

L'évaluation :  
levier pour l'enseignement  
et la formation

Les 25, 26 et 27 janvier 2017  
AGROSUP - Dijon

# 29<sup>e</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL

de l'Association pour le Développement  
des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

## Réseau thématique : Valorisation et Validation des Acquis de l'Expérience (VVAE)

<i>Apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED). Accompagnement à distance des élèves en difficultés en SVT – Cas des écoles privées au Liban</i> Rosette Nahed, Françoise Poyet, Fadi El Hage	p. 1
<i>Sensibiliser les futurs enseignants aux écrits intermédiaires : un levier pour questionner leurs postures d'étayage ?</i> Marielle Wyns, Nicole Rahier, Thierry Evrard, Laurence Famelart	p. 2
<b>Symposium L'accompagnement à la reconnaissance et à la validation des acquis de l'expérience, une fonction entre tensions conflictuelles et transaction ?</b>	p. 4
<i>Le travail d'accompagnement en VAE et le développement professionnel et personnel des candidats</i> Gilles Leclercq, Marie-Christine Vermelle, Noëlle Lefebvre, Yves Obret, Laurence Blomme	p. 5
<i>Evaluation des compétences en matière de recherche et accompagnement des apprenants à la réduction des tensions dans le cadre du doctorat par VAE</i> Pascal Lafont, Marcel Pariat	p. 6
<b>Symposium La rédaction d'un dossier de Validation des Acquis d'Expérience évalué en contexte universitaire : une situation potentielle de développement ?</b>	p. 8
<i>Le développement potentiel des candidat(es) au cours de leur procédure de Validation des Acquis d'expérience dans l'enseignement supérieur : étude de 6 cas suisses</i> Marc-Michel Pochon, Sophie Serry, Régula Villari	p. 9
<i>Conception d'accompagnateurs à la confection de dossier VAE pour aider le développement</i> Grégory Munoz, Michel Dumas, Pierre Parage	p. 11

***Apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED). Accompagnement à distance des élèves en difficultés en SVT – Cas des écoles privées au Liban***

**Rosette Nahed, Françoise Poyet, Fadi El Hage**

Le développement actuel et rapide des réseaux et d'Internet incite à l'introduction du concept du e-learning dans l'enseignement et l'apprentissage à distance. Il s'agit d'un ensemble de méthodes et d'outils utilisant les technologies multimédias et l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance (Conseil européen, 2000). En effet, le e-learning contribue à la disparition de l'unité de temps, de lieu et d'action entre les enseignants et les étudiants. Son utilisation s'est largement répandue dans l'enseignement. Grâce aux traces numériques exploitées dans les systèmes de e-learning, il devient possible de repérer les étudiants en difficultés, de suivre leurs activités et de les accompagner vers un usage actif et continu des outils. Des études de plus en plus fréquentes investissent ce terrain de recherche (Ben Romdhane, 2013). Le e-learning 2.0 est orienté vers un apprentissage collaboratif dans lequel l'enseignant devient accompagnateur et l'étudiant devient actif dans son apprentissage notamment lors de l'utilisation des blogues éducatifs (edublogs). Ce travail à distance est lié à l'utilisation et à l'exploitation des technologies dites multimédia (Perriault, 2002). Ces technologies sont devenues une nécessité en termes d'adaptation et de redéfinition des pratiques de transmission et d'acquisition des connaissances. Les différents acteurs du monde de l'enseignement à distance ont intégré l'usage de nouveaux supports multimédia afin d'optimiser les échanges avec les apprenants (Cretin, 2005).

Au Liban, le champ des technologies n'est plus restreint aux informaticiens et programmeurs qui intègrent l'informatique dans leur démarche personnelle et professionnelle mais il s'est étendu pour atteindre les institutions scolaires. Ceci a permis de considérer l'informatique comme outil incontournable (Al Skayem, 2003).

Dans le contexte international, les nouvelles technologies ont fait leur entrée, dans tous les domaines, notamment dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement supérieur où elles sont introduites, comme « technologies éducatives ». Ne faisant pas exception, le Liban et ses institutions académiques se sont lancés dans cette innovation pédagogique, qui a constitué une préoccupation majeure de divers établissements de l'enseignement supérieur (Malek, 2010).

Etant enseignante de SVT dans un collège, nous avons eu recours aux TIC dans plusieurs situations d'apprentissage visant à accompagner les élèves en difficulté. Ceci nous a permis de remarquer l'efficacité de ces activités surtout au sein des groupes hétérogènes, ceux-ci étant souvent difficiles à gérer. En plus, dans le cadre de mon mémoire de Master recherche en sciences de l'éducation, nous avons pu relever que pour la majorité des élèves, les TICE et plus particulièrement l'accompagnement à distance via un blogue de remédiation ont un impact positif sur leur apprentissage. Les élèves accompagnés à distance ont été très motivés. Cet accompagnement s'est avéré très efficace pour aider les élèves à dépasser des obstacles d'apprentissage, à accorder du sens aux enseignements assurés, à entretenir un nouveau rapport à l'erreur et à re-adhérer au groupe-classe (Nahed, 2010).

En 2007, l'étude de l'OCDE a montré qu'il existe une corrélation entre l'usage du numérique et les résultats scolaires. Les élèves ayant un ordinateur et l'utilisant depuis plus de trois ans ont des résultats nettement supérieurs à la moyenne, contrairement aux élèves dépourvus d'ordinateur qui obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE (Fourgous, 2011). Le rapport de Robert J. Marzano démontre que l'utilisation des outils numériques permet d'améliorer les résultats scolaires de 16 à 31 % (Marzano, 2009). Les technologies de l'information et de la communication et leurs larges utilisations pourraient donc offrir de multiples dispositifs de soutien aux élèves en difficultés, basés sur une différenciation pédagogique. Ces

élèves sont le plus souvent agités et dispersés. Ils ont du mal à se concentrer sur une tâche précise. Ils manquent de motivation et de confiance en eux. Leur faible autonomie altère leur attention en classe (Fourgous, 2011). Ils ont besoin d'activités stimulantes, d'être convaincus qu'ils sont capables de réussir, et d'établir un lien conscient entre efforts et réussite. Ils ont du mal à accorder du «sens» aux divers enseignements suivis (Hume, 2009). Ils témoignent en général de lacunes dans leurs apprentissages, manquent d'outils pour construire leur savoir et ont du mal à surmonter seuls leurs difficultés (Abourjeili, 2011).

Par ailleurs, au niveau de l'apprentissage des SVT et plus particulièrement la communication nerveuse, les élèves rencontrent des difficultés liées à la compréhension des concepts et à leurs capacités à faire des liens entre les concepts étudiés dans le but de résoudre des problèmes complexes et dont la résolution nécessite une mise en relation des notions étudiées.

Toutes ces réflexions nous ont amenés à se poser la question suivante : Comment concevoir un protocole d'accompagnement à distance des élèves en difficulté en SVT, via une plateforme ?

Dans ce contexte, nous avons mis en place une plateforme «Remédiation SVT» destinée aux élèves en difficultés, et plus particulièrement sur le thème de la communication nerveuse. Plusieurs rubriques ont été proposées via cette plateforme dont la construction a été basée sur des erreurs repérées dans une évaluation sommative réalisée auprès de 288 élèves de la classe de 2<sup>nde</sup> dans 11 établissements du Cazade Baabda-Liban. Parmi ces rubriques, nous citons : «messagerie», «ressources», «entraînement et remédiation», «conseils méthodologiques», «exploitation des erreurs», «pour aller plus loin» et «forum». Un accompagnement régulier et à distance a été effectué.

Ce protocole d'accompagnement s'inscrit dans une stratégie pédagogique et tutorale prenant en compte l'apprenant, la connaissance construite grâce aux différentes situations d'apprentissage proposées par cet environnement numérique (Balacheff, 2002). La plateforme a été enrichie, au fur et à mesure de l'accompagnement et ceci à travers les traces écrites laissées par les élèves sur le forum et grâce aux erreurs ajoutées dans la rubrique «exploitation des erreurs : analyse des erreurs en cours» avec des feedback correctifs correspondants. Les résultats obtenus sont prometteurs.

*Mots clés : apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED), plateforme de remédiation, TIC*

## ***Sensibiliser les futurs enseignants aux écrits intermédiaires : un levier pour questionner leurs postures d'étayage ?***

**Marielle Wyns, Nicole Rahier, Thierry Evrard, Laurence Famelart**

Les écrits intermédiaires sont susceptibles d'être produits par les élèves dans différents contextes scolaires, et sollicités dans diverses disciplines : ils peuvent prendre la forme d'un carnet (de route, de croquis, d'expériences, de lecture...), d'un portfolio, d'un premier jet d'écriture, d'un cahier de brouillon... Chabanne et Bucheton définissent ces écrits par leur caractère médiat (ils constituent «une médiation entre deux sujets, deux discours, entre le sujet et lui-même») et transitoire (ils sont «intermédiaire(s) entre deux états d'un écrit, entre deux états de pensée» et «lié(s) à des situations précises de travail») (Chabanne & Bucheton 2002, p. 20). Ils ont pour vocation de contribuer à la construction des apprentissages et/ou de la réflexivité. Pourtant, s'ils sont bien présents dans l'enseignement fondamental, ils sont toutefois peu exploités par les instituteurs : ils fonctionnent le plus souvent comme de simples traces à conserver, et leur dimension heuristique est méconnue des enseignants, qui manquent de repères quant aux pistes d'utilisation en classe (Garcia-Debanco et al., 2009). En particulier, les enseignants novices semblent les plus démunis quant à l'exploitation pédagogique de tels écrits (Doquet, 2011).

La pratique des écrits intermédiaires au primaire gagnerait dès lors à être articulée avec une formation rigoureuse aux enjeux de ces écrits et aux modalités de mise en œuvre les plus porteuses d'apprentissage. La formation initiale, en particulier, a certainement un rôle à jouer dans ce processus de sensibilisation et d'outillage pédagogique.

C'est sur ces constats et ces convictions que s'appuie le dispositif didactique que notre équipe de

formateurs a construit et expérimenté en 2015-2016. Destiné aux futurs instituteurs en deuxième année de formation –soit à mi-parcours d’une formation supérieure non-universitaire qui s’organise en trois ans – , ce dispositif poursuit un double objectif. D’une part, il vise à outiller les étudiants pour la mise en œuvre, dans leurs classes de stage, d’activités favorisant la construction de la pensée de l’élève par le biais d’écrits intermédiaires. D’autre part, il entend favoriser leur réflexion sur leurs pratiques enseignantes : il les amène à questionner le regard souvent évaluatif qu’ils portent spontanément sur ces écrits «inévaluables», et à prendre conscience des postures d’étayage qu’ils adoptent et de leurs conséquences sur les postures cognitives des élèves.

Au cours d’un «atelier de formation pratique» transdisciplinaire, les étudiants sont amenés, dans un premier temps, à expérimenter différents dispositifs les amenant à produire et à exploiter différentes formes d’écrits intermédiaires (narration de recherche mathématique, carnet de lecture, carnet d’expérience). Dans un deuxième temps, par la confrontation de différentes traces d’élèves, ils dégagent les spécificités de ces écrits, les distinguent des écrits institutionnalisés, s’interrogent sur leurs fonctions et leur intérêt pédagogique. Ils sont ensuite invités à transférer, dans leur classe de stage, une activité articulée autour d’un écrit intermédiaire de leur choix, et à collecter les traces produites par les élèves. De retour à la Haute Ecole, celles-ci sont analysées et les futurs enseignants se posent la question du regard qu’ils portent sur ces écrits; ils envisagent différentes exploitations possibles en classe et se familiarisent avec la posture d’accompagnement, la plus susceptible de faire émerger la pensée en construction des élèves et pourtant la moins mise en œuvre par les enseignants débutants –contrairement à la posture de contrôle. Les éléments de formation engrangés par le biais d’expérimentation, d’analyses, d’apports théoriques sont destinés à être transférés, dans la suite du parcours, lors des moments de pratique en classe.

Après avoir brièvement décrit le dispositif, nous montrerons comment nous avons cherché à susciter le questionnement et le transfert, notamment par un aller-retour entre le lieu de formation et la pratique de classe, entre l’expérimentation et l’analyse, éclairée par des outils théoriques. Nous montrerons pourquoi il nous semble qu’un tel objet de formation, étroitement lié aux gestes professionnels, et in fine, à l’identité enseignante, nous semble lui-même «inévaluable», et nous évoquerons la collaboration indispensable avec les «maîtres de stage», collaboration centrée sur l’accompagnement de l’étudiant davantage que sur son évaluation. Nous nous interrogerons sur les premiers effets observables de ce dispositif sur les représentations des étudiants, nous dégagerons quelques éléments d’analyse et partagerons nos questionnements.

### **Repères bibliographiques**

Bucheton D. (2014), Refonder l’enseignement de l’écriture, Paris, Retz.

Chabanne J.-C., Bucheton D. (2002), Ecrire pour penser, apprendre et se construire. L’écrit et l’oral réflexif, Paris, Presses universitaires de France.

Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. Le Français aujourd’hui, 174, 57-68.

Garcia-Debanc, C., Laurent, D. & Galaup M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d’appropriation dans le cadre de l’enseignement des sciences à l’école primaire. Pratiques, 143-144, 27-48.

Ringlet G. (1996) De l’inévaluable dans la formation des enseignants. Eduquer et Former. Théories et Pratiques, 7, 3-8

### Session 3 - Symposium 3.3

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00

## L'accompagnement à la reconnaissance et à la validation des acquis de l'expérience, une fonction entre tensions conflictuelles et transaction ?

**Discutants** : Cavaco Carmen, Pascal Lafont

### Texte de cadrage

Ce symposium entend centrer plus particulièrement ses communications et ses échanges sur la fonction d'accompagnement et les modes de faire des accompagnateurs aux prises avec des exigences inhérentes aux processus d'évaluation des compétences professionnelles et d'apprentissages dans le cadre de la RVAE. En effet, si l'évaluation est conçue pour les apprenants, pour les accompagner dans leurs apprentissages, leur donner des repères, les aider à s'orienter, elle est également utilisée pour les sélectionner, ce qu'ils redoutent souvent. Aussi, est-ce pour cela, que la fonction et le rôle joué par les accompagnateurs dans le cadre de la mise en œuvre de la RVAE est objet de questionnement pour les communicants de ce symposium. Quel est le potentiel du processus de RVAE dans le développement professionnel et les apprentissages de la part des accompagnateurs des adultes responsables en faveur de leur mise en place ? L'ambition collective de ce symposium est de tirer des enseignements du mode d'intervention des accompagnants à RVAE au regard d'un socle conceptuel qui repose à la fois sur des éléments de la sociologie de la transaction et une perspective biographique afin d'interroger les propriétés « d'accompagnabilité » à l'aune de trois registres : 1) le registre institutionnel et organisationnel, notamment l'accompagnement au sein du dispositif de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, 2) celui des normes explicites et implicites des membres des jurys chargés de valider un diplôme universitaire : master, doctorat... 3) celui des perceptions des candidats ayant obtenu une validation partielle ou totale du diplôme. Dans ce but, des questions croisées viseront à appréhender les écarts existant entre un usage attendu et un usage effectif du dispositif de RVAE tout en repérant la nature différente des tensions qui se trament entre complicité et curiosité d'une part, et celles qui se manifestent par une tension conflictuelle entre une pratique d'accompagnement travaillée par une tradition d'éducation permanente et la volonté d'impulser un modèle économique soucieux de rentabilité et de productivité, ou encore au regard de normes dites académiques de référence. Ainsi, des tensions naissent-elles de l'ambivalence relative à la notion de responsabilité individuelle comme collective, à l'origine des initiatives qui permettent, notamment, l'expression de la motivation à s'inscrire dans une démarche de RVAE tout étant soumis à de nouvelles obligations. Or, celle-ci porte une « éthique productiviste qui soutient qu'elle valorise l'individu et le libéralisme, l'autonomie des uns et des autres, tout en cherchant à instituer des normes vouées à réduire les choix possibles et en proposant une définition unidimensionnelle de l'individu » (Maillard, 2007, p. 41).

L'analyse des tensions sera notamment envisagée entre les approches par compétences dans le cadre des titres et diplômes de type baccalauréat (Portugal), du master (France : Lille), et du doctorat (France : Paris Est) par VAE rapportées aux exigences institutionnelles et l'innovation pédagogique qui associe les apprenants à un processus d'apprentissage à travers lequel les candidats mêlent tour à tour, savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action. En effet, si les compétences ainsi acquises constituent une riche source de capital humain, tous les individus n'ont pas forcément conscience de sa valeur potentielle et ils ne tirent pas toujours profit de leurs acquis, surtout lorsqu'ils éprouvent des difficultés à donner la preuve de leurs compétences, voire à distinguer des manières de s'y prendre pour écrire ou faire écrire leurs pratiques (Cifali et André, 2007). En outre, les injonctions institutionnelles n'auraient-elles pas tendance à réduire l'évaluation à ses dimensions instrumentales et sommatives, éloignées des inspirations formatives associées aux dynamiques de développement professionnel des sujets tant pour les candidats que pour les universitaires ?

## ***Le travail d'accompagnement en VAE et le développement professionnel et personnel des candidats***

**Gilles Leclercq, Marie-Christine Vermelle, Noëlle Lefebvre, Yves Obret, Laurence Blomme**

Cette contribution s'inscrit dans la suite du colloque ADMEE 2015 auquel nous avons participé et où nous annonçons un programme de recherche. Celui-ci n'a pas été mené à terme dans son intégralité, mais certaines orientations ont abouti. De l'une d'entre elle nous pouvons tirer des enseignements sur ce que propose le troisième et le quatrième axe de ce colloque en focalisant sur le travail des accompagnants VAE et sur le développement professionnel et les apprentissages des candidats ayant validés partiellement ou totalement un master en ingénierie de formation via la VAE.

Pour canaliser nos préoccupations de recherche, nous les avons circonscrites en proposant une approche dispositive. Celle-ci répond à quatre règles de méthode.

1<sup>ère</sup> règle : il convient d'étudier les usages du dispositif sans négliger ce qu'on en attend? S'agissant d'un dispositif de VAE, cela conduit à envisager une approche restreinte (ce qui est attendu des candidats), et une approche étendue (comment les usagers qui fréquentent le dispositif s'en servent-ils et comment poursuivent-ils sa conception dans l'usage qu'ils en font?)

2<sup>ème</sup> règle : il convient de mobiliser ce que nous appelons l'outil MMM. Il est courant de distinguer trois registres d'activité qu'on appelle communément «micro», «meso» et «macro». Une approche dispositive prend appui sur cette trilogie; mais elle invite à qualifier ces trois registres avec les mots «organisationnel», «décisionnel» et «relationnel». Cette 2<sup>ème</sup> règle conduit à analyser les différents registres (MaODR, MeODR et MiODR) comme des champs de force en tension qui sont à l'origine de décisions, d'organisations et de relations plus ou moins complexes.

3<sup>ème</sup> règle : il convient de régler l'outil MMM. L'outil MMM est réglable et peut illustrer des points de vue différents. Le choix d'une petite échelle permet d'analyser de manière large alors que le choix d'une grande échelle permet d'analyser plus localement. Concernant un dispositif de VAE, plusieurs réglages sont envisageables, celui que nous avons choisi est en phase avec le matériau que nous avons recueilli. Dans cette perspective, le registre MaODR concerne le pôle qui a en charge la VAE dans le service formation continu de l'Université de Lille 1, le registre MeODR la communauté d'activité constituée par les membres d'un jury qui a en responsabilité la validation d'un parcours de master en ingénierie de formation, le registre MiODR ce qu'ont vécu et vivent des candidats qui ont obtenu une validation partielle ou totale du diplôme.

Quant à la 4<sup>ème</sup> règle, elle sert à circonscrire ce que nous souhaitons étudier du dispositif. Une approche dispositive invite à identifier telle ou telle propriété et souvent tel ou tel système de propriété. Conformément à ce que préconise la règle 1, il existe une propension des dispositifs à induire une propriété et une propension des usagers à la mobiliser peu ou prou, à s'y tenir, à s'en écarter, à l'ignorer... Dans cette contribution, nous nous intéressons plus particulièrement à l'activité d'accompagnement et à la propriété «d'accompagnabilité».

Pour mener cette recherche, nous avons recueilli un matériau en phase avec le réglage que nous avons opéré. Pour documenter le registre MiODR nous avons mené six entretiens avec des candidats qui ont validé partiellement ou totalement le diplôme souhaité. Ceux-ci font partie d'une cohorte de 25 candidats qui se sont inscrits à l'université en 2014 et 2015 et qui ont obtenu une validation partielle ou totale du diplôme. Chaque entretien a pris appui sur un document mentionnant les différentes rencontres avec l'accompagnante VAE et ses modalités (téléphone, mail, courrier...). Dans le registre MeODR, deux entretiens avec la conseillère VAE qui a suivi l'ensemble des candidats ont été réalisés. La technique d'entretien a consisté à échanger en prenant appui sur les traces d'activités : pré-dossier, échanges téléphoniques, remarques sur l'avancement du dossier, mail, etc. Dans le registre MaODR, un entretien a été réalisé avec la responsable du Pôle. Par ailleurs, deux réunions préparatoires à la restitution de la recherche auprès des conseillères et conseillers VAE du pôle ont données lieu à des prises de notes.

Le processus de recherche s'est donc engagé en documentant ce qui était attendu des candidats (approche

restreinte). Dans cette perspective, nous avons modélisé l'activité de l'accompagnante VAE. Son rôle s'est avérée très complémentaire et en phase avec celui de la communauté d'activité formée par les membres du jury. Cette activité a contribué à choisir six opportunités d'entretiens (approche étendue) en croisant les caractéristiques sociologiques des personnes choisies par l'accompagnante pour illustrer son propos et celle des 25 candidats possibles. Suite à cela, six entretiens semi-directifs, faisant appel à des techniques d'explicitation ont été menés. La démarche a permis de prendre la mesure de l'écart existant entre un usage attendu et un usage effectif du dispositif. Mais elle a aussi permis de qualifier la nature différente des tensions qui se trament entre les registres MiODR et MeODR et celle qui se trament entre les registres MaODR et MeODR.

Entre le registre MeOD et MiODR, il existe une complicité et une curiosité réciproque. Elle porte sur les effets du dispositif sur les organisations dans lesquelles travaillent les candidats, sur les processus de professionnalisation, sur la vie familiale pendant l'écriture du dossier, etc. Côté accompagnement, on s'étonne, par exemple, de la difficulté dans laquelle on met un candidat en lui demandant de «prendre de la hauteur». Entre les registres MaODR et MeODR la tension n'est pas du même ordre. Elle se fait conflictuelle, entre défense d'une pratique d'accompagnement travaillée par une tradition d'éducation permanente et volonté d'impulser un modèle économique soucieux de rentabilité et de productivité. Un réglage à plus petite échelle, illustrant un positionnement MMM différent, réglé sur les enjeux de la VAE dans le processus de professionnalisation, sur la politique des universités en la matière et sur la place et la posture des services de formation continue est certes éclairant. Une approche pluri échelle est tout à fait nécessaire; mais le réglage que nous avons opéré et la visibilité qu'il permet sont eux aussi important.

*Mots clés : approche dispositive, accompagnement, tensions*

## ***Evaluation des compétences en matière de recherche et accompagnement des apprenants à la réduction des tensions dans le cadre du doctorat par VAE***

**Pascal Lafont, Marcel Pariat**

Notre contribution met en exergue une analyse des tensions entre les approches par compétences (Robichon & Jsenhans, 2004) en matière de recherche dans le cadre du doctorat par VAE rapportées aux exigences institutionnelles et l'innovation pédagogique qui associe les apprenants à un processus d'apprentissage à travers lequel les candidats mêlent tour à tour, savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action (Mialaret, 1996). Dans le cadre d'une recherche-action programmée sur 21 mois (septembre 2014 à mai 2016) qui porte sur l'expérimentation et l'institutionnalisation d'un parcours de formation doctorale par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) pour l'obtention totale ou partielle du doctorat au sein d'une communauté d'une vingtaine d'établissements (COMUE) en Ile de France, la finalité de notre réflexion est-il de répondre à la question centrale pour savoir si les injonctions institutionnelles contribuent à une tendance qui est de nature à réduire l'évaluation à ses dimensions instrumentales et sommatives, éloignées des inspirations formatives associées aux dynamiques de développement professionnel des sujets (Wittorski, 2007) tant pour les candidats que pour les universitaires confrontées à l'émergence d'une nouvelle discipline, l'architecture.

Notre approche méthodologique s'appuie sur l'analyse croisée des orientations du dispositif mises à nu par les représentations des membres du conseil de l'école doctorale concernée (n=6), des membres du comité de pilotage (n=6), et de candidats au doctorat en architecture (n=11). Les matériaux ont été respectivement recueillis à l'issue de la présentation d'un projet expérimental portant sur la modularisation de la formation doctorale et l'institutionnalisation du dispositif de la validation des acquis de l'expérience rapporté au champ de l'architecture, lors des réunions du comité de pilotage et des séminaires thématiques d'accompagnement collectif. Notre hypothèse de recherche consiste à dévoiler les logiques qui sous-tendent les postures individuelles et institutionnelles pour rendre compte de dynamiques transactionnelles dans lesquelles opère un compromis de coexistence en dépit des tensions auxquelles sont soumis les acteurs. Si la démarche de VAE implique une dimension profondément

identitaire associée à une forme de reconnaissance des compétences en matière de recherche, les résultats de nos analyses montrent que les candidats ne sont pas les seuls concernés par cette problématique relative au développement personnel.

Le terrain de la recherche est ici fortement influencé par un contexte politique associé à une volonté de développer et de rendre visible le dispositif VAE au niveau doctoral. 5 doctorats ont été obtenus en totalité depuis 5 ans et les sollicitations sont en forte augmentation (plus d'une trentaine par an). De ce besoin de qualification et de développement professionnel, découle une nécessité d'accompagnement individuel et institutionnel. L'objectif est d'articuler trois perspectives : élaboration de référentiels (aménagement des conditions d'évaluation et changement des représentations relatives à l'œuvre dans les processus d'évaluation du doctorat) - modularisation des parcours de validation et de post-validation en lien avec l'obtention partielle ou totale du doctorat - professionnalisation des acteurs impliqués dans les processus de validation (montée en compétences pour assurer l'égalité de traitement entre les candidats, maintenir le niveau d'exigence et de la valeur du doctorat...). D'un autre côté, les enjeux pour les candidats sont associés à une reconnaissance de leurs expertises et de leurs compétences, ce sont des enseignants qui ne possèdent pas de doctorat bien que leurs actions relèvent du champ de l'enseignement supérieur tant en enseignement qu'en recherche. Comment alors évaluer les compétences à des fins de certification pour le plus haut diplôme universitaire? L'expérience de la recherche est-elle suffisamment formatrice pour s'engager dans le cadre de ce processus de formalisation? Comment est-il possible de prendre en considération les apprentissages pour répondre aux exigences attendues? Comment distinguer les pratiques professionnelles et postures académiques en matière de recherche? Quelles sont les spécificités pour accompagner le travail d'écriture vers la reconnaissance des pratiques professionnelles (Cifali, André, 2007) de la recherche? Autant de questions qui nous ont conduit à identifier des logiques sous-jacentes permettant l'émergence de postures consensuelles en dépit des tensions. En partant de la définition large des compétences relative à une somme de savoirs, de talents, de manières d'agir, de traits de personnalité, de principes personnels, de centres d'intérêt et d'autres traits, qui sont utilisés et développés à travers le processus de travail, il convient de démontrer que ce travail est en relation avec celui que suscite la recherche. La compétence est trop souvent entendue comme «l'application» de savoirs théoriques ou pratiques, ou comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalité (rigueur, esprit d'initiative, ténacité...). Il est plus pertinent de retenir qu'il s'agit d'une combinatoire où chaque élément se modifie en fonction de caractéristiques de ceux auxquels il s'associe (Le Boterf, 2000). Les résultats de la production scientifique dont l'identification s'avère incontournable dès la phase de recevabilité, peuvent conduire à une évaluation des compétences mobilisées dans un projet de recherche.

Le profil de la population d'architectes candidats fait-il état d'une expérience professionnelle significative dans son champ de compétence professionnel premier, mais également dans celui de l'enseignement en école d'architecture. En outre, la plupart d'entre eux présente un profil de communicant au sein de colloques scientifiques assorti d'un profil de publiant dans des revues reconnues et dans des ouvrages. Pour quelques-uns, une confusion semble apparaître entre profil scientifique et profil professionnel, mettant alors en exergue des travaux professionnels de très haut niveau, reconnus internationalement, voire primés. Il ne faut pas oublier qu'une compétence professionnelle prend appui sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement. La compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production scientifique. Si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel, cela ne signifie pas que l'individu est seul responsable de la production d'une action compétente. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir-agir (Carré, Bourgeois). Autrement dit, le travail que s'engage à produire le candidat pour dire son expérience est nécessairement associé à un travail sur ses propres représentations de l'activité, de lui-même et de son environnement (Barbier & Galatanu, 2004).

*Mots clés : reconnaissance de professionnalité, compétences de recherche, accompagnement individuel et collectif, doctorat par VAE*

## Session 4 - Symposium 4.3

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00

### La rédaction d'un dossier de Validation des Acquis d'Expérience évalué en contexte universitaire : une situation potentielle de développement ?

**Discutant** : Patrick Mayen, Sophie Serry, Emmanuel Sylvestre

#### Texte de cadrage

Depuis les dernières décennies, des dispositifs de Validation des Acquis d'Expérience (ci-après « VAE ») se mettent en place dans le contexte universitaire. La VAE à l'université consiste à évaluer les acquis de l'expérience et apprécier leur convergence avec des acquis académiques. Les valeurs sous-jacentes à la VAE que l'on retrouve dans la littérature concernant : l'opportunité de se former tout au long de la vie et l'égalité des chances (Hanssens & Santy, 2014).

La VAE est une nouvelle donne pour l'université et bouscule le rapport au savoir, le rapport à l'évaluation, le rapport au public ou encore le rapport à l'environnement professionnel (Lenoir, 2002). Ses propriétés à la fois innovantes et déstabilisatrices (ibid.) poussent certains acteurs impliqués dans la VAE à se positionner entre une approche intégrée de sa mise en œuvre – visant un développement professionnel continu auprès d'un maximum de personnes – et une approche restrictive – ayant pour but de répondre à des exigences politiques, avec une restriction maximale (Serry & Sylvestre, 2016). D'après nous, l'étude des apports de l'exercice de rédaction d'un dossier de VAE évalué en contexte universitaire ainsi que l'analyse de ses leviers potentiels en termes de développement professionnel permettraient de tendre vers une approche intégrée de cette procédure et de mieux comprendre ses liens avec le milieu académique.

Rosselet (2016) définit la rédaction d'un dossier de VAE comme une situation permettant à « la personne de *se mettre en mouvement*, se transformer et évoluer, donc se développer » (p. 1). Le domaine de la didactique professionnelle nous paraît être porteur de concepts que nous pourrions invoquer pour traiter de cette problématique, à l'instar de Munoz, Sylvestre et Soulard (2013) qui sont entrés par ce champ pour questionner l'activité de suivi de mémoire et son possible « homomorphisme » avec l'activité d'accompagnement de VAE.

Plus précisément, le concept de situation potentielle de développement (e.g. Mayen, 2012) apparaît comme particulièrement pertinent pour aborder notre problématique. Il désigne « ce par quoi les caractéristiques d'une situation donnée peuvent engendrer (ou pas) des processus d'apprentissage et de développement, lorsqu'elles entrent dans le champ de l'activité d'un professionnel ou futur professionnel » (Mayen & Olry, 2012, p. 93). Dès lors, le questionnement qui nous réunit est le suivant : Dans quelle mesure la rédaction d'un dossier de VAE évalué à l'université peut-elle être une situation potentielle de développement pour les professionnels ? Quelles sont les 2 caractéristiques qui le permettraient ? Quelles sont les limites à ce développement ? Quelles sont les perspectives d'amélioration des dispositifs et des accompagnements de VAE en contexte universitaire ?

Les intervenants à ce symposium tenteront de répondre à ce questionnement à partir de leurs domaines d'expertise (VAE et/ou didactique professionnelle).

Marc Pochon de l'Unige, Sophie Serry de l'Unil et Regula Villari de la HES-SO (Suisse) identifieront les leviers et obstacles au fait de penser la rédaction d'un dossier comme étant une situation potentielle de développement à partir du discours de 10 candidats à la VAE.

Francine Esther Kouablan et Françoise de Viron de l'UCL (Belgique) présenteront une analyse d'activité en partant du postulat selon lequel la procédure de VAE peut également être une situation potentielle de développement pour les conseillers à la VAE.

Gregory Munoz, Michel Dumas et Pierre Parage de l'Université de Nantes (France) montreront que le dispositif d'accompagnement en VAE peut faire en sorte que le processus qui y est rattaché constitue pour les candidats une activité constructive au-delà de l'activité productive.

Patrick Mayen, Professeur des Universités en Didactique professionnelle à l'Institut national supérieur des

sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement (Agrosup) à Dijon (France) discutera des communications en fin de symposium.

### Références bibliographiques

Hanssens, K. & Santy, A.-F. (2014). La valorisation des acquis de l'expérience, un nouveau défi pour les jurys universitaires. Réseau, 84, 1-4.

Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle approche pour l'université. Connexions, 78, 91-108.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. Phronesis, 1(1), 59-67.

Mayen, P. & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. Recherche & formation, 70, 91-106.

Munoz, G., Sylvestre, E. & Soulard, E. (2013). Éléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur : L'activité suivi de mémoire est-elle homomorphe à l'activité accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience ? Les Sciences de l'éducation –Pour l'Ere nouvelle, 2(46), 41-59.

Rosselet, M. (2016). La VAE, une démarche porteuse de développement. En ligne : <http://www.arfor.ch/agma-article/la-vae-une-demarche-porteuse-de-developpement/>, consulté le 6 juillet 2016.

Serry, S. & Sylvestre, E. (2016, juin). Les valeurs d'un dispositif de VAE : le cas de l'université de Lausanne. Communication présentée au 29<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.

### ***Le développement potentiel des candidat(es) au cours de leur procédure de Validation des Acquis d'expérience dans l'enseignement supérieur : étude de 6 cas suisses***

**Marc-Michel Pochon, Sophie Serry, Régula Villari**

L'ouverture à la Validation des Acquis de l'Expérience (ci-après « VAE ») à l'enseignement supérieur est assez récente en Suisse. En 2008, l'Université de Genève a été la première Institution de ce pays à proposer cette démarche qui consiste à attribuer une valeur académique à l'expérience non formelle (provenant de la formation continue par exemple) et informelle (en tant que produit des activités quotidiennes, professionnelles ou non). Depuis 2010, la Haute École spécialisée de Suisse occidentale s'est associée à l'Université de Genève dans cette pratique et l'Université de Lausanne les a récemment rejointes. Dans ces trois Institutions, seule une partie du diplôme visé peut être obtenue par VAE. Qui plus est, la procédure est longue et incertaine : rédiger un dossier de VAE peut prendre 4 à 6 mois et les personnes candidates n'ont pas la certitude d'obtenir les équivalences de cours demandées par leur dossier de VAE. Nous nous sommes intéressés à l'apport en termes d'apprentissage de mener un tel projet – au-delà d'une reconnaissance de compétences et d'une réduction de la longueur du parcours d'études.

De plus en plus d'auteurs montrent que la procédure de VAE n'est pas qu'administrative (e.g. Serry & Sylvestre, 2016) et qu'elle peut être une *situation potentielle de développement* (au sens de Mayen, 1999). Dans ce sens, Haezebrouck et Sadkowski (2013) ne voient pas en la procédure de VAE « une simple conversion de l'expérience, mais une élaboration et un réel travail de mise à distance de son vécu professionnel » (p. 42). D'après ces auteurs (2013), il s'agit d'un processus d'autoformation (où la personne élabore du savoir sur son activité) et d'autoévaluation (notamment par le fait qu'il faut choisir les expériences à mettre en exergue dans son dossier). Cortessis (2013) converge dans cette optique en affirmant que « la preuve par l'action n'est pas suffisante [dans la procédure de VAE] » (p. 49) : en plus de cela, il est nécessaire de développer une « compétence à argumenter [qui] n'est pas naturelle » (p. 56).

Guérin, Le Goff et Zannad (2013) convoquent également les théories de la didactique professionnelle pour mettre en avant les apports de la VAE pour les candidat·e·s :

L'analyse des situations de travail sur lesquelles reposent la VAE participe au développement de l'expérience et des compétences. Ce qui est formateur pour l'individu c'est de réussir à changer le statut de son vécu (Clot, 2000). [...] Cette démarche génère une posture réflexive parce qu'elle offre la

possibilité de révoquer ou de ressaisir mentalement la situation analysée dans une perspective de transformation de la relation à l'activité professionnelle. (p. 68)

Une étude menée par Besençon (2015), basée sur les théories de Schwartz (1994, cité par Besençon, 2015), avance que lors de la procédure de VAE les candidat·e·s sont invité·e·s à « passer du vécu à l'expérience, de l'expérience au savoir-faire et du savoir-faire au savoir sur le faire » (p. 165). L'auteur (2015) a indiqué que les deux premières étapes étaient souvent franchies par les personnes candidates à la VAE, ce qui démontre que leur parcours dépasse la simple tâche administrative.

Au regard de ces développements, nous avons rédigé le questionnement de recherche comme suit :

Dans quelle mesure les personnes étudiantes au bénéfice de la VAE identifient-elles la procédure qu'elles ont traversée comme étant une source d'apprentissage et de développement ? Quels en sont les leviers et les freins ?

Notre étude exploratoire est basée sur 6 entretiens de personnes étudiant dans l'une de nos trois Institutions suisses et qui ont récemment obtenu des équivalences par VAE. Il s'agit d'adultes ayant au minimum 3 années d'expérience professionnelle et/ou bénévole, actuellement en reprise d'études supérieures. La méthode d'entretien choisie est celle de « l'entretien semi-directif centré » au sens de Romelaer (2005, p. 102). Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une retranscription complète. Ensuite, une analyse de contenu a été effectuée, selon une démarche inductive/déductive – le mouvement inductif ayant toute son importance étant donné qu'il « permet de découvrir des phénomènes qui seraient non visibles dans une recherche purement déductive » (Baslev & Saada-Robert, 2002, p. 98). Dans notre analyse, nous avons tenté d'identifier les leviers et les freins à la réalisation d'un apprentissage et d'un potentiel développement lors d'une démarche de VAE. Nous avons également essayé de comprendre les éléments contextualisés de la procédure de VAE qui pouvaient être susceptibles d'être source d'apprentissage ou non.

Si des précautions ont été prises pour « ne pas induire les réponses des personnes interviewées » (Fenneteau, 2015, p. 88), nous avons conscience que les premiers résultats avancés peuvent comprendre des biais notamment parce qu'ils relèvent de discours. Ils seront donc considérés avec prudence. Les données recueillies tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle la procédure de VAE n'est pas perçue par les candidat·e·s uniquement comme une procédure administrative. Des extraits des entretiens indiquant des traces d'apprentissages par la VAE seront présentés. Ceux-ci rejoignent les éléments repérés dans la revue de littérature tels que l'apprentissage d'une analyse réflexive, le développement de compétences à argumenter ou encore l'acquisition d'une capacité à connaître et interpréter les situations. Certains freins à ces possibles apprentissages ont aussi été identifiés. Il s'agit entre autres de blocages émotionnels de certaines personnes candidates face à la complexité de la tâche demandée. Des questionnements identitaires ont également été suscités de par le changement de posture de ces personnes : d'expert·e·s dans leur domaine professionnel à candidat·e·s devant faire la preuve de leur expérience dans le milieu académique. Ceux-ci peuvent être source de découragements et d'abandons. Nous discuterons de quelques conséquences de nos constats pour les dispositifs de VAE et l'accompagnement proposé. Les apports de cette étude en lien avec les problématiques actuelles en matière de VAE et leurs enjeux seront également envisagés.

## Références bibliographiques

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In Saada-Robert, M. & Leutenegger, F., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-1110), Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Besençon, P.-A. (2015). La conceptualisation des savoirs professionnels dans la validation des acquis d'expérience en formation d'enseignants à l'école obligatoire. *Actes du 27ème colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 165-166). En ligne : <http://admee2015.sciencesconf.org>, consulté le 7 mars 2016.

Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Questions Vives*, 10 (20), 47-62.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête et questionnaire* (3ème Ed.). Paris : Dunod.

Haezebrouck, C. & Sadkowski, C. (2013). *Devenir accompagnateur VAE*. Lyon : Chronique sociale.

Guérin, F., Le Goff, J.-L. & Zannad, H. (2013). Formation et VAE dans les établissements d'enseignements supérieurs : les enjeux d'une ingénierie pédagogique dans la « fabrique des cadres ». In P. Lafont (Ed.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ?* (pp. 63-82), Paris : Publibook Université.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In Roussel, P. & Wacheux, F. (Eds.). *Management des ressources humaines* (pp. 101-137), Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Serry, S. & Sylvestre, M. (2016, juin). *Les valeurs d'un dispositif de Validation des Acquis de l'expérience : le cas de l'Université de Lausanne*. Communication présentée au 29ème Congrès de l'association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.

*Mots clés : Validation des Acquis de l'Expérience, enseignement supérieur, situation potentielle de développement*

## **Conception d'accompagnateurs à la confection de dossier VAE pour aider le développement**

**Grégory Munoz, Michel Dumas, Pierre Parage**

« Métaphoriquement, l'activité constructive a les pieds et les mains dans l'activité productive et ses singularités versatiles, mais la tête ailleurs, c'est-à-dire dans les sphères des régularités et des invariances dynamiques du monde, mais aussi de l'histoire propre du sujet capable » (Rabardel, 2005, p. 20).

### **1/ Questionnement et contexte**

Dans le cadre d'un dispositif VAE en université proposant un double accompagnement, méthodologique d'une part et en référence aux compétences du diplôme brigué d'autre part, nous analysons comment des accompagnateurs conçoivent leur activité, notamment en ce qui concerne leur guidage pour les candidats dont ils ont la charge ? S'agit-il de les accompagner dans leur développement, et si oui, dans quels buts et comment ? Dans un précédent travail (Munoz & al., 2012), nous avons postulé que « les processus psychologiques et notamment cognitifs déployés dans une démarche de VAE peuvent s'apparenter à des processus de développement et d'apprentissage du sujet, en ce qu'ils pourraient permettre chez ce dernier des prises de conscience et un certain recul émancipateur, mais dont les éléments restent difficiles à appréhender... ». Qu'en est-il du point de vue des accompagnateurs ?

Cette étude de cas se situe dans le contexte d'une demande collective de VAE émise pour un ensemble de formateurs par une même institution de formation d'enseignants, en vue de l'obtention d'un master professionnel, dont le but est de développer une réflexivité basée sur l'analyse des situations de travail (Dumas & al., 2010). Les acteurs dont l'activité est étudiée sont des formateurs intervenants dans ce diplôme ; ils sont mobilisés en tant qu'accompagnateurs référents au sein du même diplôme, le Master 2 « Métiers, pratiques et recherches en éducation et formation » (MPREF), parcours professionnel « Formation de formateur par l'analyse des situations de travail » (FFAST).

### **2/ Cadres théorique et méthodologique**

A partir des extensions interactionnistes en didactique professionnelle (Vergnaud, 2000 ; Mayen, 2007 ; Vinatier, 2009, 2013), où la construction opératoire du sujet s'appuie aussi sur la médiation des autres et du langage, en vue de genèses opératoires, conceptuelles et instrumentales (Rabardel, 2005), voire identitaires (Pastré, 2011), nous analysons l'activité d'accompagnateurs VAE (Mayen, 2004, 2008). Selon ces perspectives admettant une dialectique inter-intra-psychique (Bruner, 1991, 2000) propre à Vygotski (1934), nous explorons, selon le double point de vue de la didactique professionnelle (Pastré & al., 2006 ; Pasté, 2011) et de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997), comment ces accompagnateurs conçoivent

leur activité pour permettre chez les sujets qu'ils accompagnent dans la rédaction de leur dossier VAE des formes de développement. Il s'agit de considérer comment s'articulent activité productive et activité constructive dans le cadre de ce qui est proposé par les accompagnateurs. L'activité constructive est ancrée dans l'activité productive. « Le paradoxe est que cet enracinement de l'activité constructive est en même temps détachement nécessaire. L'activité constructive doit, par delà les variabilités de la singularité, et d'une certaine façon contre ces variabilités, élaborer les invariants nécessaires au renouvellement et au développement des capacités d'agir du sujet en devenir » (Rabardel, 2005, p. 20).

Notre étude se base sur une observation participante et des entretiens semi-directifs post-activité menés après environ une année de suivi de candidats VAE, juste après la soutenance de ces derniers. Le guide d'entretien relève de deux ordres de questions : comment ces accompagnateurs conçoivent la demande qui leur est adressée, comment ils conçoivent leurs modalités d'action ? Le traitement des entretiens une fois transcrits consiste en une analyse de contenu intéressée aux propos des acteurs, relatifs à leur activité de conception (Olry & Vidal-Gomel, 2011), leur formule d'accompagnement, les différents buts qu'ils se donnent, mais également les documents ressources auxquels ils se réfèrent, ainsi que les acteurs qu'ils évoquent.

### **3/ Premiers résultats**

Les résultats présentés sont issus d'une première étude menée auprès de deux accompagnateurs. Si l'activité du premier, A1, davantage pilotée par la validation, centrée sur l'évaluation, peut être qualifiée d'« adéquatiste », au sens où il cherche essentiellement à permettre la mise en correspondance entre éléments de l'expérience du candidat et éléments de compétence du référentiel du diplôme visé compris par le jury, celle du second, A2 semble plus orientée vers le développement des compétences d'analyse du candidat, même si celles-ci ne sont pas absentes des préoccupations de A1. En effet, tous deux ont cherché à permettre pour leurs candidats de réaliser « un pas de plus ».

L'analyse montre que le premier accompagnateur conçoit l'accompagnement VAE comme « coopération distribuée d'amplification ». Selon lui, « la mise en œuvre de la coopération distribuée d'amplification (...) passe par ce que De Terssac appelait la construction d'un répertoire opératif commun, qu'il faut absolument mettre en place avec le candidat qu'on accompagne, de façon à ce que ça puisse servir à la préparation et à la réalisation de l'action, en l'occurrence c'est la réalisation d'un dossier de VAE. (...) Si l'on distingue l'activité productive et l'activité constructive. Moi, je dirais qu'en tant qu'accompagnateur, mon rôle il est dans l'accompagnement de l'activité productive. C'est-à-dire la rédaction du document. En sachant que c'est à travers la rédaction du dossier que se fait l'activité constructive » (A1-8).

Le second accompagnateur considère l'accompagnement VAE comme une série d'étapes, de « décrochages continus » permettant au candidat de passer d'une logique de l'exécution à une logique de l'adaptation, c'est-à-dire d'aller vers le repérage et l'analyse d'une situation critique, que le candidat aurait eu à maîtriser, où « l'outillage intellectuel, conceptuel est mis à l'épreuve », afin de « tester sa fonction de généralisation » (A2-32), puisque conceptualiser « c'est réduire la complexité à quelques concepts » (A2-34), à la recherche éventuelle d'invariants (Vergnaud, 2007), prompts à pouvoir orienter l'action.

### **4/ Perspectives**

Des pistes de discussion peuvent être déployées, notamment pour comprendre, selon ces accompagnateurs, comment s'articulent de manière dialectique activités productives et activités constructives des candidats lors du processus de VAE. Plus globalement, en quoi de tels dispositifs VAE peuvent-ils constituer des « situations potentiels de développement » (Mayen, 1999) voire contribuer à une ergonomie constructive (Falzon, 2013) ?

### **Bibliographie**

Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

Daoulas C. (dir.) (2007), *L'accompagnement en VAE : compétences et pratiques pour une fonction*

*nouvelle*, Paris, Raison et passions.

Dumas M., Munoz G. & Parage P. (2010), Le travail de/et sur l'expérience à l'occasion d'un processus de validation des acquis de l'expérience. Table ronde, Journée d'études du Master 2 professionnel FFAST, *La circulation des savoirs entre recherche et formation*, 14 juin, Nantes.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : PUF.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, n° 139, 65-86.

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 159, 7-22.

Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In Méry, M. (Ed). (2007). *Activité humaine et conceptualisation ; questions à Gérard Vergnaud*. (pp. 193-202). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 1, 58-75.

Munoz, G., Dumas, M. & Parage, P. (2012). La réalisation du dossier de validation des acquis de l'expérience : entre *objectivation* d'une œuvre et/ou *concrétisation* d'un objet technique. Colloque *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux*, Laboratoire CIREL, Universités Lille 1 et 3, 26-28 septembre. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/70.pdf>

Olry P. & Vidal-Gomel C. (2011), Conception de formation professionnelle continue : tension croisée et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie, *Activités*, 8 (2), 115-149, en ligne : <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Pastré, P. (2005). Genèse et identité, in Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.

Pastré P. Mayen P. & Vergnaud G. (2006), La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

*Mots clés : conceptualisation, activité, accompagnement, validation des acquis de l'expérience (VAE), conception, redéfinition, didactique professionnelle*