé depuis la loi relative à la formation professionnelle publiée le 6 mars 2014. L'entretien professionnel doit être mené à l'initiative de l'employeur afin d'évoquer notamment avec le salarié ses perspectives en termes d'évolution professionnelle, de qualification ou encore d'emploi. L'employeur a alors une obligation légale de devoir informer son collaborateur de l'existence du conseil en évolution professionnelle – CÉP. L'entretien d'évaluation, quant à lui, ne relève pas d'une obligation légale pour les entreprises, mais il est usuellement employé. Cet EAE (Entretien Annuel d'Evaluation) a pour objectif de : réaliser un bilan de l'année précédente, d'évaluer les compétences des salariés, de vérifier l'atteinte des objectifs, les aléas qui auraient pu intervenir au cours de l'année. Puis enfin, et de définir les objectifs du chef d'entreprise pour l'année en concertation ou non avec le salarié. Ces entretiens sont formalisés grâce à des grilles d'entretien généralement préétablies. Enfin, cet entretien fait l'objet d'un compte rendu qui permet de formaliser l'ensemble des critères analysés au cours de ce dernier. Ce document faisant état des résultats obtenus, les compétences acquises, en cours d'acquisition ou non acquises, il pourrait aider les jurys de la VAE à mieux percevoir la qualité professionnelle du candidat. En s'appuyant sur un tel document les jurys obtiendraient des éléments factuels de la pratique professionnelle du candidat. Ceci, ne viendraient que renforcer l'ensemble des preuves qui sont amenées par le candidat, l'évaluation intra-entreprise au service de la reconnaissance professionnelle de l'individu.

Employer ces éléments factuels extérieurs au sujet, une évaluation de ses pairs pourrait par la même veiller à améliorer l'image de ce dispositif. Si l'on évoque des critères d'évaluation cela fait référence à un critère qualitatif. Il serait extérieur au candidat et réalisé par un responsable hiérarchique. Cette évaluation en entreprise, est réalisée au regard des objectifs de l'année écoulée. Bien évidemment lorsque l'on effectue cet entretien, il est entendu que l'on tienne compte d'un contexte socio-économique, qui permette une évaluation qui soit la plus objective possible. Une évaluation qui intègre les réalisations professionnelles des employés. L'emploi de ce nouvel outil pourrait permettre effectivement de modifier également la représentation dont peut souffrir la VAE. Lorsque l'on surfe sur les sites consacrés à la VAE, et notamment les foires aux questions, il y a une question qui est redondante et peu mettre à mal ce dispositif : « *La certification obtenue (diplôme, titre, CQP) n'a pas la même valeur que celle délivrée par l'Éducation nationale ou un organisme de formation. Faux* ». ⁸⁸⁹

⁸⁸⁸ DEFRESNE. C & RUFIN. R, « Évaluation ». Les concepts en science infirmière, ARSI, 2012

⁸⁸⁹ www.uniformation.fr/Salaries/M-informer-sur-les-dispositifs-de-formation-et-d-evolution-professionnelle/Validation-des-Acquis-de-l-Experience le : 11/12/2018

Autre préconisation, il conviendrait de faire respecter la loi et de faire appliquer autant que possible les mesures qui ont été prises par le législateur. Je pense, aux heures d'accompagnement qui sont précisées, elles doivent être de vingt-quatre heures et non pas dix-huit comme le souhaitent certains acteurs pour des raisons économiques. Faire respecter la loi également qui considère que ce dispositif n'implique pas de suivre une formation. Cela fait partie également des questions que l'on peut retrouver sur les forums : « *Obtenir un diplôme par la VAE nécessite de suivre une formation ? Faux* »⁸⁹⁰. Il est problématique que si l'on accepte un candidat dans un tel dispositif, il soit contraint malgré le fait d'avoir l'expérience qui couvre l'ensemble du référentiel de devoir envisager de suivre des cours pour pouvoir valider le diplôme. Si tel devait être le cas, cela sera identifié d'emblée et alors nous parlerons d'une validation partielle de diplôme, ce qui est totalement différent. Rare sont les cas où le candidat couvre parfaitement le référentiel et donc se voit dans l'obligation de suivre une partie de cursus.

Enfin, dernière préconisation, il serait pertinent de faire en sorte qu'il y ait des procédures communes lorsque l'on souhaite poursuivre un parcours de VAE. Les textes ne sont pas assez précis et laissent place à de multiples types de fonctionnements. Rien que sur les personnes que nous avons rencontrées, certaines ont suivi des cours, d'autres ont été accompagnées mais par des personnes qui ne maîtrisaient pas forcément la discipline. D'autres ce sont gérées presque toutes seules, même s'il est exact que l'accompagnement n'est pas obligatoire. Cependant au regard de la perception de difficulté qui émerge du parcours de VAE mettre en place une procédure commune à tout le monde avec des règles claires pourraient rendre ce dispositif plus évident.

Ce chapitre fut consacré à la finalisation de notre travail, après avoir présenté nos résultats de façon individuelle, nous avons réalisé une analyse croisée pour obtenir des données nécessaires permettant l'élaboration de notre réponse. Les premiers résultats ont montré que les professionnels qui s'engagent dans un tel projet le font en priorité pour répondre à un sentiment d'échec ou encore de regret. Ils en tirent alors une grande satisfaction. Lorsque nous nous sommes intéressés à l'identification du discours, au-delà des discours narratif et descriptif avec lesquels ils se sont racontés, tous ont exprimé de façon très marquée un discours réflexif. La place du discours conceptuel est certes présente, mais représentée de façon très faible. Les analyses croisées, ont permis effectivement de mettre en exergue le lien de dépendance entre le diplôme et la perception d'échec/regret. Elles montrent aussi qu'en fonction du sexe, le diplôme peut sembler plus important, c'est le cas pour les sujets de sexe féminin ce qui nous permis de faire le lien avec la loi du 4 août 2014, pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes. Concernant la place du savoir même si elle semble faible dans le discours tenu par les interviewés, le test de dépendance a démontré quant à lui, qu'il y avait un lien de dépendance entre le diplôme et le savoir. Par contre, le savoir en tant que tel, ne semble pas avoir de lien de dépendance avec l'évolution professionnelle. Ces résultats et d'autres, nous ont permis d'élaborer une modélisation de ce que pouvait représenter la VAE en lien avec l'évaluation, les notions de savoirs, d'évaluation, de reconnaissance... Après avoir fourni une explication de la vision de notre modélisation, nous avons fait par des limites du travail que nous avons réalisé. Ensuite, nous avons fait mention des perspectives que nous pouvions envisager pour un tel dispositif avant d'émettre un

⁸⁹⁰ *Ibidem*,

certain nombre de préconisations pouvant aider au développement de la VAE tel qu'il est souhaité dans le cadre légal, que ce soit la loi travail abrogée en octobre 2017 ou la nouvelle loi en devenir, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Ainsi s'achève ce travail de recherche.

CONCLUSION

I - RAPPEL DE NOS CONCLUSIONS

Comme évoqué dans le premier chapitre, nous pouvons retenir que l'émergence la VAE est une conséquence de la situation socio-économique. Nous sommes passé des "trente glorieuses" ou seules comptaient la productivité, l'organisation scientifique de travail. Les ouvriers étaient nécessaires de par leur capacité à produire le plus vite possible. Puis la dégradation de la situation économique des années soixante-dix, conséquence des chocs pétroliers successifs a changé la donne. La notion de compétence fait son apparition au sein des entreprises, sauf que c'est une innovation pour l'époque. Afin, de permettre qu'il y ait adéquation entre les besoins de l'entreprise et les salariés, émerge la formation tout au long de la vie. C'est entre autre, une réponse envisagée pour palier au développement exponentiel du chômage et en particulier des publics n'ayant aucune qualification. C'est un dispositif de sécurisation des parcours professionnels. La notion de valorisation de l'expérience commence tout d'abord, par la VA85 qui valorise le fait que grâce à son expérience professionnelle, tout à chacun peut avoir accès à un niveau de formation supérieur. Puis en 1992, ce sont des parties de diplômes que l'on peut valider grâce à son expérience. Il faut attendre dix années, pour ce qui avait été créé en 1934 pour les ingénieurs voit le jour, à savoir la validation d'un diplôme grâce à son expérience professionnelle. En effet, il faut attendre 2002, et la loi de modernisation sociale pour que soit promulguée cette loi. C'était une révolution, un changement culturel majeur ou la place de l'éducation, du diplôme est au cœur des politiques nationales. Souvenons-nous de la volonté traduite par JP.CHEVENEMENT en 1985, et confirmé par la loi d'orientation de 1989, qui veut qu'une majorité d'une classe d'âge obtienne le baccalauréat. F. MAILLARD (2008, p.10) révèle que la volonté politique est alors de : « *conduire 100% de chaque classe d'âge à un diplôme* »⁸⁹¹. Depuis cette loi, le dispositif a évolué, il a connu un bon essor entre 2002 et 2007. Entre 2007 et 2011, il a connu une certaine stabilité, puis un véritable déclin depuis 2012. La priorité du gouvernement est toujours l'insertion professionnelle et la sécurisation des parcours professionnels. Trop de personnes sont encore sans diplôme et la société n'a pas évolué comme ce que l'on peut voir dans les pays anglo-saxons, où l'expérience est le critère principal pour trouver un emploi. C'est pourquoi avec la nouvelle loi travail d'octobre 2017, le gouvernement a modifié les conditions d'accès à la VAE en réduisant notamment le nombre d'années d'expérience (professionnelle ou non) pour faire une VAE. Des modalités de financements sont prévues, lors des entretiens professionnels, l'employeur a l'obligation de l'évoquer avec chacun de ses collaborateurs. Après avoir fait état de ce contexte socio-économique, nous avons rapidement présenté notre parcours et surtout les raisons qui nous ont amenées à mener un tel travail. Ceci étant

⁸⁹¹ MAILLARD. F, 2008, *Op.Cit*, p.10

précisé, nous avons dans un second chapitre commencé à évoquer un des premiers concepts que nous souhaitions traiter, l'évaluation.

Ce second chapitre, nous a conduit à traiter le concept de l'évaluation et mais que nous a-t-il permis de retenir ? Nous ne pouvions traiter du concept d'évaluation, sans évoquer celui du contrôle. Bien souvent l'amalgame est fait entre les deux, pourtant il existe de grandes différences. Alors que le contrôle est la mesure de l'écart entre une norme et une situation, l'évaluation est considérée selon R. BARTHES (1975, p.88) comme : « *une fondation de valeur* ». ⁸⁹² J. ARDOINO et G. BERGER voit dans le contrôle une sous partie de l'évaluation. Pour autant, le contrôle reste un processus de vérification de résultats, alors que l'évaluation est plutôt une appréciation, une estimation de valeur. Alors que le contrôle va plutôt être mono référentiel, l'évaluation pourra quant à elle être multidimensionnelle. Par contre on a pu identifier un point commun à ces deux concepts, deux éléments qui sont indissociables, les invariants de l'évaluation et du contrôle : le référé et le référent. Le référent correspond à un modèle idéal, une norme, un gabarit si l'on évoque le contrôle. Le référé est considéré quant à lui comme ce qui est observable, JM. BARBIER (1985, p.80) évoque : « *un matériau de travail* ». ⁸⁹³ Que ce soit dans le cadre du contrôle ou encore celui de l'évaluation, le référé est empreint de la réalité. Nous nous pouvons travailler sur le référent, sans évoquer le référentiel qui est l'outil nécessaire à la mise en œuvre de tous dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience. Suite à l'évocation du contrôle et des invariant constitutifs du contrôle et de l'évaluation, nous avons appréhendé la notion d'évaluation en tant que telle. Là également, nous avons fait le lien qu'il pouvait y avoir avec la société, puisque ce terme évaluation est employé au lendemain de la crise économique et sociale de 1968. Le terme contrôle étant trop entaché de souvenirs faisant référence à la violence, à la répression, il fut décidé de l'abandonner au profit de celui : d'évaluation. J. ARDOINO et G. BERGER (1986, p.120) parle alors : « *de contrôle déguisé* ». ⁸⁹⁴ Suite à la définition que nous avons fait de ce concept d'évaluation, nous avons fait référence aux diverses sortes d'évaluation qui existent : l'évaluation diagnostique souvent en amont de la formation, que l'on retrouve par exemple dans des épreuves de sélection. Il s'agit de s'assurer que les candidats pressentis ont le niveau requis pour pouvoir suivre la formation. Ensuite, il y a l'évaluation formatrice ou formative, qui sera réalisée en cours de parcours de formation dont la finalité est plutôt de s'assurer que l'apprenant suit correctement le programme de formation en assimilant comme il convient l'ensemble des savoirs. Le cas échéant, l'enseignant reviendra sur les notions qui n'auraient pas été comprises. Il s'agit plutôt d'un outil de régulation de l'apprentissage. Enfin la dernière évaluation, à laquelle nous avons fait référence, et celle qui nous intéresse présentement, l'évaluation sommative encore appelée évaluation certificative. Il s'agit de la phase finale, qui permet de déterminer l'accès au diplôme ou non. Ce second chapitre sur l'évaluation a laissé place ensuite, à un chapitre consacré au second concept l'expérience.

Nous ne pouvions faire l'impasse sur ce concept puisqu'il s'agit d'un élément incontournable de la VAE puis la lettre E signifie : Expérience. Qu'avons-nous appris dans ce chapitre en la matière ? Dans un premier temps, nous avons abordé ce concept sous l'angle philosophico-sociologique. Le philosophe J. DEWEY (2005, p.68-69) définit l'expérience comme : « [...] toute expérience est le résultat d'une interaction

⁸⁹² BARTHES. R, 1975, *Op. Cit*, p.88

⁸⁹³ BARBIER. JM, 1985, *Op. Cit*, p.80

⁸⁹⁴ ARDNOINO. J & BERGER. G, 1986, *Op.Cit*, p.120

entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit ». ⁸⁹⁵ Cette expérience est envisagée selon J. CARDIERE (2007, p.8) comme source de connaissance : « *L'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière acquise, transmise, éprouvée. Consciemment ou inconsciemment elle contient le sens subjectif ou valeur que l'on donne et que l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, situations, évènements, émotions, images, récits, gestes, souvenirs...* » ⁸⁹⁶. En évoquant l'expérience au travers de la sociologie, au-delà de la référence aux E. DURKHEIM, M.WEBER... nous nous sommes arrêtés sur F. DUBET. Ce sociologue contemporain, prend en compte la notion d'expérience au cœur de l'ensemble de ses travaux, et ce afin de comprendre la façon dont les individus : « *articulent différentes logiques d'actions dans leurs engagements sociaux* » ⁸⁹⁷. F. DUBET évoque deux phénomènes en considérant l'expérience, tout d'abord (1994, p.112) : « *une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort pour que l'acteur ne s'appartienne pas vraiment tout en découvrant une subjectivité personnelle* » ⁸⁹⁸. La seconde signification de l'expérience est liée à son activité cognitive (1994, p.113) : « *c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de l'expérimenter* » ⁸⁹⁹. Suite à ces définitions somme toutes généralistes, nous avons abordé la notion d'expérience professionnelle. L'expérience professionnelle est forcément liée à la notion de compétence et à celle de travail. J. VINCENS (2001, p.57) en donne comme définition : « *L'expérience professionnelle au sens le plus strict, apparaît lorsque l'individu utilise tout son temps de travail à l'activité productive et acquiert ou se découvre des compétences par ce travail lui-même* » ⁹⁰⁰. Cette expérience professionnelle qui permet de développer des compétences, termes contemporain mais bien difficile à définir. P. GILBERT & M. PARLIER (1995, p.14) évoquent même le terme « la compétence : mot-valise » ⁹⁰¹. Nous avons alors présenté en quoi, l'expérience était source d'acquis et plus particulièrement source de production du savoir. Ceci, nous fut par J. LEGROUX et la distinction qu'il fait entre l'information, le savoir et la connaissance, de préciser (2008, p.245) : « *L'information est alors considérée comme étant la plus extérieure au sujet, la connaissance la donnée la plus intégrée, alors que le savoir est situé à l'interface entre les deux premiers pôles* ». ⁹⁰² Ce cheminement nous a conduits à faire la distinction entre la théorie et la pratique, à appréhender ce qu'était le savoir. D'ailleurs si l'on se réfère à MF. GERARD (2000, p.29) : « *Le savoir en tant que nom, est écrit au singulier désigne tout ce qu'un individu sait à un moment de son existence. Cette définition tautologique rappelle que "savoir" (nom) est aussi et sans doute "savoir" (verbe). De ce fait, "savoir" est inscrit dans l'action* » ⁹⁰³. Nous avons achevé ce chapitre en évoquant les formes d'apprentissages qui sont liées à l'expérience, ce que l'on nomme l'apprentissage expérientiel ou chez les anglo-saxons "experiential learning". Ce que l'on peut retenir des différents modèles que nous avons étudié, c'est que l'individu part de son expérience professionnelle, il est conduit à interroger sa pratique professionnelle qui est alors une observation réfléchie. L'assimilation de cette métaréflexion, permet d'obtenir la conceptualisation abstraite. L'appréhension théorique de sa pratique, permet au sujet de d'envisager une nouvelle

⁸⁹⁵ DEWEY. J, 2005, *Op. Cit*, p.68-69

⁸⁹⁶ CADIÈRE. J, 2007, *Op. Cit*, p.8

⁸⁹⁷ DUBET. F, ZEITLER. A & GUERIN. J, 2017 (entretien)

⁸⁹⁸ DUBET. F, 1994, *Op. Cit*, p.112

⁸⁹⁹ DUBET. F, 1994, *Op. Cit*, p.113

⁹⁰⁰ VINCENS. J, 2001, *Op. Cit*, p.57

⁹⁰¹ GILBERT. P & PARLIER. M, 1995, *Op. Cit*, p.14

⁹⁰² LEGROUX. J, 2008, *Op. Cit*, p.45

⁹⁰³ GERARD. MF, 2000, *Op. Cit*, p. 29

expérience, qui une fois accommodée deviendra de nouveau sa propre expérience. Ce troisième chapitre sur l'expérience, a laissé place au dernier chapitre théorique qui a trait au concept de reconnaissance.

La reconnaissance est une des raisons qui pousse les candidats à la VAE à s'engager dans ce dispositif. Nous nous sommes dans un premier temps intéressé à définir ce concept qui fit l'objet de bons nombres d'écrits. Par exemple, JG. FICHTE par la voie de G. HAUD (2007, p.2) définit ce concept comme « le sujet doit ainsi pouvoir reconnaître l'autre comme un être raisonnable et libre, le droit étant précisément fondé sur ce besoin de reconnaissance »⁹⁰⁴. Cette reconnaissance est traduite par G. HEGEL par des figures, il en identifie trois. Selon ce dernier, ces trois figures sont nécessaires à la mise en œuvre de la reconnaissance. Il s'agit de la figure de la lutte à mort, la seconde figure est celle du maître et de l'esclave, figure qui aborde la notion du travail enfin la troisième figure de la reconnaissance est celle de la politique. De son côté A. HONNETH, va s'attacher à démontrer les "attentes" de reconnaissance, qui constituent les relations interindividuelles. Il va déterminer qu'elles sont "normatives" du fait qu'elles forment selon les propos rapportés par G. HAUD (2000, p.7) : « *un noyau fondamental qui structure et régule l'ordre sociale* ».⁹⁰⁵ A. HONNETH va s'attacher à définir trois sphères de reconnaissance : l'amour, la justice et la sphère du travail. Ensuite, nous avons abordé les notions de reconnaissance et de travail. Cette reconnaissance pourra être identifiée par, d'une part les qualités au travail, puis une reconnaissance sociale au travail. Lorsque l'on évoque la reconnaissance des qualités au travail, cela passe par la reconnaissance de la qualification, F. PIOTET (2003, p.31) précise : « *Le métier institué recrute ses membres, les formes en organisant l'apprentissage du métier fait de savoirs et de savoir-faire, de tours de mains acquis sur une période plus ou moins longue selon le métier exercé. Dans ce contexte, la reconnaissance de la qualification est une affaire de pairs, seuls aptes à juger de l'expertise acquise dans la connaissance et l'art du métier* »⁹⁰⁶, mais également par la reconnaissance par la compétence. Un outil peut être employé au sein des entreprises pour gérer cette reconnaissance, c'est la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences. La GPEC a pour objectif de permettre aux entreprises de définir les ressources dont elles disposent au regard des besoins de ce qu'elle a, en objectivant ce dont elle a besoin à court, moyen et long terme. Dans un second temps pour ce chapitre, nous avons travaillé sur la notion de re-connaissance. Nous avons reprécisé l'importance que pouvait avoir le diplôme au sein de notre société et notamment lorsqu'il s'agit de s'insérer professionnellement. Enfin, nous avons explicité le processus de re-connaissance qui caractérise la VAE. Cette re-connaissance passe nécessairement par la réflexivité. C. DEBON (2006, p.1) définit les étapes de ce parcours ainsi : « identifier, s'identifier, être reconnu »⁹⁰⁷. Cette réflexivité permet la mise en exergue des savoirs. D'ailleurs, B. BERGIER (2009, p.190) précise que cela permet de « donner de la lisibilité aux acquis de l'expérience, à mettre en relation les savoirs académiques et les savoir-faire construits dans et par la pratique »⁹⁰⁸. Un tel projet a pour ambition d'exister dans le système, d'être reconnu mais cela ne se fait pas sans difficulté. Il est difficile de parler de soi, de voir en soi, l'introspection est difficile. Cette difficulté d'ailleurs les interviewés nous en ont fait part à plusieurs reprises. Il est également difficile d'écrire, de justifier et puis bien sûr il y a la difficulté inhérente au

⁹⁰⁴ GUEGUEN. H, 2007, *Op. Cit*, p.7

⁹⁰⁵ *Ibidem*,

⁹⁰⁶ POTET. F, 2003, *Op. Cit*, p.31

⁹⁰⁷ DEBON.C, 2006, *Op. Cit*, p.1

⁹⁰⁸ BERGIER. B, 2009, *Op.Cit*, p.190

jury lui-même. Ce dernier chapitre théorique finalisé, nous avons rédigé deux chapitres que l'on peut qualifier d'empiriques.

Dans ce premier chapitre méthodologique, nous y avons rappelé les concepts que nous venons d'évoquer en identifiant les apports de ceux-ci et les liens que l'on pouvait voir par rapport à notre problématique. Dans un second temps, nous avons présenté des éléments purement méthodologiques et particulièrement en Sciences de l'Education. Nous avons qualifié la recherche que nous avons menée, il s'agit d'une recherche clinique. M.CIFALI (1999, p.981) précise que « *Cette posture particulière qui permet au professionnel de construire des connaissances à partir des situations particulières dans lesquelles il est impliqué* ». ⁹⁰⁹ Une fois ces choses précisées, nous avons présenté notre méthode de recherche, les outils mobilisés (entretiens semi-directifs). Nous avons qualifié le public que nous avons interviewé, les questions que nous avons désirées poser aux différents sujets. Ce chapitre s'est terminé par une présentation globale de nos résultats. Enfin, le dernier chapitre fut le moment de la présentation de nos résultats, après avoir proposé une analyse items par items et par sujet, nous avons réalisé une analyse croisée. L'obtention de ces résultats nous a permis d'élaborer une modélisation. Mais nous y reviendrons dans notre conclusion générale.

II - CONCLUSION GENERALE & OUVERTURE

Une dernière fois, rappelons notre problématique :

“La V.A.E se définit comme la Validation des Acquis de l'Expérience. D'un point de vue théorique, la V.A.E est considérée généralement de façon exclusive soit comme reconnaissance des savoirs, soit comme reconnaissance de l'expérience. Or nous pouvons considérer cette V.A.E **tout à la fois** reconnaissance des savoirs et reconnaissance de l'expérience dans une démarche analogique où l'évaluation serait aux savoirs ce que la re-connaissance serait l'expérience.”

En conclusion, nous pouvons dire que ce dispositif est un véritable outil de reconnaissance et de promotion professionnelle. Les exemples que nous avons dans cette thèse en attestent. Par contre, il semble peu pertinent d'évoquer le terme évaluation lorsque l'on parle de la VAE. Il manque un certain nombre d'éléments pour pouvoir considérer qu'il s'agisse d'une évaluation comme elle est définie. Par contre, le dispositif permet réellement, grâce à la réflexivité réalisée sur l'expérience professionnelle, de mettre en œuvre un processus de re-connaissance. Cette re-connaissance passe bien évidemment par l'assimilation de savoirs même s'ils sont peu visibles et peu représentés. Cette réflexivité, cette re-connaissance des savoirs est au service de la reconnaissance qui se traduit par l'obtention d'un diplôme.

Les ouvertures que nous avons envisagées et dont nous avons fait part dans les préconisations, consisteraient au développement d'outils professionnels pouvant permettre une appréciation plus qualitative des candidats et ainsi, aider les divers membres des jurys lors de prise de décision. Il convient également de travailler sur une uniformisation des procédures en la matière pour que tout le monde puisse bénéficier des mêmes moyens. Cela doit rester un projet personnel vis-à-vis duquel l'entreprise n'a pas à intervenir si ce n'est pour essayer de contrôler le parcours du bénéficiaire. Il

⁹⁰⁹ CIFALI. M, 1999, *Op. Cit*, p.981

faut respecter le fait que l'on puisse acquérir un diplôme qui soit en adéquation avec son expérience professionnelle et non pas le restreindre à l'obtention d'un diplôme juste supérieur à celui déjà obtenu.

Cependant, nous pensons qu'avec de nouveaux outils ce dispositif est un formidable moyen d'évolution sociale et professionnelle. Au moment où la conjoncture peut sembler bien difficile pour un certain nombre d'entre nous, cet ascenseur social doit être promu.

INDEX DES ANNEXES

- Annexe 1 : Texte de loi sur la VA85
- Annexe 2 : Exemple de dossier VA85
- Annexe 3 : Texte de loi sur la Loi 1971
- Annexe 4 : **Texte de loi de 2002 sur la VAE**
- Annexe 5** : Note d'informations Direction de l'Evaluation de la prospective et la performance N° 13-29, Décembre 2011
- Annexe **6** : Note d'informations Direction de l'Evaluation de la prospective et la performance N° 17-31, Décembre 2017
- Annexe **7** : Charte sur les jurys de VAE
- Annexe **8** : Cerfa n°12818
- Annexe 9** : **Grille d'entretien**
- Annexe **10** : Entretien de Cyril
- Annexe **11** : **Entretien d'Anne**
- Annexe **12** : **Entretien de Xavier**
- Annexe **13** : Entretien de Séverine
- Annexe **14** : **Entretien de Lydia**
- Annexe **15** : **Entretien de Sébastien**
- Annexe **16** : Texte de Loi du 4 Août 2014 sur l'égalité réelle homme femme
- Annexe **17** : Grille d'analyse
- Annexe 18** : **Table du Khi-2**

ANNEXES

ANNEXE 1 :**Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.**

Version consolidée au 20 août 2013

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale,

Vu la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, et notamment ses articles 5, 14 à 17 ;

Vu la loi n° 82-1098 du 23 décembre 1982 relative aux aides médicales et pharmaceutiques et modifiant la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 ;

Vu la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, et notamment son article 28 ;

Vu le décret n° 81-1221 du 31 décembre 1981 relatif à l'accueil des étudiants étrangers dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités ;

Vu le décret n° 84-177 du 2 mars 1984 pris en application de l'article L. 358 du code de la santé publique et relatif à l'obtention des diplômes d'Etat de docteur en médecine et de docteur en chirurgie dentaire par les étudiants de nationalité étrangère ou les personnes titulaires de diplômes étrangers de médecin ou de chirurgien-dentiste, ou ayant accompli des études en vue de ces diplômes, et à l'obtention par les titulaires d'un diplôme étranger de sage-femme du diplôme français d'Etat correspondant ;

Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 10 décembre 1984,

Article 1 (abrogé au 21 août 2013)

· Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Les études, les expériences professionnelles et les acquis personnels peuvent être validés en vue de l'accès aux différents niveaux des formations postbaccalauréat dispensées par un établissement relevant du ministère de l'éducation nationale, dans les conditions fixées par le présent décret sous réserve de dispositions législatives ou réglementaires particulières.

Article 2 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

La validation permet soit d'accéder directement à une formation dispensée par l'établissement et conduisant à la délivrance d'un diplôme national ou d'un titre dont l'obtention est réglementée par l'Etat, soit de faire acte de candidature au concours d'entrée dans un établissement. Un candidat ne peut être admis que dans l'établissement qui a contrôlé dans les conditions prévues à l'article 7 ci-dessous, son aptitude à suivre une des formations qu'il dispense.

Dans les formations, dont le nombre d'étudiants est limité par voie législative ou réglementaire, la validation ne peut dispenser les candidats de satisfaire aux épreuves organisées en vue de limiter les effectifs.

Article 3 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

A l'exception des sportifs de haut niveau, mentionnés à l'article 28 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984, les candidats non titulaires du baccalauréat ou d'un titre admis en dispense doivent avoir interrompu leurs études initiales depuis au moins deux ans et être âgés de vingt ans au moins à la date prévue pour la reprise de leurs études.

Les candidats, qui ont été inscrits dans une formation et qui n'auraient pas satisfait aux épreuves de contrôle des connaissances permettant d'accéder à l'année d'études suivante, ne peuvent déposer une demande de validation pour être admis dans cette année d'études, avant un délai de trois ans. Cette condition de délai n'est pas applicable aux élèves des classes préparatoires qui demandent à bénéficier de la procédure de validation définie par le présent décret en vue d'accéder à une formation de premier ou de second cycle.

Article 4 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Les titulaires de titres ou diplômes étrangers peuvent demander à bénéficier d'une validation selon les modalités fixées par le présent décret et conformément aux accords internationaux et aux dispositions réglementaires en vigueur, notamment celles du décret n° 81-1221 du 31 décembre 1981 relatif à l'accueil des étudiants étrangers.

Article 5 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Peuvent donner lieu à validation :

- toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de

formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction ;

- l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage ;

- les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation.

Article 6 (abrogé au 21 août 2013)

· Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Un dossier de demande de validation est présenté par chaque candidat auprès de l'établissement ou des établissements dispensant la formation qu'il souhaite suivre.

La liste des pièces à fournir et la date limite du dépôt des candidatures sont fixées annuellement, pour chaque formation ou concours, par l'établissement de telle sorte que les inscriptions des candidats, après validation de leurs acquis, puissent être faites aux dates normales.

Article 7 (abrogé au 21 août 2013)

· Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

La procédure de validation permet d'apprécier les connaissances, les méthodes et le savoir-faire du candidat en fonction de la formation qu'il souhaite suivre.

Lorsque la demande de validation a pour objet l'admission directe dans une formation, les candidats peuvent, après examen de leur dossier, éventuellement assorti d'un entretien, être autorisés à passer les épreuves de vérification des connaissances. A titre dérogatoire, des dispenses, totales ou partielles, de ces épreuves peuvent être accordées.

En cas de demande de dispense des titres requis pour faire acte de candidature à un concours, la procédure de validation comporte un examen du dossier des candidats, éventuellement assorti d'un entretien.

Article 8 (abrogé au 21 août 2013)

· Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

La décision de validation est prise par le président de l'université ou le directeur de l'établissement sur proposition d'une commission pédagogique. La décision motivée, accompagnée éventuellement de propositions ou de conseils, est transmise au candidat.

Le président de l'université ou le directeur de l'établissement fixe le nombre et les modalités de fonctionnement des commissions pédagogiques, après avis du conseil des études et de la vie universitaire ou de l'instance pédagogique compétente.

Il fixe la composition des commissions pédagogiques et en désigne les membres, sur proposition, le cas échéant, du directeur de l'école ou de l'institut qui dispense la formation.

Chaque commission pédagogique est présidée par un professeur des universités sauf dérogation décidée après avis conforme du conseil scientifique. Elle doit comprendre au moins deux enseignants chercheurs de la formation concernée et un enseignant chercheur ayant des activités en matière de formation continue. Elle peut comprendre des professionnels extérieurs à l'établissement. La participation d'au moins un de ces derniers est obligatoire pour l'accès aux formations où ils assurent au moins 30 p. 100 des enseignements.

Article 9 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Les candidats admis dans une formation peuvent être tenus de suivre des enseignements complémentaires ou être dispensés de certains enseignements.

Dans tous les cas, ils doivent procéder aux formalités normales d'inscription et bénéficient pendant leur scolarité d'un suivi pédagogique assuré par les enseignants chargés de la formation.

Article 10 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Le président peut, sur proposition de la commission, orienter un candidat qui ne serait pas admis à suivre la formation demandée :

- vers une autre formation dispensée par l'établissement ;
- ou vers une mise à niveau sanctionnée par un examen lorsque le candidat souhaite s'inscrire en première année du premier cycle.

Article 11 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Lorsque la demande de validation a pour objet une dispense des titres requis pour faire acte de candidature à un concours commun à plusieurs établissements, la décision de validation est prise par le directeur de l'établissement chargé de l'organisation du concours, sur proposition d'une commission commune.

Article 12 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Les établissements dressent chaque année un bilan indiquant, par formation, le nombre de demandes examinées, le nombre de demandes ayant donné lieu à décision favorable

et la part des étudiants admis par cette procédure rapportée au nombre total d'étudiants.

Article 13 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Les dispositions du présent décret sont applicables aux formations supérieures dispensées par les établissements relevant du ministre de l'agriculture.

Article 14 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Sont abrogées les dispositions suivantes :

-décret n° 69-44 du 15 janvier 1969 relatif aux conditions d'attribution des équivalences dans les facultés des lettres et sciences humaines ;

-décret n° 69-45 du 15 janvier 1969 relatif aux conditions d'attribution des équivalences dans les facultés des sciences ;

-arrêté du 22 juin 1966 modifié fixant la liste des titres français admis en équivalence de l'examen de fin de première année du premier cycle en vue du diplôme universitaire d'études littéraires et en équivalence du diplôme universitaire d'études littéraires en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines ;

-arrêté du 22 juin 1966 modifié fixant la liste des titres étrangers admis en équivalence de l'examen de fin de première année du premier cycle en vue du diplôme universitaire d'études littéraires et en équivalence du diplôme universitaire d'études littéraires en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines ;

-arrêté du 11 juillet 1966 fixant la liste des titres admis en équivalence du diplôme universitaire d'études scientifiques en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des sciences et de l'examen de fin de première année en vue du diplôme universitaire d'études scientifiques ;

-arrêté du 4 août 1971 fixant la liste des titres admis en équivalence du diplôme universitaire d'études scientifiques en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des sciences et de l'examen de fin de première année en vue du diplôme universitaire d'études scientifiques ;

-arrêté du 24 mai 1974 relatif aux aménagements d'études accordés aux élèves des classes préparatoires en vue de l'acquisition du diplôme d'études universitaires générales ;

-arrêté du 13 mai 1975 relatif à l'équivalence avec le diplôme d'études universitaires générales de certains diplômes de premier cycle délivrés par l'université de Paris-VIII.

Article 14-1 (abrogé au 21 août 2013)

- Créé par Décret n°99-820 du 16 septembre 1999 - art. 14 JORF 19 septembre 1999
- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Le présent décret est applicable dans les territoires de la Polynésie française et des îles Wallis-et-Futuna et en Nouvelle-Calédonie.

Article 15 (abrogé au 21 août 2013)

- Abrogé par Décret n°2013-756 du 19 août 2013 - art. 4 (V)

Le ministre de l'agriculture, le ministre de l'éducation nationale, le ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, porte-parole du Gouvernement, le ministre délégué à la jeunesse et aux sports, le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'éducation nationale, chargé des universités, et le secrétaire d'Etat auprès du ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, porte-parole du Gouvernement, chargé de la santé, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Par le Premier ministre : LAURENT FABIUS

Le ministre de l'éducation nationale, JEAN-PIERRE CHEVENEMENT.

Le ministre de l'agriculture, HENRI NALLET.

Le ministre des affaires sociales, et de la solidarité nationale, porte-parole du Gouvernement, GEORGINA DUFOIX

Le ministre délégué à la jeunesse et aux sports ALAIN CALMAT

Le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'éducation nationale, chargé des universités, ROGER-GERARD SCHWARTZENBERG

Le secrétaire d'Etat auprès du ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, porte-parole du Gouvernement, chargé de la santé EDMOND HERVE

ANNEXE 2 :

DIRECTION NATIONALE DES FORMATIONS

SERVICE COMPETENCES, EXPERIENCE ET VALIDATION

DOSSIER DE VAP85

(En application du décret du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur)

Nom de naissance :**Nom d'usage :****Prénom :****Adresse :****Centre du Cnam de (précisez la région) :****Session de commission VAP 85
souhaitée :****Nom du conseiller agréé :****Courriel du conseiller :**

ACCES A LA FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DE LA CERTIFICATION (précisez l'intitulé exact du diplôme ou du titre professionnel visé) :

.....

Cette rubrique est à renseigner par le conseiller du Cnam

Code de la certification :

Niveau spécifique d'entrée : L2 ou L3 pour la licence générale

M2 pour le master

Dossier à remplir et à déposer ou à renvoyer :

- en deux exemplaires à : INTD-CNAM ; Ecole MS, dpt CITS, 2 rue Conté, case courrier
I469/1D6P40, 75003 Paris

- en un exemplaire à : IRTD, 11 rue du Tronquet, 76825 Mont Saint Aignan

SOMMAIRE

Le candidat inscrit son nom (de naissance) et prénom dans le pied de page du document.

<u>1</u>	MOTIVATIONS.....	235
2	PROFIL DU CANDIDAT	236
A)	IDENTITE	236
B)	SITUATION PROFESSIONNELLE ACTUELLE.....	237
<u>C)</u>	FORMATIONS	239
<u>D)</u>	EXPÉRIENCE.....	241
<u>3</u>	<u>SYNTHESE DU PARCOURS</u>	
<u>4</u>	ATTESTATION ET AVIS	243
A)	ATTESTATION SUR L'HONNEUR DU CANDIDAT	243
B)	AVIS ADMINISTRATIF DU CENTRE REGIONAL	243
	ANNEXES.....	244

1. MOTIVATIONS

Développez les raisons qui motivent votre demande de VAP85. Vous préciserez en quoi votre demande d'accès à cette formation, compte tenu de votre parcours, participe à la réalisation de votre projet personnel et/ou professionnel.

2. VOTRE PROFIL

A) IDENTITE

Madame <input type="checkbox"/>				Monsieur <input type="checkbox"/>			
Nom de naissance :							
Nom d'usage :							
Prénoms :							
Date de naissance :		. . . / . . . /		Lieu de naissance :			
Nationalité :		Française		Ressortissant européen		Hors UE	
Cochez la case grisée							
Adresse :							
Ville :						Code postal :	
Pays de résidence :							
Tél. personnel : (fixe)							
Tél. portable :							
Tél. professionnel : (facultatif)							
Adresse électronique :							

En annexe, joignez une copie de la carte d'identité (recto-verso)

B) SITUATION PROFESSIONNELLE ACTUELLE

Votre situation professionnelle actuelle

Cochez d'un les cases grisées ci-dessous et remplissez les demandes d'information complémentaire.

	Actif (toute personne qui a un emploi ou est demandeur d'emploi)
	salarié du secteur privé
	salarié du secteur public
	non salarié
	demandeur d'emploi
	Inactif (toute personne qui ne se présente pas sur le marché du travail : retraité, mère au foyer, etc.)

Votre catégorie socio-professionnelle (emploi actuel ou dernier emploi)

	10	Agriculteurs exploitants
	21	Artisans
	22	Commerçants et assimilés
	23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
	31	Professions libérales et assimilés
	32	Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
	36	Cadres d'entreprise
	41	Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
	46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	47	Techniciens
	48	Contremaîtres, agents de maîtrise
	51	Employés de la fonction publique
	54	Employés administratifs d'entreprise
	55	Employés de commerce
	56	Personnels des services directs aux particuliers

	61	Ouvriers qualifiés
	66	Ouvriers non qualifiés
	69	Ouvriers agricoles
	71	Anciens agriculteurs exploitants
	72	Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
	73	Anciens cadres et professions intermédiaires
	76	Anciens employés et ouvriers
	81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé
	82	Inactifs divers (autres que retraités)

C) FORMATIONS

DIPLOME, TITRE OU CERTIFICAT OBTENU LE PLUS ELEVE

Intitulé exact :					
Date d'obtention :					
Nom de l'établissement :					
Niveau de ce diplôme, titre ou certificat : Les niveaux sont décrits dans le tableau ci-dessous	I	II	III	IV	V

VOS ETUDES

Niveaux	Diplômes, certificats, titres obtenus ou formations suivies	Intitulé/Spécialité <i>(Reportez l'intitulé exact)</i>	Établissement	Période de préparation <i>(Du .././.... au .././....)</i>	Obtention diplôme <i>(Indiquez oui ou non ci-dessous)</i>
I	Titre Ingénieur, Titre ou diplôme enregistré au RNCP ou homologué, DEA, DESS, Master, Magister, Doctorat				
II	Licence générale ou professionnelle, Titre ou diplôme enregistré au RNCP ou homologué, Bachelor Cnam, Maîtrise, MST, MSG, IUP, DEST, DESE, DESA, DSC, DSCG CNAM				
III	DEUG, DUT, BTS, Titre ou diplôme enregistré au RNCP ou homologué, DPCT, DPCE, DPC CNAM				
IV	BT, BTn, BP, Bac général, technologique, professionnel, ESEU, DAEU, Titre ou diplôme enregistré au RNCP ou homologué				
V	CAP, BEP, Titre ou diplôme enregistré au RNCP ou homologué				

En annexe, joignez une copie de l'ensemble des diplômes obtenus, les relevés de notes en cas de formations non validées ainsi que le programme des formations effectuées (validées ou non).

VOS AUTRES TYPES DE CERTIFICATIONS

Citez dans le tableau ci-dessous l'ensemble des certifications que vous avez obtenues (autorisation d'exercice, habilitation etc.) et qui sont utiles/impératives à l'exercice de l'activité actuelle ou passée. Insérez autant de lignes que nécessaire.

Certifications obtenues <i>(complétez la case ci-dessous)</i>	Intitulé/Spécialité <i>(reportez l'intitulé exact)</i>	Établissement	Année d'obtention

En annexe, joignez une copie des certifications obtenues.

VOS STAGES ET SEMINAIRES DE FORMATION CONTINUE (non sanctionnés par une certification)

CITEZ LES STAGES OU FORMATIONS DES PLUS RECENTS AUX PLUS ANCIENS QUI VOUS PARAISSENT PERTINENTS AU REGARD DE VOTRE DEMANDE.

Intitulé	Organisme	Durée ou volume horaire	Année

En annexe, joignez les attestations et descriptifs des stages ou séminaires de formation continue.

VOTRE FORMATION AU CNAM

Suivez-vous, ou avez-vous suivi des formations au Cnam ? Listez-les dans le tableau ci-dessous. Insérez des lignes supplémentaires si nécessaire.

Si oui, auprès de quel centre ?	
---------------------------------	--

Unités d'enseignement ou d'activité suivies :		
Intitulés	Code UE/UA	Année d'obtention

En annexe, joignez les attestations d'inscription ou copie de votre carte d'auditeur et/ou résultats des formations suivies.

D) EXPÉRIENCE

Durée totale de votre expérience : ans
------------------------------------	-----------

Expérience professionnelle

Listez ci-dessous les emplois occupés, du plus récent au plus ancien :

Emploi occupé	Qualification (statut, coefficient, échelon...)	Entreprise			Période de l'activité (Du .././.... au .././....)	Durée effective
		Raison sociale (dénomination)	Secteur d'activité	Effectif		

En annexe, joignez les bulletins de salaire d'entrée et de fin de période ou l'attestation de l'employeur précisant la qualification correspondante. Vérifiez que la qualification est renseignée (une attestation peut être demandée à votre employeur pour prouver votre qualification par exemple), que le nom de l'entreprise est apparent.

Expérience bénévole, PERSONNELLE OU DE VOLONTARIAT

Vous avez occupé des fonctions bénévoles, syndicales ou de volontariat en rapport avec la certification visée.

Fonction occupée	Organisme	Secteur d'activité	Période de l'activité	Durée effective

En annexe, joignez une attestation du président de l'association, du syndicat, etc., indiquant la fonction que vous occupez dans l'organisation et vos missions.

3. SYNTHÈSE DE VOTRE PARCOURS

Vous êtes invité ci-dessous à décrire votre parcours en présentant les expériences favorables à la construction de vos acquis personnels ou professionnels ainsi que vos acquis de formation ou d'études. A travers cette synthèse, vous vous attacherez à démontrer en quoi votre parcours a contribué à développer « le potentiel » qui vous permettra de suivre la formation visée.

4. ATTESTATION ET AVIS

ATTESTATION SUR L'HONNEUR DU CANDIDAT

Je soussigné(e)

déclare sur l'honneur que toutes les informations fournies sont exactes.

Fait à

Le .. / .. / .. .

Signature du candidat :

La loi punit quiconque se rend coupable de fausses déclarations :

« Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques.

Les faux et l'usage de faux sont punis de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende (code pénal, art.441-1).

Le fait de se faire délivrer indûment par une administration publique ou par un organisme chargé d'une mission de service public, par quelque moyen frauduleux que ce soit, un document destiné à constater un droit, une identité ou une qualité ou à accorder une autorisation, est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 euros d'amende » (code pénal art.441-6).

AVIS ADMINISTRATIF DU CENTRE REGIONAL

Le dossier de VAP85 présenté par le candidat est conforme aux attendus du Cnam.

Le candidat a acquitté ses droits d'inscription.

Fait à

Le.....

Signature du Centre régional :

ANNEXES

Sommaire des Annexes

<i>Se reporter au dossier</i>	<i>Documents</i>	<i>Contrôle⁹¹⁰</i>
2- A	<i>Une photocopie de votre pièce d'identité (recto-verso)</i>	
2- C	<i>Photocopies de l'ensemble des diplômes et certifications obtenus (ou relevés de notes en cas de formations non validées) ainsi que le programme de la dernière formation effectuée (validée ou non)</i>	
2- C	<i>Photocopies des attestations et descriptifs des stages ou des séminaires de formation continues suivis en dehors du CNAM</i>	
2- C	<i>Photocopies de vos attestations d'inscription ou cartes d'élèves ainsi que les résultats des formations suivies au CNAM</i>	
2- D	<i>Photocopies du premier et dernier bulletin de salaire pour chaque emploi</i>	
2- D	<i>Photocopies des attestations du positionnement dans la classification de la convention collective et de l'ancienneté si non indiqué sur les bulletins de salaire.</i>	
2- D	<i>Photocopies des attestations des présidents de l'association, du syndicat, indiquant la fonction occupée dans l'organisation et sa durée</i>	

⁹¹⁰ Contrôle effectué par le service CEV à la Direction nationale des formations du Cnam.

ANNEXE 3 :**Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1).**

Version consolidée au 07 octobre 2018

Article 1 En savoir plus sur cet article...

La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer.

- TITRE I : Des institutions de la formation professionnelle.

Article 2

La formation professionnelle et la promotion sociale font l'objet d'une politique coordonnée et concertée, notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs salariés ainsi que des travailleurs indépendants.

A cet effet, il est créé auprès du Premier ministre un comité interministériel, dont le ministre de l'éducation nationale est le vice-président, et un groupe permanent de hauts fonctionnaires, dont le président est désigné par le Premier ministre. Ces organismes sont assistés pour l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi, par un conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi réunissant notamment des représentants des pouvoirs publics et des organisations professionnelles et syndicales intéressées.

Sont institués, suivant les mêmes principes, des comités régionaux et des comités départementaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement des comités et conseils mentionnés aux alinéas précédents sont déterminées par décret.

Article 3 En savoir plus sur cet article...

Le comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale détermine, en fonction des exigences de la promotion sociale et du développement culturel, économique et social, les orientations prioritaires de la politique des pouvoirs publics, en vue de :

Provoquer des actions de formation professionnelle et de promotion sociale ;

Soutenir par un concours financier ou technique les diverses initiatives prises en ces matières.

Ces différentes actions et initiatives peuvent aussi bien porter sur la formation des stagiaires que sur celle des éducateurs.

- TITRE II : Des conventions de formation professionnelle.

Article 4 En savoir plus sur cet article...

Les actions de formation professionnelle et de promotion sociale mentionnées à l'article 1er ci-dessus peuvent faire l'objet de conventions. Ces conventions sont bilatérales ou multilatérales. Elles déterminent notamment la nature, l'objet, la durée et les effectifs des stages qu'elles prévoient :

Les moyens pédagogiques et techniques mis en oeuvre ;

Les conditions de prise en charge des frais de formation pédagogique des éducateurs et leur rémunération ;

Lorsqu'elles concernent des salariés, les facilités accordées, le cas échéant, à ces derniers pour poursuivre les stages qu'elles prévoient, notamment les congés, aménagements ou réductions d'horaires dont ils bénéficient en application de dispositions législatives, réglementaires ou contractuelles ;

Les modalités de contrôle des connaissances et la nature de la sanction de la formation dispensée ;

La répartition des charges financières relatives au fonctionnement des stages et à la rémunération des stagiaires ainsi que, le cas échéant, à la construction et à l'équipement des centres ;

Les modalités de règlement amiable des difficultés auxquelles peut donner lieu l'exécution de la convention.

Article 5 En savoir plus sur cet article...

Les entreprises, groupes d'entreprises, associations, établissements et organismes privés, organisations professionnelles, syndicales ou familiales, les collectivités locales, les établissements publics, notamment les chambres de commerce et d'industrie, les chambres de métiers et les chambres d'agriculture, ainsi que les établissements qui en dépendent, interviennent à ces conventions soit en tant que demandeurs de formation, soit en vue d'apporter leur concours, technique ou financier, à la réalisation des programmes, soit en tant que dispensateurs de formation.

Article 6 En savoir plus sur cet article...

Les établissements d'enseignement publics, l'Office de radiodiffusion-télévision française et les centres collectifs de formation professionnelle des adultes subventionnés par le ministère du travail, de l'emploi et de la population interviennent dans le cadre des conventions passées en application de l'article 4 ci-dessus :

Soit avec l'un des organismes demandeurs de formation visés à l'article 5 ;

Soit avec l'Etat quand les actions sont organisées à l'initiative de celui-ci, aux fins de contribuer, en plus de leur mission propre d'éducation permanente au développement des actions de formation professionnelle continue prévues à ces conventions, par leurs moyens en personnel et en matériel.

ANNEXE 4 :

JORF du 18 janvier 2002 page 1008 texte n° 1

LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale

NOR: MESX0000077L

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo/texte>

Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/2002-73/jo/texte>

Chapitre II : Développement de la formation professionnelle

- Section 1 : Validation des acquis de l'expérience

Article 133

L'article L. 900-1 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience dans les conditions de durée prévues à l'article L. 931-22 et selon les modalités fixées aux articles L. 931-23, L. 931-25 et L. 931-26 ainsi qu'aux premier et deuxième alinéas de l'article L. 931-24. Les conditions d'application de ces dispositions sont fixées par décret en Conseil d'Etat. »

Article 134

I. - Les articles L. 335-5 et L. 335-6 du code de l'éducation sont ainsi rédigés :

« Art. L. 335-5. - I. - Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience.

« La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes.

« Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans.

« La validation est effectuée par un jury dont la composition garantit une présence significative de représentants qualifiés des professions concernées.

« Le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification.

« Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions d'application des dispositions des troisième et quatrième alinéas, notamment les règles selon lesquelles le jury est constitué. Cette composition concourt à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes. Il détermine également les conditions dans lesquelles il peut

être dérogé aux dispositions du premier alinéa, pour des raisons tenant à la nature des diplômes ou titres en cause ou aux conditions d'exercice des professions auxquelles ils permettent d'accéder. Le jury fixe les contrôles complémentaires prévus au cinquième alinéa.

« II. - Le jury d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle délivré au nom de l'Etat ou par des établissements publics ayant une mission de formation peut dispenser un candidat désirant l'acquérir des titres ou diplômes requis pour le préparer. Cette dispense doit se fonder sur les compétences professionnelles acquises par le candidat.

« Art. L. 335-6. - I. - Les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat sont créés par décret et organisés par arrêté des ministres compétents, après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés quand elles existent, sans préjudice des dispositions des articles L. 331-1, L. 335-14, L. 613-1, L. 641-4 et L. 641-5 du présent code et L. 811-2 et L. 813-2 du code rural.

« II. - II est créé un répertoire national des certifications professionnelles. Les diplômes et les titres à finalité professionnelle y sont classés par domaine d'activité et par niveau.

« Les diplômes et titres à finalité professionnelle, ainsi que les certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, peuvent y être enregistrés, par arrêté du Premier ministre, à la demande des organismes les ayant créés et après avis de la Commission nationale de la certification professionnelle.

« Ceux qui sont délivrés au nom de l'Etat et créés après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont enregistrés de droit dans ce répertoire.

« La Commission nationale de la certification professionnelle, placée auprès du Premier ministre, établit et actualise le répertoire national des certifications professionnelles. Elle veille au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail.

« Elle émet des recommandations à l'attention des institutions délivrant des diplômes, des titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle ; en vue d'assurer l'information des particuliers et des entreprises, elle leur signale notamment les éventuelles correspondances totales ou partielles entre les certifications enregistrées dans le répertoire national, ainsi qu'entre ces dernières et d'autres certifications, notamment européennes.

« Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions d'enregistrement des diplômes et titres dans le répertoire national ainsi que la composition et les attributions de la commission. »

II. - Les titres ou diplômes inscrits sur la liste d'homologation prévue par la réglementation en vigueur à la date de promulgation de la présente loi sont enregistrés de droit dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation pour leur durée restante de validité au titre de ladite réglementation.

Article 135

L'aide aux familles, l'accompagnement social des parents, l'intervention éducative relèvent du secteur des services à domicile et s'appuient en priorité sur les associations. Celles-ci bénéficient d'un soutien dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Article 136

Le titre III du livre IX du code du travail est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

« Chapitre IV

« De la validation des acquis de l'expérience

« Art. L. 934-1. - La validation des acquis de l'expérience mentionnée à l'article L. 900-1 est régie par les articles L. 335-5, L. 335-6, L. 613-3 et L. 613-4 du code de l'éducation, ci-après reproduits : ».

Article 137

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au deuxième alinéa de l'article L. 611-4, les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-3 à L. 613-5 » ;

2° Dans la deuxième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 613-1, les mots : « Ils ne peuvent être délivrés » sont remplacés par les mots : « Sous réserve des dispositions des articles L. 613-3 et L. 613-4, ils ne peuvent être délivrés » ;

3° L'intitulé de la section 2 du chapitre III du titre Ier du livre VI est ainsi rédigé : « Validation des acquis de l'expérience pour la délivrance des diplômes » ;

4° L'article L. 613-3 est ainsi rédigé :

« Art. L. 613-3. - Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur.

« Toute personne peut également demander la validation des études supérieures qu'elle a accomplies, notamment à l'étranger. » ;

5° L'article L. 613-4 est ainsi rédigé :

« Art. L. 613-4. - La validation prévue à l'article L. 613-3 est prononcée par un jury dont les membres sont désignés par le président de l'université ou le chef de l'établissement d'enseignement supérieur en fonction de la nature de la validation demandée. Pour la validation des acquis de l'expérience, ce jury comprend, outre les enseignants-chercheurs qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Les jurys sont composés de façon à concourir à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec ce dernier et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification. Il se prononce également sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« La validation produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve ou aux épreuves de contrôle des connaissances et des aptitudes qu'elle remplace.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application de l'article L. 613-3 et du présent article. » ;

6° Le deuxième alinéa de l'article L. 613-5 est supprimé ;

7° Au premier alinéa de l'article L. 613-6, les mots : « par l'article L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « par les articles L. 613-3 à L. 613-5 » ;

8° L'article L. 641-2 est ainsi rédigé :

« Art. L. 641-2. - Les dispositions des deux premiers alinéas du I de l'article L. 335-5 et celles de l'article L. 335-6 sont applicables aux formations technologiques supérieures. »

Article 138

Dans l'article L. 124-21 du code du travail, après les mots : « stages de formation, », sont insérés les mots : « en bilan de compétences ou en action de validation d'acquis de l'expérience, ».

Article 139

Après l'article L. 124-21 du code du travail, il est inséré un article L. 124-21-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 124-21-1. - Sans remettre en cause le principe de l'exclusivité affirmé par l'article L. 124-1, sont également assimilées à des missions au sens du présent chapitre les périodes passées par les salariés temporaires des entreprises de travail temporaire pour des actions en lien avec leur activité professionnelle dans les conditions prévues par voie de convention ou d'accord collectif étendu. »

Article 140

L'article L. 900-2 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. »

Article 141

Après l'article L. 900-4-1 du code du travail, il est inséré un article L. 900-4-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 900-4-2. - La validation des acquis de l'expérience ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur. Les informations demandées au bénéficiaire d'une action de validation des acquis de l'expérience doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet de la validation tel qu'il est défini au dernier alinéa de l'article L. 900-2. Les personnes dépositaires d'informations communiquées par le candidat dans le cadre de sa demande de validation sont tenues aux dispositions des articles 226-13 et 226-14 du code pénal. Le refus d'un salarié de consentir à une action de validation des acquis de l'expérience ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement. »

Article 142

Le quatrième alinéa (2°) de l'article L. 933-2 du code du travail est complété par les mots : « ou de la validation des acquis de l'expérience ».

Article 143

Dans le dixième alinéa (1°) de l'article L. 951-1 du code du travail, après le mot : « compétences », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

Article 144

I. - Le troisième alinéa (2°) de l'article L. 991-1 du code du travail est ainsi rédigé : « 2° Les activités conduites en matière de formation professionnelle continue par les organismes paritaires agréés, par les organismes habilités à percevoir la contribution de financement visée aux articles L. 953-1, L. 953-3 et L. 953-4, par les organismes de formation et leurs sous-traitants, par les organismes chargés de réaliser les bilans de compétences et par les organismes qui assistent des candidats dans leur demande de validation des acquis de l'expérience ; ». II. - Le premier alinéa de l'article L. 920-10 du même code est ainsi rédigé : « Lorsque des dépenses faites par le dispensateur de formation pour l'exécution de conventions de formation ou de contrats de sous-traitance de formation ne sont pas admises parce qu'elles ne peuvent, par leur nature ou par défaut de justification, être rattachées à l'exécution de ces conventions ou contrats, ou que le prix des prestations est excessif, le dispensateur est tenu, solidairement avec ses dirigeants de fait ou de droit, de verser au Trésor public une somme égale au montant de ces dépenses. »

Article 145

Dans le premier alinéa de l'article L. 992-8 du code du travail, après les mots : « à un jury d'examen », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

Article 146

Avant l'expiration d'un délai de cinq ans à compter de l'entrée en vigueur du dispositif de validation des acquis de l'expérience, tel que défini par la présente section, un rapport d'évaluation sera adressé par le Gouvernement au Parlement. Au vu des conclusions de ce rapport, le Gouvernement déposera, le cas échéant, un projet de loi visant à procéder aux adaptations qui lui paraîtraient nécessaires

ANNEXE 5 :

note d'

information

13.29
DÉCEMBRE

Après une montée en charge jusqu'au milieu des années 2000, le nombre total de diplômes délivrés au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et le Cnam se stabilise.

Par contre, la part des validations totales sur l'ensemble des validations accordées (pour tout ou partie de diplôme) en VAE continue de croître.

Parmi les diplômes octroyés, en tout ou partie, dans le cadre d'une VAE dans les universités et le Cnam, les licences ont très largement augmenté. Elles représentent aujourd'hui près de la moitié des diplômes attribués.

Cette croissance a été fortement portée par le développement de la licence professionnelle. Enfin, avec la mise en place des cursus licence-master-doctorat (LMD) à partir de 2003, la structure des diplômes change : la part des « master ou plus » double entre 2002 et 2011, passant de 22 % à 45 %.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur de 2002 à 2011

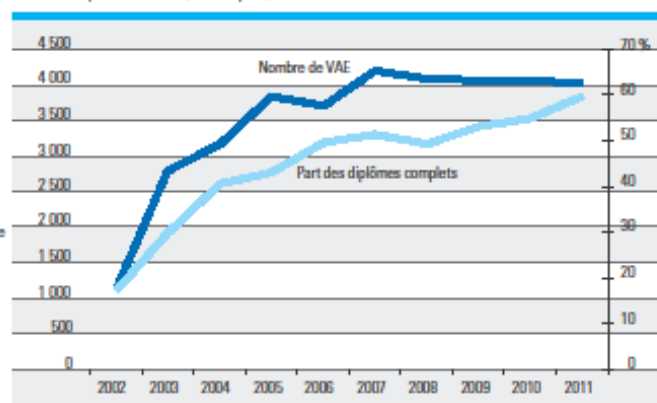
Annie Le Roux, DEPP A1

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités ou au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) a connu un développement rapide. Du démarrage de la VAE (loi du 17 janvier 2002) jusqu'en 2005, on constate une montée en charge du dispositif. En 2006, le nombre total de validations délivrées, pour tout ou partie de diplôme ou titre de l'enseignement supérieur, fléchit légèrement avant d'augmenter de nouveau en 2007, et atteindre 4 200 VAE. Depuis, le nombre de validations est de l'ordre de 4 100 par an (graphique 1).

DE PLUS EN PLUS DE DIPLÔMES COMPLETS

La tendance générale à la stabilité du nombre total de validations accordées au titre d'une VAE dans l'enseignement supérieur n'affecte pas la dynamique des diplômes complets. En effet, depuis la mise en place du dispositif, leur part n'a cessé de progresser. En 2011, les diplômes complets représentent 60 % de l'ensemble des validations octroyées. Cette part était de 17 % lors de la mise en œuvre du dispositif.

GRAPHIQUE 1 – Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) de 2002 à 2011
France métropolitaine + DOM (hors Mayotte)



Source : enquête n° 67, MEN-MESR-DEPP



Direction de l'évaluation,
de la prospective et de la performance
Directrice de la publication :
Catherine Moisan
Secrétaire de rédaction :
Marc Saillard
Maquettiste : Frédéric Voiret
Impression : DEPP/DVE
DEPP, Département
de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
ISSN 1296-9392

note d'

information

13.29
DÉCEMBRE

Après une montée en charge jusqu'au milieu des années 2000, le nombre total de diplômes délivrés au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et le Cnam se stabilise.

Par contre, la part des validations totales sur l'ensemble des validations accordées (pour tout ou partie de diplôme) en VAE continue de croître.

Parmi les diplômes octroyés, en tout ou partie, dans le cadre d'une VAE du supérieur, les licences ont très largement augmenté. Elles représentent aujourd'hui près de la moitié des diplômes attribués.

Cette croissance a été fortement portée par le développement de la licence professionnelle.

Enfin, avec la mise en place des cursus licence-master-doctorat (LMD) à partir de 2003, la structure des diplômes change : la part des « master ou plus » double entre 2002 et 2011, passant de 22 % à 45 %.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur de 2002 à 2011

Annie Le Roux, DEPP A1

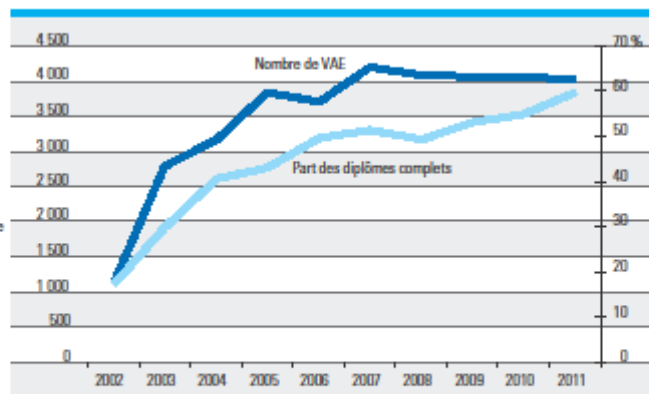
Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités ou au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) a connu un développement rapide. Du démarrage de la VAE (loi du 17 janvier 2002) jusqu'en 2005, on constate une montée en charge du dispositif. En 2006, le nombre total de validations délivrées, pour tout ou partie de diplôme ou titre de l'enseignement supérieur, fléchit légèrement avant d'augmenter de nouveau en 2007, et atteindre 4 200 VAE. Depuis, le nombre de validations est de l'ordre de 4 100 par an (graphique 1).

DE PLUS EN PLUS DE DIPLÔMES COMPLETS

La tendance générale à la stabilité du nombre total de validations accordées au titre d'une VAE dans l'enseignement supérieur n'affecte pas la dynamique des diplômes complets. En effet, depuis la mise en place du dispositif, leur part n'a cessé de progresser. En 2011, les diplômes complets représentent 60 % de l'ensemble des validations octroyées. Cette part était de 17 % lors de la mise en œuvre du dispositif.

GRAPHIQUE 1 – Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) de 2002 à 2011

France métropolitaine + DOM (hors Mayotte)



Source : enquête n° 67, MEN-MESR-DEPP



Direction de l'évaluation,
de la prospective et de la performance
Directrice de la publication :
Catherine Moisan
Secrétaire de rédaction :
Marc Saillard
Maquettiste : Frédéric Voiret
Impression : DEPP/DVE
DEPP, Département
de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
ISSN 1286-9382

note d'

information

13.29
DÉCEMBRE

Après une montée en charge jusqu'au milieu des années 2000, le nombre total de diplômes délivrés au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et le Cnam se stabilise.

Par contre, la part des validations totales sur l'ensemble des validations accordées (pour tout ou partie de diplôme) en VAE continue de croître.

Parmi les diplômes octroyés, en tout ou partie, dans le cadre d'une VAE du supérieur, les licences ont très largement augmenté. Elles représentent aujourd'hui près de la moitié des diplômes attribués.

Cette croissance a été fortement portée par le développement de la licence professionnelle.

Enfin, avec la mise en place des cursus licence-master-doctorat (LMD) à partir de 2003, la structure des diplômes change : la part des « master ou plus » double entre 2002 et 2011, passant de 22 % à 45 %.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur de 2002 à 2011

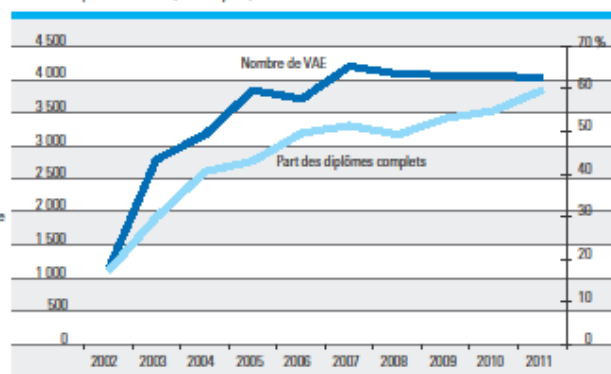
Annie Le Roux, DEPP A1

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) a connu un développement rapide. Du démarrage de la VAE (loi du 17 janvier 2002) jusqu'en 2005, on constate une montée en charge du dispositif. En 2006, le nombre total de validations délivrées, pour tout ou partie de diplôme ou titre de l'enseignement supérieur, fléchit légèrement avant d'augmenter de nouveau en 2007, et atteindre 4 200 VAE. Depuis, le nombre de validations est de l'ordre de 4 100 par an (graphique 1).

DE PLUS EN PLUS DE DIPLÔMES COMPLETS

La tendance générale à la stabilité du nombre total de validations accordées au titre d'une VAE dans l'enseignement supérieur n'affecte pas la dynamique des diplômes complets. En effet, depuis la mise en place du dispositif, leur part n'a cessé de progresser. En 2011, les diplômes complets représentent 60 % de l'ensemble des validations octroyées. Cette part était de 17 % lors de la mise en œuvre du dispositif.

GRAPHIQUE 1 – Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) de 2002 à 2011
France métropolitaine + DOM (hors Mayotte)



Source : enquête n° 7, MEN-MESR-DEPP



Direction de l'évaluation,
de la prospective et de la performance
Directrice de la publication :
Catherine Moisan
Secrétaire de rédaction :
Marc Sailland
Maquettiste : Frédéric Voiret
Impression : DEPP/DWE
DEPP, Département
de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
ISSN 1286-9392

LES BÉNÉFICIAIRES D'UNE VAE DU SUPÉRIEUR : SURTOUT DES CADRES

Dès son démarrage en 2002, les VAE délivrés pour l'obtention de tout ou partie de diplôme dans l'enseignement supérieur ont concerné très largement les personnes actives en emploi : autour de 80 % de 2002 à 2007, et 85 % depuis (graphique 2a). La part des personnes qui travaillent parmi les bénéficiaires s'est accrue avec le dispositif de la VAE ; dans le dispositif précédent (décret de 1993 : voir encadré : « La validation des acquis de l'expérience »), seuls deux bénéficiaires sur trois travaillaient.

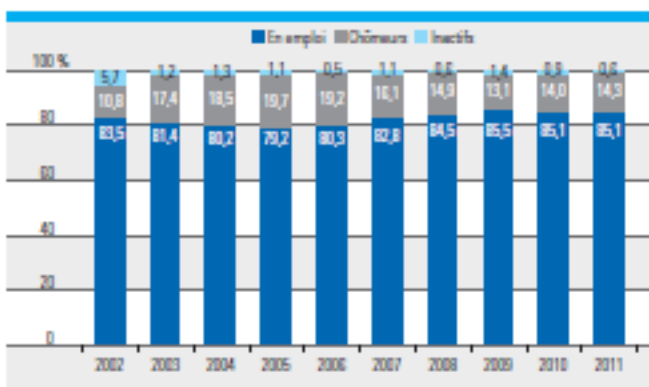
Les cadres sont les principaux bénéficiaires de la VAE du supérieur depuis la mise en place du dispositif. Leur proportion passe de 41 % en 2003 à 51 % en 2007. Elle est de 45 % en 2011 comme en 2010. Les professions intermédiaires (dont les techniciens) comptent aussi parmi les principaux bénéficiaires : 33 % en 2011. Ces deux catégories socioprofessionnelles regroupent autour de 80 % des bénéficiaires de VAE occupant un emploi. Les employés (21 % en 2011) et les ouvriers (moins de 1 % depuis le début du dispositif) restent très peu représentés (graphique 2b). Traditionnellement plus éloignés de la formation que les cadres et professions intermédiaires, ils utilisent davantage la VAE pour obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire professionnel.

DIPLÔMES LES PLUS RECHERCHÉS : MASTER ET LICENCE PROFESSIONNELLE

Le dispositif attire essentiellement les candidats à une licence, professionnelle ou non, ou bien à un DESS (avant la mise en place du cursus licence-master-doctorat (LMD)).

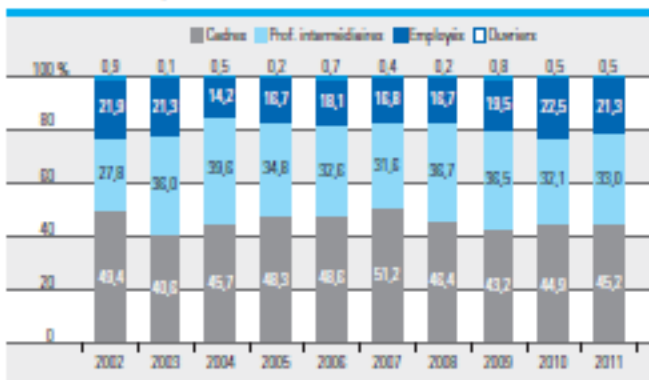
Au fil du temps, la part des licences augmente : de 35 % en 2002, elle passe à 45 % en 2011. Cette croissance des VAE octroyées pour une licence est tirée par la forte hausse des licences professionnelles, très prisées de ceux qui visent l'attribution d'un diplôme par VAE. Après 8 % des validations délivrées en VAE

GRAPHIQUE 2a – Répartition des bénéficiaires de VAE selon leur situation vis-à-vis de l'emploi (%)



Source : enquête LMD, MEN-MESRI-DEPP

GRAPHIQUE 2b – Répartition des bénéficiaires de VAE ayant un emploi selon la catégorie socioprofessionnelle (%)



Source : enquête LMD, MEN-MESRI-DEPP

(pour tout ou partie de diplôme) en 2002, les licences professionnelles en représentent 37 % en 2011. Corrélativement, la part de ceux qui recherchent l'obtention d'une VAE en licence classique décline sensiblement, passant de 24 % à 8 % (graphique 3a).

Au niveau supérieur, si la part des « bac + 4 et plus »¹ reste relativement stable autour de 40 %, celle des seuls « bac + 4 » baisse suite, essentiellement, à la quasi-disparition des maîtrises avec la réforme LMD, tandis qu'avec le master, la part des « bac + 5 » double en dix ans, passant de 22 % à 44 % (graphique 3b). En 2011, le doctorat représente autour de 1 % des validations octroyées pour une VAE.

La part des DUT parmi les bénéficiaires de la VAE a, quant à elle, baissé. Elle s'est divisée par deux en dix ans. Même si le DUT continue à être délivré dans le cadre

du dispositif LMD, il ne fait pas l'objet d'une demande importante.

Pour sa part, le DEUG n'est plus attribué. Cependant, au démarrage du dispositif, il était recherché par 14 % des bénéficiaires d'une VAE en 2002, et par 8 % en 2003.

LA PART DES MOINS DE TRENTE ANS DIMINUE

La proportion des bénéficiaires de moins de trente ans diminue, passant de 19 % en 2002 à 6 % en 2011, part la plus faible depuis la mise en œuvre du dispositif (graphique 4).

Les moins de trente ans ont obtenu plus souvent que les plus âgés tout ou partie d'un DUT ou d'une licence (professionnelle

1. « Bac + 4 et plus » : par convention, les maîtrises et les DESS (qui disparaissent avec la réforme LMD) et les diplômes d'ingénieurs, les masters et les doctorats, regroupés.

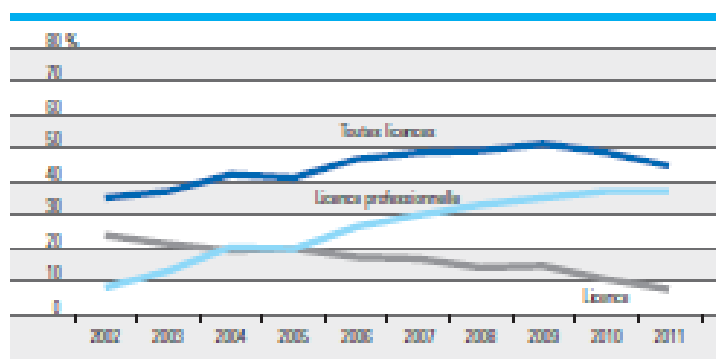
ou non) en VAE (respectivement 50 % et 8 % en 2011).

Les plus âgés, qui font le choix d'une VAE à l'appui des acquis retirés d'une

expérience professionnelle plus grande, auraient davantage tendance à rechercher

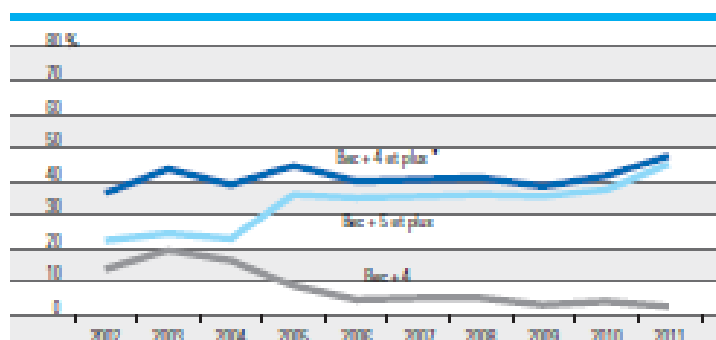
l'obtention d'un « bac + 4 et plus » (51 % en 2011). La part des licences se situe à 41 %.

GRAPHIQUE 3a – Proportion des licences parmi les VAE délivrés en totalité ou en partie (%)



Source : enquête n°62, MEN-ANRS-DEPP

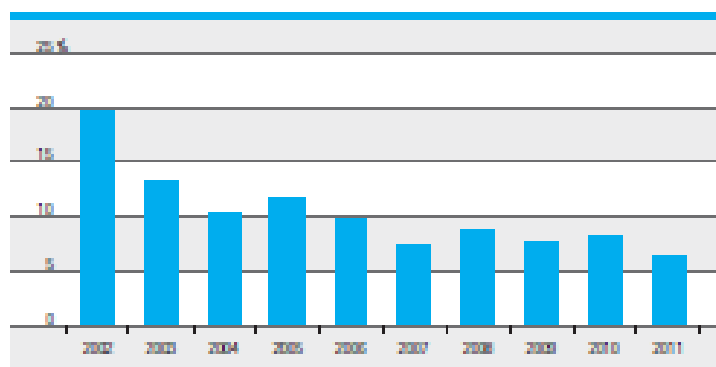
GRAPHIQUE 3b – Proportion des bacs + 4 et plus et des bacs + 5 et plus (%)



* « Bac + 4 et plus » : un regroupement, par convention, des masters et des DESS (qui a disparu avec la réforme LMD) et les diplômes d'ingénieurs, les masters et les doctorats.

Source : enquête n°62, MEN-ANRS-DEPP

GRAPHIQUE 4 – Part relative des moins de 30 ans bénéficiaires de validations dans le dispositif VAE



Source : enquête n°62, MEN-ANRS-DEPP

Source

Cette étude repose sur les données fournies par les Services de formation continue des universités et le Cnam dans l'enquête n° 62 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

DES SITUATIONS RÉGIONALES CONTRASTÉES

Le nombre annuel de diplômes complets délivrés est très variable d'une région à l'autre : en 2011, il va de quelques unités à près de 400. Le nombre de demandes concernées reste néanmoins trop modeste pour que l'on puisse mettre en évidence des politiques propres aux universités.

Au total, entre 2002 et 2011, un peu plus de 16 000 diplômes complets ont été délivrés. Cinq régions, l'Île-de-France, le Nord - Pas-de-Calais, la Provence - Alpes - Côte d'Azur (PACA), Rhône-Alpes et la Bretagne, totalisent, à elles seules, 62 % des diplômes complets ainsi octroyés (tableau 1).

TABLEAU 1 – Nombre total de diplômes complets accordés selon les régions de 2002 à 2011 (universités seules)

Région	Nombre de diplômes complets	Poids (%)
Alsace	382	2,4
Aquitaine	508	3,2
Alsace	294	1,8
Basse-Normandie	60	0,4
Bourgogne	187	1,2
Bretagne	1 445	9,0
Champagne-Ardenne	305	2,5
Centre	676	4,2
Corse	62	0,4
Franche-Comté	148	0,9
Haute-Normandie	158	1,2
Île-de-France	2 881	17,9
Languedoc-Roussillon	613	3,8
Lorraine	193	1,2
Loire	373	2,3
Midi-Pyrénées	793	4,9
Nord - Pas-de-Calais	2 044	12,7
Pays de la Loire	452	2,7
Picardie	147	0,9
Poitou-Charentes	577	3,6
Provence - Alpes - Côte d'Azur	2 037	12,6
Rhône-Alpes	1 551	9,6
DOM	125	0,8
Total	16 110	100,0

Source : enquête n°62, MEN-ANRS-DEPP

pour en savoir plus

« La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur » *Notes d'Information* 2.31, MEN-DEPP, décembre 2012.

« Répertoire et références statistiques », édition 2013, chapitre 8.28, pages 280-281, MEN-DEPP

www.education.gouv.fr/statistiques
[www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dopp.documentation4education.gouv.fr](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dopp/documentation4education.gouv.fr)

La validation des acquis de l'expérience (VAE)

C'est la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002 qui a créé le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Droit individuel ouvert à tous, ce nouveau droit à la validation des acquis de l'expérience est inscrit au Code de l'éducation et au Code du travail.

C'est une démarche tout à fait innovante. La loi de juillet 1992 (décret 1993), qui a précédé la VAE, avait ouvert la voie de la validation des acquis pour l'obtention d'un diplôme en permettant la délivrance d'une partie de celui-ci. La VAE va plus loin. Elle permet par la reconnaissance de l'expérience (professionnelle ou non) d'obtenir un diplôme ou une certification dans sa totalité, et pas seulement une partie du diplôme comme avec le précédent dispositif de 1992. Le décret du 27 mars 1993 pris en application de la loi postulait en effet que la dispense accordée ne pouvait porter sur la totalité des épreuves ou UV de diplômes. Toute l'expérience peut être prise en compte, qu'elle ait été acquise dans le cadre d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, dès lors que

l'expérience professionnelle, d'au moins trois ans, est en relation avec le diplôme visé. Les textes font de la validation des acquis de l'expérience un nouveau mode d'accès à la certification, sans passer par la formation, au même titre que la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage.

L'accès à la certification s'applique à toutes les certifications à visée professionnelle (diplômes, titres, certificats), qu'elles soient délivrées par l'État, les branches professionnelles ou des organismes privés. Ces certifications font l'objet d'un recensement dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

L'octroi des validations relève des jurys de validation. Également prescripteurs, ces jurys peuvent accorder des validations partielles, à défaut de la totalité de la certification, et se prononcer sur le parcours restant à accomplir par le candidat (complément de formation, rapport, étude, complément d'expérience...) pour obtenir la totalité de la certification.

L'accompagnement en VAE

La demande de validation est présentée sous la forme d'un dossier qui doit retracer l'ensemble des activités du demandeur et mettre en lien ces expériences avec les savoirs et compétences propres au diplôme visé. C'est à partir de la reconnaissance de la difficulté pour le candidat d'établir seul une relation adéquate entre l'expérience et le diplôme que s'est développée la fonction d'accompagnement.

Il importe que le candidat puisse produire un dossier utilisable par le jury : un dossier utilisable se présente comme un écrit qui décrit suffisamment précisément les expériences, et qui à partir de leur analyse peut les généraliser, sans les abstraire.

Toutes les demandes sont instruites à l'université par la Cellule d'accueil des adultes en reprise d'études (ou un service analogue) qui a pour mission d'aider les demandeurs à mieux définir leur projet et à les accompagner dans la procédure. Elle est composée d'ingénieurs spécialisés en formation continue et travaille en lien étroit avec les équipes pédagogiques des unités de formation et de recherche (UFR) et avec le service universitaire de l'information et de l'orientation.

Pour faire valider ses acquis professionnels, un candidat doit souvent passer par plusieurs étapes. Il peut faire le choix d'être accompagné pour monter son dossier de validation. Lors d'un premier jury, il peut aussi n'obtenir qu'une validation partielle. Son parcours vers la validation totale s'étale parfois sur plusieurs années.

À cet effet, selon les pratiques qui ont cours dans les universités, le candidat, lorsqu'il finalise son parcours pour le diplôme, ne repasse pas automatiquement devant le jury de validation. Dans ce cas, c'est le jury de diplôme qui rend la décision finale.

Enfin, entre autres procédures, l'accompagnement téléphonique est aussi d'usage, notamment pour les personnes qui demandent la bénéfice d'une VAE dans un diplôme délivré par une université à distance de leur lieu de résidence.

En 2011, l'accompagnement compte parmi les activités qui ont été renseignées par 83 établissements (université et Cnam). 6 555 personnes en ont bénéficié dans le cadre de leur parcours de VAE.

ANNEXE 6



NOTE D'INFORMATION

N° 17.31
DÉCEMBRE 2017

Depp

DIRECTION DE L'ÉVALUATION,
DE LA PROSPECTIVE
ET DE LA PERFORMANCE

DEPP-DIV
16-18, RUE DUTOT
75132 PARIS CEDEX 13

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : FABIENNE ROSENWALD

ÉDITION : LAURENT BERTON, MARC SALLARD

ISSN 2431-7632

Validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur : un dispositif qui s'essouffle

- L'année 2016 marque un tournant pour le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) avec une baisse de tous les marqueurs, y compris, pour la première fois, le nombre de personnes ayant validé un diplôme complet (-12,1 %). Les licences professionnelles et les masters sont les diplômes les plus délivrés en VAE. L'employeur reste le principal financeur suivi de l'autofinancement. Un tiers des universités ont conclu des partenariats avec des entreprises dans le cadre d'une VAE collective.

Sandrine Prost-Dambéni - DEPP-A1

La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue une voie d'accès aux diplômes. C'est un moyen de reconnaissance officielle des compétences acquises par l'expérience, créé en 2002 ► La validation des acquis de l'expérience page 4. Jusqu'en 2007, le dispositif était en plein essor avant de se stabiliser entre 2007 et 2011 ► figure 1. Depuis 2012, le nombre de bénéficiaires baisse. Ainsi, pour les seules validations après examen par un jury de VAE, le nombre de VAE a été multiplié par 3,7 entre 2002 et 2007 et a baissé de 24 % depuis. Le jury de VAE peut accorder une validation totale, partielle ou la refuser. La validation est totale et le diplôme est délivré, si le jury estime que les acquis du candidat sont en adéquation avec les attendus de la certification visée. Lorsque le jury estime que les acquis répondent partiellement aux

objectifs de la certification, il octroie une validation partielle accompagnée de préconisations. Ainsi, pour obtenir le diplôme complet, le candidat doit compléter son dossier de ces préconisations mais ne repose pas devant le jury. Enfin, la VAE est refusée si le jury estime que les acquis ne répondent pas aux objectifs de la certification visée.

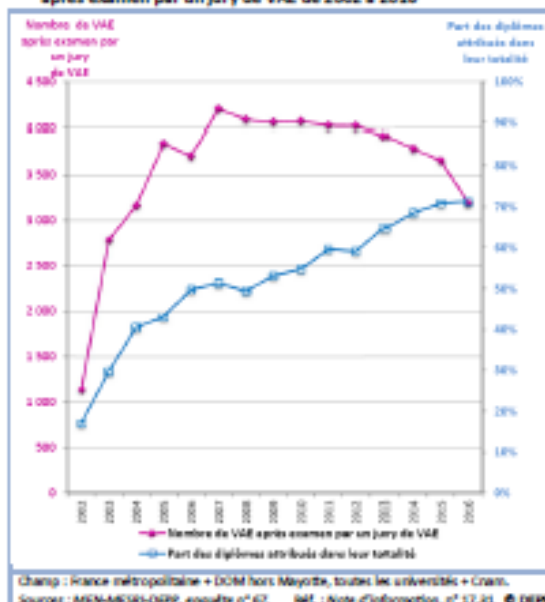
L'OBTENTION D'UN DIPLÔME PAR VAE, UNE DÉMARCHE RELATIVEMENT LONGUE

Une démarche de VAE commence au moment du dépôt du dossier de recevabilité et s'achève avec la décision du jury. La recevabilité, première étape, prend en moyenne un mois et demi après le dépôt du dossier ► figure 2. Selon le principe « Silence vaut acceptation », cette étape ne peut excéder 2 mois. La recherche éventuelle de financement quant à elle, dure en moyenne 3 mois. Après l'avis de recevabilité, le candidat peut s'inscrire à l'université (8 mois en moyenne) et remettre son dossier de VAE. Entre l'inscription à l'université et l'examen du dossier de VAE par un jury, il s'écoule, en moyenne, 8 mois et demi. Si le jury délivre une partie de diplôme avec des préconisations, la durée pour obtenir le diplôme complet est allongée, en moyenne, de 10 mois. Au total, une démarche de VAE dure, en moyenne, 18 mois, du dépôt du dossier de recevabilité à l'examen du dossier de VAE par un jury (en incluant la recherche de financements) et de presque 28 mois et demi après avoir complété le dossier des préconisations post-jury.

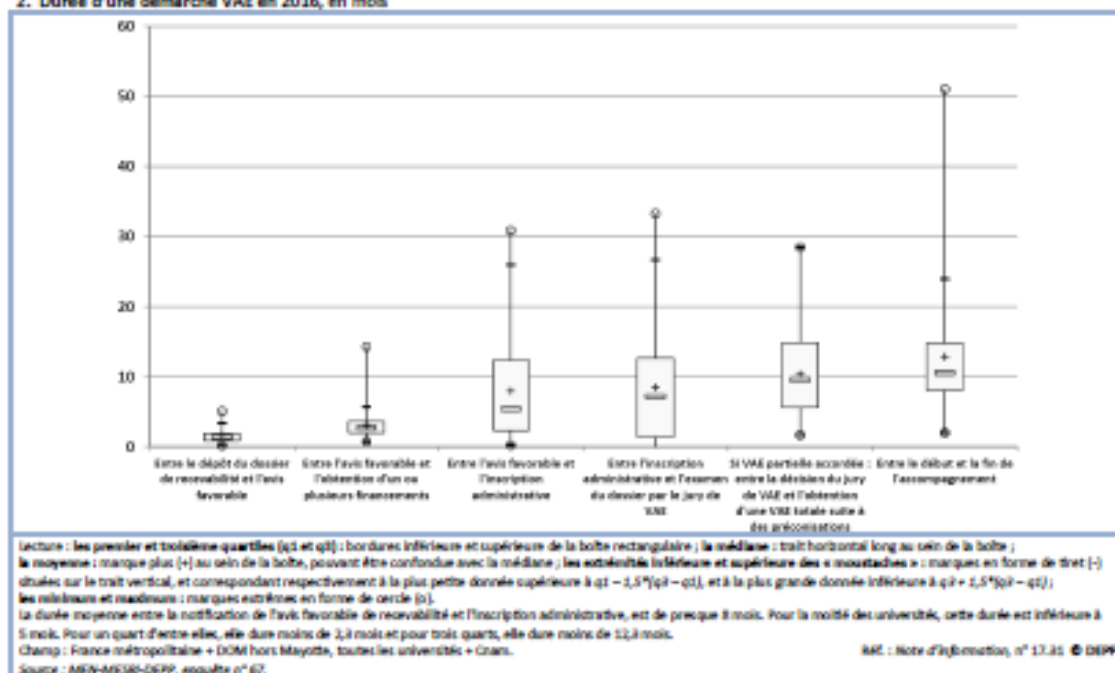
LE NOMBRE DE CANDIDATS ET DE DIPLÔMÉS DIMINUE

En 2016, le nombre de candidats et celui des diplômés baissent. Cette baisse est continue pour les diplômés depuis 2012. Le nombre de demandes déposées diminue de 8 % (environ 7 000 demandes) et de 17 % pour les demandes recevables (environ 5 500 demandes). Le nombre de demandes examinées par un jury, jusqu'alors stable, baisse également de 11 % (environ 3 500 demandes). Ceci traduit un taux d'abandon non négligeable entre la phase de recevabilité et la complétion du dossier à soumettre au jury. Par ailleurs, il est à souligner qu'il ne s'agit pas là d'un suivi de cohorte : les candidats qui ont déposé un dossier de VAE ne sont pas forcément recevables, ni leur dossier examiné par un jury la même année.

1. Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) après examen par un jury de VAE de 2002 à 2016



2. Durée d'une démarche VAE en 2016, en mois



En 2016, plus des trois quarts des candidats ayant reçu un avis favorable de recevabilité ont entre 30 et 49 ans ► figure 3 en ligne. Un peu plus de la moitié sont des hommes et 84 % ont un emploi (+ 1 point par rapport à 2015) : 39 % sont cadres, 28 % ont une profession intermédiaire et 25 % sont employés. Enfin, 84 % des candidats visent une licence professionnelle ou un master (+ 10 points).

BAISSE DES VALIDATIONS TOTALES APRÈS EXAMEN PAR UN JURY

En 2016, 3 499 personnes ont obtenu tout ou partie de diplôme au titre de la VAE dans un établissement d'enseignement supérieur. Ce nombre baisse de 11 % par rapport à 2015. Pour avoir un panorama complet de la VAE sur les diplômes d'enseignement supérieur, il convient d'ajouter les 5 513 BTS délivrés par les établissements d'enseignement secondaire¹.

La baisse observée en 2016 concerne tous les résultats de la VAE, y compris le nombre de candidats ayant validé un diplôme complet après examen par un jury. Celui-ci baisse, pour la première fois, de 12 % ► figure 4. Cette baisse est notamment due à celle des VAE sur les « autres diplômes » (DU, titres professionnels, etc.) ► figure 5 en ligne. Le nombre de candidats ayant obtenu une VAE partielle diminue de 14 % et celui des refus de 34 %. Plus précisément, tous les diplômes, en VAE partielle, enregistrent une baisse comprise entre 21 % et 29 %, excepté les licences (+ 28 %) et les licences professionnelles qui ne baissent quasiment pas (- 0,8 %). Le nombre de VAE totales ou partielles obtenues après les préconisations post-jury augmente, quant à lui, légèrement (+ 2,8 %) : hausse sur tous les diplômes sauf les masters (- 4 %).

Les candidats ayant validé une partie de diplôme sont plus souvent des femmes, des personnes âgées de 40 à 49 ans et des cadres. En revanche, les inactifs sont moins représentés. Par rapport à 2015, la part des femmes augmente, ainsi que celle des actifs à la recherche d'un emploi, des employés et des ouvriers. La part des cadres (44 %)

baisse en 2016 pour les validations obtenues après examen par un jury (- 0,5 point pour une VAE totale et - 6,7 points pour une VAE partielle).

L'ACCOMPAGNEMENT POUR AUGMENTER SES CHANCES DE RÉUSSITE

À l'heure du numérique, l'accompagnement se décline de trois manières différentes : individuel ou collectif ; à distance ou en présentiel ; dispensé par l'organisme certificateur ou par un prestataire extérieur. Très souvent, il y a une combinaison des modes d'accompagnement. L'accompagnement à distance est peu développé (10 %).

Au total, en 2016, 2 794 bénéficiaires de VAE ont été accompagnés, soit près de 80 % des bénéficiaires. Cela se traduit par un meilleur taux de réussite. En effet, les bénéficiaires de VAE accompagnés sont plus nombreux à obtenir le diplôme complet, que ce soit après examen par un jury (89 %, soit + 7,9 points par rapport aux bénéficiaires n'ayant pas été accompagnés) ou après les préconisations post-jury (8 %, + 6 points). En conséquence, ils sont moins nombreux à valider une partie du diplôme visé (21 %, - 6 points) ou à être recalés (3 %, - 8 points).

À ces bénéficiaires de VAE dont l'accompagnement s'est achevé en 2016, il faut ajouter 3 952 candidats dont l'accompagnement est en cours.

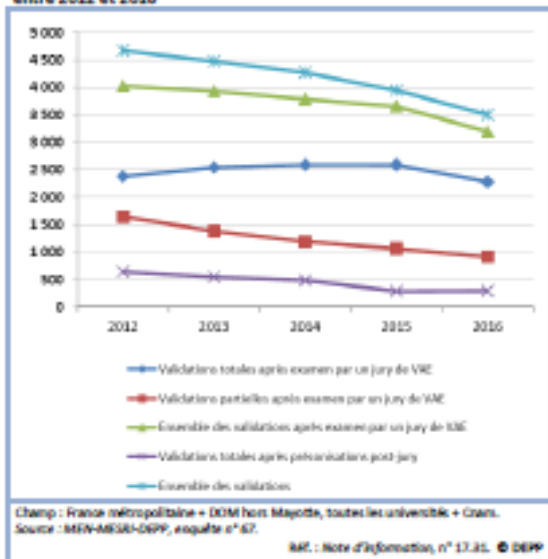
LES DEUX PRINCIPALES SOURCES DE FINANCEMENT DE LA VAE : L'EMPLOYEUR ET L'AUTOFINANCEMENT

Parmi les candidats qui ont obtenu un financement, la moitié sont financés par l'employeur. Les salariés du secteur privé en bénéficient plus (79 %) que les agents de la fonction publique (21 %). C'est surtout par l'intermédiaire du plan de formation (27 % de l'ensemble des financements) et du congé individuel de formation – CIF (17 %) que la VAE trouve son financement.

Au total, 30 % des candidats s'autofinancent pour tout ou partie du coût de la VAE. Parmi eux, 63 % sont des salariés du secteur privé ; 15 % des agents de la fonction publique ; 11 % respectivement, des demandeurs d'emploi et des non-salariés. Les demandeurs d'emploi trouvent un soutien financier surtout auprès de la région

1. Annuaire D., « Dispositif académique de validation des acquis : 12 800 diplômes délivrés par la validation des acquis de l'expérience en 2016 », Note d'information, n° 17.27, (Inquête 62), décembre 2017, MEN-DEPP.

4. Répartition des bénéficiaires de VAE selon le résultat de la VAE entre 2012 et 2016



(49 %) puis auprès de Pôle Emploi (35 %). Près de la moitié des candidats ont eu recours à plusieurs modes de financement.

LICENCE PROFESSIONNELLE ET MASTER, TOUJOURS LES DIPLÔMES LES PLUS CONVITÉS

Les diplômes de licence professionnelle (44 %) et de master (40 %), ont été davantage demandés en 2016 qu'en 2015 (respectivement + 6,1 et + 3,6 points). En revanche, les demandes de diplôme d'ingénieur baissent de 2,9 points (1,9 %) et celles des autres diplômes (titres professionnels, DU, etc.) baissent de 7,5 points (1,5 %).

40 % des bénéficiaires de VAE ont obtenu une licence professionnelle et 37 % un master ► figure 7. En validation totale après examen par un jury, c'est la licence professionnelle qui est le diplôme le plus obtenu (47 % contre 33 % de masters) alors qu'en validation partielle c'est le master (42 % contre 28 % de licences professionnelles). Près de la moitié des candidats de moins de 30 ans (48 %) valide une licence professionnelle, 31 % un master et 6 % un diplôme d'ingénieur ► figure 6 en ligne. Les personnes de 30 à 49 ans obtiennent presque autant une licence professionnelle (40 %) qu'un master (36 %) ; de même, pour celles de 50 ans ou plus (respectivement 37 % et 33 %).

En 2016, le nombre de personnes ayant obtenu un diplôme d'ingénieur par VAE baisse légèrement : il passe de 186 à 175 diplômés. Le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) reste le principal certificateur pour ce diplôme par VAE (65 %,

+ 6,6 points). Le doctorat demeure encore un diplôme très peu délivré par la VAE : 22 diplômés en 2016.

Parmi les domaines ou grands champs disciplinaires, les diplômes obtenus par la VAE portent en premier lieu sur le Droit, économie et gestion (41 %, + 2,5 points par rapport à 2015), puis les Sciences, technologie et santé (32 % ; - 4 points) et les Sciences humaines et sociales (19 %, - 1,4 point) et enfin, les Arts, lettres et langues toujours peu représentés (8 %). Les licences professionnelles sont principalement délivrées en Droit, économie et gestion (54 %) et en Sciences, technologie et santé (34 %) tandis que les masters le sont plus en Droit, économie et gestion (34 %) et en Sciences humaines et sociales (30 %).

L'EXPÉRIENCE PARTICULIÈREMENT VALORISÉE POUR OBTENIR UNE LICENCE PROFESSIONNELLE ET UN MASTER

En 2016, la part des bénéficiaires de VAE ayant au plus le bac baisse de 2 points (23 %) ► figure 8. De ce fait, la licence professionnelle est délivrée après examen par un jury pour une large part à des bénéficiaires titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 (21 % de l'ensemble des VAE) et le master à des diplômés de niveau bac + 3 ou bac + 4 (18 %). La plus-value est visible pour les 11 % des VAE conduisant des bacheliers à l'obtention d'une licence professionnelle et pour les 10 % (- 2 points par rapport à 2015) des VAE attribuant un master à des diplômés de niveau bac + 2.

LA VAE COLLECTIVE SE DÉVELOPPE PEU

Toute entreprise privée ou publique peut mettre en place une démarche collective de VAE dans laquelle employeur et salariés retirent un certain nombre de bénéfices. Par exemple, pour l'entreprise, valoriser les salariés, développer leur employabilité, accompagner les mobilités, etc. ; pour le salarié, maîtrise du poste, possibilités d'évolutions accrues. Quand elle s'inscrit dans une démarche collective, la VAE reste néanmoins toujours une démarche individuelle et volontaire, menée à l'initiative du salarié.

Parmi les 79 universités, 26 ont conclu des partenariats avec des entreprises ► figure 9 en ligne : 11 avec des organismes administratifs tels que le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT), la Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF), la Fédération départementale des Centres sociaux et socioculturels de Seine-et-Marne, la Mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN), etc. ; 9 avec des sociétés de télécommunication ; 6 avec des banques ; 6 avec des commerces et la grande distribution ; 4 avec l'industrie pharmaceutique, etc. En 2016, 283 candidats ont validé un diplôme complet dans le cadre d'une VAE collective, 33 en ont obtenu une partie et 36 ont validé un diplôme complet après les préconisations post-jury. Ce sont les plans de formation (68 %) et le compte personnel de formation (CPF, 19 %) qui financent la VAE collective.

7. Répartition des bénéficiaires de VAE selon le diplôme obtenu en 2016, en %

	Après examen par un jury VAE		Après préconisation post-jury VAE	Ensemble des validations
	Validations totales	Validations partielles	Validations partielles ou totales	
DUT - DEUST - DNTS	2,7	1,9	3,3	2,5
Licence professionnelle	46,7	28,1	30,9	40,4
Licence	8,0	10,0	6,5	8,4
Master	32,7	41,5	54,0	36,9
Doctorat	1,0	0,0	0,0	0,6
Diplôme d'ingénieur	4,2	7,5	3,3	5,0
Autres diplômes	4,7	11,0	2,0	6,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, toutes les universités + Crsm.
Source : MEN-MESRI-DEPP, enquête n° 67.
RIF : Note d'information, n° 17.31 © DEPP

87 % des VAE collectives se font sur des licences professionnelles, 9 % sur des masters et 4 % sur des DUT-DEUST. Enfin, 98 % des personnes s'engageant dans une VAE collective sont en CDI.

La validation des acquis de l'expérience - VAE

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience a été créé par la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002. Droit individuel ouvert à tout, la VAE est inscrite au Code de l'Éducation et au Code du Travail.

La loi de juillet 1992 (décret 1993) avait ouvert la voie de la validation des acquis pour l'obtention d'un diplôme en permettant la délivrance d'une partie de celui-ci. La VAE va plus loin. Elle permet par la reconnaissance de l'expérience, d'obtenir un diplôme ou une certification, dans sa totalité ou pour partie, dès lors que l'expérience, professionnelle ou non, d'au moins trois ans, est en relation avec le diplôme visé (depuis octobre 2017, cette durée est ramenée à un an par le décret n° 2017-1135 du 4 juillet 2017). La VAE est un mode d'accès à la certification, sans passer par la formation, au même titre que la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage.

L'accès à la certification s'applique à toutes les certifications à vocation professionnelle (diplômes, titres, certificats), qu'elles soient délivrées par l'État, les branches professionnelles ou des organismes privés. Ces certifications sont recensées dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Toutes les demandes sont instruites à l'université par la Cellule d'accueil des adultes en reprise d'études (ou un service analogue). L'octroi des validations relève des jurys de validation.

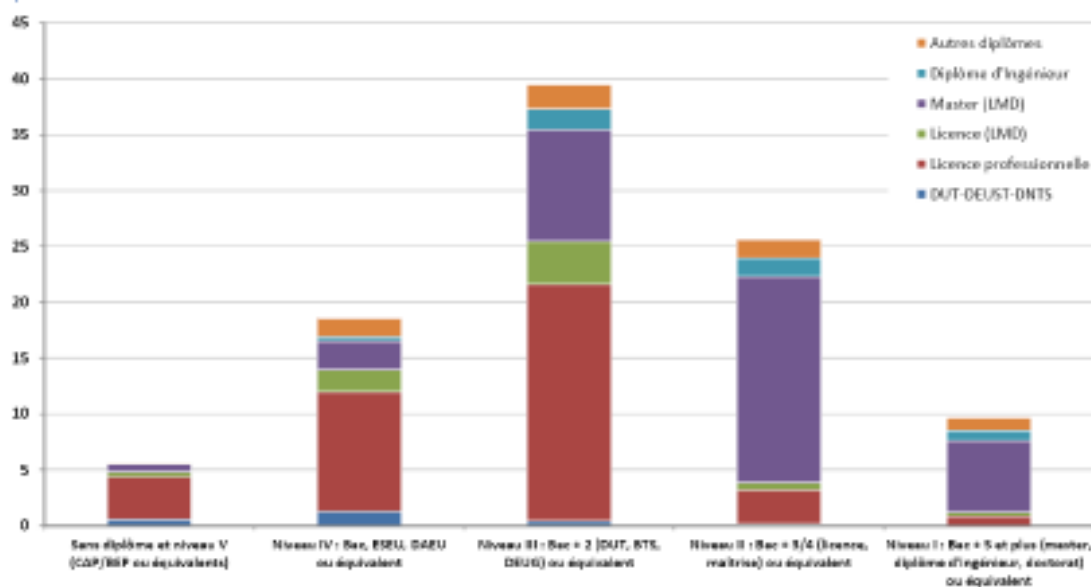
POUR EN SAVOIR PLUS

Accédez à la Note d'information 17.31 en ligne sur education.gouv.fr/statistiques

- Les figures 3, 5, 6 et 9 sont disponibles en ligne en cliquant sur [Télécharger les données au format xls](#).

- Procédure 5, « Validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur : la baisse se poursuit en 2015 », Note d'information, n° 17.25, MENESR-DEPP, septembre 2016.

8. Répartition de l'ensemble des bénéficiaires de VAE (tous résultats confondus) selon les diplômes visés et le diplôme le plus élevé possédé en 2016, en %



Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, toutes les universités + Cnam.
Source : MEN-MESR-DEPP, enquête n° 67.

BM : Note d'information, n° 17.31 © DEPP

Source

Cette étude repose sur les données fournies par les services de formation continue des universités et le Cnam dans l'enquête n° 67 de la DEPP.

En 2016, l'enquête concerne 79 universités et le Cnam. Les universités grenobloises I, II et III ont fusionné en janvier 2016 pour devenir l'université de Grenoble Alpes.

ANNEXE 7

note d'

information

13.29
DÉCEMBRE

Après une montée en charge jusqu'au milieu des années 2000, le nombre total de diplômes délivrés au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et le Cnam se stabilise. Par contre, la part des validations totales sur l'ensemble des validations accordées (pour tout ou partie de diplôme) en VAE continue de croître. Parmi les diplômes octroyés, en tout ou partie, dans le cadre d'une VAE du supérieur, les licences ont très largement augmenté. Elles représentent aujourd'hui près de la moitié des diplômes attribués. Cette croissance a été fortement portée par le développement de la licence professionnelle. Enfin, avec la mise en place des cursus licence-master-doctorat (LMD) à partir de 2003, la structure des diplômes change : la part des « master ou plus » double entre 2002 et 2011, passant de 22 % à 45 %.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur de 2002 à 2011

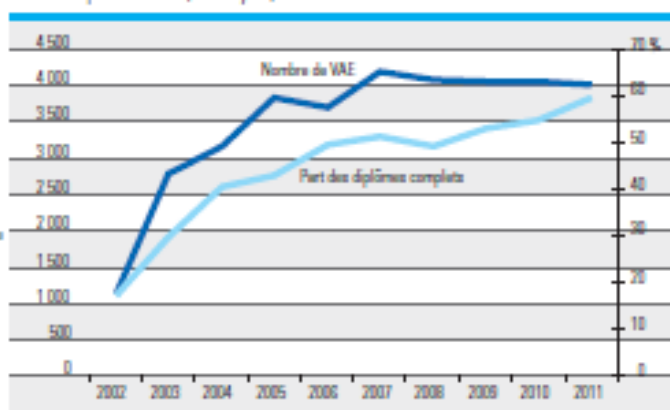
Annie Le Roux, DEPP A1

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités ou au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) a connu un développement rapide. Du démarrage de la VAE (loi du 17 janvier 2002) jusqu'en 2005, on constate une montée en charge du dispositif. En 2006, le nombre total de validations délivrées, pour tout ou partie de diplôme ou titre de l'enseignement supérieur, fléchit légèrement avant d'augmenter de nouveau en 2007, et atteindra 4 200 VAE. Depuis, le nombre de validations est de l'ordre de 4 100 par an (graphique 1).

DE PLUS EN PLUS DE DIPLÔMES COMPLETS

La tendance générale à la stabilité du nombre total de validations accordées au titre d'une VAE dans l'enseignement supérieur n'affecte pas la dynamique des diplômes complets. En effet, depuis la mise en place du dispositif, leur part n'a cessé de progresser. En 2011, les diplômes complets représentant 60 % de l'ensemble des validations octroyées. Cette part était de 17 % lors de la mise en œuvre du dispositif.

GRAPHIQUE 1 – Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) de 2002 à 2011
France métropolitaine + DOM (hors Mayotte)



Source : enquête « VAE », MEN-MESRI-DEPP



Direction de l'évaluation,
de la prospective et de la performance
Directrice de la publication :
Catherine Moisan
Secrétaire de rédaction :
Marc Saillard
Magaritte - Frédéric Vainot
Impression : DEPP/DOVE
DEPP, Département
de l'évaluation et de l'édition
61-65 rue Dabit
75732 Paris Cedex 15
ISSN 1288-9392

LES BÉNÉFICIAIRES D'UNE VAE DU SUPÉRIEUR : SURTOUT DES CADRES

Dès son démarrage en 2002, les VAE délivrées pour l'obtention de tout ou partie de diplôme dans l'enseignement supérieur ont concerné très largement les personnes actives en emploi : autour de 80 % de 2002 à 2007, et 85 % depuis (graphique 2a). La part des personnes qui travaillent parmi les bénéficiaires s'est accrue avec le déploiement de la VAE : dans le dispositif précédent (décret de 1993 : voir encadré : « La validation des acquis de l'expérience »), seuls deux bénéficiaires sur trois travaillaient.

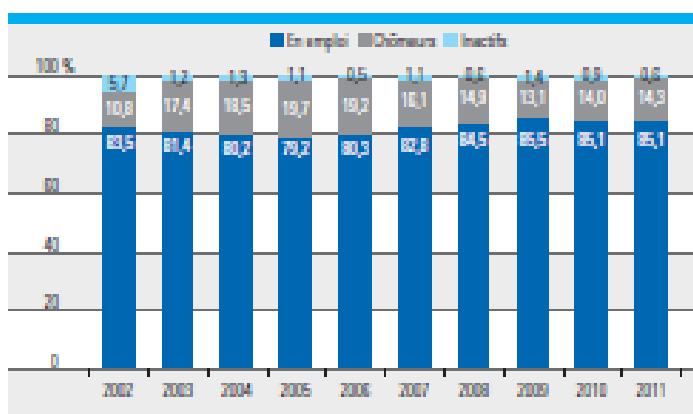
Les cadres sont les principaux bénéficiaires de la VAE du supérieur depuis la mise en place du dispositif. Leur proportion passe de 41 % en 2003 à 51 % en 2007. Elle est de 45 % en 2011 comme en 2010. Les professions intermédiaires (dont les techniciens) comptent aussi parmi les principaux bénéficiaires : 33 % en 2011. Ces deux catégories socioprofessionnelles regroupent autour de 80 % des bénéficiaires de VAE occupant un emploi. Les employés (21 % en 2011) et les ouvriers (moins de 1 % depuis le début du dispositif) restent très peu représentés (graphique 2b). Traditionnellement plus éloignés de la formation que les cadres et professions intermédiaires, ils utilisent davantage la VAE pour obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire professionnel.

DIPLÔMES LES PLUS RECHERCHÉS : MASTER ET LICENCE PROFESSIONNELLE

Le dispositif attire essentiellement les candidats à une licence, professionnelle ou non, ou bien à un DESS (avant la mise en place du cursus licence-master-doctorat [LMD]).

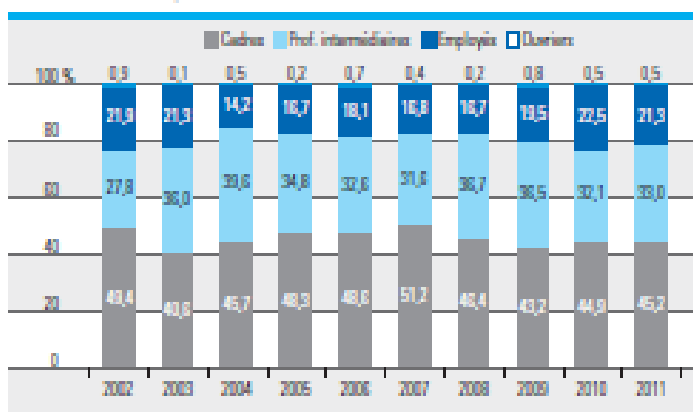
Au fil du temps, la part des licences augmente : de 35 % en 2002, elle passe à 45 % en 2011. Cette croissance des VAE octroyées pour une licence est tirée par la forte hausse des licences professionnelles, très prisées de ceux qui visent l'attribution d'un diplôme par VAE. Après 8 % des validations délivrées en VAE

GRAPHIQUE 2a – Répartition des bénéficiaires de VAE selon leur situation vis-à-vis de l'emploi (%)



Source : enquête LMD, ANVA-MESRI-DEPP

GRAPHIQUE 2b – Répartition des bénéficiaires de VAE ayant un emploi selon la catégorie socioprofessionnelle (%)



Source : enquête LMD, ANVA-MESRI-DEPP

(pour tout ou partie de diplôme) en 2002, les licences professionnelles en représentent 37 % en 2011. Corrélativement, la part de ceux qui recherchent l'obtention d'une VAE en licence classique décline sensiblement, passant de 24 % à 8 % (graphique 3a).

Au niveau supérieur, si la part des « bac + 4 et plus »¹ reste relativement stable autour de 40 %, celle des seuls « bac + 4 » baisse suite, essentiellement, à la quasi-disparition des maîtrises avec la réforme LMD, tandis qu'avec le master, la part des « bac + 5 » double en dix ans, passant de 22 % à 44 % (graphique 3b). En 2011, le doctorat représente autour de 1 % des validations octroyées pour une VAE.

La part des DUT parmi les bénéficiaires de la VAE a, quant à elle, baissé. Elle s'est divisée par deux en dix ans. Même si le DUT continue à être délivré dans le cadre

du dispositif LMD, il ne fait pas l'objet d'une demande importante.

Pour sa part, le DEUG n'est plus attribué. Cependant, au démarrage du dispositif, il était recherché par 14 % des bénéficiaires d'une VAE en 2002, et par 8 % en 2003.

LA PART DES MOINS DE TRENTE ANS DIMINUE

La proportion des bénéficiaires de moins de trente ans diminue, passant de 19 % en 2002 à 6 % en 2011, part la plus faible depuis la mise en œuvre du dispositif (graphique 4).

Les moins de trente ans ont obtenu plus souvent que les plus âgés tout ou partie d'un DUT ou d'une licence (professionnelle

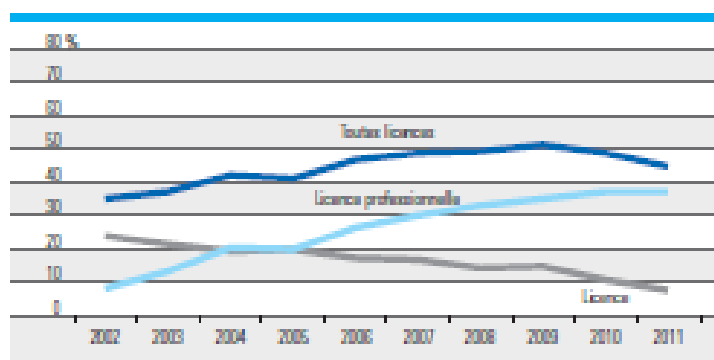
1. « Bac + 4 et plus » : par convention, les maîtrises et les DESS (qui disparaissent avec la réforme LMD) et les diplômes d'ingénieur, les masters et les doctorats, regroupés.

ou non) en VAE (respectivement 50 % et 8 % en 2011).

Les plus âgés, qui font le choix d'une VAE à l'appui des acquis retirés d'une

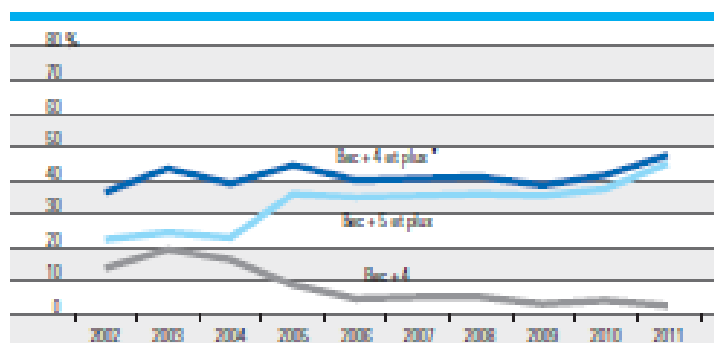
expérience professionnelle plus grande, auraient davantage tendance à rechercher l'obtention d'un « bac + 4 et plus » (51 % en 2011). La part des licences se situe à 41 %.

GRAPHIQUE 3a – Proportion des licences parmi les VAE délivrées en totalité ou en partie (%)



Source : enquête n° 67, MEN-AMISV-DEPP

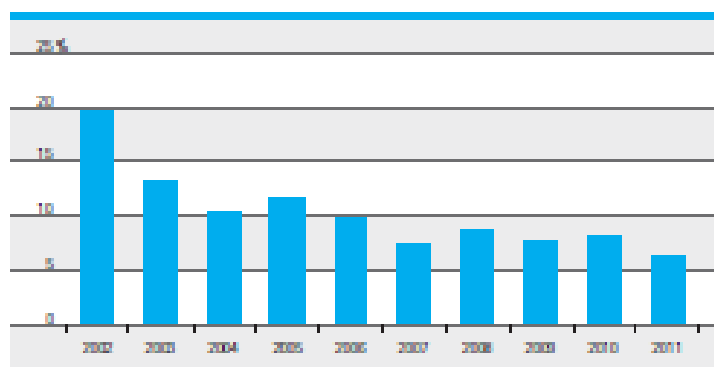
GRAPHIQUE 3b – Proportion des bacs + 4 et plus et des bacs + 5 et plus (%)



* « Bac + 4 et plus » : on regroupe, par convention, les masters et les DESS (qui a disparu avec la réforme LMD) et les diplômes d'ingénieurs, les masters et les doctorats.

Source : enquête n° 67, MEN-AMISV-DEPP

GRAPHIQUE 4 – Part relative des moins de 30 ans bénéficiaires de validations dans le dispositif VAE



Source : enquête n° 67, MEN-AMISV-DEPP

Source

Cette étude repose sur les données fournies par les Services de formation continue des universités et la Cnam dans l'enquête n° 67 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

DES SITUATIONS RÉGIONALES CONTRASTÉES

Le nombre annuel de diplômes complets délivrés est très variable d'une région à l'autre : en 2011, il va de quelques unités à près de 400. Le nombre de demandes concernées reste néanmoins trop modeste pour que l'on puisse mettre en évidence des politiques propres aux universités.

Au total, entre 2002 et 2011, un peu plus de 16 000 diplômes complets ont été délivrés. Cinq régions, l'Île-de-France, le Nord - Pas-de-Calais, la Provence - Alpes - Côte d'Azur (PACA), Rhône-Alpes et la Bretagne, totalisent, à elles seules, 62 % des diplômes complets ainsi octroyés (tableau 1).

TABLEAU 1 – Nombre total de diplômes complets accordés selon les régions de 2002 à 2011 (universités seules)

Régions	Nombre de diplômes complets	Poids (%)
Alsace	382	2,4
Aquitaine	509	3,2
Auvergne	294	1,8
Basse-Normandie	60	0,4
Bourgogne	167	1,2
Bretagne	1 445	9,0
Champagne-Ardenne	305	2,5
Centre	676	4,2
Corse	62	0,4
Franche-Comté	146	0,9
Haute-Normandie	198	1,2
Île-de-France	2 881	17,9
Languedoc-Roussillon	613	3,8
Lorraine	193	1,2
Loire	373	2,3
Midi-Pyrénées	793	4,9
Nord - Pas-de-Calais	2 044	12,7
Pays de la Loire	432	2,7
Picardie	147	0,9
Poitou-Charentes	577	3,6
Provence - Alpes - Côte d'Azur	2 037	12,6
Rhône-Alpes	1 551	9,6
DOM	125	0,8
Total	16 110	100,0

Source : enquête n° 67, MEN-AMISV-DEPP

pour en savoir plus

« La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur »
Notes d'Information 1 231, MEN-DEPP,
décembre 2012.

« Région et validation statistique », édition 2013,
chapitre 8.29, pages 280-281, MEN-DEPP

www.education.gouv.fr/statistiques
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/depp/documentation/education.gouv.fr

La validation des acquis de l'expérience (VAE)

C'est la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002 qui a créé le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Droit individuel ouvert à tous, ce nouveau droit à la validation des acquis de l'expérience est inscrit au Code de l'éducation et au Code du travail.

C'est une démarche tout à fait innovante. La loi de juillet 1992 (décret 1993), qui a précédé la VAE, avait ouvert la voie de la validation des acquis pour l'obtention d'un diplôme en permettant la délivrance d'une partie de celui-ci. La VAE va plus loin. Elle permet par la reconnaissance de l'expérience (professionnelle ou non) d'obtenir un diplôme ou une certification dans sa totalité, et pas seulement une partie du diplôme comme avec le précédent dispositif de 1992. Le décret du 27 mars 1993 pris en application de la loi postulait en effet que la dispense accordée ne pouvait porter sur la totalité des épreuves ou UV de diplômes. Toute l'expérience peut être prise en compte, qu'elle ait été acquise dans le cadre d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, dès lors que

l'expérience professionnelle, d'au moins trois ans, est en relation avec le diplôme visé. Les textes font de la validation des acquis de l'expérience un nouveau mode d'accès à la certification, sans passer par la formation, au même titre que la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage.

L'accès à la certification s'applique à toutes les certifications à visée professionnelle (diplômes, titres, certificats), qu'elles soient délivrées par l'État, les branches professionnelles ou des organismes privés. Ces certifications font l'objet d'un recensement dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

L'octroi des validations relève des jurys de validation. Également prescripteurs, ces jurys peuvent accorder des validations partielles, à défaut de la totalité de la certification, et se prononcer sur le parcours restant à accomplir par le candidat (complément de formation, rapport, étude, complément d'expérience...) pour obtenir la totalité de la certification.

L'accompagnement en VAE

La demande de validation est présentée sous la forme d'un dossier qui doit retracer l'ensemble des activités du demandeur et mettre en lien ces expériences avec les savoirs et compétences propres au diplôme visé. C'est à partir de la reconnaissance de la difficulté pour le candidat d'établir seul une relation adéquate entre l'expérience et le diplôme que s'est développée la fonction d'accompagnement.

Il importe que le candidat puisse produire un dossier utilisable par le jury : un dossier utilisable se présente comme un écrit qui décrit suffisamment précisément les expériences, et qui à partir de leur analyse peut les généraliser, sans les abstraire.

Toutes les demandes sont instruites à l'université par la Cellule d'accueil des adultes en reprise d'études (ou un service analogue) qui a pour mission d'aider les demandeurs à mieux définir leur projet et à les accompagner dans la procédure. Elle est composée d'ingénieurs spécialisés en formation continue et travaille en lien étroit avec les équipes pédagogiques des unités de formation et de recherche (UFR) et avec le service universitaire de l'information et de l'orientation.

Pour faire valider ses acquis professionnels, un candidat doit souvent passer par plusieurs étapes. Il peut faire le choix d'être accompagné pour monter son dossier de validation. Lors d'un premier jury, il peut aussi n'obtenir qu'une validation partielle. Son parcours vers la validation totale s'étale parfois sur plusieurs années.

À cet effet, selon les pratiques qui ont cours dans les universités, le candidat, lorsqu'il finalise son parcours pour le diplôme, ne repasse pas automatiquement devant le jury de validation. Dans ce cas, c'est le jury de diplôme qui rend la décision finale.

Enfin, outre autres procédures, l'accompagnement téléphonique est aussi d'usage, notamment pour les personnes qui demandent la bénéfice d'une VAE dans un diplôme délivré par une université à distance de leur lieu de résidence.

En 2011, l'accompagnement compte parmi les activités qui ont été renseignées par 83 établissements (universités et Cnam). 6 555 personnes en ont bénéficié dans le cadre de leur parcours de VAE.

ANNEXE 7



Comité interministériel
pour le développement de la VAE

> > > VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE > > >

09/12/2009

Charte de déontologie des membres de jury de validation des acquis de l'expérience

Préambule

La VAE est un droit individuel. Elle permet à toute personne de faire valider les acquis de son expérience (professionnelle, bénévole, volontaire) par un jury en vue d'obtenir, à valeur égale que par voie scolaire et universitaire, la formation continue ou l'apprentissage, tout ou partie d'une certification à finalité professionnelle inscrite au RNCP¹.

Les modalités et les critères d'évaluation des candidats à la VAE sont fixés par la réglementation des certifications concernées.

Les membres du jury évaluent objectivement l'expérience des candidats pour valider leurs connaissances, aptitudes et compétences en rapport direct avec la ou les certification(s) visée(s) ; ils décident souverainement de valider totalement ou partiellement ou de refuser la certification.

¹ répertoire national des certifications professionnelles

La déontologie des membres du jury

A La neutralité :

Le jury de VAE n'est pas un jury d'examen de fin de formation ni une instance de recrutement.

Vous faites abstraction de tout intérêt personnel et professionnel.

Vous ne participez pas à l'évaluation ni aux délibérations du jury si vous connaissez personnellement un candidat.

B L'objectivité de l'évaluation :

Après avoir analysé de manière approfondie l'intégralité du dossier du candidat, vous évaluez l'ensemble des acquis issu de son expérience sans considération du statut et des particularités de la personne au regard des textes de référence de la certification visée (fiche du répertoire national des certifications professionnelles, arrêté de création de la certification, référentiel d'activités et de compétences).

C Le respect de la confidentialité :

Vous respectez, sans limitation de durée, la confidentialité des informations de toute nature fournies par le candidat et notamment les données personnelles et professionnelles.

Vous vous engagez également à garantir la confidentialité des délibérations du jury.

Vous ne divulguez pas les résultats aux candidats.

D L'égalité de traitement :

Tout au long de la procédure d'évaluation, vous veillez à ce qu'aucun élément de nature discriminatoire ne perturbe l'appréciation du dossier : vous veillez à fonder votre évaluation sur l'expérience du candidat dans sa globalité et adoptez une attitude neutre et bienveillante.

Vous respectez le principe selon lequel un candidat puisse obtenir une certification quelle que soit la singularité de son parcours et la nature de ses activités salariées, non salariées ou bénévoles.

Les modalités de l'accompagnement, ou l'absence d'accompagnement, n'entrent pas en compte dans l'évaluation.

Au cours de l'entretien d'évaluation, qui n'est ni un test de contrôle de connaissances ni un oral de concours ou d'examen de fin de formation, vous adoptez une attitude neutre et bienveillante.

Lors de la mise en situation professionnelle, vous veillez à adopter une attitude de stricte neutralité et veillez à ce qu'aucun élément de nature discriminatoire ne perturbe celle-ci.

Vous laissez le candidat conduire son activité et n'intervenez que pour des raisons de sécurité.

E) La solidarité de la décision du jury :

Vous êtes solidaire de la décision du jury.

>>> Comité interministériel pour le développement de la VAE

VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

>>>

La déontologie du président du jury

Vous garanzissez le respect du cadre réglementaire de la certification, de la charte de déontologie des membres du jury et des règles méthodologiques d'évaluation des candidats.

Vous garanzissez la sérénité et le bon déroulement des débats entre les membres du jury pour aboutir à une proposition la plus consensuelle possible concernant la décision de validation ou non des acquis de l'expérience du candidat.

Vous garanzissez que l'ensemble des membres du jury puisse équitablement exprimer leur opinion.

ANNEXE 9**Grille d'entretien**

Présentation de votre parcours

Comment avez-vous connu la VAE ?

Pourquoi avoir choisi de faire la VAE ?

Qu'est-ce que vous a apporté la VAE

Quelles conséquences la VAE pour vous ?

ANNEXE 10

Entretien Cyril le 13/03/2018.

Je vais vous demander tout d'abord de présenter votre parcours s'il vous plaît.

Ah alors (sourire) donc je me suis engagé dans l'armée à l'âge de 17 ans sans diplôme, euh engagé volontaire. J'ai donc travaillé pendant 8 années dans une unité spéciale de l'armée de terre, où j'ai fait des missions en Afrique notamment. Euh suite à quoi au bout de la 8^{ème} année j'ai fait une reconversion pour être à l'APFA du Futuroscope à Poitiers. Une formation de niveau IV délégué commercial, donc quelques mois j'ai travaillé en entreprise et à l'AFPA et puis j'ai obtenu ce, ce diplôme entre guillemets puisque c'est homologué. Suite à quoi j'ai commencé à travailler au porte à porte tout d'abord vente de système d'alarme pendant 3 mois, pour vraiment apprendre la base, le plus dure de ce qui se fait de la vente. Suite à ça euh, suite à une séparation j'ai décidé de quitter la France et de partir en Angleterre pour apprendre l'anglais parce que je voulais faire du commerce international. Donc je suis parti en Angleterre, j'ai travaillé 1 an en Angleterre au sein de la BBC au centre de formation à Iversheim à côté de Birmingham pour apprendre donc la langue anglaise. Au bout de un an, je commençais bien à papoter, j'ai récupéré à l'initiative française présentant sur l'acquis en partant en vacances en Slovaquie avec ma copine de l'époque qui était au père (sourire). Là-dessus il y a 3 sociétés qui m'ont contactées donc AGS Déménagement International qui m'a répondu pour un entretien positivement, donc je suis allé à Paris pour un entretien, j'ai eu le poste en face de gars qui étaient diplômés d'école de commerce. Euh et donc je suis parti comme VIE, sachant que je n'avais pas forcément le diplôme en face, mais comme AGS avait beaucoup de VIE ils ont réussi à faire passer mon dossier. Donc là je suis parti en Slovaquie, j'ai fait 4 ans et demies en Slovaquie, 2ans VIE euh voilà, j'ai eu de très bons résultats, euh dans le TOP 3 des meilleurs commerciaux Europe de l'Est, Europe centrale. Donc je suis passé en contrat expatrié 2 ans et demies de plus à Bratislava, 4 ans et demies en tout. Ensuite j'ai été promu Country Manager en Bulgarie euh ou j'ai fait 2 ans, euh ensuite je m'ennuyais boîte française, pas trop de pression au travail. Euh de concurrent Anglais, Américain cherchait à me recruter depuis longtemps parce que je faisais du mal euh ils m'ont doublé mon salaire donc finalement j'ai pris un poste de directeur commercial en Hongrie. Euh poste que j'ai occupé pendant 2 ans directeur commercial en Hongrie, Slovaquie et Autriche. Euh là-dessus je suis rentré en France pour un projet de création d'entreprise que j'ai avorté pour raison de crise économique il me fallait 100 000 euros que je n'avais pas. Là-dessus je suis reparti très rapidement cette fois travaillé en Chine, euh toujours dans le même secteur d'activité, le service de déménagement international, le service de relocation j'ai fait 1 an parce que j'ai détesté la Chine. Euh donc là-dessus, j'ai eu 2 opportunités une à Melbourne, une à Genève très compliqué le choix (sourire) très très compliqué, mais j'ai fait le choix de Genève. Euh contre toute attente, euh euh et donc j'ai travaillé pendant 3 années à Genève comme Manager Commercial pour développer toute la Suisse francophone, toujours dans le déménagement international et le service de relocation. Suite à ça, toujours dans cette expérience je m'ennuyais un petit peu, rapidement et pas de possibilités d'évolution parce que le siège était en Suisse Alémanique à Zurich et qu'il fallait parler Allemand pour pouvoir progresser dans l'entreprise automatiquement, et donc comme moi j'ai une difficulté avec l'Allemand, c'était pas possible. Donc là-dessus on m'a proposé un poste à Dubaï qui était sur le papier très intéressant qui s'est avéré moins intéressant financièrement une fois arrivé à Dubaï parce que la vie à Dubaï est très très chère, donc je suis resté 1 an, je suis rentré, j'ai décidé de faire mon entreprise, une franchise que j'occupe depuis bientôt 3 ans, bientôt 3 ans et demis voilà sur les départements 64 et 40. Voilà !

Comment avez-vous connu la VAE ?

La VAE je l'ai connu il y a déjà longtemps, j'avais approché quand j'étais en Suisse ça remonte à 2010, j'avais approché un organisme formateur qui est très très connu.

CEGOS

Non, euh j'ai plus le nom en tête mais c'est assez connu, c'est un organisme de formation. Et donc c'était à Annemasse et finalement j'ai payé 200€ pour finalement faire passer le dossier, ils avaient validé et je devais ensuite faire plusieurs à passer pour faire l'écrit chose que j'ai pas faite finalement parce que bon j'étais pas dans le, j'voulais le faire et en même temps je pensais partir donc finalement, j'ai laissé courir et puis je suis parti à Dubaï. Donc déjà là j'avais envie de le faire peut-être que je sentais déjà, enfin peut être que je sentais déjà à ce moment-là que je n'étais pas complètement prêt pour le faire non plus. Ça m'intéressait pas de faire quelque chose si ce n'était pas vraiment au maximum de mon potentiel. Et donc c'est plutôt quand je suis rentré de de de en France où là, j'ai ressenti le besoin de reconnaissance qui a toujours été fort, très fort depuis que j'étais à l'armée de toute façon. Euh énorme besoin de reconnaissance et là c'était je pense le bon moment et c'est là que je suis allé à l'Ecole de Commerce et qu'on s'est rencontré et que là vous m'avez dit mais oui y a tout ! (rire) et puis là on a avancé et puis voilà.

Alors du coup pourquoi avoir choisi de faire une VAE ? Les raisons

Pour un diplôme parce que j'arrivais avec 15 années d'expérience comme cadre commercial et de direction à l'international et que pour pouvoir rentrer, évoluer sur ma carrière et arriver à avoir certain poste, le bac + 5 est nécessaire ! Il est nécessaire arrivé un moment. Si je veux rentrer dans une ETI ou un grand groupe on me demandera le bac+5 parce que dans des ETI ou des grands groupes souvent la rémunération est liée au diplôme. Et que sans, le diplôme valide mon expérience et sans le diplôme je reste un profil atypique mais qu'est pas validé par un diplôme donc du coup quand on voit la difficulté aujourd'hui, quand on postule moi je postule sur des postes où je vois qu'il y a 100, 150 personnes qui postulent au niveau national sur le poste, si on n'arrive pas à sortir l'épingle du jeu, déjà s'il n'y a pas le bac+5 derrière et un bon bac +5 bah on est cramé. Donc l'idée c'est d'avoir un très bon bac+5 l'un des 20 écoles et à côté de ça avoir l'expérience ensuite de faire son bonhomme de chemin au niveau des entretiens. Euh sans ça, ça devient très très compliqué. J'ai répondu à la question ?

Et alors qu'est-ce que ça vous a apporté la VAE ?

Ah ça la VAE elle a confirmé au-delà du diplôme, elle a confirmé tous les acquis en fait. Ça c'est très important quand on travaille comme ça pendant 15 années qu'on a différents postes, qu'on touche à différentes choses, ça m'a permis de condenser un petit peu tout ce que j'ai fait et de voir que finalement, ben je suis capable de faire beaucoup plus de choses que je ne pensais puisque je vais toucher différents secteurs, différentes activités comme le digital par exemple, que je fais depuis 3 ans, qui était dans le mémoire et ben que je vais avoir la compétence digitale, que je vais avoir la compétence logistique, que je vais avoir la compétence commerce, que je vais avoir la compétence finance parce que je me suis toujours considéré comme pas du tout comme quelqu'un de gestionnaire mais finalement oui (sourire) c'est ce que j'ai fait donc ça normalise, ça autorise euh et ça valide ces compétences-là. La totalité, la globalité des compétences et donc là-dessus c'est très important oui dans la confiance en soi et dans ce qu'on peut amener maintenant quand je postule encore pour un poste en disant ben oui j'ai validé tous mes postes sur la gestion, sur le marketing, sur tous ces postes-là donc oui j'ai la compétence.

Et quelle conséquence de la VAE pour vous ?

La conséquence euh de la VAE ça m'ouvre beaucoup plus de portes, dans le sens où j'ai regardé pour un doctorat même si c'est compliqué parce qu'il y a très peu de places, euh ça m'a ouvert d'autres, l'école de la magistrature malheureusement je suis un trop vieux de quelques années donc j'ai écrit à Monsieur MACRON qui m'a répondu positivement qu'il avait pris note de mon courrier qu'il transmettait la demande à la garde des sceaux et ça fait bientôt 2 ou 3 mois que j'attends la réponse de la garde des sceaux pour obtenir une dérogation pour pouvoir intégrer l'école de la magistrature. Donc si j'arrive à intégrer l'école de la magistrature ben c'est grâce à ça (sourire) voilà ça m'a ouvert des portes pourquoi pas également j'y ai pensé être prof ça aussi c'est quelque chose qui pourrait m'intéresser parce que je suis passionné et que j'aime bien voilà euh peut être une jour parce que j'en ai marre également, peut être un moment d'être sur le terrain et tout le temps donner donner peut être passer moins de temps sur le terrain, j'aimerais également, prof ça me dirait beaucoup. Donc ça m'a donné différentes orientations possibles. Ça m'ouvre un éventail. C'est dommage que je ne l'ai pas fait avant d'ailleurs parce que je n'aurai pas été bloqué par l'âge à ce moment-là.

Autre chose à rajouter ?

Par rapport à ça ? euh pouf pouf pouf ben non ça va aller

Si on refait un point sur ce que vous a apporté la VAE par rapport aux champs de compétences ?

Ouais.

Comment vous avez travaillé par rapport au référentiel ? L'adéquation référentielle expérience, vous avez fait ?

Oui ça été simple pour moi, voilà j'ai regardé après je me suis posé la question je suis allé sur Internet les gars qui font ce master-là, j'ai regardé combien de temps ils passent en général, ils ont mis 220 heures, je l'ai fait en 6 heures devant la télé en 2 séances de 3 heures. Oui mais voilà je m'en suis rendu compte grâce à la bonne mémoire, que je pensais pourrie je me souviens de tout donc euh prendre le référentiel ensuite ressortir des expériences des choses, alors oui la personne qui m'a accompagnée a été très positive dans le sens où quand même il faut arriver à sortir les choses euh à les développer et on les sort mais on ne les développe pas forcément dans ce sens-là il a été très positif pour moi évidemment comme il le fait pour tous. D'arriver à sortir les éléments et à me guider, me permettre de déverrouiller certaines choses et de vraiment sortir le maximum de choses également de prendre ces choses-là très importantes et de les appliquer sur du de l'académique. Là c'était la problématique voilà donc c'est où effectivement voilà, non ça n'a pas été compliqué, ça n'a pas été non, ça n'a pas été compliqué. J'aime bien faire les présentations Power Point j'aime bien les faire donc à partir du moment voilà écrire j'ai mis les photos enfin non ça été sympa à faire. Ok.

ANNEXE 11

Entretien le : 16/06/2017

Alors Bonjour, euh je suis **Anne**, Anne K. épouse L.

Euh mariée, donc mère de trois enfants et deux petits-enfants et je vis à Pau.

Votre Parcours ?

Beh actuellement hm... actuellement je suisdans la recherche d'un emploi après deux années de cycle donc de préparation d'obtention de VAE

Euh, un diplôme de responsable développement commercial, euh pour renforcer mes connaissances j'ai opté pour quelques mois de formation en tant que stagiaire dans le groupe assurance pour étendre mes connaissances et optimiser mes chances d'intégration ou de voilà dans le milieu dans le cercle de l'emploi.

Alors lorsque je parle de parcours, si vous voulez bien, je souhaiterai que vous me racontiez votre parcours depuis vos études, de ce que vous avez fait comme étude et après de votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui.

D'accord ! Alors ça va être très long, donc comme je suis bavarde (sourire) mais bon, on va essayer de synthétiser. Puisque déjà je vous ai présenté pour déjà ma perspective déjà que j'avais engagé pour laquelle vous m'avez beaucoup soutenue.

Donc un parcours scolaire déjà de lycée, de lycéenne et euh très très vite mariée euh oh une fois que le bac a été obtenu d'ailleurs j'ai eu mon bac, j'étais déjà enceinte j'étais déjà mariée en Afrique Bon (sourire).

Et donc, j'avais d'autres objectifs et puis de toute façon euh à l'époque je n'avais vraiment pas besoin d'un emploi je n'étais pas dans la recherche, parce que mon mari, mon premier mari ne voulait pas que je travaille il trouvait que bon, il en ramenait suffisamment voilà ! (*claquement de main*)

Et euh donc, malgré tout je pense que je suis de nature à entreprendre donc au bout de quelques années j'ai commencé à m'ennuyer, mais vraiment à m'ennuyer c'est ainsi que j'avais lancé un commerce de prêt à porter et donc ce commerce de prête à porter qui a pris une très très belle expansion euh m'a amené donc à partir de là, euh je je en prenant du recul aujourd'hui avec du recul je me rends compte que la fibre de développement et d'entrepreneuriat de développement je l'ai. Parce que quand je pars quand même du Cameroun, quand je prends l'initiative de voyager pour arriver en France ou en Europe afin de moi-même négocier, rencontrer les fournisseurs je pars vraiment de l'inconnu. Sourire je ne connais personne qui est dans ce créneau mais j'ai cette intuition, j'ai cette envie et je la réalise mais de façon majestueuse ! Je viens en France euh, avec une amie euh voilà j'arrive en France par invitation j'arrive en France, je ne la trouve même pas bon, je suis accueillie dans sa famille que je ne connais pas et euh je me lance comme ça le lendemain euh elle m'avait donné quelques adresses, euh quelques quartiers à Paris je me lance moi-même dans la recherche et je rencontre des fournisseurs, je fouille je cherche je trouve je négocie je faisais déjà des échanges avec eux, je négocie déjà les produits, je désigne les produits que je voudrais avoir et je choisis aussi pare qu'il y en avait déjà certains et puis je négocie les prix les tarifs. Mais bon je n'étais pas aller à l'école pour apprendre, pour apprendre à le faire, je négocie les tarifs et puis je je négocie maintenant le retour. A exporter cette marchandise donc, il faut des démarches administratives quand on est grossiste on affronte la douane donc il faut faire partir les choses, il faut les faire reconnaître, il faut déjà détaxer les marchandises, il faut se faire rembourser la détaxe, il faut négocier à un certain prix.

Donc toutes ces choses-là, ces formulations là j'ai pas été à l'école pour les apprendre et donc ça c'est une étape. Une première étape, euh qui a été réalisée contre le gré de

mon mari qui était un homme très puissant et à l'époque au Cameroun on ne sort pas, une femme mariée ne sortait pas comme ça sans l'aval de son mari. On ne donnait pas de visa donc je l'ai contraint à m'accompagner dans cette démarche. Contre son gré, il a essayé de faire obstacle mais finalement, il a compris que quoi voilà et d'ailleurs il s'en réjouissait car il y avait le coffre-fort à la maison et il pouvait piocher quand il voulait et voilà sans avoir de compte à rendre. Maintenant, les années avançant le couple bat de l'aile je prends la résolution de venir en France bien sûr que j'arrive en France et puis je continue jusqu'au jour d'aujourd'hui ou j'ai 55 ans avec tout ce que j'ai pu faire comme travail dans ma vie, je me vois encore debout mais j'ai l'impression d'avoir encore beaucoup de chose à faire. Donc en France, je j'ai fait différentes choses, parce quand on immigrer qu'on émigre plutôt, quand on émigre on devient un maillon très faible et on est obligé de s'ingérer dans la foule et puis de piocher dans ce qui arrive. Donc J'ai fait différents, j'ai occupé que différents postes, euh par exemple pour, j'ai fait le métier par exemple le métier de l'alimentaire pour m'alimenter, pour survivre, je me suis occupée des enfants, des personnes âgées et mais ça été avec passion, ça n'a pas été avec contraintes euh, l'obligation, le devoir de travailler, le devoir de subvenir à mes besoins et aux besoins de ceux que j'ai laissé derrière moi. C'était une chose, mais euh c'était une belle expérience aussi je considère que toutes les expériences qu'on a dans la vie j'ai toujours dit même un balayeur de rue il peut exceller dans ce qu'il fait et avoir un poste important, poste de chef d'équipe ou poste de chef de ... voilà.

Donc entre autre donc j'ai travaillé par exemple chez APR, ou une entreprise dans laquelle j'ai rencontré des collègues qui ça faisait 4 ans qu'ils n'avaient pas de contrat, on leur donnait des petits boulots contrats euh... et moi au bout de 4 jours, on m'a signé un contrat à durée indéterminée. Les collègues n'en revenaient pas, elles n'en revenaient pas. Juste pour dire que quand j'ai quelque chose à faire je la fais, je m'applique à la faire et là à l'embellir. Moi c'est le résultat qui compte. Donc euh tout ce bravoure, toute cette euh comment je vais dire euh toute cette recherche toujours d'excellence dans ce que je fais cette application que j'apporte aux tâches que j'ai à mener euh fait donc que j'ai jamais manqué de travail depuis que je suis en France, jamais manqué d'emploi. Et euh bon quand je parle par exemple de APR où je mène la tâche d'agent de propreté j'ai donc été conduite plutôt dans des grosses entreprises parce *silence* que c'est par confiance, parce qu'on fait confiance qu'on confie tel ou tel chantier. Quand par exemple dans le métier de l'alimentaire mais entre deux euh je retrouvais toujours, je retombais toujours sur mes pas c'est-à-dire lorsque j'avais un métier un poste de commerce, de vendeuse ou de commercial qui se présentait et que je pouvais saisir l'opportunité une fois que ma situation administrative a été régularisée ben j'ai retrouvé mes traces de commerciale et j'ai fait ce que j'avais à faire. Euh jusqu'à l'année où je me décide de me mettre à mon compte parce que étant séparée et ayant des enfants euh certains en bas âges et d'autres en âge d'adolescence mon métier de commercial nécessitait m'imposait beaucoup de déplacements euh en dehors de la région et donc ç' a commencé à poser un problème. De regards et d'encadrement des enfants, j'avais donc décidé c'est ainsi que je me suis d'ailleurs retrouvée chez APR, j'ai décidé d'arrêter ce travail et dans les jours qui suivaient fallait que je travaille quand même *sourire* donc j'ai pris le premier, le premier emploi qui se présentait à moi tant que cela peut servir aux autres et tant que cela peut me payer je le fais il n'y a pas de sous métiers ! Et donc au bout d'un an, euh j'ai quand même revêtu mon vêtement de de commerçante, c'est ainsi que j'ai ouvert ce restaurant, que j'ai mené euh, que j'ai piloté pendant 13 ans. Et ça a été euh l'expérience la plus dure euh de ma vie mais la plus enrichissante. La plus enrichissante parce que 13 années, d'un très beau commerce dans un très bel emplacement dans une très belle ville qui est la ville de Pau euh euh....

mais qui trois après l'ouverture euh se confronte à des travaux d'aménagement de centre-ville et donc on est déjà dans les années 2007 on a changé, on a fait le passage à l'euro les premières années 2003 encore ça va les gens ne comptent pas ils ne se rendent pas encore compte de ce qu'ils dépensent de ce qu'ils perdent, de ce qui reste et à partir de 2006 2007 ils réalisent que donner 10 euros comme pourboire, c'était plus comme 10 francs. Et ça faisait beaucoup donc il y a un ... euh voilà... Il y a eu beaucoup de baisse d'activité à cause de ces 2 éléments, ces 2 facteurs qui ont été très importants. Euh j'ai vu 4 générations de commerçants euh revenir dans les mêmes locaux parce que par mon courage par mon courage il faut appeler ça comme ça et mon esprit d'abnégation mais aussi sacrificiel parce que je voudrais atteindre le but que je m'étais obstinée à garder ce commerce malgré contre vents et marrées euh puisque pendant quelques années je n'avais pas de salaire j'avais pas salaire, j'avais pas de mari j'avais des enfants scolarisés sourire après bac dans des écoles privées (tape dans les mains à chaque j'avais pas). Il fallait faire face donc j'ai conduit cette activité jusqu'à usure *sourire* je vais dire ça comme ça j'avais toujours espéré y avait des hauts y avait des bas, y avait des hauts y avait des bas jusqu'au jour où je commence à sentir que ça ne m'apprend rien, qu'intellectuellement je régresse parce que l'activité n'a plus eu l'expansion euh que j'avais voulu donc je n'évolue pas je stagne, ou bien je régresse alors je commence le corps se fatigue, les jambes se fatiguent c'est un métier qui est très dure c'est très physique à tous les niveaux mais aussi ça demandait beaucoup d'intelligence parce qu'il fallait trouver toutes les stratégies toujours pour remonter ou bien pour se maintenir en surface. Et jusqu'au jour où je décide donc d'arrêter de déposer le bilan (baisse de la voix) parce que j'ai décidé, parce que j'ai décidé (voix plus forte) j'ai dit maintenant je ne fais plus aucune démarche là, j'arrête je suis fatiguée. Et là encore ça été autre épreuve *sourire* qui a nécessité beaucoup de de de courage et qui a démontré encore une fois euh mon côté entrepreneur mon côté négociateur mon côté déterminé à aller au bout de mes aspirations. Parce que quand on est en liquidation judiciaire quel que soit les raisons c'est jamais beau pour personne. On se décourage, non seulement on est découragé mais on est aussi matraqué. Mais j'ai su dire NON j'ai su dire Non à ceux qui par exemple avaient été habilités à matraquer. Non c'est pas comme ça que ça se passe, vous allez respecter mes treize années (tape des mains) de travail. Vous vous êtes à votre bureau vous n'êtes pas face à la réalité que nous nous avons vécu tous les jours. Alors moi je suis une personne brave, je suis une personne intelligente pour avoir mené ce travail, conduit pendant treize là ou beaucoup sont tombés et pis faut savoir que ce n'est qu'en France que l'on considère que déposer un bilan est signe d'échec. Mais je leur dis mais de toute façon d'ailleurs si l'on parle d'échec mais les banques aussi déposent le bilan. Elles échouent non les banques pourtant elles sont dotées de tous les ingénieurs, de tous les grands diplômés de tous les financiers et alors donc vous allez reconnaître cela. Et vous allez me donner le temps de remettre les choses à leur place et d'en sortir, d'ailleurs pendant que vous parlez j'ai déjà entrepris et de faire ma VAE parce que je ne vais pas aller embrasser n'importe quel travail pour vous satisfaire. Je suis assez fatiguée donc ça démontre cette force-là. Affronter les choses, affronter les personnalités des classes différentes, affronter les mandataires affronter les banquiers des services de recouvrements à leur dire non ce n'est pas comme ça que ça se passe et c'est pas comme ça que ça va se passer je vous promets. Parce que y en a assez que vous enfoncez les français, moi je suis française j'ai laissé le Cameroun depuis plus de euh ... plus de 27 ans. Donc j'ai fait plus de la moitié de ma vie ici, toute ma jeunesse et mon travail c'est ici. Alors maintenant vous allez respecter ces années de travail, vous n'allez pas m'envoyer au suicide comme c'est souvent le cas je leur ai parlé comme ça je vous promets. Et j'ai dit à la banquière vous ne m'appellez plus vous allez rester à votre bureau et je vous appellerais quand

j'aurai fini avec le mandataire. (*silence*) Donc et au mandataire mais accordez moi que la banque retire le montant de mon bien parce que c'est lui qui grossit mon passif. Puisque je ne suis pas quelqu'un d'endetté, je ne vis pas dans le désordre le peu de dettes qu'il y a là ce sont des dettes normales. Et puis j'ai cette expérience a été enrichissante parce que a tous les niveaux j'ai appris. Au niveau par exemple du comptable, ça c'est une bêtise que je vais dire mais ce sont des réalités. Quand je demande à mon comptable, oui mais je vais arrêter et puis mon entreprise mais je suis en nom propre est ce qu'il y a pas problème là ? Ah non avec ce que vous devez c'est pas grave on ne vous embêtera pas, pas pour ça ça va aller. Mais non c'est faux ! Mais Non c'est faux (*tape sur la table*) j'ai été rattrapée, il a fallu que j'use encore là de toutes les stratégies de réflexion d'approche aux personnes, aller les sensibiliser demander déjà au mandataire que moi je voudrais avoir l'autorisation de négocier avec mes créanciers. J'ai été voir tous mes créanciers pour négocier, y en a qui disait mais non madame K. vous ne méritez pas ça. Ça c'est du fait de la constance dans le travail dans la relation que j'avais avec cette personne là pendant 13 ans. Y a des personnes qui se sont retrouvées à me donner des attestations de non voilà ! Vous ne nous devez plus rien moi je préfère perdre cet argent plutôt qu'on vous prenne votre bien. Donc ça aussi ç'a été la négociation le dialogue, le relationnel l'échange, la sensibilisation de l'autre mais en toute clarté et simplicité. Et c'est ainsi donc que la banque, que la mandataire on dit ok ok ok je vais voir les services, le directeur du service de recouvrement des impôts pour lui dire, voilà ce que je dois, ce qui reste, mon passif. Voilà mon bien moi je viens du Cameroun là-bas de 6000 kilomètres petite femme, petite personne. (*Sourire*)Voilà je me prends mon petit truc c'est moi-même qui le monte, c'est moi moi-même qui sort du restaurant à 2 heures et demie qui monte sur l'escabeau pour mettre mon papier pour passer ma peinture en attendant bien sûr que le gros œuvre y avait des artisans mais on sait ce que c'est les artisans dès fois quand c'est pas des chantiers des chantiers très importants ils viennent quand ils veulent. Je dis regarder mes mains et vous pensez qu'il est juste aujourd'hui pour des sommes dérisoires voilà, voilà ce que le RSI m'a demandé. Et voilà j'ai la démarche auprès du RSI et voilà où on en est. Le RSI me réclamait 8775€ au final après les démarches le RSI s'est rendu compte que je lui dois que 2030€ 6700 de différence ça fait beaucoup hein quand on est en liquidation hein.

Mais fallait le faire d'où en fait avant euh de ne pas passer la journée ou l'après-midi-là, j'en viens à dire que quand j'ai entrepris euh ... de faire donc cette VAE que je suis venue, que je suis allée me renseigner de part et d'autre et que je suis venue vous voir je savais qu' 'il y avait un potentiel mais ce potentiel n'ayant pas de diplôme qualifiant (*tape dans les mains*), de diplômes ou de titres qualifiants je n pouvais pas le faire valoir comme il fallait. Donc je ne vais pas anticiper vos questions (*sourire*)

Alors justement, comment vous avez connu la VAE ?

Et beh la VAE, la VAE je la connais à travers un ami qui lui-même ingénieur, il a eu des difficultés à l'école au niveau bac, (*sourire*) il n'a jamais eu son bac il s'amuse à le dire souvent mais il a commencé à travailler très jeune à Paris et il s'est retrouvé jusqu'aux Etats Unis à travailler et à mener des chantiers importants. IL s'est retrouvé dès fois dans des entreprises à encadrer des jeunes qui venaient avec des grands diplômes mais c'est lui qui les encadrait. Alors il trouvait ça paradoxal, donc de fils en aiguille lui-même avait donc pris la disposition je sais pas comment, mais en fait lui il m'a transmis la fibre à l'entendre parler à le côtoyer et euh je lui ai dit quels étaient mes mes objectifs pour l'avenir et euh j'ai dit j'ai pensé que ce que je n'avais pas fait en 2013 parce quand je trouve cet emploi plein, cette .euh quand je trouve cette zone d'exploitation au centre-ville de Pau pour moi c'est une aubaine, c'était très très bien

placé, quartier du Château euh très belle aubaine donc à ce moment-là j'étais en train de faire les démarches justement à l'époque l'IPC c'était l'IPC hein qui se trouvait à Lescar, je commençais à prendre des informations je voulais m'inscrire à l'IPC pour avoir mon diplôme euh de commerce et donc j'ai eu cette opportunité (frappe des mains), je me suis dit ben c'est l'occasion. Ben une fois que j'ai réalisé comme disait un jour un comptable, quand je lui disais ah oui mais il paraît que pour la création ici en France quand on est chef d'entreprise on paie très cher, les impôts on est très taxé il m'a ben écouté vous avez envie de créer, vous avez envie de de la faire depuis très longtemps, faites le car temps que vous ne l'aurez pas fait vous aurez toujours cette envie.

Eh beh j'ai fait ce que j'avais à faire, l'idée de créer le restaurant que j'avais déjà depuis le Cameroun j'ai eu l'occasion de vous en parler. Eh ça c'était pas fait euh j'ai donc créé mon restaurant, j'ai eu ce que j'avais à avoir j'ai eu des bons moments hein, j'ai eu des moments comme me disent mes enfants maman ne considère pas ça comme un échec c'est toi qui a décidé en attendant tu nous as élevé, tu nous a encadré tu as acheté ton petit chez toi tu as voilà...

T'as fait des choses avec ce restaurant. Bon je me suis dit maintenant que la page va être tournée je vais rebondir, je vais rebondir je vais donc m'instruire je vais corriger, je vais chercher des connaissances, des compléments et pis surtout comme je le disais lors de ma soutenance je je recherchais vraiment, je cherchais mettre les mots sur les actions que je menais parce que j'ai mené tellement d'actions et je savais pas exprimer et je ne savais même pas dans quel cadre de travail, quel cadre professionnel les intégrer si jamais je cherchais un emploi. Voilà

Alors vous avez déjà un peu répondu, mais pourquoi avoir choisi de faire la VAE ?

Et pour ce que viens de vous dire, ce que je viens de vous dire euh... mon exemple. L'exemple de ce monsieur, mon exemple et cet exemple d'une personne très entreprenante, une personne qui n'est pas convaincue d'elle-même mais convainc déjà son entourage de ses capacités, de son potentiel, mais au fond n'a pas de diplôme. Et donc n'ayant pas de diplôme ne peut pas trouver un poste à la hauteur, à la dimension, à la hauteur de ses connaissances et de ses compétences. Ou alors sera sollicitée donnera le meilleur d'elle-même mais on va toujours à un salaire pas équitable.

Donc je recherchais l'exactitude, les connaissances compréhension de moi-même, mon identité professionnelle qui et pis la satisfaction de la reconnaissance. Parce qu'au bout du rouleau quand on a fini et qu'on a un diplôme qui nous situe dans le cadre sociétal, professionnel on se sent bien. On se sent bien dans la société. On sait qui on est, on sait où on va, on sait ce qu'on veut on sait à quelle porte frappée et quand on a ces éléments en soi on entre dans une démarche de recherche d'embauche mais avec confiance et tête haute. Parce qu'on sait qui on est, on sait ce qu'on a, on sait ce qu'on vaut, on sait ce qu'on peut apporter. et on sait ce qu'on attend.

De savoir déjà ce qu'on apporte à l'entreprise c'est un atout majeur, parce quand on arrive et qu'on ne sait pas qui on est, c'est le recruteur qui mène, qui mène l'entretien, qui mène le jeu et vous oriente comme un pion il vous met où il veut, vous êtes frustré oui mais vous vous contentez de cela parce que vous n'avez pas de choix. Mais quand en face de lui il a quelqu'un qui lui apporte une clarification dans les mots, dans les termes pour répondre à son attente mais il est plutôt déjà satisfait de cela et je pense qu'à partir de cela la relation elle n'est pas faussée. Elle est belle et on peut bien s'épanouir. Voilà pourquoi j'ai cherché à faire la VAE.

Et qu'est-ce que ça vous a apporté la VAE ?

Ben déjà cette satisfaction-là, une très très grande satisfaction et aujourd'hui elle m'ouvre, elle va m'ouvrir les portes, elle m'ouvre les portes, vous vous imaginez lorsque je dis quand j'appelle les entreprises et que je leur dis, que je leur parle euh ... de l'école de commerce ils prennent déjà au sérieux vous n'avez pas besoin d'en dire plus. Quand vous dites que vous avez fait l'école de commerce on vous prend déjà au sérieux. On regarde votre CV ce qu'il contient alors que si je ne l'avais pas eu (la voix qui monte) je viendrais me présenter en tant que qui ?

En tant que qui ? Et pourquoi ? Quel que soit les compétences que je pouvais avoir comment est-ce que j'aurai su les exprimer ? Comment est-ce que j'aurai su répondre au chef d'entreprise lui dire, répondre là où il a besoin ...

Mais vos compétences vous êtes au clair avec ?

Beh mes compétences, mes compétences euh.... Si on les a et qu'elles ne sont pas prouvées si on les a, même qu'on les a quand on les a il faut des semaines, des mois pour prouver parce que on a besoin de preuves, tout le monde peut arriver en disant moi je sais faire. Et puis au bout de deux semaines l'entreprise voit que bon c'est pas ça. Donc la preuve déjà est une référence.

Donc le diplôme, c'est la preuve ?

C'est déjà une belle référence, c'est déjà une belle référence surtout quand on parle de l'école supérieure parce que euh moi personnellement, hormis ma démarche je pense que même si au jour d'aujourd'hui on dit que le niveau d'étude a baissé chez les jeunes, je pense que moi je suis d'une autre classe hein donc je prends les choses très au sérieux, je prends les choses très à cœur et je pense quand on a un diplôme de VAE ou bien même d'un diplôme d'un cursus quel que soit l'école mais le résultat il est là dans le diplôme. Je pense que nos connaissances doivent être équivalentes (tape des mains) et quand on sort d'une école de commerce euh je pense que le commerce, l'école de commerce c'est le lieu où il ne faut pas se tromper.

Quand vous dites que vos connaissances elles doivent être équivalentes ça veut dire que grâce à la VAE vous avez monté votre niveau de connaissances ? Au niveau de vos compétences ?

Je pense que oui

C'est-à-dire ?

Je pense que oui parce que la VAE euh j'ai fait beaucoup de recherche et les recherches que j'ai mené pendant plusieurs mois, pendant plus d'un an dix-huit mois environ, euh, chaque fois que je lisais un document ou que je parcourais ma page de mon écran euh d'ordinateur ça me parlait, ça me parlait, je me retrouvais. Et donc j'avais une réponse, tout ce que j'ai pu faire, tout le cursus donc quand on parle de la VAE comme son nom l'indique, ce sont des choses que auparavant des actions que j'ai menée, des entreprises que j'ai pilotée, que j'ai développée, des équipes que j'ai encadrée des négociations que j'ai menée, savoir dire oui, savoir dire non. Que ce soit au niveau du prix ou même avec mes partenaires bon je pouvais dire je suis une simple restauratrice, j'arrive je fais le banquet ils me disent ce qu'il veut. Surtout quand le commerce ne va pas, quand les choses ne vont pas c'est à ce moment-là que l'on connaît la valeur. Parce que quand tout va bien, on a de l'argent on est le roi mais quand dans une affaire le chiffre il est en baisse on doit avoir la compétence qu'il faut, on doit avoir la force pour affronter, pour se mettre au niveau afin de négocier parce que sinon vous êtes très vite écrasé et effacé. Donc toutes ces choses, que j'ai découvertes pendant

mes recherches m'ont parlé et c'est pour ça que je parle de l'équivalence. Mes mots sont bien pesés, je trouve l'équivalent. Au jour d'aujourd'hui responsable de développement à partir du moment où cela est certifié que je présente demain ou après-demain dans une entreprise comme j'ai commencé à le faire, on va me mettre au niveau des négociateurs, au niveau des ... des des Comment je vais dire, des élaborateurs de plans, business plan et pis au niveau du développement de l'optimisation de l'efficacité, au niveau de toutes ces personnes-là qui font marcher l'entreprise. Alors faut se rappeler les choses, vous vous souvenez du parcours que j'ai eu.

ANNEXE 12

Entretien Xavier le 12/05/2017

Monsieur B. 42 ans, marié et 2 enfants

Présentez votre parcours.

Tombé dans l'informatique à l'âge de 12 ans, j'ai fait un BEP électronique et Bac Pro informatique et ensuite le travail. L'armée 12 mois dans la transmission dans l'armée de l'air. La vie active presque 18 mois en intérim : Informatique, Electronique. J'ai fait des bateaux la nuit plein de choses. Après je suis rentré au service après-vente de géant casino en CDI pour m'occuper de la maintenance informatique chez le client. Je faisais les départements 32.82.47 Et ensuite j'ai suivi mon épouse à Paris pendant presque, on y est resté un an et là j'ai travaillé dans une petite entreprise qui vendait des ordinateurs, dépannages----- et j'ai fait de la maintenance informatique. Au bout d'un an l'entreprise de ma femme a déposé le bilan, on est revenu ici au Pays Basque. J'ai fait quelques boulots d'intérim en arrivant et au bout de 4 mois, on m'a envoyé en mission Intérim chez Q., mission de 15 jours j'avais ----- . Et je suis resté au final 12 mois en intérim et au bout de 12 mois Quicksilver m'a proposé un CDD puis 1 CDI. Ma mission lère, répondre au téléphone et répondre aux appels des utilisateurs. De là rapidement on m'a proposé de m'occuper de la préparation des ordinateurs de Quicksilver en plus de la téléphonie. J'ai commencé par les PC, les Mac puis toute la gestion du parc impression toutes les imprimantes, les copieurs. A partir de 2004 - 2005 Q. a commencé à racheter toutes ses filiales européennes et tout centraliser sur Saint Jean de Luz. J'ai commencé à travailler avec des et à manager ces prestataires. Début 2006, a été nommé un DSI car jusqu'à présent on était rattaché au directeur financier. Ses lères mesures ont été de mettre en place ce qu'on appelle un centre de services Très vite il m'a demandé des stats sur mon travail et à participer à ce projet : Evaluation des coûts, la note de cadrage, les projets. J'ai fait avec les appels d'offres, j'ai fait les soutenances avec lui sur une grosse entreprise. Donc ensuite, à la mise en place de ce centre de services, mon DSI m'a demandé de piloter ce service, suivre les stats, les prestataires. J'étais le point central avec les utilisateurs. Tout ce qui était la relation client et il m'a demandé de me mettre à l'anglais je ne parlais pas anglais. Donc-----, suite à ça toute la phase projet, pilotage. J'ai commencé à piloter 4 personnes prestataires extérieurs. Identifier les besoins de formation. Ce contrat externalisé était sur un an, une année fiscale.

A partir de juillet 2007, j'ai commencé à travailler et ensuite j'ai continué, évaluation de la charge de travail, identification des besoins en formation de chaque prestataire, certains ne connaissaient pas les Mac. Et puis j'ai participé, j'ai piloté le projet pour mettre 2 personnes en plus des 4 pour préparer ; les postes de travail et le support physique aux utilisateurs, changer un écran, une imprimante tout ce qu'il y a dans la suite de ce projet, faire des stats à la semaine, jusqu'à la personne qui faisait quoi.

J'ai fait des gestions de stock ce qui me permettait de faire des stats sur Excel. On avait identifié un problème sur des comptes qui se verrouillaient, on a fait remonter l'information pour qu'ils puissent corriger en amont qu'ils fassent la prévention.

Donc, j'ai fonctionné jusqu'en 2008 avec 6 prestataires, crise, vente de rosignol

On devait fonctionner avec une personne en moins sur la out line, qui on devait garder ?

On a pris en considération mon avis et on a gardé 3 personnes sur 4 sur la out line

En parallèle, je faisais la gestion budgétaire, donc déduction notamment sur l'investissement

On m'a demandé de réfléchir à comment réutiliser le matériel qu'on avait qui avait plus de 3 ans

Donc voici, ça en parallèle j'ai à partir de 2008, j'ai commencé l'organisation des quicksilver pro France qui est la seule étape européennes France. Travail avec mon service marketing, mon responsable de l'évènement

J'étais en charge de toute l'organisation informatique de l'évènement :

Le wifi sur la plage ; Sur les sites de compétitions ; Sur les maisons des surfeurs, des juges...

Je coordonnais tout ce qui était streaming. Fournir le matériel informatique nécessaire des portables, des----- . En gros, j'avais on avait une cinquantaine d'ordinateurs présents sur le site

Tous les accès internet, pour les journalistes

On avait des ordi en libre-service dans chaque maison

Il y avait les web speakers, tous ceux qui commentaient l'évènement qui avaient des ordinateurs

Ces ordinateurs en fait, qui permettaient la com. via les réseaux sociaux avec les utilisateurs qui posaient des questions en live.

Ça et petit à petit j'avais en charge la mise à jour des ordi à travers l'Europe donc quelques voyages en Europe pour les migrations informatiques

Mise en place de SAP, mise en place d'un nouveau Showroom

En parallèle de ça en 2014, j'ai commencé à assister aux réunions du club des décideurs Iti (Informatique technologie) avec mon DSI

Donc voilà, ça ira

Après j'ai fait tellement de choses mais on pourrait faire 10 pages

Comment avez-vous connu la VAE ?

La VAE je l'ai connu en 2014 suite à un bilan de compétences lors du 2^{ème} PSE dans lequel j'ai été mis, il y avait un poste à l'informatique qui devait être supprimé et je voulais savoir où me situer par rapport à mon métier

Donc j'ai décidé de faire de ma propre initiative et hors temps de travail un BC

Donc j'ai fait le BC et suite au BC j'ai pris une grosse claque on va dire car je ne pensais pas avoir autant de compétences en management, gestion financière et ça révéla dans le bilan de compétences 4 bons côtés et 4 mauvais côtés et le BC a révélé que j'avais les 4 bons.

Suite à ça j'ai voulu faire valider mes acquis plutôt techniques BTS ou licence en informatique

Mais mon accompagnatrice de mon bilan me voyait plutôt faire en master en management. Elle me voyait faire quelque chose de plus haut. Mon manager voulait pareil que je valide mes acquis et passe un diplôme certifiant

Et du coup après réflexion surtout en discutant avec mon épouse et des amis et j'ai connu le master via une amie qui travaille au service RH car à l'école il y a possibilité de faire un master management via la VAE

Et je vous ai appelé

Pourquoi avoir choisi de faire la VAE ?

De le faire pour vraiment avoir le diplôme qui va avec mes compétences, car malheureusement en France beh ! justement ce n'est pas les compétences qui comptent mais le diplôme même si ça commence à changer

Après me permettre aussi d'évoluer, après 3 plans sociaux des chiffres qui ne sont pas bons

C'est justement l'idée de faire autre chose, car j'aimerais bien finir ma carrière en étant DSI

Que vous a apporté la VAE ?

Eh !----- je dirai de la confiance en moi, changer mon style vestimentaire (sourire) et j'ai un peu dévoré des livres
 Je sais que le Mercator et le management stratégique je les ai dévorés, j'ai pris du plaisir à les lire et ça m'a permis que la VAE le diplôme que j'ai, que j'espère aurai
 Je pourrais arriver pour aller jusqu'à intégrer une fonction à la direction générale
 Apporter, j'ai appris aussi sur moi

C'est-à-dire ?

Ce que j'ai vu dans le BC, les compétences que j'avais et j'ai mis en place
 Je comprends mieux la pub à la télévision par exemple ! (sourire)

Autre chose ?

Confiance en moi aussi ça a apporté vraiment confiance sure de ce que je fais, mes choix sur les derniers budgets que j'ai fait a Q. sure de mes choix
 J'ai pu utiliser les mots de mon DAF, je me suis justifié avec ses termes

Quelle a été la perception des autres ?

Au niveau du club informatique, ils sont contents ils veulent avoir les résultats. Ça ils veulent que je les tiennent au courant
 Ils m'ont même demandé pour la réunion du mois de juin d'amener le champagne si j'ai le diplôme.
 Au niveau de ma famille, ça m'a changé. J'ai jeté tous mes jeans, mon fils et ma fille m'appellent le parrain de la mafia. Ma femme est fière aussi, elle a vu le changement
 Après au niveau de quick, mon DRH monde et la responsable RH Europe m'ont demandé de les appeler après les résultats j'ai les encouragements des 2.
 J'ai aussi eu l'appel de P. A. le PDG de Q. qui m'a dit que c'était bien ce que je faisais que lui il n'avait qu'un bac
 J'ai eu aussi des encouragements de mon DAF, que c'était bien
 Et quand j'ai utilisé ses mots que je parlais le même langage que lui, que c'était bien et de continuer
 Et après au niveau de mes collègues Q., ils n'ont pas trop apprécié, pas trop compris pourquoi je faisais ça
 Voilà !

Quelle(s) conséquences la VAE pour vous ?

La conséquence déjà pouvoir, le diplôme va pouvoir me permettre de postuler sur autre chose, pas rester sur ma zone de confort, voir autre chose
 Ça va me permettre d'avoir un meilleur salaire si on veut voir les côtés positifs
 Mais de toute façon quel que soit le résultat du 31 mai, j'ai un nouveau boulot, je vais être cadre, je vais manager une vingtaine de personnes
 Je change de région, je réécris une nouvelle page avec ma famille
 Egalement que le fait d'avoir ces 2 ans de travail sur la VAE m'a confirmé que j'avais fait le tour chez Q. et qu'il était temps pour moi de voir autre chose

Sans la VAE ceci ne serait pas arrivé ?

Je pense pas non -----je serai resté chez Quicksilver pas sure de mes décisions
 La dernière fois quand je suis venu voir Alain, je n'étais pas satisfait du livret, il m'a dit non il y a ce qu'il faut

J'étais retombé dans mes travers en n'étant pas sûre de moi non il y avait tout ce qu'il faut

Quoi d'autre ?

Men----- je serai fier de l'avoir, je serai très fier de moi

Et je sais que ma mère mes parents n'ont pas eu une vie facile, ils ont fait plein de sacrifices pour que je fasse l'école d'informatique à Bordeaux. Ma mère sera fière et mon père d'où il est serait fier

Ma mère allait travailler car mon papa était malade. C'était pas facile ma famille est dans le bâtiment et on ne comprend pas pourquoi aller faire de l'informatique plutôt que d'aller faire maçon !!!

-----voilà !!

ANNEXE 13

Entretien Séverine le 27/11/2017

Peux-tu me présenter ton parcours personnel et professionnel, académique et professionnel ?

Alors on va dire professionnel dans un premier temps, euh depuis 2001 je travaille dans l'immobilier euh, j'ai donc travaillé à Bayonne dans une agence immobilière de famille, où j'ai travaillé 5 ans. De ces 5 années on est arrivé Jusqu'en 2000... oui parce que j'ai fait un BTS et y a eu une licence euh avant ça, j'ai euh en 2008 on a fait la cessation de la société et donc je me suis dit qu'il fallait faire une VAE enfin bref valoriser mes acquis donc on a décidé de faire appel à un dossier d'OCFA je crois où on a répertorié l'ensemble des compétences et grâce à ces compétences, j'avais une ancienne prof de droit et on a fait une VAE et donc je suis partie à la suite de la fermeture de l'agence en 2008 exactement en 2009, je suis partie pour faire une VAE de MASTER II en ingénierie de projet et management. Ensuite, euh ça a duré une année, je l'ai validé j'étais en parallèle avec une entreprise de diagnostic où il fallait repérer une problématique, cette problématique je l'ai étudié comme un projet puisque c'était de l'ingénierie de projet donc avec bien sur un audit, un cahier des charges, et puis des sortes de conclusions et de la mise en place donc c'est ce que j'ai fait sur une année. J'ai dû faire un mémoire que j'ai rendu et puis à l'issue de cette transformation, j'ai voulu changer de métier puisque je me suis dit bon ben l'immobilier comme c'était une expérience douloureuse que de fermer une agence et puis la sienne surtout, je me suis dit non jamais je ne pourrais travailler pour un patron, et finalement j'ai replongé donc j'ai replongé parce que des choses de la vie on fait que voilà. Mais je me sentais déjà plus forte donc ça c'est important. Donc je suis repartie chez Century 21 dans l'immobilier et encore dans l'immobilier. Donc je ne suis pas exactement la preuve exacte que ma VAE m'a fait changer de métier. Voilà c'était mon intention au début et ça ne s'est pas produit.

Comment avez-vous connu la VAE ?

Très bonne question, c'est très simple. La VAE je l'ai connu j'avais une prof de droit que j'adorais qui elle-même avait un centre de formation pour adultes, euh qui se situe à Anglet et on ne s'est jamais perdu du vue, et elle savait très bien que j'étais quelqu'un qui était toujours en quête d'apprendre, donc du coup quand elle a vue ce qui c'était passé, on se suivait professionnellement parce qu'on s'appelait elle m'a dit mais pourquoi tu ne veux pas faire une VAE, pourquoi tu ne voudrais pas valoriser tes acquis se serait important pour toi, pour en fait ça donnait du sens à quelque chose qui était un changement peut être pour aussi, c'était pour valoriser je pense toutes mes années de travail, et pour moi du coup ce n'était plus un échec mais plutôt une valorisation des années que j'avais passé.

Alors pourquoi avoir choisi de la faire du coup ?

Pour obtenir un niveau de qualification plus important euh un défi personnel clairement, une envie de voir les choses avec un peu plus de recul, prendre de la hauteur euh, avoir un esprit critique sur les choses, ne plus rester que sur du factuel mais plutôt avoir une analyse un peu plus extérieure déjà pour apprendre moi à me redécouvrir à savoir ce que je veux et à voilà c'était mes raisons.

Et qu'est ce que vous a apporté la VAE personnellement, d'un point de vue professionnel et d'un point de vue académique ?

Alors, euh personnellement beaucoup pour multiples raisons, d'abord une notion de réussite, pour moi c'est toujours quelque chose d'important c'est mon état d'esprit. Euh d'un point de vue professionnel je dirai que dans le métier où je suis dans le commercial ce n'est pas vraiment, ce n'était pas vraiment nécessaire euh j'aurai bien aimé faire de l'ingénierie de projet mais l'ingénierie de projet veut dire que ce sont en général des CDD dans des entreprises donc on est un peu le fusible que l'on met et que l'on enlève ensuite, donc j'ai pas forcément envie de cette vie découpée, je voulais une vie où je sais où je vais travailler, je sais comment ça se passe, je sais comment je peux progresser donc ça c'était les limites de la formation c'est-à-dire est ce que c'était réellement la bonne formation pour moi, ça m'a quand même appris à hiérarchiser beaucoup chose donc ça oui professionnellement ça m'a appris à me construire aussi dans un projet parce qu'un projet ça veut dire qu'on travaille avec un grand nombre de personnes et qu'il faut savoir prendre les avis, savoir en prendre et en laisser et puis surtout arriver au but final donc ça m'a appris à travailler euh en groupe bien que je le faisais avant puisqu'on avait une équipe importante mais ça appris à savoir le faire. Pas croire qu'on sait le faire, mais savoir le faire en tout cas dans le management, donc ça m'a appris beaucoup y compris dans les relations humaines aujourd'hui au travail et d'un point de vue académique, et bien un master 2 pour moi c'était quelque chose d'important dans ma vie personnelle.

Ça t'a permis d'apprendre des choses d'un point de vue académique ?

Ah oui !

C'est-à-dire ?

Tu réapprends à structurer les choses, voilà. Chose que j'avais un perdu avec le temps, c'est-à-dire dans mon défaut moi personnel c'est le manque de structure, c'est-à-dire j'ai toujours de très bonnes intentions, mais j'ai parfois du mal pas à voir les urgences, je les connais mais peut-être à me tenir à chaque chose de manière euh cadencer ... donc là ça m'a appris à être vigilante par rapport à mes propres défauts.

Sur la question que vous a apportée la VAE, comment s'est déroulé la VAE ? Les étapes...

Ça remonte un peu mais je vais essayer de faire un effort.

Tout d'abord le choix du diplôme

Le choix du diplôme !

Pourquoi celui-là ?

Alors parce qu'il y avait du management et dedans je me disais que ça pouvait être transposable dans tous les métiers que ça soit en prise de responsabilité ou que ça soit personnel au travers travailler avec des gens puisqu'on est toujours amené à travailler avec des gens.

Ça ne fait pas partie de ton expérience pour choisir ton diplôme ?

Je suis partie de mon expérience entre autres mais pas que.

Et tu couvrais tout le référentiel ?

Oui

D'accord

Euh de par mon expérience tout à fait et l'ingénierie de projet c'est juste parce que c'était collé au management ce qui m'intéressait plus c'était le management et l'ingénierie de projet je me suis dit que ça m'aiderait à trouver des problématiques, de bien les identifier d'apporter des solutions, les moyens, les acteurs ... donc pour moi ça a été très important c'était un discours que je ne connaissais pas forcément, que je n'avais pas appris et que ça allait me servir même dans la vie de tous les jours.

**Et donc identification du diplôme, comment ce sont passées les phases suivantes ?
Qu'est-ce que t'ont apporté les phases suivantes ?**

Alors euh

Le livret 1..

Alors nous il n'y avait pas forcément de livret 1 je ne crois pas

Il n'y avait pas de livret de recevabilité ? Normalement

Silence.....Ce livret c'était eu tout début ?

Ce qui permet de déterminer si tu peux aller plus loin dans la VAE. C'est la recevabilité

Une fois que tu as intégré la VAE ?

Normalement c'est en amont de la VAE en tant que tel, c'est la recevabilité

A oui oui ça je l'ai fait oui oui

D'accord ! Comment ça s'est déroulé ?

Comment ça s'est déroulé, euh c'est comme une argumentation de pourquoi on veut intégrer la VAE quelles sont ses propres motivations, motivations personnelles et professionnelles. C'était ça les contenus je crois, ça remonte à quelques années mais je pense que c'était ça, on est en 2017 ça remonte à 2009.

Et le livret 2 tu as des souvenirs de ce que ça t'a apporté ? (Silence)

Est-ce qu'au regard du référentiel qu'il y avait euh tu as confronté ta pratique professionnelle est ce que ça t'a permis oui d'acquérir des savoirs ...

Ah oui oui oui

Bien entendu, exactement c'est-à-dire on avait différents cours, des cours qui nous étaient donc euh Mis à notre disposition et ce qui était intéressant c'était la transposition entre le savoir que l'on avait théorique et le côté pratique que j'avais déjà mais on va dire là du coup on était plus dans une réflexion de savoir comment faire et comment bien faire, plutôt que faire par rapport à son propre instinct en fait. C'est plus de la mécanique intelligente que de la mécanique comment on pourrait expliquer ça ? Intuitive ! Faut mettre quand même des connaissances pour que l'intuitif soit quand même, soit joint avec le côté connaissance.

Du coup vous aviez des cours durant cet accompagnement pour la VAE?

Oui, ah oui oui complètement

D'accord !

Ouais, c'était pas que le côté entreprise, c'était aussi le côté euh cours c'était comme une alternance. Et comment ça se passait j'ai du mal à me souvenir euh

Je crois que j'étais tous les jours en entreprise et une semaine à l'école, peut être une semaine sur 3 à l'école et tout le reste j'étais en entreprise toute la journée.

Et c'était une VAE ?

C'était une VAE

Et quelles sont les conséquences de la VAE à aujourd'hui depuis cet évènement. Quelles ont été les répercussions personnelles professionnelles ?

Euh Je pense que c'est plus personnel que professionnel parce que professionnel j'aurais pu mais ç a été un choix de ma part que d'avoir un travail dans une localisation et ne pas être un électron libre finalement dans des entreprises moi je pense que ce n'est pas ce que je voulais et d'un point de vue personnel euh Qu'est-ce que pourrais dire ben c'est des automatismes que tu acquières alors que c'était il y avait des choses qui étaient un peu innées mais il y a surtout beaucoup de choses qui s'apprennent et donc moi je dirai un Grand Savoir, mais je ne sais pas je n'arrive pas à exprimer les répercussions que ça puissent avoir. Alors il y avait différents cours et dans différents cours forcément il y avait certains qui intéressent plus que d'autres et dans ceux qui m'ont beaucoup intéressée ça m'a apporté d'un point de vue personnel.

Et un sentiment de reconnaissance ?

Par rapport à moi oui oui bien sûr de reconnaissance de ce que je suis capable de faire ou pas bien sûr. Pour prendre un peu plus d'assurance parce qu'on en a tous besoin. Euh et puis surtout la rencontre avec d'autres personnes, je pense que c'est hyper enrichissant on venait tous de monde différent, on avait tous des âges différents, des expériences complètement divergentes donc c'est très enrichissant de voir que les gens peuvent se remettre en question reparti sur d'autre choix et y en a certain qui sont comme moi qui sont resté dans leur propre entreprise ou qui ont continué la même chose mais mais qui finalement sont nourris. Moi je trouve que voilà c'est ce qu'on s'est tous dit, qu'on s'était nourri.

d'accord

La raison pour laquelle j'ai pas fait et ça on a oublié de le dire bien sur c'est très important, la raison pour laquelle je n'ai pas fait ma VAE dans l'entreprise dans laquelle j'étais c'est que l'entreprise dans laquelle j'étais j'ai fait ma VAE a fermé.

Mais il n'y a pas forcément d'entreprise, moi j'accompagne des gens, ils ne sont certains travaillent mais d'autres non

D'accord mais là il y avait vraiment un cadre professionnel c'est-à-dire que mon projet il était lié à une activité dans une entreprise, c'est-à-dire qu'il fallait trouver la problématique, elle a été identifiée au début euh les savoir-faire effectivement j'ai été accompagnée par ... j'avais un professeur qui était dédié comme étant mon tuteur. Et donc on faisait un point euh deux ou trois fois dans l'année. Mais on avait des cours, on avait des cours de droit, on avait des cours de psycho, d'ingénierie de projet, on avait des cours de euh voilà différente

Et ça a duré combien de temps le volume de cours ?

En terme d'heures j'avais un calendrier il faudrait que je le retrouve, je l'ai en plus. Euh

ANNEXE 14

Entretien Lydia le 14/03/2018

Peux-tu présenter ton parcours s'il te plaît ?

Euh j'ai obtenu un baccalauréat en 1991 de 90 à 91, j'ai voulu poursuivre les études où j'ai passé un autre bac vente représentation parce qu'en fin de compte j'avais besoin de travailler un baccalauréat ES ça ne me permettait pas forcément de travailler de suite, c'était trop généraliste et je me suis mise à travailler en grande distribution. Dans les entreprises dans lesquelles j'ai travaillé on m'a fait progresser et je suis sortie de cette entreprise au bout de 17 ans, j'avais un poste de cadre et je n'avais qu'un bac. Donc quand j'ai décidé de reprendre mes études, j'ai fait un BTS en VAE, BTS Management des Unités Commerciales euh, une VAP pour une licence responsable commerciale et un master bac +4 pour un responsable commercial au CNAM. Euh ça c'est pour la partie étude, pour la partie profession, bon ben j'ai travaillé conseillère de vente, responsable de rayon, manager des ventes, directrice de magasin pendant 17 ans dans une grande structure. Euh j'ai arrêté en 2006 et je suis devenue formatrice pendant 5 ans, 4 ans 5 ans, autant sur IPC, CNPC, IAE et des cabinets de consultants pour la partie formation pour des professionnelle. Et puis depuis 2011 un poste de coordinatrice.

Comment avez-vous connu la VAE ?

Comment j'ai connu la VAE, je ne m'en souviens pas. Comment j'ai connu la VAE ? euh je crois que j'ai lu des choses comme quoi il était possible d'obtenir un diplôme via la VAE et je suis allée me renseigner au GRETA je n'ai pas apprécié l'accueil je suis allée me renseigner ailleurs, et j'ai fait ma VAE avec un cabinet qui nous accompagnait dans le cadre de la VAE.

Et alors pourquoi avoir choisi de faire cette VAE ?

Parce que j'avais un niveau de cadre, parce que j'étais cadre dans une entreprise et que je n'avais qu'un bac et que si je voulais me reconverter sur des métiers qui me convenaient davantage en tous cas à mon niveau de compétences j'ai envie de dire j'avais besoin d'un diplôme. Et la VAE m'a parue évidente.

Et qu'est-ce que ça vous a apporté cette VAE ?

Ou beaucoup de choses, euh en fin de compte j'étais un peu comme Molière je faisais de la prose sans savoir que ça s'appelait de la prose, je la faisais plutôt bien ma prose puisque j'étais plutôt bien reconnue sur mon poste. Par contre je n'avais pas forcément le recul, euh notamment parce qu'il me manquait peut-être les bases académiques et la VAE en fin de compte m'a permis de mettre à plat mes compétences de les décortiquer et mettre à plat et de les mettre au regard de concepts, de ... et donc du coup de pouvoir prendre du recul sur mes propres pratiques. Et puis ça m'a donné envie de poursuivre en plus, j'ai pris goût à la découverte de plein de choses et j'ai poursuivi.

Et plus personnellement ?

Plus personnellement, beh la satisfaction d'avoir un diplôme que je n'avais jamais eu, parce que je suis rentrée très vite dans le monde du travail.

Et les conséquences de la VAE ?

Sourire, ben pour être honnête, un salaire à 1600 euros net avec un bac +4 qui a suivi la VAE pas grand-chose.

Et au-delà de cette structure ?

Au-delà oui, une capacité à prendre du recul dans l'opérationnel oui au quotidien.

Si l'on en revient à la VAE en tant que telle, dans la réalisation de l'exercice qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Euh, en fin de compte quand on est sur un poste on fait plein de choses, quand on est sur un poste on fait plein de choses sans se rendre compte de tout ce que l'on fait et des compétences que cela demande. Donc effectivement la VAE ça oblige à aller faire l'inventaire de tout ce que l'on fait, euh et de le mettre et cet inventaire là ça permet aussi de voir en fin de compte l'ensemble des tâches et donc l'ensemble des compétences que cela demande et ensuite effectivement de quelque part ces compétences on vient les thématiser. C'est-à-dire qu'on va avoir une compétence plutôt gestion commerciale, une compétence plutôt managériale ou une compétence plutôt marketing etc..

Donc ça nous permet en fin de compte de, au-delà de dire je fais ça, je fais ça, je fais ça, de dire j'ai des compétences sur ce thème-là, sur cet, sur ce métier là, sur voilà.

Ça m'a permis effectivement de de d'inventorier et de classer et de valoriser.

Et au regard de l'académique aujourd'hui ?

Au regard de l'académique aujourd'hui ça me permet de comprendre plein plein de choses, de pouvoir interagir avec des gens qui sont aussi sur des postes de formateurs ou des postes en stratégie etc... j'ai le savoir-faire et en plus j'ai le même vocabulaire.

D'accord, et le diplôme ?

Ça m'a permis de poursuivre, sans le BTS MUC je n'aurais pas pu faire une VAP et un master et puis la satisfaction personnelle ouais !

Quand tu as choisi de faire la VAE quel a été le point de départ, le choix comment tu as choisi le diplôme, et quelle a été la méthodologie intellectuelle que tu as employé pour arriver, parce que tu as utilisé du coup ce qu'on appelle un curriculum prescrit, le référentiel, tu as exploité ton curriculum réel toi. Comment tu as fait tout ce chemin ?

En fin de compte j'étais demandeuse d'emploi puisque j'avais négocié mon départ et que j'avais l'intention de me reconverter. Je ne voulais pas forcément faire le même secteur d'activité.

Pourquoi ?

Parce que j'en avais fait le tour, parce que c'est un métier physiquement difficile, euh et donc je m'étais dit il faut que j'aille voir ailleurs mais en utilisant mes compétences que j'ai acquise jusqu'à aujourd'hui. Sauf que voir ailleurs avec un bac simplement, dire j'ai 17 ans d'expérience mais qu'un bac on s'aperçoit que pour postuler à d'autres postes, en tous les cas les annonces d'emploi qui m'intéressaient sur pôle emploi clairement elles prenaient à bac+2 voir plus.

Donc je me suis dit bon ben il n'a pas de raison que je n'ai pas ce niveau de diplôme puisque de toute façon je travaillais avec des gens qui avaient bac+4 , bac+5 donc j'ai dit je dois être autant compétente que d'autres.

Comment j'ai fait, alors effectivement j'ai fait un peu de recherche, en cherchant qu'est ce qui existait comme diplôme qui correspondait en tout cas à ce que, à mon métier au quotidien donc il s'est avéré que BTS Management des Unités Commerciales correspondait parfaitement en tous cas, peut-être qu'à l'époque aujourd'hui avec le recul que j'ai euh peut être qu'à l'époque je serai allée sur un plus 3, plus 4 directement. C'est c'est clair, sauf qu'à l'époque quand tu es salarié et que tu as un bac, tu te dis, tu

es formaté par le système et on te dit que c'est step by step, un diplôme puis après un autre, puis après un autre. Clairement j'avais la possibilité d'aller directement sur un master parce que la VAE je l'ai fait en 6 mois. En plus à l'époque il y avait 2 rendez-vous donc je l'ai faite en 6 mois. Entre le livret 1 et la fin en 6 mois c'était fait. Parce que ça n'a pas été difficile en fin de compte sur un BTS MUC, voilà donc j'ai recherché et après ça été simplement ça correspond quand tu balaies le référentiel effectivement du BTS MUC j'avais toute la partie stratégie commerciale, j'avais toute la partie managériale, j'avais toute la partie gestion commerciale donc je me suis dit bon den Bingo je sais tout faire donc on y va. Donc j'ai fait mon BTS MUC assez rapidement effectivement, le livret 1 ça été très vite, en 1 mois il a été validé et je me suis mise de suite au livret 2 et j'avais la possibilité de le déposer en septembre à l'époque et je crois qu'on était au mois de d'avril un truc comme ça et je l'ai déposé en septembre. Non c'était le rendez-vous pour pouvoir avoir mon entretien face en tout cas aux profs, l'académique a été un peu plus long. Puisque je l'ai eu un peu plus tard, mais sinon le fait de faire le dossier a été assez facile et pour moi, ça été vraiment une révélation. Une révélation, oui ça vraiment été une lumière qui s'allumait quelque part je savais faire, plein de choses mais j'avais pas eu conscience de tout ce que je savais faire. Et je ne mettais pas de nom sur ce que je savais faire, et euh effectivement le MUC je me suis dit mais je sais faire mais tellement plus quelque part. J'ai senti que j'étais au-delà de ce niveau-là donc c'est pour ça qu'après j'ai fait une VAP et j'ai poursuivi parce que je me suis dit je suis parfaitement capable de poursuivre. Mais oui peut être qu'avec le recul aujourd'hui j'irai peut-être directement sur autre chose mais effectivement le conseil à cette époque n'était pas là. C'est pas évident, le conseil à l'époque c'est-à-dire en 2016 a été compliqué et euh

2006

2006 pardon, oui c'est vrai 2006 il a été compliqué c'était euh pas nouveau mais en tout cas ça commençait à peine à rentrer dans les mœurs effectivement un diplôme en France c'est, on on ne saute pas les étapes à l'époque. Euh, on ne saute pas, j'avais un bac je ne pouvais passer qu'un bas +2 et personne ne m'a dit au vue de vos compétences vous aurez peut-être la possibilité d'aller et vos pré requis vous avez sans doute la possibilité, on ne me l'a pas dit. Après je ne regrette pas mon parcours non parce que du coup j'ai testé différentes modalités pédagogiques, modalités d'apprentissage, modalités de de retranscrire en tout cas les compétences etc.... donc à travers la VAE, à travers la VAP et à travers la formation face à face, enfin à distance puisque je l'ai fait à distance le master, face à face et à distance. Et que aujourd'hui ces modalités elles me servent pour pouvoir moi-même les utiliser en fin de compte.

Et alors quelles modalités pédagogiques tu as trouvé la plus enrichissante ?

Ben presque la VAE !

Pourquoi ?

Parce que c'est vraiment un travail à l'intérieur de soi. Euh alors peut-être parce que j'ai commencé par ça, euh peut être que si j'avais commencé par du face à face et après la VAE ça m'aurait paru moins euh moins introspective, et quelque part difficile. Parce qu'il faut creuser au fond de soi et c'est difficile de creuser au fond de soi voilà, parce que l'inventaire est difficile. Ouais l'inventaire est difficile. La valorisation de cet inventaire est dès fois pas facile.

Vis-à-vis de toi ou vis-à-vis des autres ?

Au vis-à-vis de soi-même, je pense que le manque de confiance en soi on se dit tout d'un coup ban ouah ! et puis tout ça, tout ce que je fais ça a un nom c'est enseigner dans des livres d'école. Donc ouai vis-à-vis de soi c'est pas facile. Après du coup la VAP, la formation après ça passe très facile. La VAE ne m'a pas paru difficile elle m'a paru difficile en termes d'introspection et pas forcément en termes de rédaction. La VAE j'ai décortiqué plein de choses.

ANNEXE 15

Sébastien le 19/07/2017

Est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel, ton parcours académique et professionnel ?

Alors mon parcours c'est un si on reprend par un bac technique, j'ai fait un bac génie électrique, génie électronique à Mauléon donc chez mes parents et puis à l'époque je ne savais pas trop vers quoi je voulais m'orienter. Et puis quand je suis arrivé à l'université j'ai fait un DUT génie électrique et informatique industrielle et au bout de 2 ans d'université et puis c'était pour des raisons d'abord personnelles j'avais envie de commencer à travailler et je n'avais envie de poursuivre le cursus scolaire et école d'ingénieur ou en IUP puisque j'avais la possibilité d'aller en IUP. Donc j'ai commencé à travailler et puisque comme j'étais déjà parti de Mauléon à Bordeaux à 200 kilomètres et bien je suis parti à 800 kilomètres pour mon premier boulot dans une multinationale spécialisée dans l'embouteillage et ça m'a permis de découvrir un petit peu le monde entier en tant que technicien de maintenance, j'assurais l'installation de lignes complètes et j'étais spécialisé en électricité. Grâce à cette société j'ai pu acquérir des compétences mécaniques, j'ai pu acquérir des compétences en automatismes et puis j'ai surtout pu acquérir des compétences en gestion de personnel puisque j'ai commencé comme technicien en binôme pour apprendre un petit peu le métier avec des personnes d'une cinquantaine d'années puis au fur et à mesure, l'avantage d'être dans une grande société c'est qu'on peut évoluer. Donc je suis passé à responsable d'équipe toujours pour les installations de ligne d'embouteillage chez les clients donc j'ai géré jusqu'à 4 personnes et puis finalement la gestion de chantiers de l'ouverture de chantiers, toute la paperasse le suivi, le reporting client euh, la réception technique des machines, je me suis rendu compte que finalement je préférais nettement encadrer les chantiers faire toute la partie gestion administration que la partie purement technique, d'intervention. Euh toujours dans cette multinationale j'ai eu un moment donné la possibilité d'évoluer vers la formation, j'ai passé un an en tant que formateur où là je formais des nouveaux techniciens aux machines, mais aussi des clients. J'ai trouvé le métier assez redondant donc je ne suis pas resté euh je ne suis pas resté dans cette branche là parce que ça me plaisait pas mais je trouvais que c'était assez fatigant et le travail je ne me le suis pas rendu intéressant. Donc j'ai pris les manuels, j'ai appliqué les manuels et puis je ne me suis pas investi aussi parce que je sentais une lassitude dans la société. J'étais je ne suis pas investi dans le développement de d'autres manuels, changé la façon de travailler au niveau de la formation, donc j'étais simple alors pion là-dedans, mais ça m'a suffi pour me dire que je préférais gérer des équipes et être sur le terrain. Donc ç a été 7 ans de ma vie professionnelle et au Havre et à l'étranger et puis j'ai ressenti le besoin de rentrer un petit peu dans le sud-ouest et chez moi. Donc de là j'ai quitté la société en bon terme puisque j'ai eu un départ négocié et puis je me suis reposé pendant un an tout simplement et puis ensuite j'ai trouvé un travail dans une autre multinationale parce que pour moi c'était important d'être dans un grand groupe pour toujours pouvoir recommencer en bas de l'échelle et grimper grimper les échelons si possible, ça de fait que je m'étais arrêté à bac+2. Parce qu'on ne se rend pas toujours compte quand on est en train de faire son parcours universitaire que le diplôme en France a son importance et donc on a tendance à vouloir arrêter pour commencer à bosser et puis finalement quand on bosse on se rend compte qu'en France contrairement à certains pays en Europe il y a quand même la barrière du diplôme qui est assez importante au moins jusqu'à un certain niveau d'expérience. Donc moi quand je suis arrivé chez SAIPEM donc la multinationale qui m'a accueillie en 2004, j'ai recommencé au bas de l'échelle en tant à nouveau que technicien de maintenance, il faut savoir que dans l'autre société j'étais

parti du statut de technicien à un statut de cadre supérieur et bien ce statut de cadre supérieur je n'ai pas pu le conserver donc j'ai recommencé en tant que technicien chez SAIPEM et puis au fur et à mesure, pareil j'ai profité des occasions qui m'étaient données pour grimper grimper grimper jusqu'à aujourd'hui être cadre supérieur chez euh, dans cette société. Donc voilà un petit peu pour mon parcours et mon évolution mais aujourd'hui le bilan que j'en fais c'est que à vouloir rentrer dans la vie active trop vite quand on a les moyens d'avoir, de continuer à l'université c'est dommage. Moi j'encouragerais tous les gens quand ils arrivent à bac+2 à se poser réellement la question alors pourquoi vous voulez commencer à travailler, si vous avez les moyens d'aller jusqu'à bac +5, bon je parle dans le technique et parce que dans les filières généralistes je ne les connais pas, mais dans le technique je pousserais quand même les gens à aller jusqu'à un diplôme d'ingénieur. Voilà !

Comment avez-vous connu la VAE ?

Alors la VAE j'en ai entendu parler, parler et parler on me disait toujours à bon ben c'est dommage tu as fait 8 ans d'expérience dans telle société ou t'es parti de technicien jusqu'à cadre supérieur où tu as géré des équipes jusqu'à 30 personnes, tu encadrais du personnel tu n'as pas valorisé ça. Bon à l'époque c'était en 2004 on en parlait moins et puis quand j'ai recommencé ma carrière chez SAIPEM et puis j'ai recommencé à faire les échelons, les échelons puis j'ai vécu une expérience formidable à Dubaï pendant 3 ans où j'ai géré tout un service et 30 personnes et cette expérience s'est terminée, je suis rentré à Pau dans ma société d'appartenance et le travail que j'avais été déjà un petit peu moins intéressant. Alors je continue à encadrer du monde, mais que 4 personnes et là en discutant avec les gens, les gens m'ont dit bon ben écoute, on te connaît assez tu vas te lasser et puis si tu parts de là, est ce que tu te sens à 40 ans de recommencer de nouveau tout à zéro ? et puis je disais non, non et non et c'est là que des amis qui eux n'en avaient jamais fait n'ont plu m'ont dit mais tu sais il existe ce qu'on appelle les VAE. Ils m'ont parlé de ça ce sont des amis qui sont professeurs dans l'éducation nationale ou qui professeurs dans les collèges, dans les lycées donc qui sont un peu plus dans le domaine des études et du scolaire et qui m'ont poussé à regarder vers ça. Et puis je suis parti sur internet sur les sites VAE VAE VAE et puis j'ai vu les cursus mais ça reste assez trouble j'ai pas bien compris comment il fallait que j'initie cette démarche. Donc là j'ai tout simplement appelé la RH de mon entreprise en disant, écoutez j'ai entendu parler de ça est ce que vous pensez que ça pourrait cadrer avec mon parcours en sachant qu'aujourd'hui je suis cadre supérieur chez vous, c'est vous qui m'avez promu dans les échelons, j'ai fait ça ça et ça j'avais déjà un parcours dans le passé et j'ai qu'un bac+2. Et eux m'ont dit mais votre profil ne pose aucun problème pour une VAE. Voilà un petit peu comment j'ai connu par des amis qui eux sont dans l'éducation nationale et par l'entreprise qui m'a confirmée que je pouvais être éligible au travers de l'entreprise mais par contre, je n'ai jamais su je ne l'ai su que bien après que quand bien même mon entreprise me refusait la VAE j'aurai pu initier de moi-même, personnellement ou avec mon DIF ou avec ces choses-là euh... moi-même prendre la démarche et m'affranchir je dirai de l'autorisation de mon entreprise. Ça je ne l'ai jamais su et je ne l'ai su que après. Je ne sais pas si franchement j'aurai franchi le cap si l'entreprise m'aurait refusé le droit la VAE via la société si je l'aurai pris quand même au travers du DIF ça je sais pas mais par contre si j'avais su avant que je pouvais le faire sans leur demander, euh j'aurai présenté un dossier en les mettant devant le fait accompli ç c'est certain.

Et du coup pourquoi avoir choisi cette VAE, quelles étaient les attentes vis-à-vis de ceci ?

Alors pour moi c'est c'était c'était dans l'optique de changer de métier et dans l'optique de changer de société et j'avais pas envie à 40 ans de repartir à zéro. Donc aujourd'hui j'ai balayé dans le cadre de mon entreprise de mon département d'appartenance, j'ai obtenu tous les postes à responsabilité qui étaient possible sauf le poste de responsable de département, ce poste de responsable de département je ne pourrais pas l'avoir parce qu'il y a des gens qui sont positionnés avant moi et y a quelqu'un qui est en poste là, seulement je ne sentais pas d'attendre là pendant 10 ans croupir à Pau puisque je me vois faire autre chose. J'ai besoin de challenges et de défis donc de 2 choses, soit je revivais la même chose et je quittais la société où j'étais et je recommence à zéro puisque j'ai mon bac+2, ou alors je me disais non qualifie toutes tes performances au travers d'un diplôme qui obligera ton futur employeur à t'embaucher au travers et de ton expérience et de ton diplôme et au moins comme ça intégrer en tant que cadre à la société et sécuriser un salaire minimum voilà !

Et qu'est-ce que ça t'a apporté professionnellement et personnellement ?

Alors personnellement dans le cadre de SAIPEM rien parce que j'avais grimpé tous les échelons sans cette reconnaissance là mais par contre d'un point de vue professionnelle ça me tranquillise par ce que je me dis bon finalement euh ils sont reconnaissant de ce que tu as donné pour l'entreprise donc professionnellement c'était très important d'avoir cette reconnaissance d'un employeur déjà qu'il m'accepte le fait de faire une VAE et ensuite que moi j'ai ce diplôme pour pouvoir dire ben aujourd'hui je suis un responsable de service ou chef de projet et puis j'ai un diplôme de management dans la poche ça c'est un d'un point de vue personnel par contre c'est quand même une expérience bouleversante parce qu'il faut repartir au fin fond euh de son expérience, il faut redéterrer toute l'expérience passée qui pour moi va, après avoir passé 7 ans à l'étranger richissime j'ai vécu des moments formidables qui pour moi étaient des souvenirs mais pour les réécrire ce mémoire il faut se repencher dans tout ça il faut faire le tri entre ce que ça nous a apporté, ce que l'expérience professionnelle dans la vie nous a appris sur le plan personnel mais qui n'est pas qualifiable comme la maturité, l'envie de réussir tout ça c'est des traits de personnalité et que on redécouvre à quel moment vraiment ils se sont déclenchés dans notre vie et ça si on l'écrit c'est un peu hors sujet par contre il faut bien aller fouiller dans tout ce qu'on a fait et des fois des tous petits détails à la semaine euh à la quinzaine qu'on aurait fait et qui et qui pourrait servir à se diplômer, donc c'est quand même une remise en cause et puis on se dit toutes les semaines, moi je me disais punaise mais finalement ce tu faisais à cette époque et là c'était très très bien, est ce que tu n'as pas fait une bêtise de faire ça, est ce que t'as pas fait une bêtise de faire ça, est ce que t'as fait une bêtise là et finalement que tout est arrivé à point parce que pour se lancer dans une VAE et dans cette expérience là sans compter la charge de travail que ça demandait euh d'un point de vue personnel il faut être prêt mentalement à affronter et en ce qui me concerne 20 ans de vie personnelle qui sont passées les retranscrire sur des papiers et puis expliquer aux gens euh ce qu'on a vécu, je trouve que c'est très très violent, il faut être vraiment serin dans sa tête et pas avoir l'impression euh d'un point de vue personnelle d'avoir manqué de quelque chose. bon moi je suis arrivé à un moment de ma vie où ça y est je m'étais marié, ça y est j'avais acheté ma maison, ça y est j'avais mon enf euh mon enfant qui était fait, ça y est ma femme qui était de l'étranger arrivait en France, était euh comment dire sécurisée d'un point de vue emploi du temps la semaine elle avait ses occupations et de tout ça donc j'avais du temps libre pour le faire. Si on n'a pas de temps libre ou si on a des choses personnelles a réglé je déconseille fortement aux gens de se lancer euh

dans ce genre d'expérience parce que ça paraît simple on remplit des papiers mais il faut être capable de se livrer et c'est euh c'est terrible parce que même si c'est tout seul et devant une feuille il faut écrire. Et quand on écrit on se dit toujours est ce que ça va intéresser, est ce que ça va pas intéresser oh la la mais j'ai vraiment fait ça ? J'ai pas fait ça ! et ça voilà, bon il faut savoir faire le tri bon ben entre gérer 3 personnes quand j'étais à Mac Donald's quand j'avais 14 ans et je sentais les frites et les sandwiches ah tiens j'ai rencontré des gens de nationalités différentes qui m'ont fait voir des cultures, qui m'ont fait comprendre comment gérer, comment gérer le personnel donc y a tout ça qui en fait se mélange dans.

Et du coup ça c'est la nécessité d'être en phase d'un point de vue personnelle stabilisée. Qu'est-ce que ça t'a apporté d'un point de vue académique cette démarche VAE ?

Alors d'un point de vue

Cet exercice

A moi pour moi c'était très important d'avoir un diplôme universitaire, d'avoir un diplôme universitaire supérieur parce qu'en fait comme je disais quand j'étais jeune j'ai arrêté à bac +2 aujourd'hui je dis aux gens réfléchissez bien parce que si j'avais fait un bac+5 peut être que je ne me serai jamais posé la question de faire une VAE peut-être même sûrement parce que derrière c'est très très compliqué mais par contre j'avais.

Qu'est ce qui est compliqué ?

Quand tu as un bac+5 d'aller franchir la démarche de se dire qu'il y a la possibilité d'aller à bac au-delà en France c'est bac+8 donc là il y a beaucoup de sacrifices, il y a beaucoup plus de sacrifices et je ne sais même pas si c'est possible en VAE euh d'aller de 5 à 8, mais alors là je pense qu'il doit falloir, qu'il doit falloir pondre des thèses et des thèses et encore on ne valide certainement pas tous les UV donc il faut repartir à l'école. Donc moi aujourd'hui ma seule erreur et qui de mon point de vue est une grande erreur c'est d'avoir fait confiance à l'entreprise et de mettre laisser guider pour le choix de mon diplôme par une société de consultants que mon entreprise avait choisi puisque ça m'a bloqué dans le choix de mon diplôme. Parce qu'ils m'ont raconté des choses certainement que l'entreprise avait demandé de me raconter qu'il faut savoir qu'une VAE a un coût quand même et je me suis freiné à un diplôme quand j'étais donc je suis passé d'un bac+2 à un bac+3 et il faut savoir que quand je suis arrivé avec mon dossier voilà au jury final en 15 minutes c'était terminé ils m'ont dit fermez votre bouquin maintenant on va parler, on va quand même discuter de votre expérience en Inde c'est formidable, donc ils ont vu de quoi je parlais que j'étais sincère ils m'ont dit écoutez monsieur on va pas vous faire languir plus longtemps euh, pour la pratique vous allez sortir et vous allez dans 5 minutes mais votre validation ne fait aucun souci, on est même surpris de vous voir ici pour valider un bac+3 c'est pas un bac+3 que vous auriez dû valider c'est un master que vous auriez dû valider ici avec un support un tout petit plus différent, un petit peu plus compliqué mais vu l'aisance que vous avez vous n'auriez eu aucun problème et là quand j'ai eu ça, j'ai eu les boules donc aujourd'hui d'un point de vue personnel il me manque encore quelque chose donc je sais que laisse passer 2 ans et dans 2 ans je valide le bac +5 et je ne demande pas à mon entreprise son avis.

Et du coup j'en reviens juste à ce que, à cette dimension académique. Parce qu'il y a cette double dimension faire état de ses savoir-faire et puis il y a autre chose pour aller vers la VAE ?

Euh je sais pas, moi pour aller vers le VAE, je sais pas. Moi moi j'avais besoin de ce diplôme, j'avais besoin de cette reconnaissance et c'était important pour moi de le matérialiser avec un papier universitaire et euh ...

Mais au-delà de cette reconnaissance et de ce diplôme c'est quoi la valeur ajoutée de la VAE

A pour moi c'est qu'on ne repart pas à l'école, on ne se réinscrit pas à l'université on ne repasse pas des modules on ne passe pas des examens de math, je vais dire des bêtises hein, de math d'anglais, de chose comme ça. On reconnaît qu'au travers de ce qu'on a fait professionnellement que l'on a le niveau d'un scolaire à plus 3 ou d'un scolaire à plus 5 qui lui a fait de la théorie. Je ne sais pas si je me serais senti la force de repasser pas l'école. Euh...

Dans le cadre de la VAE t'as pas été amené à aller voir ce qu'ils disaient sur la théorie ?

Non parce que

Du tout ?

En fait, moi quand j'ai eu quand j'ai choisi mon diplôme l'université m'a assignée un référent pour 10 heures qui le référent était un prof de l'université pas forcément spécialisé dans le diplôme mais ils m'ont dit nous on voilà y a des volumes, y a ces y a ce c'est le contenu du diplôme j'avais choisi tout le contenu du diplôme que les élèves passaient et avant que l'université me retienne officiellement il y avait un dossier déjà avec tout ce que j'avais fait, avec toutes les preuves j'avais tous les certificats de travail et l'université avait validé avec mon..

Et du coup est ce que tu as appris des choses dans le cadre de ta VAE ?

Qui moi, non ! Non j'ai redécouvert des choses que j'avais oublié que j'avais fait dans le passé, c'est pour ça que je dis voilà. Mais en termes de découvertes de nouvelles disciplines ou de gestion de personnel des fois par exemple on lit des bouquins. Là j'avais déjà lu dans le passé où on dit t'es en management plutôt directif, t'es en management plutôt ... tu sais voir un peu où on se situe et puis des axes d'améliorations ou des choses comme ça rien du tout de ça (ton monte).

Moi la VAE ça été être admis à cette université, j'ai rempli le bouquin, j'ai écrit on m'a corrigé le bouquin on m'a dit oui ça transpire, oui là j'arrive, là j'arrive, là j'arrive à identifier. Il fallait en fait que j'arrive à identifier 3 expériences sur les 20, 3 expériences sur les 20 ans et que dans ces 3 expériences en chacune de ces 3 expériences je dise, quelle unité, quelle UV j'allais défendre et il ne fallait pas que je répète la même UV dans les 3 expériences. Donc à partir du moment où j'ai écrit et qu'à la lecture ils avaient l'impression que ça validait le contenu du diplôme.

Tu ne mettais que du savoir-faire ?

Ouais, c'est ça et donc en termes de connaître pour améliorer, pour améliorer même ma façon de gérer.

De reconnaître

De reconnaître

De réapprendre

Pour réapprendre ou me mettre en face de certaines incohérences. Ça par exemple personne ne m'a jamais euh, personne ne m'a jamais partagé un bouquin, personne ne m'a jamais dit tient va sur cette bibliothèque, va sur telle chose et puis tu vas pouvoir retrouver ton type de management, et tu vas pouvoir retrouver par exemple d'autre sorte de management et peut être que tu vas te rappeler d'autres expériences où tu as appliqué. Non apparemment à partir du moment où j'avais choisi un diplôme de management, à partir du moment où il fallait défendre, vous avez géré un minimum de x personnes et que j'arrivais à le prouver ils en avaient rien à fiche si c'était du management participatif, management directif ... donc en termes de, comment dire de de profits professionnels si je peux m'exprimer comme ça, ça ne m'a rien apporté. Aujourd'hui moi cette VAE, c'est peut être très frustrant de le dire comme ça mais c'est très réaliste, m'a apportée un diplôme universitaire que je vais pouvoir montrer et vendre dans une prochaine entreprise en disant tenez je postule à ça par exemple responsable de production dans l'agro-alimentaire, je postule à ça et regardez j'ai le diplôme qui l'a sanctionné au travers de ça. Mais apprendre ou remettre en question mes façons de faire, de travailler ça ne m'a rien apporté à ce niveau-là.

C'est un regret ?

Oui ! Parce que moi je pensais quand même que l'accompagnateur ou l'accompagnatrice m'aurait dit bon ben écoute c'est bien ça, ça c'est tes certitudes mais le diplôme, les étudiants par exemple ils apprennent plusieurs façons de faire et puis ensuite ils sont interrogés sur un sujet et puis ils sont validés ou pas. Moi ce comment dire ? Ça moi je n'ai pas eu donc aujourd'hui c'est moi qui après la VAE maintenant je regarde les modules et par curiosité je vais chercher sur internet. J'ai l'impression de le faire un peu à l'envers. C'est pour rebondir un peu à ta question de toute à l'heure, d'un point de vue académique, non au moment de la VAE allez fonce cheval UHHH, UUUHHH vas-y rempli le pilon et je vais te le valider ça y est et c'est gagné voilà, ça j'ai eu.

Mais aujourd'hui par conter je regarde des des UV que j'ai passé le contenu des UV, le contenu des UV qu'il y a à l'Université.

Les référentiels

Les référentiels, donc je vais lire des bouquins ou alors je vais voir des choses qui sont hyper intéressant mais que je n'ai pas eu avant. Alors la VAE au moins aura eu le le mérite d'éveiller ma curiosité un petit peu plus, mais la VAE ne m'a d'un point de vue professionnelle ne m'a rien apportée. C'est ça que je regrette un peu j'aurais aimé, je préférerais que si moi j'avais un Rex à faire je préférerais que les VAE soient jamais validées à 100% entre guillemets et qu'il y ait toujours un 10 ou un 20 mais que les gens le sachent quand ils s'engagent, un 10 ou un 20 % de modules où on te dise attention, ça il faudra passer un petit test ou passer ... au niveau bac+ 3 je veux dire, après je ne peux pas parler pour des bac ou des choses en dessous. Je dis-moi Bac+2 à Bac+3 j'ai été un petit peu choqué qu'on puisse le donner comme ça. Sans que sur les soutiens soit y a des référentiels obligatoires à lire, qu'on me dise tiens par contre dans ta VAE tu vas être obligé de lire 5 référentiels sur du management, sur de la qualité sur de cela et tu seras peut être interrogé sur ça à l'oral, on te demandera qu'est-ce que tu en as pensé ? ça oblige à lire au moins !

Et ça oblige un petit peu à apprendre, la connaissance en lecture c'est important moi j'ai rien eu de tout ça. Alors je sais pas si c'est en ligne par rapport à ce que tu fais passer, c'est toi ou si c'est comme ça que tu les fais passer ou si tu es surprise par ce que je te dis mais voilà une façon de faire de la VAE en France aujourd'hui.

Le jury, il était composé que d'universitaire, de professionnels ?

3 universitaires, 1 professionnel donc un, c'était même un directeur de service d'une grosse entreprise de là-bas qui était spécialisée de chez Renault ou Peugeot je sais plus, c'était le directeur de production, ensuite il y avait y avait le responsable du diplôme universitaire qui faisait partie du jury

Oui normal !

Mais qui n'était pas, qui n'était pas...

Le président

Le président et ensuite il y avait 2 profs de l'université qui elles étaient là mais pas dans les spécialités du diplôme mais par contre avait des spécialités techniques parce que en théorie normalement elles devaient poser des questions.

Et t'as pas eu de question ?

Mais non, des questions les questions que j'ai eu par exemple j'avais choisi une expérience en Inde pour du management de personnels ou j'ai passé 2 ans et j'ai encadré des équipes de 30 et pour prouver tout ça bien sûr j'avais un écrit de mon ancienne entreprise qui me disait que de là à là j'avais été, j'avais monté tout un service après-vente, j'avais recruté 12 personnes j'avais mis en place, bon les écrits étaient assez clairs dans ce que j'avais fait et pour prouver que j'y étais j'avais même mis une photo de toute mon équipe, bon ils ont passé plus de temps en disant mais où êtes-vous là-dessus et pis à m'identifier. Quand ils m'ont trouvé ben effectivement à 20 ans en costume, à 20 ans en costume cravate autour de 25 kédiens avec ce que vous avez écrit et avec la preuve écrite de votre ancien employeur ils m'ont dit c'est pas tous les jours qu'on voit ça. Quelqu'un qui a 20 ans, ils se sont arrêtés là ! alors du coup ça ne leur a même pas traversé l'esprit de me poser des questions techniques ou de me poser des questions sur mon type de management rien !

Donc le jury j'y suis allé un petit peu stressé mais pas plus que ça parce que j'étais quand même assez confiant dans mon bouquin et comme c'est moi qui ait tout écrit eh ben je connaissais ligne par ligne, j'avais toutes les preuves. Mais ça s'est passé, mais j'aurai été boire un café avec le jury et les petits croissants saurait été la même

Par contre ce qui est très très rigolo c'est qu'ils m'avaient bien dit normalement, il y a 10 minutes pour mon diplôme, 10 minutes tu parles tu fais avec un Power Point tout et puis 10 minutes de questions réponses. Bon j'ai fait un petit Power Point et tout ça et au bout de 10 minutes, j'ai voulu conclure, ils m'ont dit c'est pas la présidente de jury c'est le responsable du diplôme qui me dit non non ce que vous nous dites répond à toutes nos questions et c'est très intéressant continuez un petit peu plus, ne finissez pas comme ça. Ça m'a amené à 15 minutes, j'ai débordé de 5 minutes et puis quand ça c'est fini, ils ont applaudi les 4 et puis ils ont ben c'est formidable, nous on n'a pas de questions. Nous on a tous lu votre bouquin, on était passionné par ce que vous avez écrit on avait envie d'entendre ce que vous avez écrit avec des mots différents de ce qui est écrit là, ce qui est écrit c'est relu et corrigé par quelqu'un qui parle bien le français pour utiliser les mots. Là vous avez utilisé vos mots à vous simples avec 2-3 anecdotes qui n'étaient pas forcément dans le euh dans le bouquin et voilà. Ils m'ont dit maintenant vous sortez, je suis sorti 2 minutes après je n'avais même pas eu le temps d'aller aux toilettes et boire un café revenez revenez, puis là voilà ils ont applaudi, ils ont dit que j'étais diplômé et puis comme on était en avance, on est resté là 20 minutes à bavarder et où ils m'ont dit que c'était très très dommage que je n'aie pas présenté un master et ils m'ont demandé qui m'avait conseillé de prendre cette euh, ce à quoi j'ai

dit mais vous quand vous avez vu ça, vous auriez très bien pu aussi me dire tiens mais bon ça c'est tel diplôme mais tiens on t'envoie aussi le master . je ne me suis pas gêné à leur dire, ils ont dit à si ça pas été fait c'est un manque. Parce qu'à priori ils ont un service VAE avec l'université et une dame qui s'occupe déjà de faire un pré-filtre et cette dame, ils ont noté ils ont dit on va lui reparler de votre cas à cette dame, car à priori elle aurait dû me dire bon au vue de ce que vous avez envoyé, de votre lettre et de votre expérience elle aurait dû m'orienter elle aussi vers autre chose. Et en fait, c'est là que l'erreur s'est faite que moi au lieu de dire à l'université tiens j'aimerais bien faire une VAE, voilà mon CV tout, est ce que vous pourriez me dire vers quoi m'orienter je suis arrivé déjà avec le diplôme choisi avec un mail en disant bonjour mon entreprise me finance une VAE je voudrais savoir si je peux être qualifié pour ce diplôme ? Ce à quoi elle m'a répondu bien entendu que oui, et elle m'a envoyé un pré-dossier d'admission et c'était terminé. Ça c'est fait à l'envers mais comme je ne connaissais pas tout !

ANNEXE 16

JORF n°0179 du 5 août 2014 page 12949
 texte n° 4

LOI n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes (1)

NOR: FVJX1313602L

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/8/4/FVJX1313602L/jo/texte>

Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/8/4/2014-873/jo/texte>

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Vu la décision du Conseil constitutionnel n° 2014-700 DC du 31 juillet 2014,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1 En savoir plus sur cet article...

L'Etat et les collectivités territoriales, ainsi que leurs établissements publics, mettent en œuvre une politique pour l'égalité entre les femmes et les hommes selon une approche intégrée. Ils veillent à l'évaluation de l'ensemble de leurs actions.

La politique pour l'égalité entre les femmes et les hommes comporte notamment :

1° Des actions de prévention et de protection permettant de lutter contre les violences faites aux femmes et les atteintes à leur dignité ;

2° Des actions visant à renforcer la lutte contre le système prostitutionnel ;

3° Des actions destinées à prévenir et à lutter contre les stéréotypes sexistes ;

4° Des actions visant à assurer aux femmes la maîtrise de leur sexualité, notamment par l'accès à la contraception et à l'interruption volontaire de grossesse ;

5° Des actions de lutte contre la précarité des femmes ;

6° Des actions visant à garantir l'égalité professionnelle et salariale et la mixité dans les métiers ;

7° Des actions tendant à favoriser une meilleure articulation des temps de vie et un partage équilibré des responsabilités parentales ;

8° Des actions visant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ;

9° Des actions visant à garantir l'égalité de traitement entre les femmes et les hommes et leur égal accès à la création et à la production culturelle et artistique, ainsi qu'à la diffusion des œuvres ;

10° Des actions visant à porter à la connaissance du public les recherches françaises et internationales sur la construction sociale des rôles sexués.

- Titre Ier : DISPOSITIONS RELATIVES À L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES DANS LA VIE PROFESSIONNELLE

Article 2 En savoir plus sur cet article...

Le code du travail est ainsi modifié :

1° L'article L. 2241-7 est ainsi modifié :

a) Le dernier alinéa est complété par les mots : « et de mixité des emplois » ;

b) Sont ajoutés deux alinéas ainsi rédigés :

« Lorsqu'un écart moyen de rémunération entre les femmes et les hommes est constaté, les organisations liées par une convention de branche ou, à défaut, par des accords professionnels font de sa réduction une priorité.

« A l'occasion de l'examen mentionné au premier alinéa, les critères d'évaluation retenus dans la définition des différents postes de travail sont analysés afin d'identifier et de corriger ceux d'entre eux susceptibles d'induire des discriminations entre les femmes et les hommes et afin de garantir la prise en compte de l'ensemble des compétences des salariés. » ;

2° A la fin du second alinéa de l'article L. 3221-6, les mots : « doivent être communs aux salariés des deux sexes » sont remplacés par les mots : « sont établis selon des règles qui assurent l'application du principe fixé à l'article L. 3221-2 ».

Article 3 En savoir plus sur cet article...

La deuxième phrase du 2° de l'article L. 2242-2 du même code est ainsi rédigée :
« Ces informations doivent permettre une analyse de la situation comparée entre les femmes et les hommes, compte tenu de la dernière mise à jour des données prévues dans les rapports prévus aux articles L. 2323-47 et L. 2323-57. »

Article 4 En savoir plus sur cet article...

La sous-section 1 de la section 2 du chapitre II du titre IV du livre II de la deuxième partie du même code est ainsi modifiée :

1° L'article L. 2242-5 est ainsi rédigé :

« Art. L. 2242-5.-L'employeur engage chaque année une négociation sur les objectifs d'égalité professionnelle et salariale entre les femmes et les hommes dans l'entreprise, ainsi que sur les mesures permettant de les atteindre. Cette négociation s'appuie sur les éléments figurant dans les rapports prévus aux articles L. 2323-47 et L. 2323-57, complétés par les indicateurs contenus dans la base de données économiques et sociales mentionnées à l'article L. 2323-7-2 du présent code et par toute information qui paraît utile aux négociateurs. Cette négociation porte notamment sur les conditions d'accès à l'emploi, à la formation professionnelle et à la promotion professionnelle, sur le déroulement des carrières, les conditions de travail et d'emploi et, en particulier, celles des salariés à temps partiel, sur l'articulation entre la vie professionnelle et la vie personnelle et sur la mixité des emplois. Cette négociation porte également sur l'application de l'article L. 241-3-1 du code de la sécurité sociale et sur les conditions dans lesquelles l'employeur peut prendre en charge tout ou partie du supplément de cotisations. Elle porte enfin sur la définition et la programmation de mesures permettant de supprimer les écarts de rémunération entre les femmes et les hommes.

« Lorsqu'un accord comportant de tels objectifs et mesures est signé dans l'entreprise, l'obligation de négocier devient triennale. La mise en œuvre des mesures visant à supprimer les écarts de rémunération et les différences de déroulement de carrière entre les femmes et les hommes est suivie dans le cadre de la négociation annuelle obligatoire sur les salaires effectifs prévue à l'article L. 2242-8 du présent code.

« En l'absence d'accord, la négociation annuelle obligatoire sur les salaires effectifs prévue au même article L. 2242-8 porte également sur la définition et la programmation de mesures permettant de supprimer les écarts de rémunération et les différences de déroulement de carrière entre les femmes et les hommes. » ;

2° L'article L. 2242-7 est ainsi rédigé :

« Art. L. 2242-7.-A défaut d'initiative de l'employeur, la négociation s'engage dans les quinze jours suivant la demande d'une des organisations syndicales de salariés représentatives dans l'entreprise, au sens de l'article L. 2231-1. »

Article 6 En savoir plus sur cet article...

Après le 2° de l'article L. 6313-1 du même code, il est inséré un 2° bis ainsi rédigé :

« 2° bis Les actions de promotion de la mixité dans les entreprises, de sensibilisation à la lutte contre les stéréotypes sexistes et pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes ; ».

Article 8 En savoir plus sur cet article...

I.-Le code de la sécurité sociale est ainsi modifié :

1° A la première phrase du premier alinéa de l'article L. 161-9, les mots : « du complément de libre choix d'activité de la prestation d'accueil du jeune enfant prévu » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant prévue » et les mots : « de ce complément » sont remplacés par les mots : « de cette prestation » ;

2° A l'article L. 161-9-2, les mots : « du complément prévu » sont remplacés par les mots : « de la prestation prévue » et les mots : « ou dudit complément » sont remplacés par les mots : « ou de ladite prestation » ;

3° Le 5° de l'article L. 168-7 est ainsi rédigé :

« 5° La prestation partagée d'éducation de l'enfant. » ;

4° L'article L. 333-3 est ainsi modifié :

a) Au 4°, les mots : « Le complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « La prestation partagée d'éducation de l'enfant » et le mot : « prévu » est remplacé par le mot : « prévue » ;

b) Au 5°, les mots : « Le complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « La prestation partagée d'éducation de l'enfant » et le mot : « celui-ci » est remplacé par le mot : « celle-ci » ;

5° L'article L. 381-1 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, les mots : « du complément de libre choix d'activité de cette prestation » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

b) Au deuxième alinéa, les mots : « du complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

6° L'article L. 531-1 est ainsi modifié :

a) Au début du 3°, les mots : « Un complément de libre choix d'activité versé » sont remplacés par les mots : « Une prestation partagée d'éducation de l'enfant versée » ;

b) A l'avant-dernier alinéa, les mots : « les compléments » sont remplacés par les mots : « la prestation et le complément » ;

c) Au dernier alinéa, les mots : « du complément mentionné » sont remplacés par les mots : « de la prestation mentionnée » et le mot : « celui » est remplacé par les mots : « le complément » ;

7° L'article L. 531-4 est ainsi modifié :

a) Le I est ainsi modifié :

-au début du premier alinéa du 1, les mots : « Le complément de libre choix d'activité est versé » sont remplacés par les mots : « La prestation partagée d'éducation de l'enfant est versée » ;

-au début de la première phrase du premier alinéa du 2, les mots : « Le complément est attribué » sont remplacés par les mots : « La prestation est attribuée » ;

-au troisième alinéa du 2, les mots : « ce complément à temps partiel est attribué » sont remplacés par les mots : « cette prestation à taux partiel est attribuée » ;

-au début de la première phrase du dernier alinéa du 2, les mots : « Ce complément à taux partiel est attribué » sont remplacés par les mots : « Cette prestation à taux partiel est attribuée » ;

b) A la première phrase du II, les mots : « du complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » et les mots : « au complément » sont remplacés par les mots : « à la prestation » ;

c) Le dernier alinéa du III est ainsi modifié :

-à la première phrase, les mots : « compléments de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « prestations partagées d'éducation de l'enfant » ;

-à la deuxième phrase, les mots : « un complément à taux partiel peut être attribué » sont remplacés par les mots : « une prestation à taux partiel peut être attribuée », le mot : « compléments » est remplacé par le mot : « prestations » et les mots : « du complément » sont remplacés par les mots : « de la prestation » ;

-à la dernière phrase, le mot : « compléments » est remplacé par le mot : « prestations », les mots : « du complément » sont remplacés par les mots : « de la prestation » et les mots : « ce dernier complément » sont remplacés par les mots : « cette dernière prestation » ;

d) Le IV est ainsi modifié :

-au premier alinéa, les mots : « le complément est versé » sont remplacés par les mots : « la prestation est versée » ;

-à la première phrase du second alinéa, les mots : « le complément est également versé » sont remplacés par les mots : « la prestation est également versée » ;

e) Le VI est ainsi modifié :

-à la première phrase du premier alinéa, les mots : « le complément de libre choix d'activité à taux plein peut être cumulé » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant à taux plein peut être cumulée » ;

-à la première phrase du deuxième alinéa, les mots : « le complément de libre choix d'activité à taux plein peut être attribué » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant à taux plein peut être attribuée » ;

-au dernier alinéa, les mots : « au complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « à la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

8° L'article L. 531-9 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, les mots : « le complément de libre choix d'activité à taux plein mentionné au premier alinéa du 1 du I de l'article L. 531-4, sauf si ce

dernier est versé » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant à taux plein mentionnée au premier alinéa du 1 du I de l'article L. 531-4, sauf si cette dernière est versée » ;

b) Au second alinéa, les mots : « du complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

9° A l'article L. 531-10, les mots : « le complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant », le mot : « versés » est remplacé par le mot : « versées » et le mot : « maintenus » est remplacé par le mot : « maintenues » ;

10° L'article L. 532-2 est ainsi modifié :

a) Au début du I, du premier alinéa du II et de la première phrase du III, les mots : « Le complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « La prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

b) Au dernier alinéa du II, les mots : « du complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

c) Au début de la seconde phrase du III, le mot : « Il » est remplacé par le mot : « Elle » ;

d) Au IV, les mots : « du complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » et les mots : « le complément » sont remplacés par les mots : « la prestation » ;

e) Au V, les mots : « le complément de libre choix d'activité » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

11° Le 6° de l'article L. 544-9 est ainsi rédigé :

« 6° La prestation partagée d'éducation de l'enfant ; »

12° Le premier alinéa de l'article L. 552-1 est ainsi modifié :

a) A la première phrase, les mots : « de l'allocation de base, du complément de libre choix du mode de garde de la prestation d'accueil du jeune enfant, du complément de libre choix d'activité de la prestation d'accueil du jeune enfant » sont remplacés par les mots : « de la prestation mentionnée à l'article L. 531-1 pour l'allocation de base, le complément de libre choix du mode de garde et la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

b) A la seconde phrase, les mots : « de la prestation d'accueil du jeune enfant, du complément de libre choix d'activité de cette dernière prestation » sont remplacés par les mots : « et de la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

13° Au 1° du I de l'article L. 553-4, les mots : « le complément de libre choix d'activité de la prestation d'accueil du jeune enfant » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant » ;

14° Au dernier alinéa de l'article L. 755-19, les mots : « le complément de libre choix d'activité de cette prestation » sont remplacés par les mots : « la prestation partagée d'éducation de l'enfant ».

II.-Au 3° de l'article L. 531-1 du code de la sécurité sociale, les mots : « à celui des parents » sont remplacés par les mots : « au membre du couple ».

III.-L'article L. 531-4 du même code est ainsi modifié :

1° Le I est complété par un 3 ainsi rédigé :

« 3. La prestation partagée d'éducation de l'enfant est versée pendant une durée, fixée par décret, en fonction du rang de l'enfant. A partir du deuxième enfant, cette durée comprend les périodes postérieures à l'accouchement donnant lieu à indemnisation par les assurances maternité des régimes obligatoires de sécurité sociale ou à maintien de traitement en application de statuts ainsi que les périodes indemnisées au titre du congé d'adoption.

« Lorsque les deux membres du couple ont tous deux droit à la prestation, assument conjointement la charge de l'enfant au titre duquel la prestation partagée d'éducation de l'enfant est versée et que chacun d'entre eux fait valoir, simultanément ou successivement, son droit à la prestation, la durée totale de versement peut être prolongée jusqu'à ce que l'enfant atteigne un âge limite en fonction de son rang. Le droit à la prestation partagée d'éducation de l'enfant est ouvert jusqu'à ce que l'enfant ait atteint cet âge limite. L'âge limite de l'enfant, le montant de la prestation et les conditions dans lesquelles la durée de la prestation peut être prolongée sont fixés par décret.

« La durée étendue de versement mentionnée au deuxième alinéa du présent 3 bénéficie également à la personne qui assume seule la charge de l'enfant. Par dérogation à l'article L. 552-1, cette durée étendue reste acquise à la personne qui, à l'issue de la durée mentionnée au premier alinéa du présent 3, conclut un mariage ou un pacte civil de solidarité ou débute une vie en concubinage.

« Par dérogation à l'âge limite mentionné à l'article L. 531-1 et au deuxième alinéa du présent 3, le versement de la prestation partagée d'éducation de l'enfant est prolongé, pour le couple qui assume la charge de deux enfants et plus, jusqu'au mois de septembre suivant la date anniversaire de l'enfant lorsque les ressources du couple n'excèdent pas le plafond prévu à l'article L. 522-1 et tant qu'une demande dans un établissement ou service d'accueil d'enfants de moins de six ans ou dans un établissement scolaire est restée insatisfaite et que l'un des deux membres du couple exerce une activité professionnelle. Cette dernière condition ne s'applique pas à la personne qui assume seule la charge de l'enfant.»

;

2° La seconde phrase du II est supprimée ;

3° A la fin du premier alinéa du IV, les mots : «, sous réserve des dispositions du II » sont supprimés ;

4° Le VI est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Lorsque les deux membres du couple assument conjointement la charge de l'enfant au titre duquel le montant majoré de la prestation partagée d'éducation de l'enfant prévu au deuxième alinéa du présent VI est versé et que chacun d'entre eux fait valoir, successivement, son droit au montant majoré, la durée totale de versement peut être augmentée jusqu'à ce que l'enfant atteigne un âge limite fixé par décret. Cette demande peut être déposée jusqu'à ce que l'enfant ait atteint cet âge limite. Les conditions dans lesquelles la durée de versement du montant majoré peut être augmentée sont fixées par décret.

« La durée étendue de versement mentionnée à l'avant-dernier alinéa du présent VI bénéficie également à la personne qui assume seule la charge de l'enfant. Par dérogation à l'article L. 552-1, cette durée étendue reste acquise à la personne qui, à l'issue de la durée mentionnée au premier alinéa du 3 du I, conclut un mariage ou un pacte civil de solidarité ou débute une vie en concubinage. »

IV.-Aux première et seconde phrases du deuxième alinéa du 2 du I de l'article L. 531-4 du code de la sécurité sociale, les mots : « Le complément » sont remplacés par les mots : « La prestation » et le mot : « attribué » est remplacé par le mot : « attribuée ».

V.-L'article L. 1225-48 du code du travail est ainsi modifié :

1° A la seconde phrase du premier alinéa, le mot : « troisième » est remplacé par le mot : « quatrième » ;

2° Après le deuxième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« En cas de naissances multiples, le congé parental d'éducation peut être prolongé jusqu'à l'entrée à l'école maternelle des enfants. Pour les naissances

multiples d'au moins trois enfants ou les arrivées simultanées d'au moins trois enfants adoptés ou confiés en vue d'adoption, il peut être prolongé cinq fois pour prendre fin au plus tard au sixième anniversaire des enfants. »

VI.-Le présent article est applicable aux enfants nés ou adoptés à partir du 1er octobre 2014.

Pour les enfants nés ou adoptés avant le 1er octobre 2014, les dispositions du code de la sécurité sociale demeurent applicables dans leur rédaction antérieure à la date d'entrée en vigueur du présent article.

Article 9 En savoir plus sur cet article...

Après l'article L. 1225-4 du code du travail, il est inséré un article L. 1225-4-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 1225-4-1. - Aucun employeur ne peut rompre le contrat de travail d'un salarié pendant les quatre semaines suivant la naissance de son enfant.

« Toutefois, l'employeur peut rompre le contrat s'il justifie d'une faute grave de l'intéressé ou de son impossibilité de maintenir ce contrat pour un motif étranger à l'arrivée de l'enfant. »...

ANNEXE 17

CYRIL 1 AUTO	la perception			le discours				les attentes			
	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)	poubelle
2,18,39,51,52,61,6 3,82	45,28,46,54,55,11 0,173,197,223,22	37,170,198,(3)	16,72,73,87,121, 122,123,181, 208,209,(10)	1,3,6,11,12,15,17,19, 20,22,23,27, 29,30,31,32,33,34,35 36,38,40,42, 43,44,47,48,50,53,57 59,60,64,65, 66,67,68,69,70,71,74 76,79,80,81, 84,89,90,93,94,96,97 98,99,100, 101,102,103,107,10 8,109,119,120,124,1 27,132,133,146,157, 166,167, 184,188,213,214,21 5,216,217,218,219,2 20,228,230,231,232 41(1)	5,9,21,24,25,49,56, 58,77,78,95,111, 112,116,117,118,1 40,141,165,174, 175, 176,177,178,179,1 80,182,199, 200,201,221,233,2 34,245,246,247 249,250,252,273, (40)	13,14,139,183,189, 191,202,204, 222,257,258,260,26 1,262,267,269,270, 271,278,279,280,28 1,282(23)	272(1)	10,128,129,130,131,1 38,152,163,171,207, (10)	142,143,144,147,172,1 94,195, 196,210,211,225,226,2 27,234,235,237,238, (17)	75,104,105,106,134 135,136,137,164,16 9 185,190,205,241,24 2,243,266,274, (18)	
ECO			154,155,156,158, 159,160,161 165,168,(9)						145,148,(2)	149,150,192,193,206,224,(6)	

XAVIER 2	échec/ regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	sociales (évolution, l'emploi)	poubelle
AUTO	22,59,87,88,167,2 37, 239,240, (8)	91,141,242,243, (4) 170,171,184,18 5,186,187,188, (7)	70,89,90,139,235, (7)	1,4,12,18,13,14,15,1 6,21,23, 25,27,28,29,37,38,41 ,60,65 ,86,92,97,98,100,105 ,106,114,115,116,12 5,131,132,136, 138,144,145,146,14 9,158,159,180,230,2 31,236,248,250, (46)	9,10,11,12,17,18,1 9,24,26,39,42, 43,44,61,64,66,67, 71,109, 72,73,74,75,76,77, 78,79,80,93,94,96,9 9,101,102,103,104, 107,108,120,212,12 2,123, 124,126,129,134,13 5, 45,46,47,48,49,110, 53,54,55,81,82,83,8 4,85,95,150,151,15 2,153,164, (14)	7,8,20,30,31,32,33, 34,35,36,40,50,51,5 2,173, 2,56,57,62,63,68,69 174,175,177,179,1 83,190,211, (14)	161,162,196,218, (4) 20,221, 222,223,225,226,227,2 28,229,232,233,234, (17)	166,168,169,178,219,2 7, 253,254,255 (8)			
ECO	59,133 (2) 191,192,193,194, 195, 197,198,199,200, 201, 202,203,204,205, 206,207,208,209, 210,213,241, 246,247, (23)	191,192,193,194, 238 (1)	214,215,2016 (3)	251,252, (2)	45,46,47,48,49,110, 53,54,55,81,82,83,8 4,85,95,150,151,15 2,153,164, (14)	154,163,165 (3)	58,212, (2)				

SEVERINE 4 AUTO	la perception		le discours			la valorisation					
	échec/regret	satisfaction	confiance	difficulté	narratif	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	personnelles (diplôme...)	cliales (évolution, l'empl	poubelle
11,22,44,45,46,47, 48,	53,87,88,89,103,112, 22,	52, 213,214, (3)	150 (1)	1,3,4,5,6,7,10,16,19, 27,51,55,56,59,215,1	2,20,21,49,50,54,9	12,13,18,24,29,30,3	25,26,64,83,84,85,	8,9,28,86,122,135,193	14,42,57,76,211,212, (6)	58,123,143,153,16	7, 182, (6)
72,75,91,92,95,96, 97, 102,151,197, (17)	149,170,201,210, 216, 220, (12)			4,129,133,138,139, 165,166,179,186,18	38,39,40,41,43,71,	118,130,136,163,1	140,146,154,156,1	93,94,106,107,108, 68,169,			
				7,194,195,196,198,1 99,202,203,205,	57,158,188,189,19	109,110,111,112,11	171,172,184,204,2	0,191,192,200,207, 3,115,	43,244,		
				206,217,218,219,22	208,209, 215,	116,117,119,120,12	245,246,247, (23)	2,223,224,225,227,2	4,131, 132,		
				29,230,231,232,	234,235, (34)	134,137,141,142,14		233,240,241,242,24	4,145,		
				8,249,250(53)		147,148,152,155,15			9,160,		
						151,163,172,174,17					
ECO	70,73, (2)			60,61,62,63,65,66,67, 15 (1)		17,68,69,74,77,78,7					
						9,80,81,82,239, (11)					

AMNE 5	la perception			difficulté	narratif	le discours			la valorisation		
	échec/regret	satisfaction	confiance			descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir)	émotionnelles (diplôme...)	évolution, l'emp	poubelle
AUTO	74,87,113,115,189,1 99,200,202,203,21 2,213, 214,218,247,248,2 50, 251,262,359,360,3 61,466,472,473, (27)	51,122,123,126,129, 133,134,135,138,13 9,140, 142,146,179,185,18 6, 187,188,205,217,2 224,225,226,235, 260, 297,320,321,383, 384, 385,386,387,410, 411, 440,465,474,475, 478, 482,483,491,492, 494,545, (47)	120,184,196,208,2 12,3,4,5,10,18,21,22,2 5,26, 28,29,30,31,32,46,56, 311,336,337,338, 431,432,433,496, 497,500,501, 502,506,507, (25)	112,3,4,5,10,18,21,22,2 5,26, 28,29,30,31,32,46,56, 311,336,337,338, 431,432,433,496, 497,500,501, 502,506,507, (25)	6,7,8,11,12,13,14,19,2 0,27,33,34,35,36,3 8,49,50, 7,38,39,42,52,53,5 4,55,58,59,61,62,78 9,70,71,72,73,74,76, 31,532, 79,80,81, 95, 104,105,106,107,108, 124,125,143,209,210, 236, 116,117,119,121,127,12 237,238,239,243,2 44,245, 4,145,148,149,156,15 246,254,255,256,2 7,158,161,162,163,16 57,273, 8, 274,275,276,277,2 78,279, 83,184,191,192,193,1 280,299,313,314,315 316, 317,325,326,354,38 1,382, 405,409,420,421,42 2,423, 363,390,391,392,3 424,425,428,429,4	75,300,301,426,447, 9,23,24,520,521,522, (480,481,484,485,486,5 24,525,563,564, (9)	448, 523,527,528,530,5 31,532, 533,534,559, (15)	453,454,455,456,4 57,459, 460,464,516, (9)	452,461,462,463,467,51 418 (1)	15,16,17,99,118,353, 367,362,389,407,4 27, 529,567,568, (14)	
ECCO	342,441,442,443,4 44, 558, (6)	401,402,403,404, 419,476, (6)	458 (1) 468,469,470,471, (8)	288,289,290,291,318, 319,322,323,324, 348,349,350,366,36 7,368,369,370,372,3 309, 327,328,341, 73, 374,396,397,398,39 9,400,413,414,415,416 ,417 (31)	364,365,445,467, 468,469,470,471, (8)	288,289,290,291,318, 319,322,323,324, 348,349,350,366,36 7,368,369,370,372,3 309, 327,328,341, 73, 374,396,397,398,39 9,400,413,414,415,416 ,417 (31)	263,264,265,266,2 67,268,269,270,27 47, (5)	453,454,455,456,4 57,459, 460,464,516, (9)	371,450,451,566, (4)	452,461,462,463,467,51 418 (1)	

SEBASTI EN 6	la perception		difficulté	narratif	le discours			les attentes		
	écheat/ regret	satisfaction			confiance	descriptif	réflexif (le faire)	conceptuel (le savoir/sonnelles)	(diplôme)iales (évolution, l'emf	poubelle
AUTO	51,52,53,81,89,90, 91, 114, 120,144, 149,16 3, 164,165,276,277,2 78, 279,280,281,282, 283, 286, 309,310,311,312,3 54, 376,377,378,379, 384, 393,395, (35)	134,182,183,190,1 97, 209,295,321,322, 323, 324,325,355, (13)	178 (1)	47,48,151,152,153 ,186, 206,214,215,216, 217,218,223,224, 234,235,236, 237,240,241,242, 263,264,266,267 ,268,269,329, (28)	3,4,5,7,8,9,10,11,12,1 3,14,15,24,25,35,39, 40,58,59,60,61, 62,63,64,65,68,69,7 1,72,75, 76,78,83,86,87,88,9 30, 8,99,104,105,106,110, 111,126,129,141,154,15 8,159,162,175,225, 226,255,259,265,27 0,271,272, 273,284,313,314,315, 316,317,391,394, (7)	16,17,18,19,20,21,2 2,27,28,41,44, 45,46,54,55,56,77, 79,80,82,84,85,10 102,103,113,147,148, 150, 155,160,161,168,187, 188, 189,191,192,193,194, 196,198, 199,200,201,202,20 3,204, 207,208,210,211,21 2,213, 220,221,222,2432, 34,335,336, 344, 345,346,349,356,3 57,358, 396, (7)	23,49,195,205,337, 338,339,340,348,3 57, 50,351,371,373,374, 380,381,382,391, (18)	12,6,67,137,172,184,2 9,320, 398,399, (9)	97,261,262,300,301,3 02, 370, (7)	185,296,285,326,3 30, 392, (6)
ECCO	128,303,304 (3)	135 (1)	179,180,181 (3)	73,74, (2)	92,93,94,95,96,115,1 16,117, 118,119, 121,123,124,125, (14)	122,132,133,136,13 143,292,293,294,2 96,297, (6)	274,275, (2)	70,173,340,341, (4)		

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAR Hassan, « La formation tout au long de la vie. Les implications pour la politique éducative ». Revue Internationales d'éducation de Sèvres, 16/2013
- ABERNOT. Yvan, « Les méthodes d'évaluation scolaire ». Paris : Bordas, 1988
- ACHOUCHE. Mohamed & BARTHELEMY. Véronique, « L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques ». Bruxelles : De Boeck, pp68-78, 2001
- ARIES. Philippe, « D'hier à aujourd'hui, d'une civilisation à l'autre ». In Couples et familles dans la société d'aujourd'hui, Metz, Chroniques sociales de France, 1972
- AÏT ABDELMALEK. Ali, « Edgar MORIN, sociologue théoricien de la complexité ». Sociétés, Bruxelles : De Boeck Supérieur, n°8, pp 99-117, 2004/4
- ALALUF. Matéo, « Formation professionnelle et emploi : transformation des acteurs et effets de structure », Nivelles, Point d'appui Travail Emploi Formation, dossier n°3, février 1993
- ALLAL. Linda, « Evaluer pour former ». Paris : De Boeck Supérieur, 2008
- ALLAL. Linda, « Evaluation en tension ». Paris : De Boeck Supérieur, 2009
- ALLAL. Linda, « L'évaluation, lever du développement professionnel ». Paris : de Boeck, 2012
- ALPE. Yves et al , « Lexique de sociologie ». 2^{ème} éd. Paris : Dalloz, 2007
- ALTHUSSER. Louis, « Idéologies et appareils idéologiques d'Etat », La pensée, n°151, juin 1970
- ANTHONY. Robert, « Planning and control system : a Framework of Analysis », Harwar : University Press, 1919
- ANZIEU. Didier, « Hommage à Daniel LAGACHE ». Psychologie clinique et projective, n°29-30, 1976
- ARDOINO. Jacques, « Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation – Préface à MORIN. Edgar, – L'imaginaire dans l'éducation permanente ». Paris : Gauthier-Villars, 1976
- ARDOINO. Jacques & BERGER. Guy, « L'évaluation comme interprétation ». Journal de la formation continue & de l'EOA, N°208 : Paris, nov. 1986, p7-10
- ARDOINO. Jacques, « De la clinique ». Réseaux, ndeg. 55-57, 1989
- ARDOINO. Jacques, & BERGER. Guy, « Fondement de l'évaluation et démarche critique », AECSE n°6, 1989, pp3-11
- ARDOINO. Jacques, & BERGER. Guy, « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes ». Paris : ANDSHA, 1989
- ARDOINO. Jacques, « L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». Université Paris VIII, Formation permanente, n°25-26, 1993
- ARDOINO. Jacques, « Evaluer quel référentiel ? », Bruxelles : De Boeck, 1994
- ARGYRIS. Chris, « Savoir pour agir. Surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel ». Paris : Inter Edition, 1995
- ARIES. Philippe, « D'hier à aujourd'hui, d'une civilisation à l'autre ». In Couples et familles dans la société d'aujourd'hui. Metz : Chroniques sociales de France, 1972,
- AUROUX. Jean, « Les droits des travailleurs : Rapport au président de la république et au premier ministre ». Paris : La Documentation française, septembre 1981, p 82
- ASTIER. Philippe, « Parler expérience ». Formation – Emploi, n°88, octobre – décembre 2004, pp 33-42
- AUBEGNY. Jean, « L'établissement et ses évaluations ». Paris : Armand COLIN, 1992
- AUBERT. Jacques, GILBERT. Patrick, & PIGEYRE. Frédérique, « Savoir et pouvoir : les compétences en question ». Paris : PUF, 1993
- AUBERT. Jacques, & GILBERT. Patrick, « L'évaluation des compétences ». Bruxelles : Mardaga, 2003

- AUBERT. Jacques, & GILBERT. Patrick, « Valorisation et validation de l'expérience professionnelle ». Paris : Dunod Topos, 2003
- AUBERT. Jacques, et MEYER. Nicole, « La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et enseignement supérieur. Les enjeux », Université Paris VIII : Pratique de formation, Analyses, collection « Thématique », 2007.
- AUDIGIER. François, « Savoirs enseignés, savoirs savants. Autour de la problématique du colloque ». Dans troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés – savoirs savants, Paris : INRP, 1988
- AUMONT. Bernadette, « L'acte d'apprendre ». Jeunesse au Plein Air, 2007
- AURAS. Emmanuelle, « Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience ». Revue Française de Sciences sociales Formation & Emploi, n°122, 2013
- AUBERT. Jacques, & al, « Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Fondement validité psychologiques ». Pratique de formation – analyse – Université Paris VIII, n° spécial, 1989
- AUBERT. Jacques, « Valider les Acquis Professionnels à l'Université ». SPIRALE- Revue de Recherche en Education, n°13, pp 199-218, 1994
- ANZIEU. Didier, « Hommage à Daniel LAGACHE ». *Psychologie clinique et projective*, n°29-30, 1976
- BACHELARD. Gaston, « La formation de l'esprit scientifique ». Paris : Vrin, 1938
- BALAS. Stéphane, « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? ». *Activités*, 13-2/2016
- BALLEUX. André, « Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol n°26, n°2, 2000
- BAUDRY. Robinson & JUCHS. Jean Philippe, « Définir l'identité ». *Hypothèses*, pp155-167, 2007/1
- BANDURA. Albert, « Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel ». Paris : De Boeck, 2003
- BANDURA. Albert, « Self-efficacy : the exercice of control ». New York : Ed Freeman, 2007
- BARBIER. Jean Marie, « Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation ». In *Revue française de pédagogie*, Vol 63, pp 47-60, 1983
- BARBIER. Jean Marie, « L'évaluation en formation ». Paris : PUF, 1985
- BARBIER. Jean Marie, « Savoirs théoriques et savoirs d'action ». Paris : PUF, 1998
- BARBIER. Jean Marie, « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation » in MAGGI. Bruno (dir), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp 33-68, 2000
- BARBIER. Jean Marie, & BOURGEOIS. Etienne, et al « Expérience, apprentissage, éducation ». Paris : PUF, 2013
- BARDIN. Laurence, « L'analyse de contenu ». Paris : PUF, 2007
- BARTHES. Roland, « Roland Barthes par Roland Barthes ». Paris : Éditions du Seuil, 1975
- BAILLY. Franck, « L'expérience professionnelle : définitions et enjeux ». *Formation – Emploi*, 2008
- BARABEL. Michel, MEIER. Olivier & JOSSE. Cécile, « Réussir sa démarche de VAE ». Paris : DUNOD, 2014
- BATAL Christian & FERNAGU-OUDET. Solveig, « Compétence, un Folk concept en difficultés ? ». *Savoir*, L'Harmattan, p39-60, 2013/3

- BAUDRY. Robinson & JUCHS. Jean Philippe, « Définir l'identité ». « Définir l'identité ». Hypothèses 2006. Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2007
- BECKER. Gary, « Human capital ». National Bureau of Economic Research, 1975
- BEDOS-REZAK. Brigitte Miriam & IOGNA-PRAT. Dominique, « L'individu au Moyen Age ». Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre | BUCEMA , 9 | 2005
- BEILLEROT. Jacky, « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature », in BEILLEROT.J, 1996
- BELLINI. Stéphane, « Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation ». Revue Française de Sciences sociales Formation & Emploi, n°122, 2013
- BELLIER. Stéphane, « Le savoir être dans l'entreprise ». Paris : VUIBERT, 1998
- BELLIER. Stéphane, « La compétence ». in P.CARRE & P.CASPAR (Eds), Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris : Dunod, pp 223-244, 1999
- BELORGEY. Jean Michel, « Le financement de la formation professionnelle continue ». Education Permanente, n°15, 1972
- BERGER. Guy, « Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives ». Communication Rencontres d'Automne : Académie de Nancy-Metz, pp75-87, 1986
- BERGER. Guy, « Réaction à « Psychométrie et éduométrie ». Bulletin de l'ADMEE, N°2, 2002
- BERGIER Bertrand, « Reconnaissance(s) par la VAE » In Jean Pierre. BOUTINET, L'ABC de la VAE, ERES « Education – Formation », 2009
- BERSTEIN. Serge, & MILZA. Pierre, « Histoire terminale. De 1939 à nos jours ». Paris : Hatier, 1983
- BERTRAND. Hugues, « Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? ». Revue de l'IRES, 55 (3), 7-14, 2007
- BERTUCCI. Marie Madeleine, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons ». Cahiers de sociolinguistique, PUR, pp 43-55, 2009/1
- BESSON. Eric & MERLE. Vincent, « Rapport Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif VAE ». Septembre 2008
- BESSON. Eric & MERLE. Vincent, « Rapport portant sur le groupe de travail sur la Validation des Acquis de l'Expérience », Décembre 2008
- BESSY. Christian, « La certification des compétences en Grande Bretagne. Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales ». Formation -Emploi n° 71, 2000
- BEZILLE. Hélène, « L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales », Paris, L'Harmattan, 2003
- BLANCARD-LAVILLE. Claudine & FABLET. Dominique, « L'analyse des pratiques professionnelles ». Paris : L'Harmattan, 2000
- BLANCARD-LAVILLE. Claudine, MOSCONI. Nicole, « Pour une clinique du rapport au savoir ». Paris : L'Harmattan, pp 116-144, 1996
- BOLDUC. Jean Sébastien, «La théorie des instincts d'HS. RIEMARUS ». La Découverte | « Dix-huitième siècle », n°45, pp585-603, 2013/1
- BONAMI. Jean François, « Valider les acquis professionnels ». Paris : Edition d'Organisation, 2000
- BONNEL. René, « La rentabilité de la formation professionnelle dans l'entreprise ». Education Permanente, n°7, 1970
- BONNIOL. Jean Jacques, « Déterminants et mécanismes de comportement d'évaluation d'épreuves scolaires ». Thèse Université de Bordeaux II, 1981
- BONNIOL. Jean Jacques, & VIAL. Michel, « Les modèles de l'évaluation ». Bruxelles : De Boeck, 1997

- BONNIOL. Jean Jacques, « Les modèles de l'évaluation ». Bruxelles : De Boeck Université, 2009
- BOUGES. Louis Marie, « A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance ». Paris : L'Harmattan, 2012
- BOUISSOU. Christine & BRAU-ANTONY. Stéphane « Réflexivité et pratiques de formation ». Carrefour de l'éducation, n°20, p113-122, 2005/2
- BOUQUET. Brigitte, « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêts, limites et risques ». Vie sociale, n°1, 2012/1
- BOUQUIN. Henri, « Les fondements du contrôle de gestion ». Paris : PUF, 2005
- BOURDONCLE Raymond, « Savoirs professionnels et formation des enseignants. Une typologie sociologique ». Spirale n°13, L'Université et les savoirs professionnels, Oct. 1994
- BOURDIEU. Pierre, « Esquisse d'une théorie de la pratique ». Genève : Doz, 1972
- BOURDIEU. Pierre, « Esquisse d'une théorie de la pratique ». Edition Seuil : Paris, 2000
- BOUTINET. Jean Pierre, « L'anthropologie du projet ». Paris : PUF, 1990
- BOUTINET. Jean Pierre, « L'ABC de la VAE ». Education-Formation, 2009
- BRASSEUR. Martine, « L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers ». ISEOR, n°89, 2012/2
- De la BROISE. Patrice, MORISSE. Martine & HIEN. Fabienne, « La VAE à l'Université des Lettres ; Langues et Sciences Humaines. Retour sur une activité partagée et distribuée ». Rechercheeducatuiibs.revues.org, pp 113-122, 2014 (imprimer le 28/03/2017)
- BROUSSEAU. Guy, « La théorie des situations didactiques en mathématiques ». Education & Didactique, vol 5, n°1, 2011
- BROUSSEAU. Guy, « L'observation des activités didactiques ». Revue Française de pédagogie. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515106>
- BRU. Marc, « Les méthodes en pédagogies ». Paris : PUF, 2006
- BRUCY. Guy, « L'enseignement technique et professionnel français ». Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2005/4
- BUTTNER. Yann, « L'école assignée en référé ». Le journal du droit des jeunes, n°231, p. 25-27, 2004/1
- CADIERE. Joël, « Introduction : qu'est-ce que l'expérience ? ». Forum, n°151, pp8-12, 2017/2
- CADIERE. Joël, « Introduction Qu'est-ce que l'expérience ? ». Champ social « Forum », n°121, p8-12, 2017/2
- CARDINET. Jean, « Pour apprécier le travail des élèves ». Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} édition, 1988
- CARDINET. Jean, « Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire ». Les nouvelles formes de la recherche en éducation, colloque AFIRSE d'Alençon, Matrice APDSHA, pp 58-66, 1990
- CARDINET. Jean, « Pour apprécier le travail des élèves ». IRDP : Neuchâtel, 1984
- CARDINET. Jean, « Evaluation interne, externe ou négociée ? ». Conférence de 1987
- CARRE. Philippe, « *L'autoformation dans la formation professionnelle* ». Paris : La documentation française, 1992.
- CARRE. Philippe & CASPAR. Pierre, « Traité des sciences et des techniques de la formation ». Paris : Dunod, 1999
- CAUMEL DE SAUVEJUNTE. Marc, « Une clinique sans (r)egard ? ». Journal français de psychiatrie, n°16, pp38-39, 2002/2

- CHAPOULIE. Jean Michel, « Représentation de la main d'œuvre, actions parlementaires et administratives ». Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « Vingtième Siècle. Revue d'histoire » 2005/4 no 88 | pages 23 à 47
- CHARRAUD. Anne Marie, « Reconnaissance, validation, certification : principes et concepts ». Actualité de la formation permanente. N°182, Janv-Fév. 2003
- CHARLOT. Bernard, « Le savoir : statut épistémologique, social et pédagogiques ». Education permanente, n°39-40, pp.44-60, 1977
- CHARLOT. Bernard, « Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi ». Paris : Edition ESF, 1995
- CHARLOT. Bernard, « Du rapport au savoir. Elément pour une théorie ». Paris : Edition Economica Anthropos, 1997
- CHARLOT. B, « La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui ». Education, pp 38-41, Décembre-janvier 1995
- CHARLOT. Bernard, « Le rapport au savoir en milieu populaire ». Paris : Anthropos, 1999
- CHARLOT. Bernard, « La problématique du rapport au savoir ». in MAURY.S & CAILLOT. M, Rapport au savoir et didactiques, Paris : L'Harmattan, pp 33-50, 2003
- CHAUVIRE. Christiane, « WITTEGENSTEIN, les sciences et l'épistémologie aujourd'hui ». Revue de Métaphysique et de Morale, n°2, pp 157-179, 2005
- CHAUVIÈRE. Michel, « Les référentiels, vague, vogue et galères ». Vie sociale, n°2, p21-32, 2006
- CHERQUI-HOUOT. Isabelle & al, « L'accompagnement en VAE par une mise à distance ». Distances et savoirs, Vol 5, p231-243, 2007/2
- CHERQUI-HOUOT. Isabelle, « La validation des acquis de l'expérience : des enjeux majeurs pour l'Université. Contribution à une théorisation ». Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'éducation. Paris II, 2003
- CHERQUI-HOUOT. Isabelle, « Référentiel de certification ». In L'ABC de la VAE. JP. BOUTINET, ERES, Education –Formation, 2009
- CHEVALLARD. Yves, « La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné ». Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
- CHEVALLARD. Yves, « Vers une analyse didactique des faits d'évaluations », in JM. De KETELE (dir.) L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles : De Boeck, 1986, pp 31-59
- CHEVANDIER. Christian, « Les services : définir autrement que par défaut ». Le mouvement social, n° 211, 2005/2
- CHIAPELLO. Eve, « Les typologies des modes de contrôles et leurs facteurs de contingence : essai d'organisation de la littérature ». Comptabilité-contrôle-audit, 1196/2(Tome 2). P 51-74
- Conférence des directeurs d'Ecoles Françaises d'ingénieurs
- CHOMSKY. Noam, « Language and problems of knowledge ». MIT Press : Cambridge, 1986
- CIFALI. Mireille, « Démarche clinique, formation et écriture ». In PAQUAY. Léopold, ALTET. Marguerite, CHARLIER. Evelyne & PERRENOUD. Philippe (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135, 1996
- CIFALI. Mireille, « Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité ». In revue française psychanalyse, 1999
- CLERC. Françoise, « Les savoirs professionnels des enseignants ». in Pour une clinique du rapport au savoir, Paris : L'Harmattan, pp 301-336, 1996
- CLERC. Jean Benoît, MINDER. Patrick & G. RODUIT. Guillaume, « La transposition didactique », HEP, 2006

- CLOT. Yves, « L'échange avec un « sosie », pour penser l'expérience ». Société Française 3 (53), 51-55, 1995
- CLOT. Yves, et PROT. Bernard, « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». L'orientation scolaire et professionnelle, n°32, pp198-201, 2003
- CLOT. Yves & PROT. Bernard, « Postface : La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences ». Revue Française de Sciences sociales Formation & Emploi, n°122, 2013
- CLOT .Yves, PROT. Bernard & WERTHE Christiane, et al., « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». Education permanente. N° 146/2001
- CLOT. Yves, BALLOUARD. Christian & WERTHE. Christiane, « La Validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement ». In CPC Documents, n°4, Production de la 8^{ème} Biennale, 1999
- CLOT. Yves & LEPLAT. Jacques, « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail ». Paris, Presses Universitaires de France | « Le travail humain » 2005/4 Vol. 68 | pages 289 à 316
- COMBES. Marie Christine, « Loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». Emploi-Formation, n°15, 1986
- COULET. Jean Claude, « La notion de compétences : un modèle pour décrire évaluer et développer les compétences ». Le travail Humain, Paris: PUF, Vol. 74, 2011
- CROGNIER. Philippe, « La VAE et l'ordre des choses ». Vie sociale, ERES, N°4, 2007/4
- CROZIER. Michel & FRIEDBERG. Erhard, « L'acteur et le système ». Paris : Seuil, 1977
- CYROT. Pascal, « L'autodidacte : un Robinson Crusoe de la formation ? ». Savoir, Paris : L'Harmattan, n°13, 2007/1
- DAMIEN. Robert & LAZZERI. Christian, « Conflit-confiance ». Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté, 2006
- DANVERS. Francis « Approches cliniques des apprentissages ». Recherche et formation, 36/2010
- DEBON. Claude, « Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis ». Chapitre 13 In Penser la relation expérience – formation. BEZILLE. Hélène & COURTTOIS. Bernadette (Dir). Paris : L'Harmattan, 2006
- DEFELIX. Christian, « Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible ». Négociation, 2, pp.7-20, 2005
- DEFRESNE. Catherine & RUFIN. Frédéric, « Évaluation ». Les concepts en science infirmière, ARSI, 2012
- DELORME. Charles, « Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie ». Paris : Education Permanente, n°85, pp 5-161, 1986
- DELPORT. Marie France « « Trabajo-trabajar(se) » : étude lexico-syntaxique ». Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales, pp. 99-162, 1984
- DEL VOLGO. Marie José & GORI. Roland, « Résister à la société de la norme et de l'évaluation ». ERES, "Connexions", n°94, pp. 49-60, 2010/2
- DEMIL. Benoît, LECOCQ. Xavier & WARNIER. Vanessa, « Le couple pratique-recherche. Divorce, mariage ou union libre ? ». Revue Française de Gestion ? N°171, pp31-48, 2007
- DEWEY. John, « Expérience et éducation. Suivi de Expérience et éducation ». Paris : Armand Colin, 1983
- DEWEY. John, « Œuvres philosophiques, Tome III. L'art comme expérience ». Pau Publication de l'Université de Pau : Pau, 2005

- DIALLO. Mariama Djélo, & CLOT. Yves, « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode ». L'orientation scolaire et professionnelle, 32, n°2, p 203-217, 2003,
- DOMINICE. Pierre, « Apprendre à se former ». In Bourgeois. Etienne, (Ed), L'adulte en formation.
Bruxelles : De Boeck, 1996
- DONNAY. Jean & CHARLIER. Evelyne, « Recherche et formation ». n°36, 2001
- DONNAY. Jean & CHARLIER. Evelyne, « Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation ou accompagnement réflexif ». Namur : Presses Universitaires de Namur, 2006
- DUBET. François, « Sociologie de l'expérience ». Seuil : Paris, 1994
- DUBET. François, « L'expérience sociale ». Paris : La Découverte, 2007
- DUBET. François, ZEITLER. André, & GUERIN. Jérôme, « La construction de l'expérience. Entretien avec. DUBET. François réalisé par ZEITLER. André & GUERIN. Jérôme ». rechercheformation.revue.org (28/03/2017)
- DUCHENAUT. Bertrand, « Les dirigeants des PME, Enquêtes, chiffres analyse pour mieux les connaître ». Paris : Maxima, 1996
- DUCHENE. Maëva & POPLIMONT. Christine, « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance. Les dispositifs d'« insertion par l'activité économique » en question » Education et socialisation, Les Cahiers du CERFEE, 2013
- DUFFAURE. André, « Education, milieu et alternance ». Textes choisis, Maurecourt : UNMFREO, 1985
- DUMEZ. Hervé, « Un contre modèle de l'action : l'expérience selon DEWEY ». AGESIS Le Libellio d', pp18-24, 2007
- DURKHEIM. Emile, « Les règles de la méthode sociologiques ». Paris : Flammarion, 1988
- DURKHEIM. Emile, « La division du travail social ». Paris, Félix Alcan, 1893
- DURKHEIM. Emile, « Le suicide ». Paris, PUF, 2007
- DUROY. Jean Pierre, « Le compagnonnage aux sources de l'économie sociale ». Paris, Mutualité Française, 1991
- FERNAGU-OUDET. Solveig, « Ingénierie de formation et didactique professionnelle ». Recherche et formation, n°46, pp. 117-135, 2004
- FOUCART. Jacques, « Pragmatisme et transaction. La perspective de J. DEWEY ». La pensée plurielle, n°33-34, p 73-84, 2013,
- FIGARI. Gérard, « Evaluer quel référentiel ? ». Bruxelles : De Boeck Université, 1994
- FIGARI. Gérard, & TOURMEN. Claire, « La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France ». Mesure et Evaluation en Education, Vol n°29, n°3, pp5-25, 2006
- FORMARIER. Monique, « Recherche en soins infirmiers ». ARSI, n°84, 2006/1
- FOUCART. Jacques, « Accompagnement et transaction : une modélisation théorique ». Pensée Plurielle, n°17, p 113-134, 2007
- FOUCAULT. Michel, « L'archéologie du savoir », Paris : Gallimard, 1969
- FOUCAULT. Michel, « Histoire de la sexualité, 1. La volonté de savoir ». Paris : Gallimard, 1976
- FOUCAULT. Michel, « Les mailles du pouvoir ». Barbârie, n°3 et 4. Repris dans DE, IV, 1981-1982
- FOUCAULT. Michel, « Le jeu de M. FOUCAULT 1977 Dits et écrits, Tome II ». Paris : Gallimard, 1994
- FOUCAULT. Michel, « Naissance de la clinique ». Paris : PUF, 2007 (2^{ème} édition)

- FOURASTIE. Jean, « Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1976 à 1975 ». Paris, Fayard, 1979.
- FRISCH. Jacqueline, « L'importance des diplômes pour la promotion ». In *Economie et Statistique*, n°21, Mars 1971, pp 33-44
- De la FUENTE. Angel & CICCONE. Antonio, « Le Capital Humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance ». *Emploi et affaires sociale, Rapport Commission Européenne*, Mai 2002
- GADAMER. Hans Georg, « Vérité et méthode ». Paris : Seuil, 1976
- GACARD-PERRET. Marie Laure, GOTTELAND. David, HAON. Christian & JOLIBERT. Alain, *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* » Pearson Education, ,2008
- GARON. Suzanne & BELISLE. Rachel, « La valorisation des acquis des adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris ». In *Demande de reconnaissance valorisation des acquis de l'expérience. Pour Qui ? Pour Quoi ?*. (Ss la Dir. BELISLE. Rachel & BOUTINET. Jean Pierre, Québec, PUL, 2009
- GAUTHIER. Philippe Didier, « Portfolio » in « L'ABC de la VAE » BOUTINET. Jean Pierre, ERES, « Education-Formation », pp 174-175, 2009
- GEAY. André, « L'école de l'alternance ». Paris : L'Harmattan, 1989
- GEHIN. Jean Paul & PALHETA. Ugo, « Les devenirs socioprofessionnels des sortants sans diplôme : Un état des lieux dix ans après du système éducatif (1998-2008) ». *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 118/2012
- GERARD. France Marie, « Savoir...Oui mais encore ? ». *Forum- Pédagogie*, p.29-35, 2000
- GILBERT. Patrick & PARLIER Michel, « La compétence du "mot valise" au concept opératoire ». In *actualité de la formation permanente*, n°116, janv. Fév. 1992
- GILLY. Michel, « Maître-élève, rôles institutionnels et représentations ». Paris : PUF, 1980
- GIORDANO. Yvonne, « Les spécificités des recherches qualitatives ». In GIORDANO. Y (Dir), *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris : EMS, pp12-39, 2003
- GOFFMAN. Erving, « Stigma. Les usages sociaux des handicaps ». Paris : (1^{ère} édition 1963), 1975
- GOGUELIN. Pierre, « Le concept de négociation », Bruxelles : De Boeck , 2005
- GOSSELIN. Marilène, VIAU-GUAY Annabelle & BOURASSA. Bruno, « Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de santé participant à une communauté de pratique ». *Soigner et prendre soin d'autrui : enjeux pour l'éducation et la formation*, Vol6, n°3, 2017
- GRASSER. Benoît, & ROSE. José, « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation ». *Formation – Emploi*, n°71, juillet – septembre 2000
- GRELLEY. Pierre, « Contrepoint — La méthode expérimentale » *Informations sociales*, n°174, 2012/6
- GREISCH. Jean, « Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité ». *Recherche de Science Religieuse* », Tome 91, pp 591-610, 2003/4
- GRENET. Isabelle & DEJOURS. Christophe, « Evaluation du travail et reconnaissance ». *Nouvelle revue de psychologie*, n°8, p.27-36, 2007
- GUBIAN. Alain, « Perspective pour l'économie française en 1991 et 1992. Sortir du ralentissement ? ». *Revue de l'OFCE*, n°37, pp 5 -50, 1991
- GUEGUEN. Haud, « La reconnaissance, genèse d'un concept philosophique ». *IDEES*, n°149, (09/2007)
- GUILLEMETTE. François, LEBLANC. Céline & RENAUD. Katia, « Théorie de l'apprentissage Assimilation-Accommodation ». *OPES*, 2017

- GUILLARD. Alexandre & ROUSSEL. Josse, « Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept ». *Management & Avenir*, n°31, p160-181, 2010/1
- GUSEW. Annie, & BERTEAU. Ginette, « Accompagnement des étudiants ». Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp223-246, 2010
- HABERMAS. Jürgen, « Sur le rapport de la théorie et de la pratique ». *Les Etudes Philosophiques*, N°87, 2008/4
- HADJI. Charles, « Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation ». *Revue Française de pédagogie*, N°86, p 49-59, janv.-fév. Mars 1989
- HADJI. Charles, « Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement de l'intelligence ». Paris : ESF, 1992
- HADJI. Charles, « L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils ». Paris : Edition ESF, 1993
- HADJI. Charles, « L'évaluation démystifiée ». Paris : ESF, 1997
- HADJI. Charles, « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? ». Paris : de Boeck, 2012
- HAMON. Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage. G. GENELLE, T. TODOROV » in Barthes, KAYSER. W, BOOTH. WC & al. « Poétique du Récit ». Paris: Seuil, 1977
- HAMELINE. Daniel, « Du savoir des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire ». Paris : Gauthier – Villars, 1971
- HANNAH. Arendt, « Condition de l'homme moderne ». Paris : Calmann-Lévy, 1961
- HARVOIS. Yves, « Le contrôle, cet obscur objet du désir », *POUR* n°107, pp 116-119. 1987
- HARRISSON. Denis, « L'éthique et la recherche sociale ». I T. KARSENTI & L. SAVOIR.ZAJC (Dir) Introduction à la recherche en éducation, pp33-56. Sherbrooke : CRP, 2000
- HEGEL. Georg, « Werke, Vol 12 ». Suhrkamp, 1956
- HEGEL. Georg Wilhelm Freidrich, « Encyclopédie des sciences philosophiques ». § 7
- HEGEL. Georg Wilhelm Freidrich, « *Principes de la philosophie du droit* ». trad. par KERVEGAN. Jean François, Paris : PUF, 1998
- HEGEL. Georg Wilhelm Freidrich, « Phénoménologie de l'esprit », trad. Jarczyk et Labarrière, Paris : Folio, t1, p.191-192, 2014
- HENRY. Muriel, « La validation d'acquis : entre déprise et répétition ». *osp.revue.org*, pp 289-306, 2003 (impression le 08/04/2016)
- HESS. Rémi, WEIGAND. Gabriele, ZAMBRANO. Armand, « Séminaire Théories de l'expérience, Master de l'Education tout au long de la vie ». Paris (mémoire) : IED, 2008-2009
- HEYSE. Morgane, « Une réflexion sur les notions d'Inné et d'Acquis chez l'Homme et sur les prédispositions extraordinaires éventuelles d'un individu à la pratique de la musique ». *Le monde de l'intelligence*, Bimestriel Mars-Avril, 2014
- HOBBS. Thomas, « Le Léviathan ». Londres : première partie, chapitre XIII, §62, 1651
- HONNETH. Axel, « La lutte pour la reconnaissance ». Paris : CERF, 2000
- HONNETH. Axel, « La théorie de la reconnaissance, une esquisse ». *Revue du MAUSS*, n°23, 2004/4
- HOUDE. Olivier, « La psychologie de l'enfant ». Paris : PUF, 2011 (5^{ème} édition)
- HOUOT-CHERQUI. Isabelle, « La validation des acquis de l'expérience : des enjeux majeurs pour l'Université ». Thèse pour Doctorat en Sciences de l'Education, 2002
- ISAMBERT – JAMATI. Viviane, « Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leur réforme ». Paris : PUF, 1990
- JACOB. François, « La logique du vivant ». Paris : Gallimard, 1970

- JALENQUES. Pierre, « Etude sémantique de préfixe RE en français contemporain : à propos de plusieurs débats actuels en morphologie dérivationnelle ». In langue française, n°133, 2002
- JARVIS. Peter, « Adult and continuing education : Theory and practice ». London (UK) : Croom Helm, 1983
- JARVIS. Peter, « Meaningfull and meaningless experience : Toward an analysis of learning from life ». Adult Education Quarterly, N°37/3, pp164-172, 1987
- JARVIS. Peter, « Towards a Comprehensive Theory of Human Learning ». London : Routledge, 2010
- JESSUP. Clouire G, « National Vocational Qualification : Implication for Further Education », in Bec sans Swords M. (eds). Londres : Kogan, 1990
- JOBERT. Guy, « Dire, penser, faire. A propose des trois métaphores agissantes en formation d'adultes ». Education Permanente, n°134, pp7-28, 2000
- JODELET. Denise, « Aperçus sur les méthodologies qualitatives ». In S. MOSCOVICI & F. BUSCHINI (Dir), Les méthodes des sciences humaines. Paris : PUF Fondamental, 2003
- JORION. Paul, « La transmission des savoirs ». Paris : La maison des sciences de l'homme, 1990
- JOSEPH. Isaac, « Erving Goffman et la microsociologie ». Paris : PUF, 1998
- KANT. Emmanuel, « Critique de la raison pure, Logique transcendantale, Dialectique transcendantale ». Paris : Flammarion, 1787
- KEFI. Karim & BERUEL BENCHERQUI. Dominique, « Le processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) : une analyse empirique par la théorie du comportement planifié ».
- KEETON. Morris, « Experiential learning : Rationale, characteristics and assessment ». San Francisco (CA) : Jossey-Bass, 1976
- DE KETELE. Jean Marie, & ROEGIERS. Xavier, « Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres ». Colloque AFIRSE de Carcassonne 1992, Les évaluations, PUM, P142-161. 1992.
- DE KETELE. Jean Marie, « L'évaluation conjugquée en paradigmes ». Paris : Revue française de pédagogie, n°103, pp 59-80, 1993
- DE KETELE. Jean Marie, « En guise de conclusion. L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? ». Bruxelles : De Boeck, pp 248-271, 1986
- DE KETELE. Jean Marie, « Le recueil d'information, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres ». L'évaluation, colloque international francophone, Carcassonne, 9-10 & 11 mai 1991, AFIRSE/ PUM Toulouse Le Murail, pp 143-161, 1992
- De KETELE. Jean Marie, « Ne pas se tromper d'évaluation ». Revue française de linguistique appliquée, vol. XV, pp 25-37, 2010/1
- De KETELE. Jean Marie, « Contrôles, examens et évaluation ». In J. BEILLEROT & N. MOSCONI, Traité des Sciences et Pratiques de l'Education. Paris : Dunod, pp. 407-419, 2006
- KLARSFELD. Alain, « La compétence, ses définitions, ses enjeux ». Gestion 2000, N)2, pp. 31-47, mars-avril 2000
- KOLB. David, « L'apprentissage expérientiel : L'expérience comme source d'apprentissage et de développement. Chapitre 2 : Le processus de l'apprentissage expérientiel ». 1984
- KOLB. David, « Experiential learning : Experience as the source of learning and development ». Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1984

- LAFONT. Pascal, « L'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel ». Pensée Plurielle, Bruxelles : De Boeck Supérieur, n°22, 2009/3
- LALANDE. André, « Vocabulaire technique et critique de la philosophie », Paris : PUF, 2010
- LALLEMENT. Michel, « Qualités du travail et critique de la reconnaissance ». In A. CAILLE, La conquête de reconnaissance. La Découverte, TAP/Bibliothèque du MAUSS, p.71-88.
- LANGBAUM. Robert, « The Mysteries of Identity ». New York : A theme in Moderne Literature, 1977
- DE LANDSHEERE. Gilbert, « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ». Paris : PUF, 1992
- DE LANDHEERE. Viviane & Gilbert, « Définir les objectifs de l'éducation ». Paris : PUF, 1982
- LAROCHE. Hervé, « Les relations incertaines entre pratiques et enseignements dans le domaine de la gestion ». Revue Française de Gestion, 178-179, pp.55-69
- LAZZERI Christian & CAILLE. Alain, « La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept ». Revue du MAUSS, Paris : La Découverte, 2004
- LAZZERI. Christian & NOUR. Soraya, « Reconnaissance identité et intégration sociale ». Paris : Presse Universitaire de Paris Ouest, 2009
- LE BOTERF. Guy, « Construire les compétences individuelles et collectives ». Paris : Edition d'Organisation, 2000
- LEDRUT. Raymond, « L'espace en question ». Paris : Anthropos, 1976
- LEFRANC. Georges, « Histoire du travail et des travailleurs ». Paris : Flammarion, 1957
- LEGRAND. Pierre, « Education permanente ». Paris : UNESCO, 1965
- LEGROUX. Jacques, « De l'information à la connaissance ». Paris : L'Harmattan, 2008
- LE MOIGNE. Jean Louis, « Les épistémologies constructivistes ». Paris : Que sais-je ?, 1995
- LENOIR. Hugues, « Usages sociaux de la validation des acquis professionnels ». Actualité de la formation permanente, Centre Inffo, 167, juillet – août. 2000
- LENOIR. Hugues, « Contrôle (du) social. La construction d'une notion et ses enjeux ». Informations sociales, n°126, pp 6-15,2005/6
- LENOIR. Hugues, « Considération sur l'expérience et sa valeur sociale » VAP- ISERES 2, 2001
- LEON. Antoine & ROCHE. Pierre, « Histoire de l'enseignement en France – Que sais-je ? » Paris : PUF n° 393, 2012
- LEPLAT. Jacques, « L'analyse psychologique du travail ». Revue Européenne de psychologie appliquée, 54,2, p101-108, 2004
- LERBET. Georges « L'égalité des chances. Les voies vers l'équité éducative ». Revue mésosonance, n°2,1, 1978
- LERBET. Georges, « Système personne et pédagogie ». Paris : ESF, 1993
- LERBET. Georges, « Approche systémique et production du savoir ». Paris : L'Harmattan. 1993
- LERBET, Georges, « Les nouvelles sciences de l'éducation ». Paris : Nathan pédagogie, 1995
- LERBET-SERENI. Frédérique, & VIALLE. Franck, « Mythes et éducation ». Paris : L'Harmattan, 2012

- LE RHUN. Béatrice, MARTINELLI. Daniel, MINNI. Claude, & RECOTILLET. Isabelle, « Origine et insertion des jeunes sans diplôme ». Paris : Formation et Emploi, Edition 2013
- LESAGE. Pierre, « La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^{ème} siècle ». Revue française de pédagogie, n°31, pp. 62-70, 1975
- LEVY-GARBOUA. L, « Formation sur le tas et rendement de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir ». Economie et prévision, n°116, p 79-88, 1994/5
- LIANOS. Michaelis, « Le nouveau contrôle social ». Paris : L'Harmattan, 2001
- LICHTENBERGER. Yves, « Compétence, compétences », in ALLOUCHE. J (coord.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, p. 203-215, 2003
- LINDEMAN. Eduart, « To discover the meaning of experience ». *Survey*, n° 55, p. 545-546, 1926
- LINDEMAN. Eduart, « The meaning of adult education ». New York : New Republic, 1926
- LOUART. Pierre, « MASLOW, HERZBERG et les théories du contenu motivationnel ». CLAREE. IAE-USLT, 2002
- LUMINET. Olivier, « Psychologie des émotions. Confrontation et évitement ». Bruxelles : De Boeck, 2002
- MAILLARD. Fabienne, « Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles formes, nouveaux enjeux », Rennes : Presse Universitaire de Rennes, 2008
- MALAVIALLE. Louise, «Accompagnement des professionnels en vue de la VAE. Vers une nouvelle forme de formation continue ». Mémoire de DESS Conseil et formation en Education, Montpellier, 2005
- MALGLAIVE. Gérard, « Enseigner à des adultes ». Paris : PUF, 1990
- MALHERBE. Jean François, « Le nomade polyglotte ». Montréal : Bellarmin, 2000
- MALLET. L & VERNIERES. M, « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre ». Travail et emploi N°9, juillet-septembre, pp65-74, 1987
- MARCHAND. Olivier, & THELOT. Claude, « Formation de la main d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles ». Les dossiers éducation et Formation, n°80, mars 1997
- MARTINAND. JL, « Connaître et transformer la matière ». Berne : Lang, 1996
- MATURANA.H, & VALERA. F, « L'arbre de la connaissance », Addison Wesley France, 1994
- SS la Direction de MAILLARD. F, « Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles formes, nouveaux enjeux ». Presse Universitaire de Rennes, 2008
- MAULINI. O, « Qui a eu cette idée folle. Un jour d'inventer[les notes à] l'école ? ». Association Agatha : Genève, 1996
- MALLET. L, & VERNIERES. M, « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre ». Travail et emploi, n°9, juillet -septembre, pp 65-74, 1981
- MARTIN. J, « Aux origines des « Sciences des examens ». Histoire de l'éducation, n°94, 2002
- MARTINEAU. Stéphane, « L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion ». Recherches qualitatives, Hors-Série, n°5, pp70-81, 2007
- MAYEN. Patrick, « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation ». Raisons éducatives, N°1, pp 83-100, 2007
- MAYEN. Patrick, « L'accompagnement en Vae. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle ». Paris : Éditions Raison et Passions, 2007
- MAYEN. Patrick, « Expérience » in Jean Pierre BOUTINET, « L'ABC de la VAE ». ERES, Education Formation, pp 139-141, 2009

- MAYEN. Patrick, « Acquis de l'expérience ». In L'ABC de la VAE. JP. BOUTINET, ERES, Education –Formation, pp57-58, 2009
- MAYEN. Patrick & PIN. Jean Paul, « Conditions et processus de l'engagement en VAE ». revues.org.fr, 2013
- MAYEN. Patrick, & METRAL. Jean François, « Compétences et validation des acquis de l'expérience ». Paris : Formation- Emploi, 101 / janvier-mars 2008
- MAYEN. Patrick & MAYEUX. Catherine, « Expérience et formation ». Savoirs, n°1, p15-53, 2003
- MAYEUR. Françoise, « L'histoire de l'enseignement et de l'éducation ». Paris : Edition Perrin, 2004
- MEGHAIZEROU. M, « Qu'est-ce que l'évaluation à l'école ». Paris : CAIRN, 2005
- MERLE. Vincent, « Génèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience ». Revue de l'IRES, n°55, pp 43-71, 2007
- MERLE. Vincent, « La VAE, un changement culturel' » CREFOR Haute-Normandie Ressources Emploi Formation ». n°19, 2013
- MEURGER. Céline, « thèse le compagnonnage en tant qu'institution de formation professionnelle : études de ses curriculums et de ses phénomènes de transmission ». Université Grenoble Alpes, 2006
- MEYER. N & BERGER. N, « La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur les enjeux ». Pratique de formation, Université Paris VIII, 1994
- MILLET. Mathias, & MOREAU. Gilles, « La société des diplômés ». Paris : La dispute, 2011
- MOLINIER. Pascale, « Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilité et savoir-faire discrets », In P. PAPERMAN, S. LAUGIER (Ss La Dir.de), Le souci des autres. Paris : EHESS Editions, 2006
- MONTEIL. JM, « Savoirs et systèmes de formation ». Université de Bordeaux II, Thèse de doctorat, 1982
- MONTEIL. JM, « L'évaluation scolaire : fragment de recherches en Psychologie ». Connexion n°56, pp 51-65, 1990
- de MONTMOLLIN. Maurice, « L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive ». Berne : Peter Lang, 1984
- MONVILLE. M, & LEONARD. D, « La formation professionnelle continue ». Courrier Hebdomadaire du CRISP, n°1987-1988, pp7-67, 2008 / 2
- MORANDI .Franck, « Philosophie de l'éducation ». Paris : Nathan, Collection 128, 2000
- MORANGE. Michel, « Un retour du vitalisme ? ». La revue du Comité pour l'histoire du CNRS, Tome II, n°2, 2013
- MORIN. Edgar, « Science avec conscience ». Nouvelle édition, Paris : Seuil-Point, 1990
- MORIN. Edgar, « La dissolution de la complexité ». In Complexité et organisation. Faire face aux défis de demain. Paris, EYROLLES, 2018
- MOSCONI. Nicole, « Relation d'objet et rapport au savoir ». in BEILLEROT. J, 1996
- MOSCONI. Nicole, « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles ». Coordonné par BLANCHARD- LAVILLE. C& FABLET. D, Paris : L'Harmattan, pp 15-34, 2001
- NAUGRETTE. Jean Pierre, « Présentation ». In *D. Defoe. Robinson Crusoe. Paris : Livre de Poche, 2003.*
- NAVILLE. Pierre, « Essai sur la qualification du travail ». Paris : Marcel Rivière, 1956

- NDIAYE. Valdiodio, « Behaviorisme vs cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ? ». Education Scientifique, vol1, n°1, 1997
- NOIZET. G, & CAVERNI. JP, « Psychologie de l'évaluation scolaire ». Paris : PUF, 1978
- NOSENT. Jean Pierre, « Evaluation ou contrôle : repère pour l'éducation permanent ». Analyse, N°63. 2012
- NUNZIATI. Georgette, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». Paris : Cahier pédagogique, n°280, 1987
- OIRY. Ewan, « De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ? ». Paris : L'Harmattan, 2003
- PARIAT. Marcel, & TERDJMAN. ELise, « La formation pour ou par le travail ? ». Paris : Nathan pédagogie, 1996
- PARISOT. Jean Claude, « Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? ». L'évaluation en question, CEPEC, 2nd édition, Paris, ESF, 1988
- PARSONS. Talcott, « The social system ». Glencoe : Free Press, 1951
- PASTRE. Pierre, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », Education Permanente, N° 139, pp 13-37, 1999
- PASTRE. Pierre. « La didactique professionnelle. Un point de vue sur le formation et la professionnalisation ». Education Sciences & Society. 2015
- PASTRE. Pierre, MAYEN. Patrick & VERGNAUD. Gérard, « La didactique professionnelle » In La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique, N°154, Janv-Mars 2006
- PAUN. Emil, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir ». Carrefours de l'éducation, n°22, 2006/2
- PAWIN. Rémy, « Retour sur « les trente glorieuses » et la périodisation du second XX^{ème} siècle ». Revue d'histoire moderne et contemporaine, n°60-1, p155-175,2013/3
- DE PELLEC. Jacquelin & MARCOS-ALVAREZ. Violette, « Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend ». Paris : Hachette Education, 1991
- PENNEL. Denis, « Travail, la soif de liberté: Comment les start-uppers, slashers, co-workers ... ». Paris : Eyrolles, 2017
- PERRENOUD. Philippe, « Curriculum, le formel, le caché, le réel ». In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, pp. 61-76, 1993
- PERRENOUD. Philippe, « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative ». In Mesure et évaluation en éducation, Vol. 13, n°4, pp. 49-81, 1991
- PERRENOUD. Philippe, « La formation des enseignants entre théorie et pratique ». Paris, L'Harmattan, 1994
- PERRENOUD. Philippe, « Enseigner des savoirs au développer des compétences : l'école entre deux paradigmes ». Paru in BENTOLILA, A (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris : Nathan, pp73-88, 1995
- PERRENOUD. Philippe, «La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». Revues des sciences de l'éducation, Vol n°24, n°3, pp487-514, 1998
- PERRENOUD. Philippe, « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle ». Genève, http://www.unige.ch/faspe/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- PERRENOUD. Philippe, « Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?» in *Formation professionnelle Suisse*, pp 25-28, 2001

- PERRENOUD. Philippe, « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants ». Paris : ESF Editeur, 2001
- PERRENOUD. Philippe, « L'université entre transmission de savoirs et développement des compétences », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 2004
- Sous la direction de PERETTI. JM, « L'encyclopédie de l'Audit du social et de la responsabilité sociétale ». Paris : Ed Management & Société, 2012
- PEREZ. Yves André, « La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retours sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain ». Humanisme et Entreprise, n°288, pp101-113, 2008/3
- PERRIN-GLORIAN. Marie Jeanne, « Théorie des situations didactiques : naissance, développements, perspectives ». In ARTIGUE. M, GRAS. R, LABORDE. C & TAVIGNOT. P, (Eds), Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Grenoble : La pensée Sauvage, 1994
- PERRY. Nicole, « Le livre Blanc ». Paris, 1998
- PIAGET. Jean, « Biologie et connaissance ». Paris : Gallimard, 1973
- PIAGET. Jean, « Réussir et comprendre ». Paris : PUF, 1974
- PIAGET. Jean, « La prise de conscience ». Paris : PUF, 1974
- PIERON. Henri, « Vocabulaire de psychologie ». 6^{ème} ed revue et augmentée, Paris : PUF, 1979
- PIERON. Henri, « Examens et docimologie ». Paris : PUF, 1963
- PINEAU. Gaston, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». In Courtois Bernadette et Pineau Gaston, *La formation expérientielle des adultes*. Paris / La documentation française, 1991
- PINTE. Gilles, « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In MJ. TOUSSAINT, C. XYPAS (Eds). La notion de compétences en éducation et formation. Fonction et enjeux ». Paris : L'Harmattan, pp 226-241, 2004
- PINTE. Gilles, « Evaluation'' in Jean Pierre BOUTINET, '' L'ABC de la VAE '' ». ERES, Education formation, pp137-138, 2009
- PINTE. Gilles, « L'expérience et ses acquis : bilan et perspectives pour l'éducation et la formation », Paris, l'Harmattan, (Education et Sociétés), 2011
- POLIAK. Claude, « Manières profanes de « parler de soi » ». Genèses, n°47, 2002/2
- POPPER. Karl, « La connaissance objective ». Paris : Flammarion, 1991
- POTET. Fabien, « Compétence et ordre social », In A. DUPRAY, C. GUITTON & S. MONCHATRE (Ss la Dir. De.) Réfléchir la compétence Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire, Toulouse : Octarès, p 29-42, 2003
- POUILLOUX. Sylvie, « F. HATCHUEL –savoir, apprendre, transmettre ». Revue Française de pédagogie, n°158, p158-161
- PROT. Bernard, « Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation ». Revue de l'IRES N°55, 2007/3
- PROT. Bernard, « Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel ». osp.revue.org, pp 219-243, 2003
- RABARDEL. Pierre, « Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains ». Paris : A.Colin, 1995
- REIMARUS. Hermann Samuel, « *Observations physiques et morales sur l'instinct des animaux, leur industrie et leurs mœurs* ». Paris : Jombert, fils, 1770
- REMERY. Vanessa, « Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience ». CERSE - Université de Caen « Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle », Vol46, p 47-68, 2013/4

- RENAULT. Emmanuel, « Le mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance ». Paris : Du Passant, 2000
- RENAULT. Emmanuel, « Reconnaissance et travail ». Travailler, n°18, 2007/2
- RENAULT. Emmanuel, « Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique ». Paris : La Découverte, 2008
- RIBAU. Claire, LASRY. Jean Claude, BOUCHARD. Louise, MOUTEL. Grégoire, HERVE. Christian & MARC-VERGNES. Jean Pierre, «La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues ». Association Recherches en Soins Infirmiers (ARSI), n°81, 2005/2
- RICARD. Jean François, « La résolution de problèmes : bilan et perspectives ». Psychologie française, 39,2, p161-175, 1994
- RICOEUR. Paul, « La métaphore vive ». Paris : Seuil, 1975
- RICOEUR. Paul, « Parcours de la reconnaissance », Paris : Stock, 2004
- RICOEUR. Paul, « Devenir capable, être reconnu ». Article publié initialement dans la Revue Esprit, n°7, Juillet 2005
- RITZ. Mahaut, « Reconnaissance et identité. 2 concepts critiques dans la philosophie d'Axel HONNETH ». Philosophie, 2012
- ROBERT. André, « Le syndicalisme enseignant et la recherche, clivages, usages, passages ». Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003
- ROBO. Patrick, « Démarche clinique ». Réseaux, ndeg. 55-57, 1989
- ROCHE. Alexis, « La recherche-intervention comme révélatrice des dimensions des pratiques de reconnaissance dans les organisations ». @GRH, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2014
- ROGALSKI. Janine & SAMURCAY. Renan, « Modélisation d'un 'savoir de référence' et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau », in Arsac, 1994
- ROGERS. Carl, « Freedom to learn : A view of what education might become ». Columbus (OH) : Merrill, 1969
- ROPE. Françoise, & TANGUY. Lucie, « Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise ». Paris : L'Harmattan, 1994
- ROPE. Françoise, « La VAE à l'Université française : entre savoirs et "expérience" ». Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, pp 61-84, 2005
- ROUX. Bernard, « La formation permanente ». Paris : Edition du Centurion, 1969
- ROUSSEAU. Jean Jacques, « L'Emile ». Paris : Folio, Gallimard, 1969
- ROZIER. Emmanuelle, « J. DEWEY, une pédagogie de l'expérience ». La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°80-81, 2010/2
- SAINT ARNAUD. Yves, « Connaître par l'action ». Montréal : Les Presse de l'Université de Montréal, 1992
- SAINSAULIEU. Renaud, « L'identité au travail ». Paris : Presses de la FNSP, 1977
- SANTELMANN. Paul & AUBERT. Jacques, « L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales ». Savoirs, n°8, 2005/2
- SARTRE. Jean Paul, « Réflexion sur la question juive ». Paris : Gallimard, 1954
- DE SAUSSURE. Ferdinand, « Cours de linguistique général ». Paris : Ed Payot, 1994
- SCALLON. Gérard, « L'évaluation formative des apprentissages ». Tome I : La réflexion. Québec : PUL, 1988.
- SCHULTZ. Theodore, « Investment un human capital ». American Economic Review, N°51, pp 1-17, 1961
- SCHWARTZ. Bernard, « L'insertion des jeunes en difficulté (rapport au premier ministre) ». Paris : La documentation Française, 1981
- SCHWARTZ. Yves, « L'expérience est – elle formatrice ». Education Permanente, N° 158/2004-1

- SCHWARTZ. Bertrand, « Le rapport Schwartz de 1981 : L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Section 2 : préconisations, résultats et limites » Paris : Premier Ministre. P. 686, 1981
- SCHWINT. Didier, « Savoir artisan de formation et détournement du temps ». Sociétés, 2002/2, N° 76, pp 33-46, 2002
- SERFATY-GARZON. Perla, « L'appropriation ». In Dictionnaire critique de l'habitat et du logement, Ss la Dir. de SEGAUD. M, BRUN. J, DRIANT. JC, Paris : Armand Colin, 2003
- SIGAUT. François, « Folie, réel et technologie ». Techniques et cultures, n°15, p.167-179, 1990
- SIMONET. François, « L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociale'' ». Cités : PUF, n°37, pp 91-100, 2009
- SLOAN. Alfred, « Study of Organization, United States », Landmarks and New Frontiers, New York, 1919
- SOBEL. Richard, « Travail et reconnaissance chez HEGEL ». Revue du Mauss, N°23, pp 196-210, 2004/1
- SPINOZA. Baruch, « L'éthique ». Paris : Seuil, 1996
- STEWART. John, « Au-delà de l'inné et de l'acquis ». Intellectica, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, Publiée avec le concours du CNRS, 16, pp 151-174, 1993
- STROOBANTS. Marcelle, « Savoirs et compétences du travail ». Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles, 1993
- STUFFLEBEAM. Daniel, « L'évaluation en éducation et la prise de décision ». Ottawa : NHP, 1980
- SURDEZ. Muriel, « Diplômes et nation. La construction d'un espace suisse des professions avocates et artisanales (1880-1930), Berne : Pierre Lang, 2005
- TAGLIANTE. Christine, « L'évaluation ». Paris, Clé international, 1991
- TANGUY. Lucie, « Retour sur l'histoire de la sociologie du travail en France : Place et rôle de l'institut des sciences sociales ». Revue Française de sociologie, Vol n°49, p731-761, 2008/4
- TERRAIL. Jean Pierre, « Le destin des diplômés ». In JP.TERRAIL (Ss La Dir. de), « L'école en France, Crises, pratiques, perspectives ». Paris : La Dispute, 2005
- Du TERTRE. Christian, « Activités immatérielles et relationnelles : quels nouveaux enjeux pour les secteurs et les territoires ? ». Géographie, économie et société, N°4, p181-204, 2002
- De TERSSAC. Gilbert, « Savoirs, compétences et travail » In JM. BARBIER (Ed), Savoirs théoriques et savoirs d'action (2^{ème} édition). Paris : PUF, 1998
- TOMAMICHEL. Serge & CLERC. Françoise, « La recherche en sciences de l'éducation. Etat des lieux et points de vue ». ARSI, n°83, pp4-17, 2005/4
- TOUPIN. Louis, « L'Entreprise du savoir et les savoirs d'Entreprise : dérive ou ancrage ? ». Vol 23 N° 21, pp 109-209, 1991
- TRUPIER. Pierre, « Histoire de la sociologie du travail en France ». Sociologie pratique, n°25, 2012/2
- TROUMEN. Claire, « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion ». S.F.S.P, Vol n°9, p15-20, 2007
- VACHER. Yves, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir ». Varia, n°66, pp 65-78, 2011
- VERDIER. Eric, « Les politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt ». Formation-Emploi, n°50, pp19-40, 1995
- VERGNAUD. Gérard, « La théorie des champs conceptuels. Recherche en didactique des mathématiques ». Vol 10, N°23, pp 133-170, 1990

- VERGNAUD. Gérard, « Apprentissages et didactiques, où en est-on ? ». Paris : Hachette éducation, 1994
- VERGNAUD. Gérard & RECOPE. Michel, « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie Française*, 45, 1, p35-50, 2000
- VERGNAUD. Gérard, « Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance ». In J. PORTUGAIS (Ed), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Acte de colloque*. Montréal, 2001
- VERGNIES. Jean Frédéric, « Edito : valider ses acquis, une pratique à accompagner ». *Formation Emploi* n°122, 2013
- VERQUIN SAVARIEAU. Béatrice, « La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? » *Les dossiers de l'éducation*. 30/2013 : Le travail en évolution. p 101-119
- VERRET. Michel, « Le temps des études ». Paris : Honoré Champion, 2Vol, 1975
- VIAL. Michel, « Evaluer n'est pas mesuré ». *Les cahiers pédagogiques*, n°256, p16, 1987, repris dans le numéro hors-série, *L'évaluation*, p34-35, 1991
- VIAL. Michel, « Savoir – faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes ». Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles, 1993
- VIAL. Michel, « Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts ». Bruxelles : De Boeck Université. Extrait, 2001
- VIAL. Michel, « Evaluation et régulation ». Participation à l'ouvrage collectif de G. FIGARI,
- VIAL. Michel, Réaction à « psychométrie et éduométrie ». *Bulletin de l'ADMEE*, N°2, pp 4/5. 2002
- VIAL. Michel, « Se repérer dans les modèles de l'évaluation ». Paris : de Boeck, 2012
- VIAL. Michel, & MENCACCI. Nicole, « La validation des Acquis de l'Expérience à l'Université une occasion de prendre en considération les savoirs informels ». *Education Permanente*, n°159, pp 67-78, 2004
- VIALLE. Franck, « Une pragmatique de l'alternance. L'expérience des maisons familiales et rurales ». *Recherches & Education*, 2004/6
- VIALLE. Franck, « La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées ». Paris : L'Harmattan, 2005
- VIALLE. Franck, « L'analyse de contenu, méthodologie de la recherche en première personne ». Paris : Edition du Béaba, 2015
- VIALLE. Franck, « Compétence scolaire : des obstacles théorique à son évolution ». *La Recherche en éducation*, n°15, pp. 63-77, 2016
- VIDAL-GOMEL. Christine, « Introduction ». *Revue Française de Sciences sociales Formation & Emploi*, n°122, 2013
- VINCENT. Guy, « L'école primaire française. Etude sociologique ». Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 1980
- VINCENS. Jean, « Définir l'expérience professionnelle ». *Travail Emploi*, N°85, pp 21-34, janvier 2001
- VINCENS. Jean, « Expérience professionnelle et formation ». *AGORA*, n°25, p. 55-67, 2001
- De VISSCHER. Héloïse, « Quelques disqualifications. Le sentiment ou ressenti d'incompétence ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°99-100, p. 429-444, 2013/3
- VULBEAU. Alain, « Contrepoint – L'autodidacte et les autres ». *Les informations sociales*, n° 159, 2009/6

- VYGOTSKI. Lev, « Les compétences dans les référentiels d'emplois ; apports des modèles de catégorisation ». In B. SCHNEUWLY & JP. BRONCKART. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1985
- WEBER. Max, « La vocation du savant. Le savant politique ». Paris : PLON, 1959
- WILINGHAM. Warren Willingham , « Critical issues and basic requirements for assessment ». In M. KEETON (Dir), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* (pp224-244). San Francisco (CA): Jossey-Bass, 1976
- WHITEHEAD. Alfred North, « Symbolism ». Cambridge, Its Meaning and Effects, 1928
- WITTORSKI. Richard, « De la fabrication des compétences ». Paris : Education Permanente, Documentation Française, pp57-69, 1998
- ZAPATA. Antoine, « L'épistémologie des pratiques Pour l'unité du savoir ». Paris : L'Harmattan, 2004
- ZARKA. Yves Charles, « L'évaluation : un pouvoir supposé du savoir ». Cités : PUF, n°37, pp 113-123, 2009/1
- ZEITLER. André, « Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience ». Recherche et formation. Revues .Org, 70/2012

DICTIONNAIRES - REVUES

Grand Larousse Encyclopédique

Larousse. Paris, 1923

Petit Larousse. Paris : Hachette, 2000

REY. Alain, « Le Robert, dictionnaire historique de la langue française », 2016

RIHME « Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise », n°7, pp 111-125, 2013

LEGENDRE. Renald, « Dictionnaire actuel de l'éducation ». Paris : Ed Guérin, 3^{ème} édition, 2007

RAPPORTS – TEXTES DE LOIS

Rapport parlementaire en application de l'article 146 de la Loi n°2002-79 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale

« Les territoires nouveaux de la judiciarisation », Lettre de l'Education, n°430, supplément 10, Nov. 2003

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education et les Cultures

CREFOR HAUTE-NORMANDIE, 'Eclairage La VAE : de 2002 à aujourd'hui', n°27, décembre 201

De la FUENTE. A & CICCONE. A, « Le Capital Humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance ». Emploi et affaires sociale, Rapport Commission Européenne, Mai 2002

OUVRAGES OCDE : L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes, Pour de meilleures compétences de base, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Janet LOONEY, OCDE, 2008

SCHWARTZ. B, « Le rapport Schwartz de 1981 : L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Section 2 : préconisations, résultats et limites » Paris : Premier Ministre. 1981

La Validation des acquis de l'Expérience (VAE), Rapport au parlement en application de l'article 146 de la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, Décembre 2007

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) travail-emploi.gouv.fr

JORF n°0114 du 18 mai 2013 page 8253 texte n°3

WEBOGRAPHIE

Par site

<http://blogs.mediapart.fr/flebas/blog/240316/1-arnaque-de-l-etymologie-du-mot-travail> le : 12/4/2018

www.larousse.fr/encyclopedia/divers/revolution_industrielle/184610 le : 13/05/2018

http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/Trente_Glorieuses/185974 le : 20/05/2018

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Fordisme> consulté le : 20/05/2018

<https://samandamilla.wordpress.com> consulté le 20/05/2018

www.droit-de-la-formation.fr consulté le : 03/02/2016

<https://www.compta-facile.com/comptabilite-generale> consulté le : 05/05/2016

<https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/refere.php> consulté le : 05/05/2016

<https://www.littre.org/definition/%C3%A9thique> consulté le 16/12/2018

<https://www.littre.org/definition/exp%C3%A9rience> consulté le : 06/04/2017

Guide des fiches pratiques de la formation continue : « journal de l'année 2009. Loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » consulté le : 20/04/2017

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Rationalisme.htm> consulté le : 16/12/2018

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Sociologie.htm> consulté le : 2/03/2016

<http://www.education.gouv.fr/> consulté le : 03/08/2018

http://www.unine.ch/autogenesis/CC_mosys.htm by Ateliers Bartimée, A. L. BRAICHET abraichet@access.ch, 1996 consulté le : consulté le 02/03/2017

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_1.php consulté le 02/03/2017

http://www.univ-montp3.fr/miap/ens/AES_IDS/TD4/Exo3.html consulté le : 25/11/2018

Par auteurs

AFILF, CNRS (2001). *op.cit.* <http://www.cnrtl.fr/etymologie/reconnaitre>, consulté le : 12/7/2017

BAJOIT. Guy, « Le renouveau de la sociologie contemporaine ». <https://journals.openedition.org/sociologies/1873>, consulté le 12/2/2018

BELLINI. S, « Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation », Formation-Emploi [En ligne], 122/ Avril – juin 2013, mis en ligne le 17 juillet 2013, consulté le : 22/07/ 2016

BOUQUET. Brigitte, « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêt, limites et risques ». www.cairn.info. consulté le : 29/04/2018

CROS. Françoise & RAIKY. Claude, « Autour des mots de la formation », <http://www.inrp.fr/publication/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8pdf>, consulté le : 12 /05/2016

DELEUZE. Gilles, « Postscriptum sur les sociétés de contrôle ». in *L'autre journal*, n° 1, mai 1990. <https://infokiosques.net/spip.php?article214>. Consulté le : 14/03/2017

DUBET. François, ZEITLER. A & J. GUERIN. J, « La construction de l'expérience. Entretien avec F. DUBET réalisé par A. ZEITLER & J. GUERIN ». rechercheformation.revue.org. consulté le : 28/03/2017

FETZ. RT, « Expérience et histoire : la notion hégélienne de l'expérience et son interprétation par M. HEIDEGGER et HG. GADAMER », *Revue de théologie et de philosophie*, 1979 : <http://www.e-periodica.ch>, consulté le : 26/05/2017

- FRANCOIS. Yolande, « Le sentiment de reconnaissance et le besoin de reconnaissance sont-ils étroitement liés ou peuvent-ils s'exprimer de manière distanciée ? La science des fondements de la reconnaissance dans les organisations. ». HAL Id: hal-01072540 <https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-01072540>, 2014, consulté le : 6/02/2016
- HAUD. G, « La reconnaissance, genèse d'un concept philosophique ». <http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddo=35583>, consulté le : 03/03/2017
- HOWE. Robert, « Bulletin de la documentation collégiale ». n°4, Décembre 2010 - <http://www.cdc.qc.ca/bulletin>, consulté le : 6/03/2017
- MARCEL. Jean Claude, « Anomie, *Corrélat* : comportement social, conscience collective, contrôle social, norme sociale, solidarité sociale ». <http://ses.ens-lyon.fr/ses/fichiers/Articles/ac15i.pdf> consulté le 02/06/2017
- MARCEL. JF & BOUILLIER-OUDOT. MH, « Du processus de référentialisation. Analyse d'un hiatus entre valeurs et techniques ». <https://journals.openedition.org/dse/994>, consulté le : 25/05/2017
- http://www.toupies.org/Dictionnaire/Controle_social.htm, consulté le : 12/05/2017
- OLIVIER de SARDAN. Jean Pierre, « La politique du terrain Sur la production des données en anthropologie ». 1995, <http://enquete.revues.org/263> ; DOI : 10.4000/enquete.263, consulté le : 15/06/2018
- ROBO. Patrick, « Démarche Clinique ». <http://probo.free.fr>, consulté le : 18/11/2018
- ROPE. F, « La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. In J. DOLZ, E. OLLAGNIER (Eds), L'énigme de la compétence en éducation », Bruxelles : De Boeck Supérieur, Raisons éducatives, 203-226. 2002 accessible sur <http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competeence-en-education--972804140199-p-203.htm> : janvier 2013, consulté le : 20/05/2017
- SKINNER. Burrhus Frédéric, <https://lapsychologie.weebly.com/conditionnement-opeacuterant.html> consulté le 13/04/2016
- VERGNIES. JF, « Edito : Valider ses acquis, une pratique à accompagner », Formation-Emploi [En ligne], 122/ Avril-juin 2013, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le : 22/05/2016
- ZEITLER. A, « Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience ». Recherche et formation. Revues .Org, 70/2012. <http://rechercheformation.revues.org> , consulté le : 06/02/2017