

Université de Nantes

UFR Lettres et langages

Mémoire de Master 1, Sciences de l'éducation et de la formation.

L'ACCOMPAGNEMENT A LA VAE DANS
LES UNIVERSITES : ENTRE UN IDEAL
D'EQUITE SOCIALE ET DES EXIGENCES
ACADEMIQUES.

Mémoire présenté et soutenu par Melle Florence HEDIN

Directeur de mémoire : M. Pierre-Yves Bernard.

Année universitaire : 2009 - 2010



UNIVERSITÉ DE NANTES

L'accompagnement à la VAE dans les universités : entre un idéal d'équité sociale et des exigences académiques.

REMERCIEMENTS

Je remercie Monsieur Pierre-Yves Bernard, mon directeur de mémoire qui m'a soutenue et conseillée dans cette recherche.

Je tiens également à remercier les accompagnateurs VAE qui m'ont accueillie et sans qui je n'aurais pas pu réaliser ce travail.

SOMMAIRE

Introduction	p.6
<u>PREMIERE PARTIE</u> : LA VAE ET LES UNIVERSITES, DES REGIMES D'EFTLV EN TENSION ?	
I / La VAE : un régime universaliste de l'EFTLV	p.9
A / La VAE dans le contexte de la formation continue en France	p.9
A1 / Caractéristiques historiques de la formation continue en France : un système inégalitaire de formation professionnelle.....	p.9
A2 / Les nouveaux enjeux de la formation continue : sécurisation des parcours et formation tout au long de la vie.....	p.10
B / La VAE : mise en place d'un dispositif atypique qui fait son chemin	p.11
B1 / La loi de modernisation sociale de 2002 et l'instauration de la VAE : un mode d'accès « révolutionnaire » aux certifications.....	p.11
B2 / La démarche de VAE : conditions, procédure et modalités.....	p.12
B3 / Evolution du dispositif, un afflux de candidats toujours trop faible au regard des objectifs.....	p.13
C / La VAE dans l'enseignement supérieur	p.14
C1 / Du système de dérogation à l'entrée en formation (VAP 85) à la VAE : l'université comme terrain déjà conquis par la validation des acquis.....	p.14
C2 / L'autonomie des universités et les pôles VAE.....	p.15
C3 / L'université ou le régime académique d'EFTLV. Un public spécifique pour des diplômes de niveau I, II et III.....	p.16
II / L'accompagnement à la VAE	p.19
A / Une étape clé du dispositif de VAE mais une expertise encore mal définie	p.19
A1 / Les enjeux de l'accompagnement.....	p.19
A2 / Une expertise mal définie.....	p.21
B / La dynamique professionnelle des accompagnateurs en VAE	p.24
B1 / Des initiatives professionnelles locales.....	p.24
B2 / Professionnalisation ou dynamique professionnelle ?.....	p.25
C / Problématique et hypothèses	p.26
B1 / Problématique.....	p.26

B2 / Hypothèses.....	p.27
----------------------	------

DEUXIEME PARTIE : LES ENTRETIENS AVEC LES ACCOMPAGNATEURS COMME METHODOLOGIE D'ACCES AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES.

I / Terrain d'enquête.....	p.31
A / Les accompagnateurs en VAE dans les universités.....	p.31
B / Mode d'accès aux interviewés.....	p.31
II / L'entretien sociologique.....	p.33
A / Intérêt de cette méthodologie dans notre recherche.....	p.33
B / Guide d'entretien.....	p.34
C / Déroulement des entretiens.....	p.35
D / Méthode d'analyse.....	p.38

TROISIEME PARTIE : UNE ANALYSE MITIGEE SUR L'ADEQUATION ENTRE ACCOMPAGNEMENT A LA VAE ET REGIME UNIVERSALISTE.

I / La posture des accompagnateurs.....	p.41
A / La dimension relationnelle.....	p.41
B / La posture méthodologique.....	p.43
II / L'offre d'accompagnement.....	p.47
A / Les modalités.....	p.47
B / Le rôle de l'enseignant référent.....	p.49
C / Les coûts.....	p.51
D / Harmonisation des pratiques.....	p.52
III / Adaptabilité et souplesse de l'accompagnement.....	p.53
A / L'adaptabilité des accompagnateurs.....	p.53
B / La souplesse de l'accompagnement.....	p.54
IV / Les valeurs du modèle professionnel.....	p.56
A / Les valeurs académiques.....	p.56
B / La VAE, un dispositif de seconde chance.....	p.59
C / Des accompagnateurs qui soutiennent le dispositif de VAE.....	p.60
D / La valeur de solidarité.....	p.61
V / Conclusion.....	p.63
VI / Limites.....	p.65
Bibliographie.....	p.66
Annexes.....	p.67

INTRODUCTION

La validation des acquis de l'expérience est apparue dans le paysage de la formation continue en France en 2002. Depuis longtemps un dispositif de formation pour adulte n'avait pas autant fait parler de lui. Aujourd'hui, tout le monde ou presque sait ce que cache le sigle VAE. Nombreux sont les colloques, les communications et les recherches qui lui sont consacrées. Son originalité et son succès sont dus à son mode d'accès aux certifications. Pour obtenir un diplôme, nul besoin de revenir sur les bancs de l'école. Le candidat à la VAE doit désormais valoriser son expérience professionnelle et les compétences acquises au cours de son parcours. Si ces dernières correspondent aux compétences normalement acquises par un élève / étudiant en formation initiale ayant obtenu le diplôme visé, alors le candidat peut prétendre à l'obtenir lui aussi. La dimension formatrice du travail est reconnue. L'école n'a plus le monopole de l'apprentissage.

Cependant, l'évolution incertaine du nombre de dossiers VAE fait craindre un faible engouement pour ce dispositif. Quelles sont les raisons d'un si faible succès ? Est-ce la reconnaissance mitigée des enseignants ? Le manque de moyens alloués à son développement ? La difficulté d'une société régie par des valeurs académiques à reconnaître au même titre des apprentissages issus d'un parcours scolaire et des apprentissages issus d'un parcours professionnel ? Les professionnels de la VAE doivent donc redoubler d'effort afin de faire reconnaître cette démarche de formation à part entière. Certains ne tarissent pas d'éloges quant aux bénéfices retirés par les candidats de cette démarche : reconnaissance de l'expérience, estime de soi, goût retrouvé pour les études ... Mais il ne faudrait pas non plus oublier les laissés pour compte de la démarche, ceux pour qui la validation est nulle et qui se retrouvent rabaissés face à la non-reconnaissance de tout un parcours professionnel. Et ceux qui n'obtiennent que la validation partielle, que leur apporte un diplôme à moitié validé ?

Bref, de nombreuses questions émergent après 8 ans de vie. Comment optimiser la VAE afin qu'elle devienne accessible à plus d'actifs, tout en gardant sa légitimité ? Comment limiter les effets négatifs que nous venons d'évoquer ? Beaucoup de questions auxquelles tentent de répondre les rapports qui se multiplient, à destination des décideurs politiques.

Nous allons tenter ici d'apporter notre pierre à l'édifice, si modeste soit-elle, afin de dégager des axes de réflexion. Nous nous pencherons plus particulièrement sur un aspect du dispositif, non négligeable, qu'est l'accompagnement à la VAE. La quasi-totalité des candidats y a recours. Qu'apporte l'accompagnement à la démarche de VAE ? Comment peut-il se perfectionner ?

Notre recherche s'appuiera sur les travaux d' E.Verdier (2008) et sa théorisation des conventions sociétales en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV). A l'issue de la première partie, nous serons en mesure d' identifier le dispositif de VAE comme relevant d'un régime universaliste d'EFTLV. Ce régime se caractérise par deux éléments principaux. Il permet à l'adulte d'être acteur de sa formation et offre une deuxième chance pour compenser les inégalités initiales.

L'accompagnement à la VAE a été désigné comme un levier important de développement du dispositif. Cependant, dans son article, M.-H. Jacques (2008) évoque les biais de l'accompagnement, tels que l'inégalité des candidats face à la variabilité de la mise en oeuvre de l'accompagnement ou la mobilisation déterminante du capital social et culturel. Nous proposerons donc une problématique à l'issue de la réflexion dont fera l'objet la première partie : Dans quelle mesure les conditions de l'accompagnement à la VAE dans l'enseignement supérieur sont-elles garantes de l'inspiration universaliste qui a conduit à l'élaboration du dispositif de VAE ?

Nous préciserons, dans la deuxième partie, les raisons pour lesquelles nous avons choisi l'entretien semi-directif comme méthode d'enquête et l'analyse thématique comme méthode d'analyse du matériau recueilli.

Nous confronterons ensuite les hypothèses élaborées à l'issue de la première partie au discours des accompagnateurs interviewés.

PREMIERE PARTIE

LA VAE ET LES UNIVERSITES, DES REGIMES D'EFTLV EN TENSION ?

I / LA VAE : UN REGIME UNIVERSALISTE DE L'EFTLV

Cette première sous-partie a pour objet la connaissance du dispositif de VAE, ses objectifs, et ses difficultés, en lien avec le contexte de la formation continue. Nous ciblerons notre présentation sur la VAE dans les universités afin de prendre la mesure des enjeux de l'installation d'un tel dispositif dans un univers académique.

A / La VAE dans le contexte de la formation continue en France.

La VAE est un dispositif atypique dans le champ de la formation continue en France. Cependant, sa mise en place n'est pas totalement inattendue. Elle s'explique par le développement de nouvelles idées, telles que la sécurisation des parcours, et l'impulsion donnée par l'Union Européenne en matière d'EFTV.

A1 / Caractéristiques historiques de la formation professionnelle en France : un système inégalitaire de formation professionnelle.

Dans son ouvrage *La formation professionnelle continue* (2004), C. Dubar réalise une esquisse de la « *configuration spécifique des rapports de forces sociales dans le champ de la formation continue* » (Dubar, 2004, p.9). Ses travaux mettent en avant les principales caractéristiques de la formation professionnelle continue dans le système français. « *La formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations en cours dans tous les pays industrialisés. Qu'il s'agisse d'accroître la compétitivité des entreprises, d'accompagner les restructurations industrielles ou de lutter contre le chômage, la formation intervient, sous des modalités très diverses, pour tenter de répondre aux multiples problèmes engendrés par ces mutations. La France tient une place originale avec son système de formation professionnelle continue (FPC) instauré par la loi de juillet 1971, réformé à plusieurs reprises ...* » (op. cit. p. 3). Conçue dans une période de croissance, la FPC a du très vite évoluer face à une conjoncture de crise profonde. Désormais, elle répond en priorité à deux

finalités, la modernisation des entreprises et la lutte contre le chômage.

Dès ses débuts se développe l'idée que la FPC doit constituer un dispositif de « deuxième chance ». En 1975, Paul Granet, secrétaire d'Etat écrit : « *La FPC intéresse tous les français dès l'instant qu'ils ont quitté l'école. Sur le plan social elle doit être la seconde chance de toutes les victimes des disparités sociales* ». Cependant, l'ouvrage de C. Dubar dresse un bien triste bilan : la reproduction des inégalités engendrée par le système de formation initiale se retrouve dans le domaine de la formation pour adulte. La FPC a le plus bénéficié « *aux salariés les plus qualifiés, ayant déjà une bonne formation initiale et des diplômes élevés. Cette conclusion en masque une autre peut-être plus importante, en tout cas plus nouvelle : la formation continue a d'abord profité aux salariés bien insérés dans des entreprises de taille importante, situées dans des branches ou secteurs professionnels en développement, ayant une gestion active de leur personnel et de sa formation* » (op. cit., p. 59).

A2 / Les nouveaux enjeux de la formation continue : sécurisation des parcours et formation tout au long de la vie (EFTLV)

C.Dubar conclut son ouvrage en préconisant la diversification des modèles de formation et la reconnaissance accrue des cursus individuels afin de « *lutter contre un élargissement de la fracture sociale* » (op. cit. p.109). « *La construction d'offre de formation tenant compte des parcours personnels des stagiaires est inséparable de la possibilité de valider les acquis professionnels et personnels mais aussi de reconnaître les adultes comme acteurs de leur formation et de leurs activités sociales, à la fois sujets apprenants et citoyens à part entière* » (op. cit., p.109). Les propos de Dubar reflètent les changements en cours dans le domaine de la formation continue. Désormais, dans un monde du travail en pleine mutation (recul de l'emploi à temps plein, rareté des contrats à durée indéterminées), les maîtres mots sont sécurisation des parcours et individualisation des parcours de formation. Les parcours professionnels des individus se caractérisent par des bifurcations et des ruptures (Cazals-Ferré, Croity-Belz, 2008). Grosjean et Sarnin (2002) utilisent le terme de « *cheminements nomades* » pour décrire ces parcours. L'individualisation s'impose alors comme une nouvelle norme (Elias, 1991). La reconfiguration de la formation résulte de ces mutations fait appel au concept de formation des adultes tout au long de la vie.

Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie a été introduit par l'Union Européenne en 1996. Il réoriente les dispositifs de formation nationaux vers une prise en compte de l'éducation permanente et traduit le souci de fournir aux citoyens les outils pour s'épanouir personnellement,

s'intégrer socialement et participer à la société de la connaissance. C. Dubar, dans la conclusion de son ouvrage évoque cette nouvelle dimension : « *La formation tout au long de la vie ne deviendra une réalité massive que si les organisations du travail, les politiques d'emploi et la vie associative lui accordent une place essentielle* » (Dubar, 2004, p.109).

De plus, la prise de conscience de l'inégal accès des actifs à la formation continue a amené les pouvoirs publics à insister sur l'équité des dispositifs et sur leur dimension de « deuxième chance ».

Transition

Le dispositif de la VAE ne s'est pas mis en place par hasard mais répond aux exigences actuelles décrites dans le précédent paragraphe. La VAE est destinée à « *faciliter les mobilités sur le marché du travail et à sécuriser les parcours professionnels, en créant un meilleur accès aux certifications professionnelles* » (Labruyère, 2008, p.333).

B / Le VAE : mise en place d'un dispositif atypique qui fait son chemin.

B1 / La loi de modernisation sociale de 2002 et l'instauration de la VAE : un mode d'accès « révolutionnaire » aux certifications.

La grande nouveauté qu'introduit la VAE est de pouvoir acquérir un diplôme sans passer par la formation. En effet, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 stipule que « *toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment de son expérience professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle ...* ». De plus, « *peuvent donner lieu à validation les acquis de l'expérience correspondant à l'exercice, continu ou non, pendant une durée cumulée d'au moins trois ans, d'activités salariées, non salariées ou bénévoles. Ces acquis doivent justifier en tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention du diplôme postulé.* ». Ce dispositif reconnaît donc la dimension formatrice du travail et prend en compte l'activité réelle. « *Il s'agit dans la VAE de rechercher non pas l'activité prescrite, mais l'activité réelle* » (G. Pinte, 2009, p.56). Les ministères certificateurs ont dû actualiser les diplômes délivrés au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) afin d'élaborer, pour chaque diplôme, un « référentiel diplôme » ou fiche RNCP listant les champs de compétences et les secteurs d'activité ou types

d'emploi correspondant au diplôme et non plus seulement les contenus de connaissances ou de programmes scolaires et universitaires. Ce RNCP a été créé par la loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. Il se substitue à la liste d'homologation tenue par la commission technique d'homologation (CTH). Cette mise à jour régulière des diplômes remplit deux missions principales. Elle s'adresse à toute personne qui cherche le diplôme, le titre à finalité professionnelle ou le certificat de qualification le plus proche de son expérience dans le cadre d'une demande de VAE. Il a également pour but de fournir des informations à toute entreprise dans le cadre de sa gestion des ressources humaines.

L'expérience de la personne est mise en relation avec la fiche RNCP afin d'élaborer un dossier. Ce « *rapport d'expérience très détaillé* » (Labruyère, 2008, p.333) consiste en l'analyse par le candidat de ses expériences et acquis professionnels au regard du référentiel du diplôme visé. « *Dans l'esprit des théoriciens de la validation des acquis, le dossier de validation est bien conçu comme une épreuve en soi* » (Jacques, 2008, p.168).

Dans la plupart des ministères certificateurs, un jury, composé d'enseignants et de professionnels évalue le candidat sur deux éléments : le dossier et un entretien avec le candidat portant sur des éléments du dossier. En ce qui concerne les titres professionnels délivrés par le ministère de l'Emploi, l'évaluation porte également sur une observation en situation de travail (réelle ou reconstituée).

Dans l'esprit des pionniers du dispositif, la VAE est fondée sur un idéal de « deuxième chance », ciblée en priorité sur les actifs les moins diplômés et les plus en difficulté sur le marché du travail. L'accompagnement à la VAE devient vite indissociable du dispositif et est « *présenté par le législateur comme consubstantiel à la VAE et résolument conçu pour compenser des inégalités d'accès à la formation, tant initiale que continue* » (Jacques, 2008, p.164).

B2 / La démarche de VAE : conditions, procédures et modalités.

La validation des acquis de l'expérience est un droit ouvert à tous : salariés (en contrat à durée déterminée ou indéterminée, intérimaires...), non-salariés, demandeurs d'emploi, bénévoles, agents publics, personnes ayant exercé des responsabilités syndicales. Et ce quel que soit le diplôme précédemment obtenu ou le niveau de qualification. L'unique condition est de justifier d'une expérience professionnelle (salariée ou non, bénévole ...) de 3 ans en continu ou en discontinu, en rapport avec le contenu de la certification (diplôme, titre...) envisagée.

Les dépenses des candidats liées à la VAE sont consacrées aux prestations d'accompagnement et aux

droits d'inscription auprès de l'organisme certificateur. Dans la plupart des cas, le coût de la VAE est pris en charge pour les salariés (FONGECIF) et les demandeurs d'emploi (ASSEDIC).

Pour les salariés, la VAE peut être organisée dans le cadre du plan de formation de l'entreprise ou d'un congé spécifique : le congé pour validation des acquis de l'expérience. D'une durée équivalente à 24 heures de travail, ce congé est accordé à la demande du salarié, sur autorisation de l'employeur.

La démarche de VAE du candidat se déroule en plusieurs étapes :

- Evaluation de la validité de la demande.
- Accompagnement pour aider le candidat à constituer les preuves (modalité facultative)
- Constitution par le candidat d'un dossier qui retrace précisément son expérience.
- Réunion d'un jury, avec entretien ou mise en situation professionnelle.

A l'issue de l'évaluation, le jury se prononce sur la validation qu'il accorde. La validation est totale si les compétences, aptitudes et connaissances exigées pour l'obtention du diplôme sont acquises. La validation peut également être partielle. Dans ce cas, le jury précise la nature des connaissances et aptitudes qui devront faire l'objet d'un contrôle supplémentaires. Enfin, le jury peut refuser la validation.

Plusieurs ministères certificateurs sont autorisés à délivrer des certifications dans le cadre d'une VAE. Le ministère de l'Education nationale est celui qui délivre le plus de VAE. Il comprend à la fois l'enseignement professionnel et technologique (du CAP au BTS) et l'enseignement supérieur (universités et CNAM). Les autres ministères sont ceux de l'Agriculture, de la jeunesse et des sports, de la Défense, de la Culture et les ministères chargés de l'emploi et de l'action sociale et la santé.

Pour des raisons liées à la sécurité, à la Défense nationale ou à la santé, certaines certifications ne sont pas accessibles par la voie de la VAE (ex : médecine).

B3 / Evolution du dispositif : un afflux de candidats toujours trop faible au regard des objectifs.

Dès sa mise en application, l'engouement pour la VAE semble être au rendez-vous. « *Au total, ce sont plus de 36 000 dossiers qui ont été examinés par les jurys de VAE en 2004, contre moins de 25 000 en 2003, soit une progression de 47 %* » (Labruyère, 2006, p.1). Après le succès continu de la VAE dans les premières années, le rythme s'essoufle.

En 2006, Gérard Larcher ministre délégué à l'Emploi, au Travail et à l'Insertion professionnelle lance le plan VAE dans le cadre du plan de développement gouvernemental. Il annonce des axes d'actions réalisés à l'automne 2006 : simplification des démarches, aides à la constitution de jurys salariés, campagnes de communication ... L'objectif de ces mesures est d'atteindre en 2006 la certification de 60 000 diplômés et titres par la voie de la VAE. Cependant, la réalité est bien loin de ces ambitions, en 2006 il n'y aura que 26 000 validations effectuées par cette voie.

En septembre 2008, le rapport d'Eric Besson, Secrétaire d'Etat chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique (*Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*) tente de comprendre le bilan global mitigé et de donner un nouvel élan à la VAE. Selon lui, la procédure VAE souffre d'une certaine complexité et d'une longueur excessive. Les déperditions de candidats sont nombreuses au cours des cinq étapes identifiées : première information brève, info-conseil VAE, entretien individuel, recevabilité, accompagnement et validation totale ou partielle.

C / La VAE dans l'enseignement supérieur.

Nous nous intéressons à présent plus précisément à la VAE dans l'enseignement supérieur (CNAM et éducation nationale) et à ses éventuelles spécificités par rapport au cadre général d'application. En effet, notre recherche portera sur l'accompagnement à la VAE dans les universités.

C1 / Du système de dérogation à l'entrée en formation (1985) à la VAE : l'université comme terrain déjà conquis par la validation des acquis.

Le principe de la reconnaissance des acquis est déjà instauré dans l'enseignement supérieur depuis 1985. Le décret d'août 1985 met en place un système de dérogation à l'entrée en formation. Afin de favoriser le retour en formation des adultes, ceux-ci peuvent faire valoir leur expérience professionnelle et personnelle pour s'inscrire dans un cursus de formation universitaire pour lequel ils ne possèdent pas les prérequis académiques normalement exigés.

Déjà, les différences entre universités se font ressentir. Au sein de certains services de formation continue, une véritable culture de la validation des acquis se développe, alors que d'autres universités restent à l'écart du dispositif, du fait de la réticence des enseignants (Labruyère, 2006).

Dans un mouvement large de réaffirmation de la valeur formative du travail, la loi du 20 juillet

1992 instaure la validation des acquis professionnels (VAP) qui permet d'acquérir les unités d'un diplôme. Cette loi stipule que « *toute personne, qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle, peut demander la validation des 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* ». Ainsi, l'université a dû mettre en place des jurys de VAP qui dispensent les candidats de certaines épreuves d'examen.

Dès lors, on peut penser que ces dispositifs déjà existants et la philosophie qu'ils véhiculent ont facilité la mise en place de la VAE dans les universités. D'autant plus, comme le précise Y. Fermon que les établissements disposaient donc déjà en 2002 de « *pratiques d'analyse et de mise en correspondance d'acquis résultant d'activités professionnelles et d'acquis résultant d'un parcours de formation* » (Fermon, 2008, p.27). Cette hypothèse se confirme car « *lorsque l'on compare l'évolution de la VAE avec celle des dispositifs qui l'ont précédé (« Vap85 » et « Vap 93 »), pendant les premières années de leur mise en oeuvre, on constate que pour ces derniers l'évolution a été beaucoup plus lente* » (op. cit. p.27).

C2 / L'autonomie des universités et les pôles VAE

Les candidats à la VAE dans les universités ne représentent qu'une faible part du total des candidats à la VAE, tous ministères certificateurs confondus. En 2006, 47 937 candidats ont été présentés devant un jury par un ministère certificateur dans l'ensemble des ministères certificateurs. Parmi eux, 3935 candidats relevaient du ministère de l'enseignement supérieur, soit 8,2 %. Ces chiffres cachent cependant un développement continu de la VAE dans l'enseignement supérieur. Le tableau suivant, extrait de l'article de Y. Fermon (2008), « *VAE : la révolution culturelle a-t-elle eu lieu ? L'exemple de l'enseignement supérieur* », donne à voir cette évolution.

Tableau 1 : Evolution de la validation des acquis de l'expérience dans les universités et au CNAM

Évolution de la validation des acquis de l'expérience dans les universités et au Cnam

	2002	2003	2004	2005	2006
Nombre de validations attribuées	1 140	2 780	3 165	3 838	3 705
Dont diplômes complets	195 (17 %)	827 (29,7 %)	1 282 (40,5 %)	1 655 (43,1 %)	1 842 (49,7 %)

Source : Depp, enquête auprès des établissements d'enseignement supérieur (universités et Cnam) sur la validation des acquis.

Ces chiffres ne doivent cependant pas « *occulter le fait que de grandes disparités existent entre les universités puisqu'en 2006, (...), si dans huit d'entre elles le nombre de dossiers examinés par les jurys dépassent 100, dans huit autres il n'atteint pas 10, la moyenne se situant autour de 40 dossiers* » (op. cit. p.26).

L'autonomie des universités explique en grande partie ces différences. Selon les politiques locales et l'histoire de chaque université, les services VAE sont plus ou moins soutenus financièrement, et se développent différemment. L'importance du service VAE au sein de l'université et son organisation interne sont très variables d'une université à l'autre, ce qui explique la disparité du nombre de dossier VAE traité chaque année par université.

C3 / L'université ou le régime académique d'EFTLV. Un public spécifique pour des diplômes de niveau I, II et III.

Les universités délivrent des diplômes de niveau I, II et III (cf. annexe 1). Une enquête d'A. Le Roux publiée en juin 2009 et intitulée *La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2007* révèle que le « *master figure comme le diplôme le plus recherché par ceux qui visent l'attribution d'un diplôme par validation des acquis de l'expérience. Ainsi 35% des bénéficiaires de la VAE ont obtenu tout ou partie d'un master* » (Le Roux, 2009, p.2). Le deuxième diplôme le plus recherché est la licence professionnelle qui représente 30% des validations attribuées.

Les candidats à la VAE dans l'enseignement supérieur ont un profil spécifique au regard du public cible de la VAE en général. En effet, 82,8% des bénéficiaires sont en emploi, et 51,2% d'entre eux sont des cadres. On peut dès lors se supposer que la VAE dans l'enseignement supérieur se démarque de la VAE dans les autres ministères certificateurs.

Comment conceptualiser et synthétiser les constats que nous avons fait jusqu'à présent concernant le dispositif de VAE et l'université ? Afin de situer la recherche dans un cadre théorique, nous avons recours aux travaux d' E. Verdier. Cet auteur a défini des régimes nationaux d'éducation et de formation. « *Un régime repose sur des configurations d'acteurs publics et privés, collectifs et individuels (formateurs, administration, partenaires sociaux, chambres de commerce et d'industrie, usagers du service formation, entreprises, etc.) articulées à des organisations et des institutions (règles, coutumes). Sur cette base, Verdier (2001) a avancé qu'on pouvait identifier différents régimes idéal-typiques dont les institutions étaient ordonnées autour de conventions de formation (méritocratique, professionnelle, marchande, recouvrant une pluralité de conceptions de « juste et de l'efficace » pour fonder la légitimité des règles en la matière. Les unes et les autres relèvent de modalités de justification différentes (Boltanski, Thévenot, 1991) : le mérite ou la maîtrise professionnelle par exemple. Aucune de ces formes idéal-typiques ne saurait rendre compte d'un cas national; elles constituent plutôt des répertoires évolutifs -au fil de la dynamique des idées et des expériences – dont s'inspirent peu ou prou les politiques d'éducation et de formation » (Verdier, 2008, p.203) (cf. Annexe 2).*

« *C'est ainsi qu'en France joue une convention sociétale à prédominance méritocratique ».*(Verdier, 2001, p.14). Cette convention méritocratique se construit à partir de deux dimensions : « *une compétition scolaire entre individus »* et « *la performance scolaire, indépendante et insensible dans son principe aux influences locales et marchandes »*. (Verdier, 2001, p.13). Dans ce régime autrement dit académique d'EFTLV, la pureté du principe méritocratique est mise en avant. Le degré de noblesse scolaire d'un individu détermine un positionnement légitime dans des organisations hiérarchisées sur le marché du travail. « *Le principal risque selon cette conception tient à un creusement des inégalités scolaires puis sociales, du fait que la compétition académique a des effets durables sur le marché du travail (...). A priori, la seconde chance n'a guère de probabilité de compenser les effets de la sélection, puisque la formation continue est prioritairement adaptative »* (Verdier, 2008, p.205).

L'université est un des symboles même du régime académique à la française. Les textes d'application de la VAE mentionnent cette dimension spécifique de l'enseignement supérieur. « *L'accès par la voie de la validation des acquis à tous les diplômés à finalité professionnelle délivrés par l'Enseignement supérieur fait l'objet de l'article 137 de la loi et a donné lieu à un décret spécifique (2002-590). Ces textes introduisent un certain nombre de nuances dans la manière de concevoir la mise en oeuvre de la démarche de validation, au regard des textes sur les diplômés professionnels. Ils accordent notamment une place plus grande aux connaissances et aptitudes (par rapport aux compétences) ... ».*

Parallèlement, on peut situer le dispositif de VAE dans un régime universaliste d'EFTLV puisque la validation des acquis est « *une deuxième chance dans l'espoir de diminuer les inégalités initiales héritées ou engendrées par les séquences précédentes du parcours de formation initiale ou continue* » (Verdier, 2008, p.206). Du moins, c'est l'objectif du dispositif de VAE, qui fut dans l'esprit des concepteurs de la loi. La deuxième caractéristique du régime universaliste en matière de formation continue est le fait « *d'accroître la capacité d'action du citoyen afin de bénéficier d'une sécurité active. Ainsi l'adulte en formation continue doit être acteur de sa propre formation* » (op. cit. p.206). Sur ce point également, la VAE répond aux critères du régime universaliste car c'est bien le candidat qui élabore son dossier selon son parcours et le présente au jury.

En matière de formation initiale, E. Verdier ajoute que « *ce régime d'action limite le poids des savoirs académiques; il s'agit d'assurer une articulation avec d'autres savoirs et notamment de traduire en compétences les connaissances transmises.* » (op. cit. p.206). Pour conclure, ce régime s'articule autour du principe de solidarité.

La mise en place de la VAE dans l'enseignement supérieur confronte donc deux régimes d'EFTLV. Pour illustrer l'originalité de cette situation, certains auteurs parlent de « révolution culturelle ». L'installation de la VAE dans l'enseignement supérieur a soulevé de grands doutes quant à sa viabilité. « *Il était courant en 2002 d'entendre dire que la « communauté universitaire » n'était nullement prête à « brader ses diplômes », qu'elle ferait tout pour mettre des bâtons dans les roues de la VAE et, en définitive, nombreux étaient ceux qui pensaient que le dispositif n'arriverait pas à dépasser le stade de l'existence légale* » (Y. Fermon, 2008, p.26).

Transition

La VAE est un dispositif nouveau, qui se distingue des précédentes méthodes mises en place en terme de formation continue. Ce dispositif a donc besoin de s'appuyer sur de nouvelles formes d'expertise, notamment l'accompagnement à la VAE, qui permet aux candidats de mener à bien leur démarche. L'accompagnateur en VAE est désormais un nouvel acteur de la formation des adultes.

II / L'ACCOMPAGNEMENT A LA VAE

L'accompagnement à la VAE a été mis en place pour épauler les candidats dans leur démarche, souvent qualifiée de parcours du combattant. Selon G. Pinte, « *les accompagnateurs en VAE sont chargés de révéler les acquis de l'expérience des candidats et de faciliter la constitution des dossiers de ces derniers* » (Pinte, 2009, p.55).

Beaucoup de questions émergent lorsque l'on évoque les accompagnateurs en VAE : Qu'apportent-ils à la démarche de VAE ? Quelles sont les limites de leur fonction ? Peut-on parler de fonction ou d'une réelle identité professionnelle ?

Nous tenterons ici de contextualiser ces questions afin d'amener la problématique.

Nous nous baserons sur la définition de l'accompagnement donnée dans la *Charte des services de l'Etat pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE)*. « *L'accompagnement est une aide méthodologique au candidat à la VAE, pour constituer son dossier auprès du certificateur, pour préparer l'entretien avec le jury (...). C'est une mesure facultative qui offre au candidat des chances supplémentaires d'aller jusqu'au bout de sa démarche* ». Cette définition est intéressante dans le sens où elle restreint le temps d'accompagnement à l'aide méthodologique de la constitution du dossier.

A / L'accompagnement, une étape clé du dispositif de VAE mais une expertise encore mal définie.

A1 / Les enjeux de l'accompagnement

La phase d'accompagnement du dispositif de VAE a rapidement été identifiée comme un « passage obligé » pour obtenir la validation de ses acquis. La forte corrélation entre accompagnement et validation est reconnue par tous. L'accompagnement « *semble être effectivement une condition déterminante pour que les candidats puissent valider leurs acquis* » (Jacques, 2008, p.161). C. Labruyère et J. Rose explicitent ce lien. « *Le choix des informations utiles, et notamment la sélection des situations de travail les plus pertinentes au regard du contenu*

du diplôme visé, dans l'ensemble des situations vécues, nécessite une certaine maîtrise du référentiel du diplôme, que le candidat peut difficilement acquérir tout seul et un mode de lecture de son expérience appropriée aux attentes du jury. C'est en cela que l'accompagnement par un professionnel s'avère généralement décisif, en terme de qualité des dossiers » (Labruyère et Rose, 2004, p.31).

D'autre part, l'accompagnement légitimerait l'acquisition du diplôme dans le sens où cet accompagnement est considéré comme formateur. *« Dans l'esprit des théoriciens de la validation des acquis, le dossier de validation est bien conçu comme une épreuve en soi, homologue en quelque sorte de celles qui sanctionnent la formation, dans l'univers académique »* (Jacques, 2009, p.168). Donc, hormis le fait que la démarche de VAE soit souvent décrite comme un parcours du combattant, ou encore une démarche lourde et implicate qui ne s'engage pas à la légère, le questionnement et les incitations de l'accompagnateur élèvent le candidat en terme de connaissances et de capacités. G. Pinte définit l'accompagnement comme une médiation qui permet au candidat de *« prendre conscience, d'identifier et de s'approprier ce qu'il a appris par l'expérience »* (Pinte, 2009, p.55). Dès lors, il envisage la fonction d'accompagnement comme une *« médiation à un véritable processus de formation et d'autoformation »* (op. cit. p.55).

Ainsi l'accompagnement constitue un enjeu de développement du dispositif (Besson, 2008). Dans un souci de mieux accompagner les candidats à la VAE, notamment les moins qualifiés,

E. Besson préconise d'établir une politique de financement de l'accompagnement cohérente, de définir une démarche qualité, notamment en créant un label qualité qui engagerait les organismes à respecter la « charte accompagnement » et de poursuivre l'accompagnement en cas d'échec ou de validation partielle. De même, dans le rapport rendu à Monsieur Laurent Wauquiez, Secrétaire d'Etat à l'Emploi, et présidé par V. Merle (*Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience*, 2008) les auteurs proposent d'améliorer la qualité de l'accompagnement par le biais d'une procédure d'agrément ou de « labellisation ».

Malgré ces enjeux, l'importance de la phase d'accompagnement dans le dispositif de VAE et l'expertise qu'il requiert, il semble que l'accompagnement n'ait pas fait l'objet d'une définition et de directives particulières.

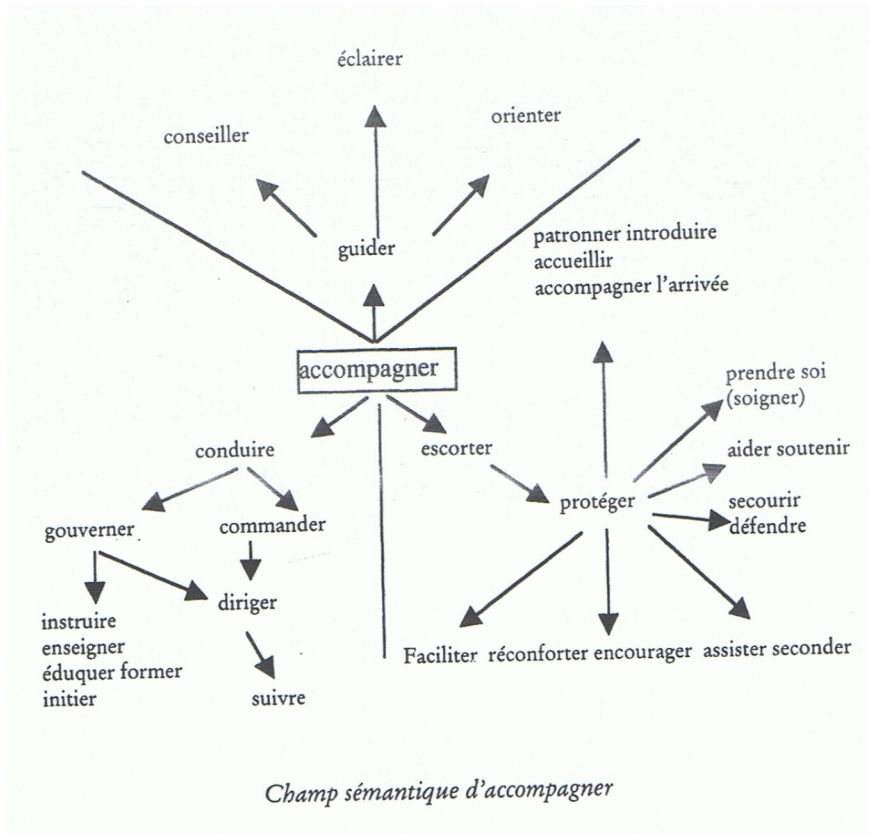
A2 / Une expertise mal définie

A2 a / La notion d'accompagnement

Nous allons d'abord étudier la notion d'accompagnement et voir en quoi cette notion est floue et polysémique. De nombreux ouvrages se penchent sur cette notion d'accompagnement, qui depuis les années 1990 s'est imposée dans de nombreux domaines. Nous nous appuyons ici sur l'ouvrage de M. Paul, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* (2004). M. Paul introduit sa réflexion en évoquant les différents domaines où les pratiques d'accompagnement ont proliféré. « *On sait que l'accompagnement, comme mot et comme pratique, a trouvé un terrain favorable pour envahir, en une dizaine d'années, la plupart des secteurs professionnels. Depuis les années 1990, les pratiques d'accompagnement surgissent partout : dans le travail social (où elles contribuent à l'insertion), dans les placements judiciaires, dans la formation (et les apprentissages en alternance), dans le travail éducatif spécialisé, dans le travail soignant (sous la forme d'accompagnement de la fin de vie), ou encore dans le monde économique (coaching des managers ...)* » (Paul, 2004, p.7). L'auteure en vient à utiliser le terme de « *nébuleuse de pratique* » (op. cit. p.52) pour qualifier l'accompagnement, nébuleuse qui rassemble aussi bien le conseil, le compagnonnage, le mentorat, le tutorat, le parrainage et le coaching. « *Ces pratiques sont alors d'autant plus diversifiées qu'il n'y a pas de conceptualisation forte, prévalante, pour les orienter. (...) L'accompagnement en viendrait à désigner un « englobant » suffisamment large de théories et de pratiques : présent dans toutes les pratiques professionnelles à autrui, il permettrait de faire face à la singularité de chaque situation* » (op. cit. p.52).

A présent, nous allons développer un point précis de l'analyse de l'auteure. Ce sont les trois régions sémantiques d'accompagner. M. Paul en identifie trois : guider, conduire et accompagner.

Schéma 1 : Les trois champs sémantiques d'accompagner



M.Paul précise dans le tableau suivant quelles sont les idées et les dynamiques que recouvrent les trois champs sémantiques conduire, guider et escorter.

Tableau 2 : Conduire, guider, escorter

Conduire	Guider	Escorter
idées d'influence, incitation et régulation, conformité et autorité pour mener avec soi dans une certaine direction	idée de délibération afin d'éclairer l'orientation, la voie, le chemin à choisir	idées de protection, de préparation ou de recouvrement de dispositions
accompagner, c'est participer d'une...		
dynamique de progression, d'élévation, consistant à se diriger dans la société selon une certaine ligne de conduite	dynamique de développement supposant connaissance de soi (se situer) et projection de soi (orientation)	dynamique de construction ou de rétablissement, impliquant étayage, réparation, restauration ou mobilisation de ressources individuelles

« Le travail d'accompagnement réside donc encore dans la capacité à « jouer » ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet de travail reliant les

protagonistes de la situation. » (op. cit. p.75). M. Paul conclut son ouvrage en rappelant que « *si l'on cède à la tendance à définir l'accompagnement par la négativité, ce n'est pas par commodité, mais par obligation d'être au plus juste de ce qu'il exprime. On sait qu'accompagner n'est ni diriger, ni conseiller, ni protéger, mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier* » (op. cit. p.305).

Nous voyons bien d'après cette analyse que la notion d'accompagnement est difficilement définissable et qu'elle regroupe un certain nombre de pratiques et de postures qui peuvent fortement varier et renvoyer à des valeurs différentes.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyerons sur les champs sémantiques construits par M. Paul dans cet ouvrage. Ils nous permettront d'identifier la posture d'accompagnement des accompagnateurs en VAE. L'analyse se fera principalement à partir des champs conduire et guider car nous supposons que le champ escorter ne rentre pas en compte dans la démarche VAE.

A2 b / Rareté des documents et directives à l'attention des accompagnateurs

La mise en place de la VAE a instauré un nouveau profil de professionnel dans le domaine de la formation continue : l'accompagnateur en VAE. Cependant, « *les acteurs ont dû engager leur activité sans que les cadres soient clairement définis* » (Pinte, 2009, p.56). En effet, comme le rappelle le Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience présidé par V. Merle (2008), « *non prévu par la loi de 2002, l'accompagnement a été mis en place par la plupart des certificateurs, mais on constate sur le terrain une grande insuffisance de moyens* » (Merle, 2008, p.29).

Seule la *Charte des services de l'Etat pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la validation des acquis de l'expérience* a pu aider récemment les professionnels à fixer un cadre de travail. Selon cette charte les dispositifs d'accompagnements s'engagent à

- « *Fournir une information claire sur les procédures et les acteurs de l'accompagnement.*
- *Offrir des conditions d'accueil adaptées.*
- *Proposer des délais d'attente et des durées en cohérence avec les besoins et les contraintes des candidats.*
- *Fournir les ressources documentaires nécessaires à la valorisation de l'expérience des candidats.*
- *Garantir la qualité des prestations d'accompagnement.*
- *Etre à l'écoute des remarques des usagers.* »

Ce sont des principes d'ordre général qui ne guident pas directement la pratique. Par exemple, la « *qualité des prestations d'accompagnement* » n'est pas définie. Cela peut laisser perplexe devant la tâche à accomplir que représente l'accompagnement d'un candidat, où être vu comme une autonomie laissée aux accompagnateurs dans les choix de leur pratique.

Pour P. Mayen, « *lorsque émerge une nouvelle forme d'activité de travail, il n'existe pas encore de professionnels reconnus pour l'exercer. Il n'existe pas non plus de manière de raisonner et d'agir reconnues et transmissibles* » (Mayen, 2006). Cette citation reflète bien la position des nouveaux acteurs que sont les accompagnateurs en VAE. Nous allons voir désormais comment ils font face à cette situation.

B / La dynamique professionnelle des accompagnateurs VAE.

B1 / Des initiatives professionnelles locales.

Pour faire face à ce manque de repères, beaucoup d'initiatives locales ont vu le jour. De nombreux organismes et réseaux ont mis en place des guides de l'accompagnateur. La région Nord Pas de Calais, en collaboration avec l'Etat, les partenaires sociaux et les certificateurs, a élaboré une charte régionale pour l'accompagnement VAE. Elle vise à « *définir les principes communs que les prestations d'accompagnement, quelle que soit la certification visée, doivent respecter en Nord Pas de Calais au plan des étapes et modalités de déroulement. Ces principes communs doivent garantir la pertinence et la qualité des prestations mais laissent une latitude au prestataire de l'accompagnement pour répondre au mieux aux besoins spécifiques de chaque candidat* ». Cette charte, qui se base sur la charte nationale et qui la complète, offre entre autre des cadres temporels définis. Elle stipule que la durée totale d'accompagnement ne doit pas être inférieure à dix heures et que la période de déroulement de l'accompagnement doit respecter en principe une limite de neuf mois maximum.

Une licence professionnelle a été mise en place en 2008 par l'université de Provence dans le département des sciences de l'éducation. Elle s'intitule Formateurs d'adultes dans la VAE et l'insertion.

Ces initiatives, qui traduisent une volonté de professionnaliser les nouveaux acteurs de la formation d'adultes, ne sont que deux exemples parmi d'autres.

Cependant, nous pouvons nous interroger sur la signification des ces nombreuses initiatives locales : reflètent-elles un mouvement de professionnalisation ou une « simple » dynamique professionnelle ?

B2 / Professionnalisation ou dynamique professionnelle ?

Avant d'interroger les accompagnateurs VAE, il nous semble important de situer ce groupe professionnel dans un éventuel mouvement de professionnalisation. Pour ce faire nous nous référons à la définition fonctionnaliste de la professionnalisation comme la constitution des professions. Un groupe professionnel se professionnalise quand il tend à remplir les six critères suivants : exercice à temps plein, règles d'activité, formations et écoles spécialisées, organisations professionnelles, protection légale du monopole et code de déontologie (Wilensky 1964).

G. Pinte s'est penché sur cette question dans son article « *Quelle professionnalisation pour les accompagnateurs en VAE ?* » (2009). Il distingue les accompagnateurs pédagogiques (enseignants, maître de conférence) et les accompagnateurs méthodologiques (qui identifient souvent dans leur intitulé le terme de VAE). Son étude se base sur ces deux types d'accompagnateurs. Quant à nous, notre étude portera uniquement sur les accompagnateurs méthodologiques pour deux raisons. D'une part, leur relative homogénéité permet plus facilement de les comparer. D'autre part, nous restreignons la population étudiée pour des raisons pratiques (temps, moyens).

Il convoque plusieurs cadres théoriques de la professionnalisation (Dubar, 1996 et Wittorski, 2005) desquels émergent deux hypothèses contradictoires. « *Soit l'activité d'accompagnateur qui se développe représente bien une nouvelle identité professionnelle, soit cette nouvelle activité démarrée de manière artisanale dans des institutions diverses n'est qu'une nouvelle fonction partagée* » (Pinte, 2009, p.56). G. Pinte tente de résoudre cette problématique à travers la logique de l'interactionnisme symbolique. Pour cela il fait appel à plusieurs variables telles que la signification de son activité par le professionnel (importance accordée ou non à son activité), l'expérience professionnelle antérieure, les mécanismes de construction de l'image de soi (« *co-formation* », autoformation), relations avec les membres du jury (reconnaissance ou non). L'auteur conclut de la manière suivante : « *L'accompagnement en VAE paraît se « professionnaliser » au sens américain de la sociologie des professions (C. Dubar et P. Tripier, 1998) , c'est à dire se structurer en groupe organisé, revendiquant une autonomie, une expertise et, à terme, éventuellement, un contrôle de l'accès et de l'exercice de cette activité. Pour autant les accompagnateurs ne représentent pas un*

groupe professionnel unifié (...). Nous sommes cependant davantage dans l'observation d'une dynamique professionnelle que dans l'étude d'un groupe professionnel constitué » (op. cit. p.62).

M. H. Jacques fait le même constat suite à une enquête sur la VAE dans l'enseignement supérieur : « *Si l'accompagnement est constitué théoriquement, et si les formations à l'accompagnement se multiplient, plusieurs éléments viennent encore contrarier son processus de professionnalisation (...). Si les conseillers en formation continue sont en général chargés de l'accompagnement – qui constitue l'une de leurs activités principales, sinon exclusive -, d'autres établissements confient le soin d'accompagner les candidats à des enseignants. Dès lors que l'accompagnement n'est pas une activité monopolisée par une catégorie d'acteurs spécifiques, il ne peut se constituer véritablement comme profession » (Jacques, 2009, p.109).*

Nous retiendrons de l'article de G. Pintes sa référence à R. Wittorski (2005) et sa définition de la professionnalisation qui nous semble le plus correspondre aux accompagnateurs en VAE. « *La professionnalisation des individus relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Pinte, 2009, p.55).*

C / Problématique et hypothèses.

C1 / Problématique.

La VAE, introduite comme nouveau mode de certification en France en 2002, a nourri beaucoup d'espoir. Ce dispositif de « seconde chance », pouvant être assimilé à un régime universaliste d'EFTLV, donne l'opportunité aux actifs expérimentés de valider leurs acquis en obtenant une certification professionnelle sans revenir sur les bancs de l'école.

Cependant, les conditions de l'accompagnement semblent être un frein à l'équité du dispositif. M.-H. Jacques dans son article « *Validation des acquis de l'expérience et accompagnement : « seconde chance » ou nouveau risque d'inégalités » (2009) évoque les biais de l'accompagnement à la VAE qui remettent en cause l'équité du dispositif. Selon elle, ce sont les individus qui disposent déjà des plus fortes ressources sociales et scolaires qui vont être le mieux accompagnés. En ouverture M.-H. Jacques propose une piste de recherche : « *L'accompagnement procède-t-il à son autoanalyse et**

tend-il vers une professionnalisation et une harmonisation de ses pratiques, garantissant l'équité des procédures ? » (Jacques, 2009, p.180).

Ainsi, nous nous inspirons de cette question pour élaborer la problématique.

Dans quelle mesure les conditions de l'accompagnement à la VAE dans l'enseignement supérieur sont-elles garantes de l'inspiration universaliste qui a conduit à l'élaboration du dispositif de VAE ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les deux caractéristiques du modèle universaliste développées par E. Verdier (2008). :

- Une deuxième chance offerte pour diminuer les inégalités initiales héritées.
- L'adulte acteur de sa formation.

Cette étude tirera toute sa dimension du fait qu'elle aura pour objet l'accompagnement à la VAE dans l'enseignement supérieur, celui-ci étant régi principalement par un régime académique d'EFTLV.

C2 / Hypothèses

Nous faisons l'hypothèse centrale que les conditions de l'accompagnement sont garant d'un régime universaliste d'EFTLV. Nous supposons donc que l'accompagnement est équitable.

Nous définissons le concept d'équité qui sera beaucoup utilisé dans la suite de la recherche. L'idée d'équité est très proche de celle d'égalité des chances qui reconnaît les inégalités et tentent de les compenser. Dans le *Lexique de Science Politique* (Nay, 2008) la notion d'équité est évoquée dans la définition d'égalité des chances : « *L'idée d'égalité des chances s'inscrit, de façon générale, dans une perspective de justice valorisant l'équité plutôt que l'égalité, c'est-à-dire une société qui donne des chances égales à chacun, tout en protégeant la liberté et en valorisant l'effort individuel* » (Nay, 2008, p.172).

Quatre axes de réponses, et hypothèses secondaires vont nous permettre de vérifier cette hypothèse centrale.

- **La posture des accompagnateurs permet aux candidats d'être acteurs de leur formation.**

Afin que cette hypothèse soit validée, il faut que les accompagnateurs aient une posture d'accompagnement spécifique, qui laisse assez de place au candidat. Pour reprendre les travaux de M. Paul, nous pouvons supposer que les pratiques d'accompagnement à la VAE s'orientent davantage vers le champ sémantique de guider, qui consent de l'autonomie à la personne accompagnée.

- **L'offre d'accompagnement est la même pour tous les candidats, quelle que soit l'université.**

Les candidats bénéficient alors d'une certaine égalité dans la mesure où la prestation d'accompagnement est la même tous. Les universités s'efforcent d'harmoniser les modalités de l'accompagnement.

- **L'adaptation aux candidats dans le cadre de l'accompagnement est équitable.**

L'adaptation ne dépend pas de l'affinité entre l'accompagnateur et l'accompagné mais de critères objectifs tels que la disponibilité ou les difficultés. C'est un accompagnement modulable et souple.

- **Le modèle professionnel des accompagnateurs véhiculent des valeurs de solidarité et de seconde chance.**

Cette hypothèse nous amène à penser que la dynamique professionnelle des accompagnateurs englobe une certaine déontologie de l'accompagnement qui intègre les valeurs propres au modèle universaliste : équité, solidarité, seconde chance.

Résumé de la première partie

Instaurée par la loi de modernisation sociale de 2002, la validation des acquis de l'expérience (VAE) est un dispositif qui a soulevé beaucoup de réactions en raison de son caractère novateur. Ses objectifs de sécurisation des parcours et de seconde chance en ont fait un dispositif en accord avec les nouvelles idées véhiculées par l'Union Européenne à travers le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV).

La VAE permet aux candidats de faire valider leur expérience professionnelle afin d'obtenir un diplôme ou une certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Le candidat doit remplir un dossier dans lequel il analyse ses compétences développées au regard du référentiel de la certification visée. L'élaboration de ce dossier est une véritable démarche formative et réflexive. En nous appuyant sur les travaux d' E. Verdier (2008), nous analysons ce dispositif comme relevant d'une inspiration universaliste. E. Verdier a théorisé des régimes nationaux d'EFTLV. Le régime universaliste concernant la formation continue se caractérise par deux éléments principaux. Il permet à l'adulte d'être acteur de sa formation et offre une *« deuxième chance récurrente dans l'espoir de diminuer les inégalités initiales héritées ou engendrées par les séquences précédentes du parcours de formation initiale ou continue »* (Verdier, 2008, p.206).

Après plusieurs années de croissance continue, les chiffres de la VAE stagnent. Les plans de relance du dispositif cherchent à améliorer l'accompagnement à la VAE. Cette étape de la démarche est formatrice pour le candidat et décisive pour sa validation.

Nous avons donc décider d'orienter le problématique vers l'accompagnement à la VAE. La recherche portera exclusivement sur l'accompagnement à la VAE dans les universités, afin de mesurer les écarts entre un dispositif dominé par un régime universaliste et des établissements principalement influencés par un régime académique. Ce choix nous permettra de voir dans quelle mesure les conditions de l'accompagnement à la VAE dans l'enseignement supérieur sont garantes de l'inspiration universaliste qui a conduit à l'élaboration du dispositif de VAE ?

Si nous considérons que les conditions de l'accompagnement sont équitables et en accord avec un régime universaliste, nous pouvons alors formuler quatre hypothèses secondaires. La posture des accompagnateurs permet aux candidats d'être acteurs de leur formation. L'offre d'accompagnement est la même pour tous, quelle que soit l'université. L'adaptation aux candidats dans le cadre de l'accompagnement est équitable. Le modèle professionnel des accompagnateurs véhiculent des valeurs de solidarité et de seconde chance.

DEUXIEME PARTIE

LES ENTRETIENS AVEC LES ACCOMPAGNATEURS COMME METHODOLOGIE D'ACCES AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES.

Avant de présenter les résultats de la recherche, nous expliquons dans cette deuxième partie nos choix méthodologiques. Quelle est la méthodologie choisie et pourquoi ? Quelles ont été nos démarches auprès des interviewés ? Comment allons-nous procéder pour analyser le matériel recueilli ?

I / Terrain d'enquête.

A / Les accompagnateurs à la VAE dans les universités.

L'accompagnement à la VAE est au coeur de la problématique. La recherche portera donc sur les accompagnateurs à la VAE. Ce sont les acteurs et les faiseurs d'accompagnement, donc les mieux à même de nous renseigner sur l'offre d'accompagnement et ses modalités. Ils ont un point de vue intéressant qui prend en compte deux logiques : la logique des candidats et la logique VAE (lois, instructions, outils).

Ce sont les seuls acteurs qui peuvent nous faire part de leur posture. D'autre part, ce n'est qu'à travers eux que nous pourrions identifier les composantes de leur identité professionnelle. Enfin, pour évoquer le thème de l'offre d'accompagnement et de son éventuelle harmonisation, il faudra ici, en plus des accompagnateurs, des acteurs chargés du pilotage des pôles VAE.

B / Mode d'accès aux interviewés.

Nous avons tout d'abord rencontré une accompagnatrice en VAE (que nous avons anonymé sous le nom de Laurence) à laquelle nous avons exposé notre projet. Elle nous a renseigné globalement et semblait très intéressée. Elle nous a donc transmis un certain nombre de contacts d'accompagnateurs qu'elle rencontre dans des réseaux professionnels. Tous ces contacts ont répondu positivement à notre demande d'entretien. Nous avons tout de même sollicité d'autres accompagnateurs hommes, car la liste ne contenait que des femmes. Cependant, aucun de ces derniers ne nous a répondu positivement. L'échantillonnage sera donc exclusivement composé de femmes.

La prise de rendez-vous s'est faite par mail, en fonction des disponibilités des enquêtés et des nôtres. Lors de ces prises de rendez-vous, les accompagnatrices ont été très arrangeantes, par exemple en nous proposant le même jour, pour des entretiens éloignés de Nantes, et proches entre eux. Il y a même une accompagnatrice qui nous a proposé de rencontrer sa collègue le même jour,

afin de faire « *d'une pierre deux coups* ».

Ainsi, les enquêtés se connaissent plus ou moins, car elles se sont déjà rencontrées dans le cadre de réunions de travail. Nous constatons dès maintenant des éléments concordants avec une certaine dynamique professionnelle qu'évoque G. Pinte. Ces rencontres entre accompagnateurs, autour d'un objet commun, concourent à la structuration du champ professionnel.

Le tableau suivant présente les enquêtés et les variables principales. (Les noms ont été changés et les universités cachées afin de préserver leur anonymat).

	Fonction	Université	Age	Formation
Martine	Responsable du dispositif VAE Accompagnatrice VAE	Université M.	31	DESS de psychologie, des liens sociaux et des relations interculturelles
Claire	Accompagnatrice VAE	Université M.	31	DESS de psychologie sociale.
Laurence	Ingénieur en formation Accompagnatrice VAE	Université L.	50	Licence lettres modernes, licence français langues étrangères. DESS de consultant en formation
Béatrice	Responsable du bureau REVA Accompagnatrice VAE	Université B.	43	Maîtrise de sociologie. Master développement social et politiques d'emploi
Hélène	Ingénieur sur le dispositif VAE Accompagnatrice VAE	Université H.	37	Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. Maîtrise de psychologie sociale. Master stratégie et ingénierie en formation d'adulte.

II / Entretien sociologique

La méthode de recherche choisie, l'entretien, demande une rigueur spécifique dans le déroulement de la recherche. Blanchet et Gotman nous mettent en garde. « *On a pu penser que l'interviewer opérerait un simple prélèvement de discours auprès d'interviewés communiquant en quelque sorte leurs « pensées privées ». Il n'en est rien. L'interviewer influence l'interviewé. On a pu penser aussi que cette influence fabriquait entièrement un discours, dès lors sans portée. En fait, tout discours produit par entretien est co-construit » par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'oeuvre dans l'interlocution » (Blanchet et Gotman, 1992, p.117). Les auteurs nous incitent donc, tout au long de la démarche, à être conscient des enjeux, afin d'en tenir compte dans l'analyse.*

A/ Intérêt de cette méthodologie dans notre recherche.

L'observation, suivie d'un entretien avec l'accompagnateur, nous a paru de premier abord la méthodologie la plus adaptée, notamment pour observer les pratiques d'accompagnement des professionnels. Cependant, les entretiens avec les candidats devant être anonymes, nous n'avons pas pu nous engager dans cette voie.

Au regard de la problématique et des hypothèses, nous avons donc opté pour la méthodologie de l'entretien. Notre enquête se situe dans une des classifications proposées par Blanchet et Gotman, « *Enquêtes sur les représentations et les pratiques* ». « *Ces enquêtes qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc ...), nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques* » (Blanchet et Gotman, 1992, p.33). Un discours modal est un discours qui tend à traduire l'état psychologique du locuteur. Un discours référentiel est un discours qui décrit l'état des choses.

Pour les quatre axes de recherche, nous trouvons donc que la méthode de l'entretien est adaptée. Nous devons principalement amener les locuteurs à produire un discours référentiel concernant les pratiques, le système de valeur et l'offre d'accompagnement. A partir de ces discours, nous validerons ou réfuterons les hypothèses.

Afin de tenir compte des préconisations de Blanchet et Gotman, les entretiens seront semi-directifs. L'effort sera fait de ne pas induire les réponses, tout en restant conscient des limites de nos efforts. Par exemple, suite à ces préconisations, nous avons choisi de ne pas poser de questions en lien

direct avec l'équité afin de voir si le locuteur évoquait ou non cet aspect dans son discours.

B / Guide d'entretien.

Nous présentons ici le guide d'entretien final.

<p>Parcours scolaire et professionnel</p> <p>Quelles études avez-vous faites ?</p> <p>Quels ont été vos différents métiers ? Depuis combien de temps êtes-vous accompagnateur ? Avez-vous eu une formation spécifique à l'accompagnement ? En existent-ils ?</p> <p>Quelles sont vos différentes missions ici ? (si plusieurs)</p>	
	<p>Posture professionnelle / Ethique</p> <p>Quelles sont les compétences d'un « bon » accompagnateur à la VAE ? La dimension relationnelle de l'accompagnement est-elle importante ? Y'a-t-il une séance type d'accompagnement ? Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre pratique de l'accompagnement ?</p> <p>Que pensez-vous du dispositif de VAE dans son ensemble ?</p>
<p>Modalités de l'accompagnement (Aspects méthodologique)</p> <p>Quelles sont les principales étapes / le déroulement de la démarche VAE ?</p> <p>Comment se déroulent les différentes séances d'accompagnement ? (fréquence / nombre / durée) A quoi sont consacrées les séances ? Quel est le coût pour le candidat ?</p> <p>Seriez-vous capable d'accompagner des candidats sur des diplômes de type BEP / CAP ?</p>	
	<p>Harmonisation</p> <p>Y'a-t-il des rencontres avec les accompagnateurs à la VAE ? Quel est le but de ces rencontres ?</p> <p>Y'a-t-il une volonté d'harmoniser les pratiques ?</p>

Le peu d'enquêtés potentiels ne nous a pas permis de réaliser un entretien exploratoire. Les deux premiers entretiens, réalisés dans la même université le même jour, nous ont donc amené à modifier légèrement le guide d'entretien pour nous ajuster au discours des accompagnatrices et aux besoins de la problématique. Les deux modifications principales qui ont abouti au guide d'entretien final sont les suivantes :

- Rajout de questions anecdotiques

Exemple : Seriez-vous capables d'accompagner des candidats sur des diplômes BEP-CAP ?

Cette question permet d'aborder le thème de l'identité professionnelle. Sur quels aspects de leur pratique professionnelle les accompagnateurs accordent-ils de l'importance ? La méthodologie, le niveau des diplômes, la discipline ...

Exemple : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la pratique de l'accompagnement ?

Cette question renvoie à la posture et la pratique professionnelle.

- Retrait de questions trop ciblées sur la pratique de l'accompagnement. (Il y a quatre thèmes à aborder et ils doivent être équitablement traités).

Exemples : Les séances diffèrent-elles beaucoup en fonction du public

(inactifs / cadres) ?

Les candidats vous font-ils part de leurs angoisses ? Comment y répondez-vous ?

B / Déroulement des entretiens.

Tous les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail des enquêtés, dans leur propre bureau. Ils ont tous duré plus ou moins une heure. Nous présentons ici les cinq entretiens de façon globale avec les faits marquants, et les caractéristiques des enquêtés.

B1 / Entretien Martine

Durée de l'entretien : 1h15

31 ans. Responsable du pôle VAE à l'université de M., accompagnatrice VAE.

Formation initiale : DESS de psychologie, des liens sociaux et des relations interculturelles.

Faits marquants : Martine vient m'accueillir une demi-heure avant l'heure prévue, ayant été

prévenue par la secrétaire de notre arrivée. Elle coupe sa ligne téléphonique. A l'issue de l'entretien, elle me propose de participer à une réunion dans le cadre d'un réseau local VAE. Dans l'ensemble, l'entretien a été un moment agréable car Martine était disposée à répondre à mes questions de manière approfondie.

Résumé : Ce fut le premier entretien réalisé, avec beaucoup d'informations générales sur la VAE. Trois des quatre thèmes d'étude ont été abordés de façon plus approfondie. Martine a beaucoup parler de sa posture en tant qu'accompagnatrice, et a comparé l'accompagnement VAE avec l'accompagnement qu'elle avait pratiqué dans un autre cadre qui est celui des missions locales. L'accompagnement proposé par l'université de M. et ses modalités ont également été exposés, ainsi que la souplesse qu'il pouvait y avoir en fonction des candidats. Enfin, les valeurs qui guident sa pratique apparaissent transversalement tout au long de l'entretien.

B2 Entretien Claire.

Durée de l'entretien : 50 mn

31 ans. Accompagnatrice VAE à l'université de M., assiste Martine à la coordination.

Formation initiale : DESS de psychologie sociale.

Faits marquants : C'est Martine qui m'a proposé de réaliser un entretien avec sa collègue Claire. Martine est la supérieure hiérarchique de Claire, nous pouvons supposer que l'entretien a donc plus été subi. Nous n'avions eu aucun contact avant. Claire était moins disposée à répondre à mes questions. C'est la seule enquêté qui a interrompu l'entretien à plusieurs reprises (téléphone, discussion avec une candidate qui se trouvait dans le couloir). Cependant, le matériau recueilli est tout à fait exploitable dans le cadre de notre recherche.

Résumé : Avec Claire, nous avons abordé transversalement les quatre axes d'études. Nous avons cependant moins approfondi les étapes de l'accompagnement puisque Martine en avait déjà fait l'état des lieux auparavant. L'entretien était principalement ciblé sur les pratiques de l'accompagnement de Claire puisque son activité consiste essentiellement à accompagner les candidats. La grande souplesse et l'adaptabilité aux candidats sont des thèmes qui ont été mis en valeur, en plus de la spécificité de la VAE dans l'enseignement supérieur. Les valeurs qui sous-tendent la pratique ont été moins évoquées car nous sommes restés principalement dans la description de sa pratique quotidienne.

B3 Entretien Laurence

Durée de l'entretien : 1h15

50 ans. Accompagnatrice en VAE, ingénieur en formation dans l'université de L.

Formation initiale : Licence lettres modernes, licence français langues étrangères.

Formation continue : DESS de consultant en formation

Faits marquants : Catherine a été l'enquêté qui a le plus développé ses réponses. Malgré un début d'entretien hésitant (Catherine fixe le dictaphone, ne semble pas à l'aise), l'entretien prend par la suite un aspect agréable. A la fin de l'entretien, Catherine insiste pour que je lui envoie mes travaux. Elle semble intéressée par toute la littérature touchant à la VAE, ses étagères en regorgent.

Résumé : Une grande partie de l'entretien a été consacrée aux modalités d'accompagnement, souvent en comparaison avec d'autres universités. L'université de L. se démarque par la « lourdeur » de la démarche de VAE (véritable « mémoire » à réaliser par le candidat) et le faible nombre de candidats passant devant le jury VAE. Ensuite, Laurence a décrit ses pratiques d'accompagnement et les valeurs qui les sous-tendent apparaissent en filigrane. Nous pouvons cependant regretter, en comparaison aux autres entretiens, la faiblesse des anecdotes qui illustrent le discours de Laurence.

B4 / Entretien Béatrice.

Durée de l'entretien : 1h15

43 ans. Responsable du bureau REVA. Accompagnatrice VAE

Formation initiale : Maîtrise de sociologie.

Formation continue : Master Développement social et politiques d'emploi (formation continue).

Faits marquants : Pour nous cet entretien a été le plus agréable à réaliser. Béatrice a coupé sa ligne téléphonique quand elle nous a reçu. Au début, elle nous dit qu'elle n'a qu'une heure car elle reçoit un appel téléphonique à midi. Quand vers la fin nous regardons l'heure afin de ne pas la déranger, elle dit que ce n'est pas grave, que c'est elle qui doit appeler un candidat entre midi et deux heures.

Résumé : L'entretien avec Béatrice a été assez complet du point de vue des quatre axes d'étude. La démarche des candidats VAE a été bien explicitée et s'articule autour de trois étapes clés. C'est une démarche qui garde toute sa souplesse en fonction des candidats, ce qui fait tout l'intérêt du

dispositif selon Béatrice. L'enquête s'est démarquée des autres par une grande méfiance envers une éventuelle formation à l'accompagnement et une harmonisation des pratiques qui atténuerait la richesse de l'accompagnement à la VAE. D'autre part, sa posture est bien identifiée et complétée par des anecdotes.

B5 Entretien Hélène

Durée de l'entretien : 55 mn

37 ans. Accompagnatrice VAE, et ingénierie sur le dispositif VAE.

Formation initiale : Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Formation continue : Maîtrise de psychologie sociale. Master Stratégie et ingénierie en formation d'adulte

Faits marquants : Hélène me demande que le lui transmette la partie analyse de mes travaux. Ce fut la seule à me poser des questions pour se renseigner sur les pratiques des autres accompagnateurs. Elle a fait preuve d'une grande curiosité. Elle nous annonce d'emblée qu'elle n'a pas un temps limité à nous accorder et reste donc très disponible.

Résumé : Le discours d'Hélène est riche en anecdotes et exemples de situations qu'elle a rencontrés. Elle n'a pas eu peur d'évoquer les difficultés qu'elle rencontre dans sa pratique professionnelle et les limites du dispositif VAE.

D / Méthode d'analyse.

A partir des quatre hypothèses, nous avons construit une grille d'analyse qui permettra de relever les informations importantes dans chacun des entretiens puis de les comparer. Nous effectuons donc une analyse thématique au sens exposé par Blanchet et Gotman (1992). L'analyse thématique « *défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème* » (Blanchet et Gotman, 1992, p.98). Elle cherche une « *cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thème qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières* (Bardin, 1991, p.93). L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en oeuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de

représentations » (op. cit. p.98).

« *L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche* » (op. cit. p.98). Nous avons relevé quatre thèmes principaux, qui sont chacun hiérarchisés en sous-thèmes. Comme le préconise Blanchet et Gotman, « *il s'agit alors de découper les énoncés correspondants et les classer dans les rubriques ad hoc. Ces énoncés sont des unités de signification complexe et de longueur variable* » (op. cit. p.99).

Résumé de la deuxième partie

Afin de confronter les hypothèses à la réalité sociologique, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec des accompagnateurs en VAE (et responsables pôle VAE). Cette méthodologie nous permet d'accéder aux conceptions des acteurs et à la description de leur pratique. Nous avons réalisé cinq entretiens dans quatre universités différentes. Les cinq enquêtés sont des femmes, qui font toutes partie de réseaux VAE inter-universitaires. Les entretiens réalisés ont été suffisamment riches en informations et en anecdotes afin de constituer un support pour l'analyse. Nous aurons recours à une analyse thématique qui nous permettra de comparer les éléments relatifs au même thème de chaque entretien.

TROISIEME PARTIE

UNE ANALYSE MITIGEE SUR

L'ADEQUATION ENTRE

L'ACCOMPAGNEMENT A LA VAE DANS

LES UNIVERSITES ET UN REGIME

UNIVERSALISTE.

Dans cette partie, nous analyserons le matériel recueilli que représentent les cinq entretiens réalisés. L'analyse thématique nous amènera à construire des tableaux dans lesquels nous pourrions confronter les discours des candidats sur un même thème. Nous ne cherchons pas ici à dégager des profils types d'accompagnateurs en VAE. C'est pour cela que nous insisterons sur les éléments transversaux et récurrents afin de dégager une logique d'ensemble représentative du corpus (en supposant que le corpus le permette).

Les thèmes étudiés sont ceux évoqués dans les hypothèses secondaires : la posture des accompagnateurs, l'offre d'accompagnement, l'adaptabilité et la souplesse de l'accompagnement, les valeurs du modèle professionnel.

I / La posture des accompagnateurs

En ce qui concerne ce thème, l'analyse consiste à identifier d'après le discours des locuteurs le champ sémantique dans lequel se situent les accompagnateurs. L'hypothèse de départ suppose que les accompagnateurs se positionnent sur le champ sémantique de guider (conseiller, éclairer, orienter). Cette posture permettrait au candidat d'être acteur de sa démarche, de sa formation. Le discours des enquêtés coïncide-il avec une telle vision de l'accompagnement ?

Nous procéderons par l'analyse de deux sous-thèmes principaux :

- La dimension relationnelle (thème abordé dans le guide d'entretien).
- La posture méthodologique (thème mis en valeur par les locuteurs).

A / La dimension relationnelle.

Le tableau suivant résume les interventions des locuteurs concernant la dimension relationnelle et les compétences relationnelles de l'accompagnateur.

Martine	Claire	Laurence	Béatrice	Hélène
<u>Dimension humaine</u> y'a aussi un côté, j'ai pas envie de dire plus humain, mais un côté bah	<i>j'ai pas du tout les mêmes relations avec certains candidats. Ça dépend de plein de</i>	<i>La dimension relationnelle, qu'on va retrouver dans toutes les pratiques</i>		<i>la plupart du temps au niveau de la relation, ça se passe plutôt pas mal, moi j'trouve.</i>

<p>relationnel.(l.307) y'a des candidats en plus qu'on commence à bien connaître. (l.307)</p>	<p>choses. (l.173)même dans la rue y'a des gens avec qui vous vous entendez d'autres voilà ... Y'en a avec qui ça passe mieux que d'autres. Dans tous les cas ça n'entâche en rien notre méthodologie de travail. (l.208)</p>	<p>d'accompagnement en formation et en orientation elle est fondamentale (l.363). être à la fois dans la distanciation parce que c'est le candidat qui fait,(...)et en même temps que nous on puisse je dirais le soutenir dans cette démarche qui est aussi une démarche formative. Donc c'est à la fois être facilitant euh, facilitant sur le plan à la fois psychologique, méthodologique, technique. Euh, il est seul aussi dans</p>	<p>Après voilà c'est la relation donc, y'a des candidats avec qui ça passent et d'autres candidats avec qui ça reste très neutre. (l.479)</p>
<p><u>Rôle de soutien</u> fonction rassurante (l.310) Mettre en confiance, dire vous pouvez compter sur moi (l.89) Ecoute, prise de distance et en même temps être suffisamment proche.(l.80) Mettre à distance certaines choses pour ne pas se laisser envahir (l.84)</p>	<p>nous on se protège de ça aussi. On n'est pas là pour rentrer dans la vie personnelle des gens. (l.423)</p>	<p>je crois qu'en tant qu'accompagnateur on a aussi ce rôle là qui est de soutien, de redonner confiance (l.373) (381)</p>	<p>C'est souvent aussi les rassurer sur le fait d'arriver à avancer sur le dossier, le fait de pas être découragé (l.264) c'est arriver à être à l'écoute, mais arriver à un moment donné à dire on n'est pas psychologue. (l.394)</p>
<p><u>Rôle de relance</u> Dynamiser (l.295) Booster (l.298)</p>		<p>Moi je passe énormément de temps à relancer les candidats. rôle de relance.(l.368)</p>	<p>de continuer à avancer. (l.264)</p>

Tous les locuteurs évoquent et reconnaissent l'importance de la dimension relationnelle dans une situation d'accompagnement. La relation d'accompagnement est une relation humaine, dans laquelle l'accompagnateur semble jouer un rôle de soutien pour l'accompagné (*fonction rassurante, vous pouvez compter sur moi, le soutenir dans sa démarche, soutien, redonner confiance, les rassurer*).

Ce discours correspond au champ sémantique d'escorter. C'est notamment tout le domaine de la protection qui est ici convoqué. Nous retrouvons dans les discours le sens des verbes cités par M. Paul (2008) pour définir le champ sémantique d'escorter : aider, soutenir, encourager, reconforter, faciliter.

La présence de ce champ, plutôt réservé à l'accompagnement des personnes en difficulté, peut paraître surprenante dans le domaine de l'enseignement supérieur. Mais il s'explique ici par le fait que la démarche VAE est une démarche très implicite et lourde, qui exige des candidats du travail en plus de leur activité professionnelle. Ils sont souvent isolés dans cette démarche et ont parfois besoin d'un soutien.

Martine, Claire et Hélène précisent cependant qu'il ne faut pas aller trop loin dans ce rôle de soutien. Il faut trouver un équilibre entre soutien et distance au candidat pour ne pas être trop impliqué dans la relation humaine et garder son rôle d'accompagnateur méthodologique à la VAE.

B / Posture méthodologique

Ce sous-thème va nous permettre d'identifier les tâches qui incombent aux accompagnateurs et celles qui relèvent du travail du candidat. Dans les discours des locuteurs, nous avons relevé quatre éléments qui sont transversaux aux entretiens et qui reflètent une certaine posture de guide : refus du rôle de spécialiste (celui qui sait), refus de faire à la place du candidat, rôle de questionnement, conseils sur la forme.

Martine	Claire	Laurence	Béatrice	Hélène
<u>Refus du rôle de spécialiste (de celui qui sait)</u>				
<i>Je suis pas enseignante de l'aérien, de l'équestre, du jouet. (l.279)</i> <i>Nous n'sommes pas les</i>		<i>sur le plan méthodologique y'a pas nécessité de connaître par coeur le di... enfin d'être un expert du diplôme. (l.424)</i>	<i>On peut accompagner quelqu'un dans un métier qu'on ne connaît pas. (l.226)</i>	<i>Nous on n'est pas spécialistes des diplômes, (...) si ils font une erreur par rapport à ce qu'ils marquent, on peut pas les</i>

<p>spécialistes du diplôme (l.288) Jamais je me prononce sur le fond (l.270)</p>				<p>guider là dessus quoi. (l.228)</p>
	<p>Refus de faire à la place du candidat C'est pas nous qui donnons les réponses hein,(l.163) c'est leur démarche, je ne peux pas faire l'exercice à leur place (l.229) On n'est pas des correcteurs orthographiques (l.84)</p>	<p>donc on fait pas à sa place. On peut pas produire pour lui et puis on n'a pas à produire pour lui. Donc il faut qu'il développe son autonomie (l.366)</p>	<p>On n'est surtout pas là pour faire à la place de (rires). Voilà, on n'écrit pas. Moi par exemple je refuse de corriger les fautes d'orthographe, de syntaxe ou des choses comme ça. (l.164)</p>	
	<p>on les aide aussi à faire émerger leurs compétences en leur posant des questions. C'est pas nous qui donnons les réponses hein, c'est bien leur dossier, mais en tous les cas on les questionne pour les amener à faire émerger leurs compétences, leurs acquis et leurs connaissances. (l.163) Mon rôle c'est de les conseiller, de les aider, de poser des questions (l.466) Je suis toujours dans le questionnement.</p>		<p>On peut accompagner quelqu'un dans un métier qu'on ne connaît pas. Avec ce côté justement de questionnement. Parce que c'est pas nous qui avons la réponse, c'est le candidat qui a la réponse (l.226) philosophie de base, qui est qu'on a un rôle de guide. Aider le candidat à ... à analyser son parcours et puis à approfondir, à réfléchir un petit peu sur les connaissances et les compétences qu'il a</p>	<p>Rôle de questionnement. arriver à permettre à la personne d'explicitier son expérience professionnelle en le guidant mais sans induire les réponses (l.404) arriver à guider la personne, et c'est à eux de trouver les réponses. Donc rester suffisamment, être beaucoup dans le questionnement en fait, (l.42) Et on essaye à chaque fois de les pousser au bout de leur retranchement et de chercher vraiment à donner des réponses sur</p>

<p>Nous on les accompagne sur de la méthodologie, et sur la forme, et faire ressortir au maximum toutes leurs compétences en lien avec le référentiel. (l.271)</p>	<p>Je leur pose des questions. Donc déjà c'est une méthode que j'applique, c'est un peu la méthode de Socrates avec la maïeutique. Je ne suis pas là pour vous donner les réponses mais pour vous y conduire. Donc j'pose plutôt des questions pour les amener à chercher en eux mêmes la réponse (l.237)</p>	<p>Conseils sur la forme capacité d'aide à l'écriture, d'aide à la formalisation. Parce qu'il faut aussi lire les dossiers des candidats, pouvoir leur donner des conseils sur les structures (...)et ça aussi c'est une compétence très très importante dans l'activité (l.560)</p>	<p>développées et cetera (l.162) un guide. (l.194)</p> <p>qui amène aussi de la méthode et de la structure (l.194)</p>	<p>pourquoi ils font des choses, (l.180)</p> <p>Je leur donne des indications, donc le fait de faire un plan (l.165)</p>
--	---	---	--	--

A travers ces discours, il apparaît que le dossier VAE est le résultat d'une co-construction entre le candidat et l'accompagnateur. Même si le candidat est identifié comme le rédacteur du dossier, son travail n'aurait pas été aussi satisfaisant sans les repères et les indices que lui fournit l'accompagnateur. Comme le précise M. Paul, celui qui guide, c'est celui qui conseille. Les accompagnateurs assument un rôle de conseil (sur la forme du dossier), sans pour autant l'imposer aux candidats, car ce sont ces derniers qui sont maîtres de leur dossier.

Les accompagnateurs revendiquent ce rôle en rappelant qu'ils ne sont en aucun cas spécialistes des diplômes. Leur rôle d'accompagnateur méthodologique est primordial. A la question « Pourriez-vous accompagner des candidat à la VAE sur des diplômes de niveau CAP-BEP ? », tous ont répondu positivement.

Ca ne veut pas dire que si demain j'étais amené à travailler sur une autre composante on pourrait pas le faire. C'est pas une question de j'suis spécialisé dans le diplôme, je vais accompagner là dessus. On est capable d'accompagner sur tous les diplômes. Moi si demain j'étais amenée à accompagner sur des BTS ou des niveaux V, BEP CAP, la méthodologie de l'accompagnement à la VAE est la même. Quel que soit le diplôme, on aura la même méthodologie de travail. (l.44)Martine

A partir du moment où on a commencé les accompagnements, on peut le faire quel que soit le diplôme demandé, parce que la méthodologie reste la même (l.514) Claire

je pense que j'aurais pas de difficulté à m'adapter à un public sur un CAP BEP. (453) Laurence

Oui, sur le principe oui. Parce que d'autant plus j'ai travaillé en mission locale avant, donc c'est un public que je connaît bien. (l.418) Béatrice

Ouais je pense oui. Je pense, après, comme je dis on n'est pas spécialiste des diplômes, donc à partir de là, y'a des outils, y'a des référentiels, y'a des référentiels compétence, y'a des référentiels diplôme. Après ça nécessite d'avoir certaines connaissances, bah des connaissances sur les métiers. Mais après moi ça m'est arrivé d'accompagner des candidats où je découvrais le diplôme, je découvrais le métier. C'était vraiment. Et voilà, après c'est eux les spécialistes des diplômes. Donc je pense qu'on peut accompagner sur tous les diplômes. (l.243) Hélène.

D'une façon générale, les accompagnateurs se positionnent sur le champ sémantique de guider.

Nous avons cependant relevé une intervention de Claire et une d'Hélène qui correspondent au champ sémantique de conduire. Mais comme le précise M. Paul, les différents registres ne sont pas exclusifs, et nous le percevons bien dans le discours de Claire.

et parfois, j'vais pas dire que c'est conflictuel parce que j'les oblige pas à aller dans le cadre, hein j'peux pas les obliger. Toutefois je leur fais entendre que c'est moi qui ai l'expérience de l'université, l'expérience des jurys. Donc je sais comment se passent les jurys, je sais sur quoi les enseignants référents enfin les enseignants ou même les professionnels enfin je sais sur quoi ils vont pointer le doigt si y'a quelque chose qui va pas. Donc après, j'leur dis toujours ce sont des conseils. Je ne peux pas les obliger à les appliquer. Le candidat est bien maître de son dossier, c'est lui qui est responsable de l'écriture de son dossier. Après si il ne souhaite pas m'écouter il ne m'écouter pas. (l.179) Claire.

en tant qu'accompagnatrice c'est pareil on donne des indications, donc vraiment sur ce qu'il faut faire. (l.224)Hélène

Le fait de diriger certaines activités du candidat est peut-être parfois aussi une demande de la part du candidat qui a besoin de repères définis et formels.

A travers l'analyse des discours des accompagnateurs en ce qui concerne la dimension relationnelle de l'accompagnement et la posture méthodologique, nous avons relevé des éléments correspondant aux trois champs sémantiques d'accompagner. Cependant, le champ sémantique de guider est dominant dans les discours. Les interviewés revendiquent une pratique d'accompagnement méthodologique qui guide le candidat dans l'élaboration du dossier, et prioritairement sur la méthode et la forme. Il ne faut pas non plus négliger le fait que l'accompagnement à la VAE dans

l'enseignement supérieur relève pour une part du champ sémantique d'« escorter ».

II / L'offre d'accompagnement

Afin d'assurer l'égalité des candidats à la VAE pour un diplôme relevant du ministère de l'enseignement supérieur, il faudrait que l'accompagnement proposé par les différentes universités soit relativement homogène. Pour les comparer entre eux, nous prenons en compte les variables suivantes : modalités de l'accompagnement (individuel ou collectif), interlocuteur (rôle de l'enseignant référent), coût.

A / Les modalités

Conformément à la charte nationale, toutes les universités proposent un atelier collectif de préparation à l'oral. Mais en dehors de ce point commun, les modalités d'accompagnement sont très variables. Alors que les universités de M. et L. proposent un accompagnement essentiellement individuel, les universités de B. et H. accordent une place importante aux phases collectives.

A l'université de M., les trois entretiens prévus avec le candidat sont individuels (entretien d'explicitation, entretien avec l'enseignant référent – présentation du diplôme et du référentiel, entretien de mi-parcours). Ils rythment le travail du candidat. Les dates sont fixées à l'avance. Cet accompagnement propose donc un cadre à l'activité du candidat.

Ils doivent rendre les écrits à telle date. On doit les commenter à telle date. C'est très précis. C'est cadré. (l.111) Martine.

c'est quatre relectures ils le savent (l.231) procédure VAE qui était très claire. nous on leur donne une trame de dossier, faut qu'ils rentrent dans le cadre (l.178) Claire.

De même, l'université de L. propose un accompagnement individuel, ponctué de temps collectifs pour les candidats qui en éprouvent le besoin. Mais ces temps collectifs ne sont pas considérés comme les temps forts de l'accompagnement.

C'est à dire qu'essentiellement l'accompagnement il est majoritairement, essentiellement individuel. Mais on propose aussi au moins une fois par mois aux candidats de participer à des ateliers collectifs (l.222) se retrouver entre eux, échanger sur leur ressenti, partager les questions qu'ils se posent. (l.225). Laurence.

Quant aux universités de B. et H., elles prennent en charge les candidats de manière collective, et

leur accordent des entretiens individuels selon les demandes.

Béatrice décrit l'objet des trois entretiens :

premier atelier collectif, (l.108) on les amène déjà à réfléchir à c'est quoi les activités, comment vous allez pouvoir les mettre en place et puis permettant aussi l'échange entre chaque candidat (l.110)
Atelier partage, c'est au moment où les gens ont commencé à décrire et analyser leur activité. Et l'objet est de recueillir leurs difficultés. On est beaucoup plus sur l'échange là, que sur l'apport. (l.391)
le dernier atelier c'est la préparation au jury. (l.396) Béatrice.

L'université de H. donne encore un plus grand rôle aux réunions collectives. Elle en propose quatre.

Les temps collectifs sont ici les temps forts et incontournables de l'accompagnement.

on commence l'accompagnement par une réunion collective, qui dure plus de deux heures. On lui explique toute la procédure, les grandes étapes de la procédure, comment ça va se passer, quelles vont être les réunions collectives, quels vont être les temps d'entretien, tout ça. Et on reprend le dossier VAE avec tout ...on explique page par page comment ils vont devoir compléter le dossier. Là c'est une réunion qui est assez longue, où ils ont beaucoup d'informations. (l.52).
y'a des réunions collectives. Donc y'a la présentation, y'en a une qu'on appelé atelier connaissance-compétence qui est un atelier qui leur permet de distinguer la partie compétence la partie connaissance (l.64) On a une réunion de finalisation du dossier, donc ça c'est vraiment de la forme. Le dossier doit prendre telle forme, les parties doivent être dans tel ordre, les annexes ... (l.68) une réunion collective de préparation à l'entretien avec le jury avec un temps de présentation très global sur ce qui va se passer, et des simulations à l'entretien l'après-midi. (l.70) Hélène.

Les différences en terme de prise en charge (collective ou individuelle) des candidats sont ici une source notoire d'inégalité. En fonction de l'université dans laquelle le candidat effectue sa démarche, il sera pris en charge différemment. Les temps individuels et collectifs présentent tous les deux des avantages. La prise en charge individuelle permet de guider précisément le candidat selon ses besoins, ses difficultés, ses demandes. Il obtient des conseils personnalisés. Les temps collectifs permettent aux candidats de bénéficier d'une dynamique de groupe, d'échanger, de ne pas se sentir isolés dans leur démarche.

En fonction du candidat, de ses habitudes de travail et de son caractère, il sera plus à l'aise et donc plus productif dans l'une ou l'autre modalité. C'est pour cela qu'il nous semble important, comme le propose particulièrement l'université de B. de proposer de façon équilibré les deux modalités de travail.

B / Le rôle de l'enseignant référent

L'interlocuteur privilégié du candidat lors de sa démarche est l'accompagnateur méthodologique VAE. Dans toutes les universités, les accompagnateurs méthodologiques sollicitent un enseignant référent spécialiste du diplôme afin d'obtenir un avis de faisabilité sur le projet des candidats. Mais quel est le rôle des enseignants référents lors de la phase d'accompagnement à proprement parler ? Les enseignants référents accompagnent-ils les candidats dans la constitution de leur dossier ? Voici un tableau qui résume les différentes situations :

Université M.	Université L.	Université B.	Université H.
L'enseignant n'accompagne pas. Il intervient au début pour informer sur le diplôme.	L'enseignant accompagne tout au long de la démarche.	L'enseignant accompagne seulement à la fin.	L'enseignant n'accompagne pas.

L'université de H. ne propose pas d'accompagnement effectué par l'enseignant référent. Martine affirme aussi que dans l'université de M., l'enseignant référent n'accompagne pas. Cependant, il est tout de même amené à rencontrer le candidat car ils ont un entretien lors duquel l'enseignant présente le diplôme et son référentiel, et répond aux questions du candidat.

L'enseignant référent n'accompagne pas. Nous sommes nous les maîtres d'oeuvre de la VAE. L'enseignant référent est le maître de son diplôme (l.248). L'enseignant devient le président de son jury, donc il ne peut pas être juge et partie (l.261) Martine.

Dans l'université B., l'enseignant référent est sollicité lorsque le dossier est entièrement rédigé. Le candidat lui envoie son dossier afin d'avoir son avis sur le contenu.

Enfin, c'est dans l'université de L. que le rôle joué par l'enseignant référent dans l'accompagnement est le plus conséquent.

L'accompagnement en fait il est double dans notre université. C'est à dire qu'on a un accompagnement avec les enseignants référents, qui sont les experts pédagogiques du diplôme. (l.91)l'enseignant référent il dispose dans le cadre qu'on a de trois heures d'accompagnement. y'a vraiment besoin de l'enseignant référent pour le lui dire, parce que lui il connaît le diplôme, il connaît quel est le niveau de, d'approfondissement de connaissances théoriques. (l.434) Laurence

Cette diversité au niveau des interlocuteurs peut aussi être source d'inégalité pour les candidats. L'accompagnement a été pensé pour répondre aux exigences spécifiques des universités. Et si l'enseignant référent n'intervient pas, c'est que cela n'a pas été jugé indispensable pour l'obtention du diplôme. Les interventions de l'enseignant référent sont donc plutôt révélatrices des exigences de l'université dans la constitution du dossier VAE. Et c'est effectivement dans l'université de L., là où l'enseignant est très présent, que les exigences sont élevées. Les candidats rendent de véritables « mémoires VAE ». Certaines interventions de Laurence confirment cette interprétation :

et puis éventuellement des contacts avec d'autres enseignants du diplôme sur certaines UE de manière à ce que les candidats puissent récupérer éventuellement des cours qui ont été mis en ligne et cetera (l.67)
construire en fait un plan très très détaillé, un projet de plan très détaillé du dossier. (l.122)
compétences transversales attendues dans les diplômes aux niveaux licence et master, euh de capacités de structuration d'un écrit, d'argumentation, de mise en forme, d'écriture un peu académique, d'écriture longue sur les masters. (l.139)
soutenance du jury (l.206) Laurence

Nous précisons dans cette sous-partie consacrée au rôle des enseignants référents que leur intervention peut être source d'inéquité pour les candidats. En effet, les accompagnateurs nous ont évoqué les difficultés qu'ils rencontraient parfois dans leur relation avec les enseignants. L'instauration de la VAE dans les universités a été lente car c'est un dispositif qui a eu du mal à se faire accepter dans un environnement où l'évaluation et la sanction d'un parcours universitaire par le diplôme est la norme. Laurence a employé le terme de « révolution copernicienne » pour décrire l'arrivée de ce dispositif dans l'enseignement supérieur. Les accompagnateurs doivent régulièrement faire face à la résistance des enseignants.

la culture de l'évaluation a pas encore changé (l. 379) Martine

Nous on parle de révolution copernicienne, en terme d'évaluation ça a aussi je dirais choqué les pratiques. Au départ certains enseignants étaient contre, d'autres assez opposés. En tout cas c'était nouveau pour eux, donc en fait c'est surtout je dirais par la pratique, la rencontre concrète des enseignants avec ce dispositif que petit à petit ils se l'approprient. (l.299) Laurence

dans l'ensemble, y'a des bonnes relations. Après y'a encore des enseignants nous, voilà la VAE, pas retourner sur les bancs de l'université, c'est compliqué. On a des enseignants pour qui un master 2 ça se valide avec un mémoire. Là pour ceux qui ont pas de mémoire, valider un master 2 euh ... c'est compliqué quoi (l.308) Hélène

Mais là où l'équité des candidats est en jeu, c'est quand des enseignants refusent de s'investir dans le dispositif. Laurence évoque le cas d'un diplôme sur lequel elle ne peut pas accueillir les candidats car l'enseignant refuse de participer à la démarche VAE. Ces cas sont exceptionnels et les accompagnateurs précisent bien que dans la majorité des cas, les relations avec les enseignants référents sont satisfaisantes.

Bon maintenant, on a des retours où on n'en a pas, c'est pas toujours parfait. (l.152) Mais c'est vrai qu'on n'a pas dans 100% des cas une réponse. (l.157) Béatrice

parfois on a des enseignants qui sont moins investis et qui sont moins présents pour accompagner le candidat et y'a un moment où nous on a, ce que je vous disais, on peut pas nous si on n'a pas le regard des enseignants (l.575) y'a un cas qui veut carrément pas donc on peut même pas accueillir des candidats sur le diplôme (l.587) Laurence

C / Les coûts

Toutes les universités, à l'exception de l'université L. facturent une VAE à 1000 euros, accompagnement compris, quel que soit le financement du candidat. L'université L. propose quatre tarifs différents, selon le financement du candidat (individuel ou organisme financeur).

Le coût de la VAE a fait l'objet d'une harmonisation, ce qui renforce l'égalité de traitement des candidats sur ce point.

Nous n'avons pas pris en compte dans cette comparaison la durée annoncée sur les devis pour deux raisons : cette durée n'est qu'indicative car dans la réalité le temps d'accompagnement est plus élevé, et selon les universités, elle prend en compte ou non les temps collectifs. Nous analyserons donc cette donnée dans la partie adaptabilité et souplesse de l'accompagnement.

De façon générale, l'accompagnement des candidats est variable d'une université à l'autre. Les deux principales sources de variabilité sont les modalités de la prise en charge (individuelle et/ou collective) et les « accompagnants » (intervention ou non de l'enseignant référent). La diversité des accompagnements est en grande partie révélatrice du travail attendu des candidats. Et ces exigences concernant le dossier VAE sont très clairement dépendantes de l'université.

Conscients de l'enjeu d'égalité des candidats sur le territoire, les acteurs de la VAE sont entrés dans un processus d'harmonisation des pratiques.

D / Harmonisation des pratiques

Si nous pouvons affirmer que l'accompagnement est source d'inégalité pour les candidats, nous ne pouvons pas nier une volonté d'harmoniser les pratiques afin de pallier cette faiblesse. C'est à travers les « réseaux » d'accompagnateurs que cette harmonisation prend forme. Nous pouvons évoquer le premier car toutes les universités en font partie, cependant, nous avons renommé le deuxième.

- Le RUOA. Le réseau universitaire ouest atlantique.
- Le réseau des quatre universités. Deux accompagnateurs interviewés en font partie.

Ces réseaux permettent notamment d'élaborer des outils communs. Dans le cadre du RUOA, les accompagnateurs ont créé un guide à l'attention des membres du jury, et ont impulsé la mise en place du coût unique de la VAE (1000 euros). Le réseau des quatre universités a été plus loin dans l'harmonisation. D'une part, les accompagnateurs construisent depuis plusieurs années des « fiches interfaces compétences » sur les diplômes qui sont plus complètes que les fiches RNCP. D'autre part, ils ont élaboré un dossier VAE commun qui est le dossier final rempli par les candidats. La notice explicative du dossier est donc également la même. Elle détaille les différentes étapes du dossier et influe donc sur l'accompagnement des candidats.

Les accompagnateurs reconnaissent ce mouvement d'harmonisation et y participent mais n'en restent pas moins sceptiques quant à une éventuelle uniformisation qui gommerait les spécificités locales des universités.

Donc effectivement on est dans une logique d'harmonisation des pratiques. Pas forcément d'uniformisation parce que c'est pas forcément possible dans la mesure où les universités ont quand même des histoires différentes. (l.256)

Et je pense qu'à terme de toute façon on va être amené, et sans doute forcé, et pas seulement les certificateurs de l'université mais l'ensemble des certificateurs, à aller vers de plus en plus je dirais de standardisation des choses. (l.266) Laurence

Alors, y'a pas de volonté de ... enfin si, y'a peut-être une volonté d'harmoniser à peu près nos pratiques, mais pas de les ... comment de enfin, de gommer toutes les différences (l.279) Béatrice

L'harmonisation reste donc limitée, et les accompagnateurs ne sont pas forcément partisans d'une procédure uniforme d'accompagnement.

III / Adaptabilité et souplesse de l'accompagnement

Nous tentons dans cette partie d'évaluer l'équité de l'accompagnement. L'accompagnement s'adapte-t-il aux candidats et à leurs difficultés ? Est-il assez souple pour prendre en compte leurs demandes ? Nous allons procéder en deux temps. Dans un premier temps nous verrons si les accompagnateurs prennent en compte les différences entre les candidats pour adapter leur accompagnement individuel. Puis nous verrons si l'accompagnement permet une certaine souplesse dans sa durée et ses modalités en fonction des candidats.

A / L'adaptabilité des accompagnateurs

La question de l'adaptabilité de l'accompagnement n'apparaît pas directement dans le guide d'entretien. C'est un choix de notre part afin de voir si les accompagnateurs abordent ce thème, et donc y accordent de l'importance dans leur pratique. Lors de la question « quelles compétences doit avoir un accompagnateur en VAE », deux interviewés nous ont évoqué l'adaptabilité dont ils doivent faire preuve avec les candidats.

Alors le bon accompagnateur, j'ai envie de dire c'est peut-être celui qui sait s'adapter à nos candidats parce que suivant les candidats ils n'auront pas les mêmes profils, ils n'ont pas tous les mêmes parcours. Certains ont déjà un parcours universitaire avec une habileté à écrire et cetera. Donc sur certaines choses on va aller beaucoup plus vite. Et puis on a des candidats qui ont un niveau bac, qui connaissent pas du tout l'université. C'est la première fois qu'ils viennent au sein de l'université. Et là on est plus aussi dans une espèce de guidage sur les normes universitaires, notamment les normes d'écrit. Et euh ... et il faut savoir s'adapter à l'ensemble de ces candidats.
(l.66) Claire

*y'a toutes les compétences sur, ce dont on parlait tout à l'heure, la relation de l'accompagnement j'ai développé une capacité d'adaptation aux personnes. (l.559)
On est toujours dans une relation unique avec chaque personne qu'on accompagne puisque bah on s'adapte aussi à cette personne, à sa personnalité, à ses difficultés, à ses demandes, à son rythme.*
(l.381) Laurence

Cette adaptabilité a donc pour vocation de prendre en charge les difficultés du candidat et d'y remédier. Claire donne l'exemple de candidats qui ne connaissent pas les normes universitaires. Elle passe donc plus de temps avec ces candidats à éclaircir ce point.

Dans la citation suivante, sans évoquer le terme d'adaptabilité, Béatrice l'aborde en donnant l'exemple de ce qu'elle fait lorsqu'un candidat est en difficulté pour décrire son activité professionnelle. Elle prévoit un entretien spécifique sur ce sujet.

Dans ce cas là, quelqu'un qui a des difficultés j'essaye vraiment de le voir en face à face pour pouvoir lui poser des questions très précises, l'aider à analyser en fait c'est à dire essayer de reprendre, bon par exemple, on reprend votre activité là, quelles étaient vos missions ? (l.182) Béatrice.

Même si deux interlocutrices n'abordent pas directement le sujet de l'adaptabilité aux candidats, nous pouvons dire que cette compétence est présente chez les accompagnateurs VAE.

B / La souplesse de l'accompagnement

Dans le tableau suivant, nous présentons les interventions des interviewés qui confirment l'hypothèse d'une souplesse dans l'accompagnement. Plus précisément, trois sous-thèmes ont été repérés : la souplesse dans la durée, la souplesse dans les modalités de la prise en charge et la prise en compte des impératifs personnels.

Martine	Claire	Laurence	Béatrice	Hélène
<p><u>Souplesse dans la durée.</u></p> <p><i>Alors, non non mais 24 heures on les pose, on les formalise essentiellement pour les financements. On est largement au-dessus des 24 heures en terme d'accompagnement. je sais que ça sera forcément plus. (l.435)</i></p>	<p><i>C'est un temps légal, maintenant j'ai des candidats qui vont me solliciter beaucoup d'autres (l.225)</i></p>	<p><i>Dans la réalité, on dépasse aujourd'hui largement (l.104) dans les faits nous on investi beaucoup plus de temps que ça sur l'accompagnement d'un candidat en face à face. (l.163) Donc j pense que on est largement largement sur 24 heures d'accompagnement en temps plein avec les candidats (l.171) (12 heures sur les devis)</i></p>	<p><i>EST-CE QUE CES DOUZE HEURES VOUS POUVEZ ENFIN, ELLES SONT DEPASSEES OU PAS ?</i> <i>B : Oui. Très très souvent.</i> <i>Y'a certaines personnes pour lesquelles il va falloir trois fois plus d'heures. (l.484)</i></p>	<p><i>LA DUREE DE L'ACCOMPAGNEMENT ...</i> <i>H : Est variable ! (rires) (l.73)</i></p>

<p><i>Si quelqu'un habite Strasbourg ou si quelqu'un habite M. , c'est pas la même logique d'accompagnement. (l.201) J'peux faire des entretiens téléphoniques avec vous (l.199) Maintenant, si ils peuvent pas venir, on peut organiser des entretiens téléphoniques. (l.21)</i></p>	<p><u>Souplesse dans les modalités de prise en charge.</u></p>	<p><i>Au moment de l'entretien d'expertise, quand les candidats sont à l'étranger on arrive à mettre en place des entretiens téléphoniques ou en visioconférence (l.191)</i></p>	<p><i>on s'adapte en fait aux contraintes des candidats. C'est-à-dire, ceux qui habitent B. on va les voir peut-être plus facilement en entretien, ceux qui habitent beaucoup plus loin ou qui ont très très peu de disponibilités en raison de leur travail, on va le faire essentiellement par échange de mails et par entretiens téléphoniques (l.74).</i></p>	<p><i>Ca dépend des candidats. C'est au cas par cas. Y'a des candidats qui peuvent pas venir aux réunions collectives donc on fait ces temps de réunion en individuel. Y'a des candidats qui sont très demandeurs en individuel, (l.80) soit à distance si ils sont trop loin par téléphone, soit en présentiel, en sachant qu'on fonctionne beaucoup par mail (l.59)</i></p>
<p><u>Prise en compte des impératifs personnels</u></p> <p><i>Des exigences qui peuvent amener à une certaine souplesse. Je peux tout à fait entendre qu'il y a eu des impératifs professionnels, personnels qui ont fait qu'ils n'ont pas rendu les choses en temps et en heure (l.106)</i></p>	<p><i>on fait la planification au regard de leur charge de travail. (...) il nous arrive aussi, au regard des événements personnels qui entraînent des avenants sur la durée quoi. (l.415)</i></p>		<p><i>et ensuite évidemment on s'adapte en fonction du profil et des contraintes de chaque personne (l.23)</i></p>	

Tous ces discours confirment la thèse de la souplesse de l'accompagnement. L'accompagnement n'est pas rigide, il s'adapte aux candidats. Tous les accompagnateurs affirment qu'ils consacrent plus de temps à chaque candidat que la durée officielle ne l'indique. Il semble y avoir ici une difficulté financière pour le développement de la VAE. La durée de l'accompagnement est sous-estimée. Et

comme nous l'a indiqué Martine, « *même avec les autofinancements aujourd'hui, on est déficitaire. Il faudrait faire un coût à hauteur de 2000 euros pour pouvoir rentrer dans les clous* » (l.245).

D'autre part, tous les accompagnateurs, à l'exception de Claire déclarent que les modalités de l'accompagnement, que ce soit en présentiel ou à distance par mail ou par téléphone, sont définies prioritairement en fonction des disponibilités des candidats et de leur éloignement géographique de l'université.

Les interviewés évoquent également le fait que le contrat établi en début d'entretien (durée, rendez-vous...) peut être modifié au regard des contraintes et impératifs professionnels et personnels de chaque candidat.

Dans la partie 1A (la dimension relationnelle) nous avons constaté que les accompagnateurs reconnaissent la dimension humaine de l'accompagnement, c'est à dire le fait qu'ils s'entendent plus ou moins bien avec tel ou tel candidat. Cependant, à aucun moment dans le discours ils ne laissent entendre que cette dimension intervient dans la méthodologie de l'accompagnement.

Nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement fait preuve d'une certaine équité dans la mesure où il s'adapte à chaque candidat dans la prise en compte des difficultés et des attentes du candidat, la durée, les modalités (présentiel ou à distance).

IV / Les valeurs du modèle professionnel

L'analyse comparée des entretiens nous a amenés à dégager les principales valeurs qui ont émergé dans les discours des professionnels. Notre analyse est évidemment guidée par l'hypothèse de départ qui suppose que le modèle professionnel des accompagnateurs véhicule des valeurs en conformité avec un modèle universaliste (seconde chance, équité, solidarité). Nous avons retrouvé ces valeurs dans les discours des accompagnateurs. Mais les valeurs académiques ont également été beaucoup évoquées. Comment ces systèmes de valeur, à priori contradictoires, peuvent-ils cohabiter ?

A / Valeurs académiques

Nous commençons par ce thème car c'est un thème présent dans les cinq discours. Tous les accompagnateurs rappellent la nature des diplômes universitaires et leurs exigences spécifiques. Loin de condamner ces exigences, il les prennent en compte et les transmettent au candidat afin de favoriser leur réussite. Les interviewés insistent notamment sur les compétences rédactionnelles

dont doivent faire preuve les candidats dans l'élaboration de leur dossier.

Martine	Claire	Laurence	Béatrice	Hélène
<i>Quelque part à l'université, on juge aussi sur l'écrit, on juge aussi sur l'oral . Y'a pas que les compétences. (l.318)</i>	<i>c'est quand même un diplôme universitaire qu'on demande donc euh ... (l.504) Alors après je serais peut-être moins exigeante sur la forme, sur les fautes d'orthographe, sur le style grammatical, sur la syntaxe. Je serais certainement moins exigeante avec des BEP CAP (l.515)</i>	<i>compétences transversales attendues dans les diplômes aux niveaux licence et master, euh de capacités de structuration d'un écrit, d'argumentation, de mise en forme, d'écriture un peu académique, d'écriture longue sur les masters. (l.139)</i>	<i>on est souvent sur des niveaux licence, licence pro voire encore plus master, qu'on est bien à un niveau où normalement les étudiants font beaucoup de rapports, font beaucoup de mémoires, et que donc l'expression est quelque chose qui est important pour la validation du diplôme et donc il va falloir en tenir compte (l.174)</i>	<i>C'est un diplôme universitaire donc forcément à un moment donné y'a des normes. (l.219).</i>

Certains interviewés évoquent même le recours aux cours dans l'accompagnement ou encore les normes universitaires de la bibliographie.

et puis éventuellement des contacts avec d'autres enseignants du diplôme sur certaines UE de manière à ce que les candidats puissent récupérer éventuellement des cours qui ont été mis en ligne et cetera (l.67) Laurence

*Il arrive de nous servir des cours qui sont mis en ligne (l.247) Hélène
On donne des indications assez spécifiques sur la bibliographie donc on a même des normes. Moi j'ai un document avec les normes que je leur envoie quoi. (l.211)Hélène*

Cela reflète les exigences d'un dossier VAE dans certaines universités et le travail que les candidats doivent fournir. C'est un travail très proche de celui de l'étudiant en formation initiale.

Cette pregnance forte du modèle académique, révélatrice de l'attente d'un jury VAE, semble aller à l'encontre de l'esprit universaliste de la VAE. Les compétences acquises professionnellement ne sont pas les seuls éléments jugés. Le candidat est également évalué sur ses compétences orales et écrites, et sur sa conformité avec les règles universitaires.

J'me dis il y arrivera pas, parce que en terme de rédaction c'est pas bon, en terme d'oral c'est pas bon. (l.316) Martine

Les enseignants qui relisent les dossiers VAE par exemple attendent un certain style de rédaction, (l.504) c'est la connaissance des membres du jury qui fait que on sait sur quel point appuyer. (l.519) Claire

moi je regarde pas mal les normes parce que bah voilà j'ai des enseignants qui bloquaient parce que la bibliographie n'était pas aux normes. (l.219) Hélène

Rappelons ici que tous les interviewés ont fréquenté les bancs de l'université, que ce soit en formation initiale ou continue. Tous ont un niveau bac + 5 obtenu à l'université.

- Martine. DESS psychologie, des liens sociaux et des relations interculturelles.
- Claire. DESS de psychologie sociale
- Laurence. DESS de consultant en formation
- Béatrice. Master développement social et politiques d'emploi
- Hélène. Master stratégie et ingénierie en formation d'adulte

La connaissance des accompagnateurs VAE en matière d'exigences universitaires permet de guider les candidats qui pour certains n'ont jamais mis les pieds à l'université. Nous pouvons donc considérer l'accompagnement comme « compensatoire » pour les candidats ignorant les normes universitaires. Les discours de Claire et Martine confirment cette interprétation.

Et puis on a des candidats qui ont un niveau bac, qui connaissent pas du tout l'université. C'est la première fois qu'ils viennent au sein de l'université. Et là on est plus aussi dans une espèce de guidage sur les normes universitaires, notamment les normes d'écrit (l.66) Claire

certaines qu'ont pas du tout confiance en eux. Certaines qui s' disent oh, c'est un diplôme de l'université, j'vais m'retrouver face à des enseignants ça va pas aller. Donc on a aussi une fonction rassurante derrière. Leur dire bah vous savez on en a fait des jurys, voilà comment ça s' passe. Donc on leur raconte aussi beaucoup comment se passent les jurys (l. 308) Martine

Cette valeur académique présente dans les discours peut paraître contradictoire avec le modèle universaliste supposé de l'accompagnement à la VAE. Cependant, nous considérons que ce discours est le reflet des exigences des jurys VAE auxquelles sont confronté les accompagnateurs et les candidats. Loin de les condamner, les accompagnateurs considèrent ces exigences justifiées et les prennent en compte dans leur pratique.

parce que les diplômés de l'enseignement supérieur et notamment le niveau master font appel à des connaissances théoriques. C'est ce qui fait je dirais la valeur ajoutée des formations universitaires (l.428). Laurence.

B / La VAE, un dispositif de seconde chance.

Comme nous l'avions indiqué dans la première partie, la VAE est un dispositif qui permet aux individus ayant quitté tôt le système scolaire d'obtenir une certification professionnelle ou un diplôme par la validation de leur expérience. A l'origine, le public prioritairement visé par le dispositif est un public faiblement doté scolairement afin de sécuriser leur parcours professionnel.

Nous retrouvons dans le discours des interviewés cette volonté de compenser les inégalités héritées du système de formation initiale. A travers les anecdotes, les accompagnateurs nous font part de ce souci de seconde chance. Ils valorisent les candidats qui ont obtenu un diplôme de niveau II ou III, alors qu'ils avaient quitté l'école avec le certificat d'étude ou le brevet des collèges.

D'avoir quelqu'un par exemple aujourd'hui, moi qu'a un brevet des collèges, qui est aujourd'hui directeur d'un aéroport, et qui vient me voir en disant voilà, je suis directeur d'aéroport. Je voudrais demander la licence pro management des services aériens, j'ai le brevet des collèges en poche. Ça fait 20 ans que j'travailles en Irlande. Euh, il l'obtient avec mention la VAE. Voilà, je suis contente parce que j'me dis, là c'est super, il a eu une licence. Il a sauté un certain nombre d'étapes en l'espace de 12 heures d'accompagnement. (l. 405) Martine

Moi c'est souvent le cas que je reprends aussi avec les candidats, moi j'ai un monsieur qui a un certificat d'études, et ça fait 25 ans qu'il travaille dans son domaine et il a eu un master 2 avec la VAE. Parce que voilà, il avait l'expérience professionnelle, les connaissances, les compétences et qu'il avait un niveau bac+5 donc je trouve ça bien. (l.495) Hélène

On est dans une démarche de validation d'acquis de l'expérience, donc c'est normal que vos connaissances viennent de votre expérience. Voilà, on vous demande pas d'avoir fait des études, on vous demande d'avoir acquis des connaissances dans votre expérience, donc c'est souvent les rassurer sur leurs connaissances (l.261) Hélène

Béatrice utilise même le terme de « seconde chance » dans son discours.

moi je crois que c'est un dispositif qui est intéressant. Je le vois vraiment comme une seconde chance. C'est à dire pour des gens qui sont rentrés dans la vie professionnelle sans avoir pu faire d'études. Parce que la moyenne d'âge, on est beaucoup autour de 40 – 45 ans (l.495) Béatrice

Trois des cinq interviewés ont donc ouvertement abordé le thème de l'équité du dispositif. Nous rappelons ici que nous n'avons pas posé de questions en lien direct avec ce thème afin de voir si les accompagnateurs l'évoquaient d'eux-même. Nous pouvons donc affirmer que la valeur de seconde chance véhiculée par la VAE est majoritairement partagée par les accompagnateurs.

C / Des accompagnateurs qui soutiennent le dispositif de VAE

De manière générale, nous avons identifié dans la première partie la VAE comme étant un dispositif relevant d'un régime universaliste d'EFTV. Nous pouvons donc considérer que si les accompagnateurs sont en accord avec la VAE et la défense, ils adhèrent donc à un régime universaliste. Et effectivement, lorsque nous leur avons demandé leurs avis concernant la VAE, la majorité des accompagnateurs nous ont fait part de leur enthousiasme. C'est notamment la reconnaissance dont bénéficient les candidats qui est mise en avant.

Je pense que la VAE c'est une véritable opportunité pour nos candidats et c'est parce que je crois en ce dispositif là aussi que j'y travaille. Sinon, si j'y voyais pas d'intérêt, j'crois pas que j'me serais lancée là dedans. (l.360) j'y vois tout le bénéfice que ça peut apporter à nos candidats, en terme de reconnaissance, de valorisation. C'est vraiment important pour nos candidats. Quand ils arrivent c'est ça qu'ils viennent chercher. Alors dans le premier entretien on dit pourquoi la VAE. C'est pour être reconnu, pour faire valider mon expérience, parce que j'ai pas eu de diplôme et que j'ai envie d'un diplôme (l.363) Claire

*elle est souvent liée à des ... à un registre de challenge personnel. J'ai jamais eu de diplôme à l'université (l.340)
forcément je suis très pro-VAE. C'est bizarre de dire ça mais moi quelque part, j'me sens effectivement l'âme de défendre ce dispositif là. Parce que je trouve ça révolutionnaire. Euh ... je suis contente aujourd'hui de porter un dispositif comme celui-là qui reconnaisse des compétences. Ca j'trouve que c'est une révolution. (l.366) Martine*

Et c'est aussi une reconnaissance du fait que l'expérience de terrain, l'expérientiel est un facteur d'apprentissage. Donc oui, je trouve que c'est un dispositif passionnant, j'ai pas envie de dire innovant mais oui qui apporte, qui se situe bien dans cette logique de développer la capacité des individus à apprendre et à apprendre tout le temps quoi. Laurence

Si certains accompagnateurs se sentent l'âme de défendre la VAE, Hélène quant à elle met l'accent sur les limites d'un tel dispositif. Lors de l'entretien, elle évoque à plusieurs reprises qu'une démarche VAE peut avoir un effet négatif sur les candidats qui n'obtiennent pas le diplôme, et qui le ressentent comme un manque de reconnaissance, voire une remise en cause de leurs capacités professionnelles.

*c'est toute une remise en cause de l'expérience professionnelle, des capacités professionnelles, ça peut être très très violent pour une personne en fait. En fin de compte on vous dit voilà, ça fait 25 ans que vous travaillez dans le domaine, mais vous êtes pas capables d'avoir une licence dans ce domaine là quoi. Vous n'avez pas les capacités, vous n'avez pas les compétences. Y'a des candidats euh, ça peut faire très très mal en fait. (l.282)
Parce que voilà, quand on a passé 200 heures plus le travail, plus les enfants, plus tout sur un dossier et puis qu'on s'retrouve avec, qu'on demande un master 2 et qu'on s'retrouve avec une unité d'enseignement du master 1, c'est un peu dur quoi.*

E : C'EST ARRIVE CE CAS LA ?

H : Ouais. Oui oui, c'est arrivé. Moi j'ai eu des candidats qui se sont retrouvés sans validation. Et même moi je suis tombée de haut. (l.293) Hélène

Ce qu'évoque Hélène est une des grandes critiques faites à la VAE, notamment concernant les candidats qui n'obtiennent qu'une validation partielle. Que font-ils de leur diplôme a moitié validé ? Rares sont ceux qui vont assister aux cours afin de passer les examens pour les unités d'enseignement manquantes. Les accompagnateurs sont sensibles à cette problématique et prennent en compte dans leur accompagnement cette étape « post-validation ».

moi je m'occupe surtout de la reprise d'études pour les adultes ayant obtenu une validation partielle (l.6) Hélène

Vous faites par travail théorique sur trois ouvrages autour de cet auteur. Vous avez 6 mois pour le faire. Vous rédigez un petit dossier de 30 pages à faire et vous le rendez dans 6 mois. Au vu de votre travail, vous aurez ou non la validation du diplôme. Donc ça je trouve que c'est pas mal, ça permet à une personne qui est salariée de pouvoir refaire un p'tit dossier, donc c'est un peu dur, mais en même temps, c'est déjà ... Parce que quand on leur dit vous revenez en cours et ça va vous prendre 6 heures par semaine, bah franchement, quand on a 40 ans qu'on a des enfants, qu'on a boulot, qu'on est jamais allé sur les bancs de l'université c'est pas simple quoi, d'aller prendre des notes en amphi. (l.538) Hélène

en cas validation partielle, c'est super important, c'est de prévoir le moyen d'aller jusqu'au bout, donc pour ça, on travaille beaucoup avec les jurys pour développer ce qu'on appelle des préconisations spécifiques (l.536). par exemple sous forme de, rédiger un dossier, rédiger un mémoire. Mais pas qui correspond au mémoire du master habituel, mais par exemple, la personne n'a pas de compétences dans un domaine bien précis, on va lui demander, à partir d'une bibliographie et d'un tutorat de travailler ce point là. (l.543).

pour essayer d'adapter, d'individualiser les préco pour permettre aux gens d'aller au bout quoi. Et ça ce sont des éléments importants et indispensables même au dispositif de la VAE sinon ça sert à rien. (l.555) Béatrice

Nous voyons donc que les accompagnateurs adhèrent au dispositif VAE. Ils restent également conscients de certaines limites qui vont à l'encontre du régime universaliste : laisser les candidats qui se sont investis dans une démarche VAE et qui n'ont pas obtenu une validation totale sans accompagnement dans la poursuite de leur démarche.

D / La valeur de solidarité

E. Verdier précise dans son modèle théorique des régimes d'action que la solidarité est une valeur caractéristique du régime universaliste. Nous avons mis en lien les parcours professionnels antérieurs des accompagnateurs avec cette valeur pour arriver à la conclusion suivante : les activités professionnelles antérieures des accompagnateurs les ont sensibilisés aux problématiques de

solidarité sociale. Seule Claire n'a pas eu un parcours antérieur où elle a été confronté à cette problématique. Hélène est à l'origine éducatrice spécialisée (*accompagnement de personnes en difficulté sociale. l.367*). Martine et Béatrice ont travaillé dans des missions locales. De même, Laurence a eu plusieurs expériences professionnelles en contact avec des publics en difficultés. Elle est à l'origine d'une association de soutien scolaire pour les jeunes en difficulté.

j'ai beaucoup travaillé dans le champ de l'insertion et de l'orientation (l.349)
j'ai eu plusieurs postes d'enseignante plutôt dans l'enseignement technique donc avec des élèves en difficulté (l.480)
j'ai développé une association qui proposait un service de soutien scolaire aux jeunes qui étaient placés dans des instituts de l'éducation spécialisée qui étaient eux, pour la plupart, sortis du dispositif scolaire ou qui étaient en difficulté dans le dispositif. (l.482)
une activité d'accompagnement à l'insertion professionnelle pour les publics en très très très grande difficulté, les publics jeunes en grande difficulté dans la banlieue nord de Paris (l.509)

Ce constat est confirmé par une intervention de Martine : « *La plupart d'entre nous qui sont sur la VAE, on a plutôt des formations bon dans le domaine du social, de l'insertion de la formation.(l.54)* ».

Dans la grande majorité des cas, nous pouvons donc affirmer que le modèle professionnel des accompagnateurs VAE véhicule des valeurs solidaires, en accord avec le régime universaliste.

Ainsi, nous pouvons constater que les valeurs propres au régime universaliste, établies par E. Verdier (2008) se retrouvent dans les discours des accompagnateurs : équité, seconde chance. Cependant, la présence du registre académique, dû au contexte de l'université, est en tension avec le régime universaliste. Mais nous avons vu que cette tension n'est pas forcément au détriment du régime universaliste car les accompagnateurs utilisent les normes académiques pour guider les candidats.

V / Conclusion

L'hypothèse centrale que nous avons établie en début de recherche est-elle confirmée ? Dans quelle mesure les conditions de l'accompagnement à la VAE dans l'enseignement supérieur sont-elles garantes de l'inspiration universaliste qui a conduit à l'élaboration du dispositif de VAE ?

Afin de répondre à la problématique, nous résumons les résultats obtenus.

Il y a des points sur lesquels cela ne fait pas de doute que l'accompagnement à la VAE est en accord avec un régime universaliste. Tout d'abord, la posture des accompagnateurs permet à l'adulte d'être acteur de sa formation. Malgré le fait que les accompagnateurs se situent à la fois sur les trois champs sémantiques définis par M. Paul (2004), nous avons constaté qu'ils revendiquent principalement un rôle d'accompagnateur méthodologique. Ils se positionnent donc en priorité comme des guides pour les candidats. C'est bien le candidat qui est acteur de la rédaction de son dossier. L'accompagnateur est présent pour questionner, aider le candidat dans son travail d'analyse et lui donner des conseils sur la forme.

D'autre part, les accompagnateurs respectent l'équité des candidats dans leur pratique professionnelle. Ils s'adaptent à leur difficulté et leur disponibilité.

Les accompagnateurs partagent également des valeurs universalistes. La valeur de solidarité est commune aux accompagnateurs car leur parcours antérieur est en lien avec les actions sociales et d'insertion. Les accompagnateurs sont en accord avec le principe de seconde chance que représente la VAE. Ils valorisent cet aspect du dispositif, tout en restant conscients qu'il y a encore des améliorations à effectuer pour pallier certaines difficultés telles que les validations partielles.

Cependant, il reste trop d'éléments en contradiction avec le régime universaliste pour affirmer que l'accompagnement à la VAE respecte totalement l'esprit de la loi de 2002.

Après analyse, il apparaît nettement que nous ne pouvons pas valider l'hypothèse que nous avons formulée concernant l'égalité des candidats face à l'offre d'accompagnement. C'est notamment dans les modalités de la prise en charge que se font ressentir les différences. Selon l'université, le candidat sera pris en charge de façon individuelle ou collective, et sera accompagné ou non par un enseignant référent. Cette inégalité dans l'accompagnement des candidats reflète les exigences différentes en matière de dossier VAE. De plus, l'harmonisation des procédures reste très limitée et ne semble pas rallier à sa cause tous les accompagnateurs.

Les valeurs véhiculées par le modèle professionnel ne sont qu'en partie en adéquation avec le régime universaliste. En effet, le discours des accompagnateurs reste très ancré dans un modèle académique. Il se réfère aux normes universitaires et aux compétences rédactionnelles des

candidats.

Nous constatons donc que dans l'univers académique qu'est l'université, les pôles VAE et plus particulièrement l'accompagnement à la VAE pour un diplôme universitaire ne sont qu'en partie garants des grands principes universalistes qui ont fondé la VAE.

Nous souhaitons ici insister sur le fait que les prestations d'accompagnement s'adaptent inévitablement aux exigences des jurys universitaires. A ce titre, nous pouvons nous interroger sur la provenance des éléments académiques présents dans l'accompagnement. Jusqu'à quel point les références académiques influencent-elle l'accompagnement ? Dans quelle mesure les accompagnateurs peuvent-ils limiter ces influences ?

La tension entre les deux régimes universaliste et académique est présente dans les discours des accompagnateurs, notamment quand les accompagnateurs évoquent la réticence de certains enseignants réfractaires à s'investir dans le dispositif. Les accompagnateurs et ingénieurs VAE tentent de minimiser l'impact de cette tension par la connaissance des normes universitaires et leur transmission aux candidats.

Une dynamique est en œuvre afin que la VAE ne soit plus considérée comme « révolutionnaire ». Les acteurs VAE tentent de sensibiliser les universitaires à la démarche VAE, notamment à travers l'exemple d'un « guide jury » élaboré par un réseau inter-universitaire. Cette action « pro-VAE » est très avancée dans l'université de H. où les jurys VAE sont présidés par un membre permanent (enseignant) qui a un « *regard VAE, qu'on forme particulièrement à la démarche VAE* » (Hélène, 1.323).

Ainsi, comme le rappelle Béatrice, l'évolution du dispositif VAE au sein d'une université dépend des « *soutiens politiques* » (l. 292) locaux. En fonction des politiques de formation continue, les acteurs VAE ont plus ou moins de marges d'action et les régimes universalistes et académiques s'articulent différemment. « *Aucune de ces formes idéal-typiques ne saurait rendre compte d'un cas national ; elles constituent plutôt des répertoires évolutifs – au fil de la dynamique des idées et des expériences – dont s'inspirent peu ou prou les politiques d'éducation et de formation* » (E. Verdier, 2008, p.203).

Les acteurs VAE doivent donc continuer leurs efforts d'« intégration » de la VAE car, comme ils le redoutent eux-mêmes, sans résultats satisfaisants, la durée de vie de la VAE est compromise. Le trop faible engouement pour la VAE est peut-être dû aux exigences élevées dans certains établissements en matière d'analyse et de rédaction.

A travers les discours des accompagnateurs VAE, cette recherche nous aura permis de donner à voir leur pratique professionnelle d'accompagnement et de renforcer l'idée que l'accompagnement à la VAE est un véritable levier de développement du dispositif, notamment dans les universités.

Au croisement des régimes universaliste et académique, les accompagnateurs ont un rôle clé. Nous terminons par une citation de G. Pinte qui illustre cette articulation « *La constitution du dossier mobilise largement l'ingénierie de la compétence ; les accompagnateurs participant au croisement des savoirs académiques et des savoirs d'action* » (Pinte, 2008, p.56).

VI / Limites

Cette recherche présente plusieurs limites qu'il faut prendre en compte pour nuancer la conclusion. Nous évoquons ici trois principales limites portant sur la méthodologie, le nombre d'interviewés et les caractéristiques des locuteurs.

Nos interprétations se basent sur des discours et notamment sur des descriptions de pratiques professionnelles. Pour renforcer l'analyse, il faudrait la compléter avec des observations d'entretiens entre accompagnateurs et candidats. Cela nous permettrait de comparer les discours des interviewés avec leurs pratiques professionnelles effectives.

Le nombre de locuteurs est également restreint. Il faudrait réaliser cette recherche à une plus grande échelle afin de confirmer ces premiers résultats.

Enfin, il serait important de diversifier les interviewés en fonction de leurs caractéristiques. Les circonstances de cette recherche ont fait que nous n'avons pu interroger que des femmes. D'autre part, elles font toutes parties d'un même réseau et c'est pour cette raison que nous avons pu rentrer en contact avec elles. Cependant, elles se connaissent et s'apprécient car elles conçoivent l'accompagnement de la même manière et partagent les mêmes valeurs. Il est donc essentiel d'élargir l'échantillon de la recherche afin d'intégrer des accompagnateurs qui ne font partie de ces réseaux inter-universitaires.

Bibliographie

BESSON Eric (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience. Une évaluation du dispositif de VAE*, Prospective Evaluation, 76 p.

FERMON Yolande (2008), « VAE : la révolution culturelle a-t-elle eu lieu ? L'exemple de l'enseignement supérieur. », *Actualité de la formation permanente*, n°212, p.26 à p.30.

JACQUES Marie-Hélène (2008), « Validation des acquis de l'expérience et accompagnement : « seconde chance » ou nouveau risque d'inégalités ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.38, n°2, juin, p. 161 à 180.

LABRUYERE Chantal (2006), « La VAE, quels candidats pour quels diplômes ? », *Bref*, n°230, mai.

LABRUYERE Chantal, ROSE José (2004), « Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées. », *NEF-Notes Emploi Formation*, n°15, 37 p.

LE ROUX Annie (2009), « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2007 », *Note d'information de la DEPP*, n°09-16, juin.

PAUL Maela (2005), « L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique », Paris : L'Harmattan, 352 p.

PINTE Gilles (2009), « Quelle professionnalisation pour les accompagnateurs en VAE », *Actualité de la formation permanente*, n°216, septembre – octobre, p.55-62.

VERDIER Eric (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol. XL.1, p.202 à 221.

ANNEXES