Apprendre lors de la VAE

Catherine Eymery

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1710>

DOI : 10.4000/questionsvives.1710

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-47-6

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Catherine Eymery, « Apprendre lors de la VAE », *Questions Vives* [En ligne], N° 23 | 2015, mis en ligne le , consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1710> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1710

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Apprendre lors de la VAE

Catherine Eymery

Introduction

- 1 Dans ce début de 21^e siècle, la mondialisation et les nouvelles technologies bouleversent les conditions d'accès à l'emploi. En ce sens, l'orientation professionnelle éducative tout au long de la vie est une nécessité économique, sociale et culturelle. L'individu devient l'entrepreneur de sa formation afin de maintenir son employabilité dans un parcours professionnel semé d'incertitudes. Danvers (2006, p. 52) ajoute que
dans un monde ouvert à la compétitivité, où les individus sont de fait placés en concurrence les uns par rapport aux autres, l'adaptation des salariés relève d'un apprentissage permanent. Il ne suffit plus d'apprendre ou d'apprendre à apprendre une fois pour toutes à l'école, mais d'apprendre à devenir dans la vie
- 2 La loi du 17 janvier 2002, offrant le droit à la Validation des Acquis d'Expérience (VAE)¹, en vue de la certification d'un diplôme, titre ou Certificat de Qualification Professionnelle², ouvre une nouvelle voie. Cependant, le parcours de VAE obligera le candidat à mesurer la valeur de ses connaissances, à repérer l'ensemble de ses compétences, ainsi qu'à exercer sa capacité à expliciter et conceptualiser son expérience. Or, cette formalisation de l'expérience professionnelle, ainsi que l'enclenchement des processus d'apprentissage qui est lié, ne va pas de soi.
- 3 Appuyée par notre expérience de l'accompagnement, nous rappellerons les enjeux puis ce qui est évalué lors d'une VAE. Ensuite, nous présenterons les objectifs, le contexte, la méthodologie ainsi qu'une partie des résultats et analyses de notre recherche à propos des attitudes caractéristiques de l'enseignant ou du formateur dit *ingenium*. Cette dernière met en évidence des éléments cognitifs (intelligences et connaissances) et conatifs (styles, traits de personnalité et motivations) susceptibles d'être utiles à la réalisation d'un parcours de VAE. Pour finir, nous proposerons une ouverture sur des perspectives plus larges.

1. VAE enjeux et attendus

- 4 Au-delà des forts enjeux liés à la possession d'un diplôme, titre ou Certificat de Qualification Professionnelle (CQP), la VAE est une certification qui offre dans sa conception une possibilité de formaliser les apprentissages réalisés lors de son expérience professionnelle. Bien que ce moyen d'accès au diplôme semble, a priori, moins contraignant qu'une formation, la démarche à mettre en place par le candidat l'implique et met en jeu sa capacité à exprimer ses connaissances sur un mode prédictif (verbalisation de l'action), reliées aux concepts et règles de sa profession. Cette traduction peut engendrer quelques malentendus, et non-compréhensions autant au niveau des candidats que des jurys. Cependant, nous montrerons que ce travail de mise à distance de l'expérience constitue un point particulièrement important lors de la phase de conceptualisation qui enclenche les processus d'apprentissage. La VAE n'est pas une formation, par contre la rédaction du dossier soumis au jury, parfois la réalisation d'étude de cas, ainsi que l'oral demanderont de la part du candidat un réel effort de conceptualisation. Cette incidence changera irrémédiablement la perception de l'individu sur ses actes.
- 5 Dans la partie qui suit, nous mettrons en lumière les enjeux de la possession d'un diplôme, titre ou CQP. Puis, nous soulignerons le pouvoir du diplôme en tant qu'« autorisation à » ou « pouvoir de », rehaussant la motivation extrinsèque de l'individu. Nous préciserons la procédure de la Validation des Acquis de l'Expérience, avant d'en arriver au processus qu'elle active.

1.1. Fonctions et pouvoirs de la validation

- 6 Statistiquement, plus l'individu possède un diplôme de niveau élevé, plus il aura facilement accès à un emploi mieux rémunéré avec une progression salariale supérieure à ceux qui ont un diplôme initial moins élevé. Cela peut paraître évident, mais cela soulève une partie des enjeux de l'obtention d'un diplôme. Cependant, il est intéressant de noter que le niveau de diplôme ne suffit pas à lui seul pour justifier l'intégration dans le monde du travail. En effet, le domaine et la région d'habitation ont également une grande part d'influence. Globalement les diplômes en lien avec la production, les sciences exactes, l'informatique laissent accès à un meilleur taux d'employabilité (Le Rhun, Martinelli & Minni, 2013).
- 7 Le diplôme se monnaie et pose d'entrée de jeu l'hypothèse que l'individu le possédant aurait plus de mérite et/ou de qualités que l'individu ne le possédant pas. Voire par extension, son attribution accorderait plus de valeur sociale à la personne détentric. Tout du moins, posséder un diplôme, titre ou CQP, induit la possibilité de profiter des avantages sociaux et économiques qu'il confère. Pasquier (2009, p. 16) propose cette « métaphore : la certification en tant qu'objet social peut être comparée à la monnaie en vigueur dans tel ou tel pays ». Il en déduira les trois fonctions de la monnaie :
 - « un étalon qui fixe une valeur dans un environnement donné » ;
 - « un moyen de capitalisation [...] il est l'indicateur social de cette accumulation. [...] Mais cette accumulation est elle-même soumise aux lois de la monnaie ; l'augmentation de sa masse peut en diminuer la valeur » ;

- « un moyen d'échange ». Induisant une reconnaissance académique, professionnelle ou sociale.
- 8 De façon habituelle, le diplôme, le CQP, le titre deviennent objets d'échange, de monétisation. Telles des clés, ils ouvrent des portes, autorisent ou interdisent des accès. Ils deviennent le sceptre de l'autorité, du pouvoir et concourent à la reconnaissance des compétences de l'individu.
 - 9 Nous décelons à présent l'ampleur des effets et de l'impact que peuvent produire une évaluation, dont le but se traduit par la possession ou la non-possession de l'objet de reconnaissance officielle. Les diplômes (ou leurs conséquences) augmentent la motivation extrinsèque et jouent un rôle d'accroissement du pouvoir sur les autres individus. Ses effets peuvent se traduire par l'accès facilité à un emploi à court terme, à un salaire plus élevé, à un poste socialement plus recherché, à une situation plus enviable. Par extension il reflète une image valorisante de l'individu. Son impact attendu sera une promesse de connaissances sur un sujet donné et de reconnaissance de la valeur de l'individu, mais son impact réel ne pourra se vérifier que sur le long terme.

1.2. La procédure de validation

- 10 La VAE représente une troisième voie d'accès aux diplômes en parallèle avec la formation initiale et la formation continue. La loi exige trois ans d'activité professionnelle salariée ou non, même bénévole, pour pouvoir présenter un dossier d'admissibilité en concordance avec le référentiel d'un diplôme, titres ou CQP. La VAE induit l'enclenchement du processus d'évaluation des qualités requises d'un individu dans un contexte professionnel donné. Le référentiel du diplôme servira de cadre aux capacités que l'institution juge essentielles pour un métier précis. Le candidat va devoir négocier les liens entre son expérience et le référentiel exigé. Le jeu va consister à démontrer au jury qu'il aura su capitaliser son expérience. En d'autres termes, l'individu devra prouver que les situations d'activités qu'il a vécues (seul ou en collectivité) ont été formatrices pour lui et qu'il a su repérer les meilleures configurations d'une situation de travail. En bref, qu'a-t-il retenu de cette expérience ? Quels sont les indices qui lui permettront de repérer le même type de situation ? Quels sont les savoirs qui dans cette configuration précise lui seront utiles ? Quelles connaissances a-t-il acquises au fil de son expérience et qui correspondent aux normes de la profession ?
- 11 D'un point de vue administratif, la VAE se présente globalement en six étapes variables selon les organismes certificateurs :
 - Diagnostiquer la faisabilité du projet ;
 - Sélectionner le diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle à valider en adéquation avec l'expérience acquise. (Phase capitale, car une sélection erronée peut conduire à un échec ou un abandon du projet) ;
 - Préparer un premier dossier afin de déterminer la recevabilité de la demande de VAE ;
 - Exprimer et prouver par écrit les compétences acquises en fonction du diplôme visé. (Avec la possibilité d'obtenir l'aide d'un accompagnateur pour la préparation du dossier) ;
 - Déposer ce deuxième dossier pertinent servant de base au jury et parfois même réaliser une étude de cas, ou encore un test opérationnel. (Selon les centres certificateurs et les domaines d'activité) ;
 - Enfin, passer l'entretien oral de validation.

- 12 À la suite de quoi, selon la performance démontrée, le jury validera soit la totalité et l'attribution du titre, diplôme ou CQP, soit une partie (en précisant les connaissances et compétences manquantes), soit ne validera pas. Par conséquent, le candidat devra remplir chaque condition de chaque étape avant de pouvoir passer aux suivantes. Au cours des premières étapes, il relatera son expérience professionnelle sous forme descriptive indiquant les procédures, voire les gestes professionnels. Dans ce contexte, la VAE présuppose que l'individu dispose déjà des compétences et connaissances nécessaires à la démonstration de sa connaissance prédictive. Or nous allons constater plus avant que la connaissance opératoire issue de l'expérience ne s'exprime pas sous le même mode et n'active pas les mêmes capacités.

1.3. Qu'évalue-t-on en VAE ?

- 13 Notre double expérience en tant que jury pour des titres de niveau IV dans le domaine du secrétariat, mais également pour des diplômes de niveau II dans le domaine de la formation, nous a montré que les degrés d'exigence de conceptualisation n'étaient pas de même nature. En outre, l'étude du parcours d'accompagnement de ces deux types de validation nous a également informée sur la nécessité d'une préparation exigeante du dossier, ainsi que sur des modalités de restitution modulables. En effet, pour les titres de niveau IV il s'agissait plus de démontrer la capacité de résolution de problèmes et de technicité dans l'utilisation du matériel informatique. Les futur(e)s diplômé(e)s en secrétariat, devaient également appréhender les codes et les limites de l'autonomie auxquelles l'entreprise les autorisait à accéder. Par exemple, concernant le secret professionnel pour des secrétaires médicales, ou encore l'accès à des documents sensibles pour des secrétaires commerciales. Quant au diplôme de niveau II, l'exigence se situait beaucoup plus dans la capacité du candidat à prendre du recul sur les situations, à démontrer la compréhension des concepts abordés et l'explicitation de leur expérience mise en lien avec les concepts du domaine. Par conséquent, d'un niveau à l'autre, d'un domaine à l'autre, d'un centre de certification à l'autre les exigences diffèrent. Cependant, la possibilité d'accéder à l'apprentissage, lors de ce parcours qui mène à la VAE, reste un point central. Cet accès peut difficilement s'ouvrir sans que le candidat ne soit accompagné vers la compréhension de ce sur quoi son expérience va être évaluée, puis approuvée ou pas. Que va-t-on lui demander de faire valider ? Selon quels référentiels ? Pour quels savoirs ? Quelles connaissances ? D'ailleurs, que signifient ces mots ?
- 14 Les activités intellectuelles telles que la conversation ou le discours sont en lien direct avec la conceptualisation. En effet, pour conceptualiser, l'individu classe les objets (concrets ou abstraits) avec des caractéristiques communes afin de mieux en saisir le sens, de mieux les analyser. Cette construction de catégories se réalise petit à petit selon l'expérience de chacun et servira par la suite, notamment *via* la langue, d'outil de réflexion. Pour Vygotski (1985) l'ontogenèse se réalise lors de l'appropriation des outils culturels qui sont des instruments psychologiques, tels que le langage, les symboles mathématiques, les schémas, etc. En effet, il va mettre en valeur l'utilisation des signes comme une étape transitoire qui va permettre une réorganisation des stratégies d'action mises en place. Il observe qu'à partir du moment où l'enfant recourt à une langue, il parle et se parle pour accompagner son action. Pour résoudre l'énigme qu'une autre personne lui propose, l'enfant va non seulement communiquer avec cette dernière, en lui

demandant de l'aide ou un avis, mais il va aussi et surtout énoncer à haute voix les aspects de la situation qui lui pose des difficultés, commençant en même temps à se « représenter » la situation. Cette mise à distance passe par une verbalisation qui lui permettra de se donner des consignes qui vont l'aider à organiser sa propre action. Avec le langage il pourra donc communiquer avec autrui, mais aussi communiquer avec lui-même pour se représenter la situation et planifier une stratégie d'action qu'il pourra expérimenter.

- 15 Dans le cadre de la VAE le candidat, énonce clairement sa manière d'opérer lorsqu'il utilise une des compétences demandées dans le référentiel métier. Il représentera une situation professionnelle grâce à son discours et l'analysera au regard des mots, du vocabulaire, des concepts usuels de sa profession. Un des rôles de l'accompagnateur sera d'utiliser des outils tels que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), afin de soutenir le candidat dans cette démarche. De plus, les interactions avec d'autres personnes, lui autoriseront la prise d'indices essentiels à la reconnaissance et la classification des situations rencontrées en fonction des similitudes ou des écarts observés.
- 16 Ce travail d'organisation cognitive participe à la construction d'un système de catégories régies par des règles d'expérience et un réseau de relations entre ces différentes catégories. En d'autres termes, il n'y a pas d'activité sans conceptualisation, mais la conceptualisation peut se réaliser de façon implicite, sans émerger de façon explicite. Cela constitue une des difficultés de la VAE, car le candidat doit justement mettre au jour les liens et les catégorisations qu'il a engrangés au fur et à mesure de son expérience professionnelle.
- 17 Concernant les référentiels, ils servent de repères (action de se rapporter à...). Ils sont prescriptifs et représentent des normes pour des activités, des guides à suivre. Composés avec d'autres termes ils possèdent plusieurs acceptions.
- 18 Entre autres, le référentiel des activités professionnelles décrit pour chaque fonction déterminée ; les tâches à réaliser, les conditions d'exercice, les résultats attendus. Il regroupe l'ensemble des capacités que le candidat est censé posséder pour occuper les fonctions du métier sélectionné. Les fonctions sont évoquées par des noms communs (e.g. communication, organisation, gestion, réalisation, etc.)
- 19 En correspondance avec le premier type de référentiel, le référentiel de certification ou de diplôme est un document qui fait l'inventaire des compétences du cœur de métier, les divise en compétences intermédiaires, décrit les moyens et ressources disponibles et donne des indicateurs d'évaluation. Les compétences sont évoquées par des verbes d'action à l'infinitif (e.g. accueillir, communiquer, organiser, gérer, réaliser, etc.). En outre, une ventilation des savoirs associés à ces compétences sera listée, afin de déterminer les connaissances exigées.
- 20 Dans le cadre de la VAE, ce que le jury validera est en lien avec un référentiel de diplôme, certificat ou titre, incluant l'ensemble des capacités, compétences, savoirs, connaissances que l'individu est censé avoir acquis grâce à son expérience. Tel un instrument de mesure, ce référentiel de diplôme précise :
 - Des situations particulières à apprécier ;
 - Des indicateurs d'évaluation ;

- Des critères de réussite.

21 Quant au candidat il devra :

- Lister les compétences exigées par le référentiel du diplôme, mais également ce que Mayen & Métral nomment les « capacités constituant le cœur de l'activité » (2008, p. 189), c'est-à-dire celles représentant le référentiel des activités professionnelles ;
- Mettre en correspondance ses actions avec les compétences, les savoirs requis et ses connaissances acquises ;
- Apprécier les écarts entre les acquis qu'il suppose détenir grâce à son expérience et les prérequis exigés pour l'exercice de l'activité ;
- Tenter de démontrer sa performance en décrivant la configuration d'une situation professionnelle qu'il a vécue et les résultats qu'il a obtenus.

2. Expérimentation

- 22 La première partie de cet article a souligné les enjeux de l'obtention d'un diplôme, la procédure et les attendus lors de sa validation. Au cours de cette seconde partie, nous analyserons comment la VAE peut conduire au plaisir d'apprendre. Nous proposons, à présent, d'établir un lien entre les résultats de notre recherche doctorale et les processus qui mènent à l'apprentissage lors d'un parcours de VAE.
- 23 Dans le cadre d'une VAE, l'individu prouve sa capacité à rechercher des solutions pertinentes, notamment par son aptitude à prendre du recul sur son activité professionnelle. Le candidat va devoir prouver sa professionnalité, afin de représenter son métier. Pour rappel, Étienne (2008, p. 122) précise que la professionnalité recèle l'inventivité et le dynamisme de l'individu alors que le métier concerne le respect des règles et leur emploi normé. Il ajoute que la professionnalité représente « l'apprentissage permanent d'une façon pertinente et efficace d'agir en situation toujours renouvelée ». Par conséquent, le candidat va devoir démontrer sa capacité à mettre son potentiel cognitif et conatif au service de son métier, et ce, de façon efficace et efficiente en fonction de l'environnement et des situations qu'il rencontrera dans le réel.

2.1. Caractéristiques générales

- 24 Au cours de nos recherches doctorales, nous avons mis en évidence les attitudes caractéristiques du professionnel qui active son potentiel *ingenium* (Eymery, 2012). À l'origine, nous avons utilisé le mot latin *ingenium* par rapport au développement professionnel de l'enseignant ou du formateur en lien avec la didactique et le moment où le professionnel permet l'accès à la phase de dévolution. Par exemple, pour un enseignant ou un formateur, la communication des savoirs ne suffit pas à elle seule, il sera nécessaire d'offrir la combinaison de deux stratégies :
- Une stratégie didactique mise en œuvre pour inventer des outils ostensifs (objets manipulables) qui serviront à la construction des outils non ostensifs (concepts) ;
 - Une stratégie opérationnelle, mouvement créé par le repère d'indices pertinents d'une situation.
- 25 Les interactions entre les stratégies didactiques et opérationnelles révéleront de son aptitude à saisir le *kairos* (l'opportunité) et à utiliser la *métis* (la ruse). Ceci ayant pour conséquence de laisser l'élève ou l'apprenant la possibilité d'aborder la phase de

dévolution donnant accès aux apprentissages et de démontrer par la même occasion la capacité *ingenium* de l'enseignant ou du formateur.

- 26 Par potentiel *ingenium*, nous proposons d'entendre l'ensemble des forces conatives et cognitives nécessaires pour que l'individu puisse appréhender les indices pertinents d'une situation en fonction d'une configuration. Cela ne signifie pas que le potentiel *ingenium* de l'individu lui permettra de prouver sa compétence dans n'importe quelle configuration, mais que c'est grâce à ce potentiel *ingenium* qu'il pourra inventer, découvrir des moyens internes comme externes d'aboutir au résultat recherché tout en respectant les règles de son métier.

2.2. Outils et méthode d'analyse

- 27 Les analyses ont été réalisées à partir des réponses à une enquête auprès d'un groupe de sujets composés de 61 professionnels de la formation ou de l'enseignement. Fondée sur une méthodologie issue de la psychologie différentielle, l'étude statistique qui en a résulté ne permet pas de déduire les caractéristiques de l'ensemble de la population ciblée, mais uniquement d'un échantillon sélectionné. Cependant, il regroupe un ensemble de professionnels susceptibles de nous renseigner sur les liens récurrents qu'ils établissent entre leurs attitudes préférentielles. Il s'agissait d'un questionnaire fermé, de 40 questions, qui définissait des variables interindividuelles basées sur une étude préalable multiréférentielle incluant les domaines de la psychologie, de la sociologie et de la physiologie. La restriction volontaire imposée par l'outil utilisé s'explique par le fait que nous ne cherchions pas de nouvelles réponses aux questions posées, mais bien la possibilité de catégoriser ou comparer les individus en fonction des réponses données. En outre, cette démarche rappelle qu'elle ne repose que sur ce que les individus pensent faire ou déclarent faire, mais ne permet pas d'appréhender ce qu'ils font réellement. Cependant, l'objectif était de récolter l'opinion des individus sur leurs attitudes afin d'en découvrir de probables corrélations. De plus, nous avons utilisé des échelles d'attitudes de type ordinal telles que jamais, rarement, assez souvent, très souvent. Pour illustrer notre propos, voici un extrait des phrases présentées (Eymery, 2012) :

- Vous accepteriez de produire une réalisation non optimale ;
- Pour vous ce qui est important c'est de connaître à l'avance les détails de ce que vous avez à faire avant d'accepter la réalisation d'une tâche ;
- Les situations inédites vous mettent en état de stress important ;
- Il est important d'avoir des réponses tranchées – oui ou non – car la solution face à une situation nouvelle demande une réponse catégorique ;
- Vous accepteriez de prendre le risque d'être mis(e) en échec pour un projet qui vous motive ;
- Vous êtes en mesure de vous « mettre à la place » de quelqu'un qui est dans une situation différente de la vôtre.

2.3. Mode de calcul

- 28 Après codification des réponses, nous avons réalisé un abaque avec le coefficient de corrélation. Puis, afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons normalisé le coefficient de corrélation pour le rendre indépendant de sa taille. Nous avons utilisé le coefficient *phi* de Pearson (voir Chedzo, 2006), qui varie entre -1 et +1. La valeur absolue

de *phi* évalue l'intensité (degrés de relation linéaire) et son signe (*phi* est positif ou négatif) le sens des relations entre les deux variables. Plus il existe une relation linéaire entre une série de données comparant deux variables, plus la valeur *phi* sera proche de +1 ou -1 et inversement. Plus *phi* est proche de 0, moins il y a de relation linéaire significative entre ces deux variables. En outre, le signe de *phi* indique le sens de la corrélation : si *phi* est supérieur à 0, la valeur de la variable augmente en même temps que la variable associée, si *phi* est négatif, les valeurs des variables évoluent inversement l'une de l'autre.

- 29 Afin de rejeter l'influence du hasard, nous avons élaboré un tableau correctif des effectifs en éliminant les réponses ayant obtenu un total de réponses inférieur à 5. En outre, nous avons retenu que pour un effectif de 52 personnes la valeur *phi* significative de rejet est de 0.27 pour 95 % de chance d'avoir une corrélation qui n'est pas due au hasard.
- 30 Ainsi, nous avons pu mettre en relief les corrélations les plus significatives. Parmi les aspects conatifs et cognitifs de l'individu, quatre sont en corrélation.

3. Activateurs du développement professionnel.

- 31 Nous avons extrait les attitudes susceptibles de mettre en place des moments inventifs, précurseurs de solutions adaptées aux problèmes rencontrés dans une situation donnée. Une méthodologie différentielle a mis en évidence quatre activateurs du développement de la professionnalité qui sont :
- La tolérance à l'ambiguïté ;
 - Les croyances ;
 - La flexibilité ;
 - Les motivations extrinsèques et intrinsèques.
- 32 Chaque individu possède ces quatre dominantes à divers degrés. Cependant, le cœur de cette recherche montre qu'opérer un changement sur l'un ou l'autre de ces aspects produit une modification sur l'ensemble de ces éléments. Cela suggère qu'il est possible d'améliorer la professionnalité de l'individu en agissant ne serait-ce que sur l'un ou l'autre de ces activateurs. Par conséquent, repérer ces caractéristiques chez un individu permettrait de mieux cibler les styles d'accompagnement et d'actions à mener.

3.1. La tolérance à l'ambiguïté :

- 33 C'est l'acceptation de l'inédit, sans ressenti d'inconfort, de menace induisant du stress dommageable (Eysenck, Arnold & Meili, 1972). Cela correspond au degré de confiance en lui que possède un individu, lui permettant d'accepter des situations inhabituelles, ou l'incertitude d'un résultat.
- 34 Par exemple, cela illustrera la capacité d'adaptabilité aux situations sociales, ainsi que le degré de sensibilité au regard des autres, ou encore l'appréhension des conflits, de la hiérarchie, de la concurrence... Une faible tolérance à l'ambiguïté se repère par la peur de

ne pas pouvoir réaliser ce qui est demandé, induisant un état anxiogène. La tolérance à l'ambiguïté est la capacité à accepter sereinement une situation inédite.

- 35 Pour illustrer, nous avons repéré via l'interprétation des résultats de notre étude, qu'apprendre à augmenter la tolérance à l'ambiguïté passait, entre autres, par l'acceptation :
- De ne pas pouvoir maîtriser entièrement la qualité d'une tâche (faire le deuil de la perfection). (Résultats : $\phi = 0.353$ tolérance à l'ambiguïté/ non-maîtrise de la qualité d'une tâche) ;
 - De ne pas connaître tous les indices d'une situation avant de décider de l'action, car il n'est pas possible de disposer de l'ensemble exhaustif des faits (faire le deuil de l'idéal) (Résultats : $\phi = 0.376$ besoin de détails/état de stress) ;
 - D'avoir une activité culturelle telle que la lecture (Résultats : $\phi = 0.365$ tolérance à l'ambiguïté/activités culturelles)
- 36 En quoi la tolérance à l'ambiguïté peut-elle être utile lors d'un parcours de VAE ? Le candidat à la VAE est confronté à trois difficultés majeures, car il va devoir réaliser des activités encore inédites pour lui.
- 37 Une des premières difficultés pour le candidat sera d'obtenir une correspondance entre le référentiel du diplôme, les savoirs professionnels exigés par le référentiel du métier et ses connaissances professionnelles. Tout cela inscrit en capacité à... induisant une série de compétences supposées acquises pour un métier donné.
- 38 Une seconde difficulté réside dans le fait que les référentiels de certificat ou de diplôme, en tant que base de référence, définissent des objectifs maîtrisables. Par conséquent, ils ne considèrent pas les multiples variables externes, qui définiront ce qui sera réalisable au cours de l'activité professionnelle, à un instant T. Comme le rappellent Barbier & Clerc (2008, p. 137) « Les compétences ne peuvent être qu'inférées à partir d'activités par des sujets en situation ». Autrement dit, les compétences n'existent que dans l'action (inédite). Le mot en lui-même représente un énoncé, une construction mentale désignant la connaissance qui permet à l'individu d'opérer dans une situation professionnelle de la façon la plus appropriée. Or cet exercice de traduction entre les compétences du référentiel, les capacités et l'activité professionnelle du candidat sera essentiel lors de la production du dossier d'évaluation.
- 39 Troisièmement, la confusion entre les mots savoirs et connaissances, participe aux difficultés rencontrées par le candidat. En effet, la distinction ne se réalise pas toujours clairement, alors qu'elle porte en elle des indices essentiels à l'appréhension de la démarche qui mène vers la VAE. Barbier et Clerc (2008, p. 134) soulignent que ces « ambiguïtés sémantiques » ont une « fonction sociale » destinée à l'assimilation entre « hiérarchie des savoirs/hiérarchie sociale, rapport au savoir/rapport au pouvoir ». Ils précisent que les savoirs correspondent à « des énoncés formalisés, cumulables, distincts des sujets qui les énoncent, qui structurent l'univers de la recherche ». Par contre, les connaissances sont « des constructions indissociables des sujets, qui structurent l'univers de la formation ».
- 40 Dans ces conditions, non-dissociables des sujets, les connaissances s'intègrent et s'activent lors de l'action. Elles désignent « l'ensemble des apprentissages (pas seulement mentaux) qu'opèrent les sujets à l'occasion de leurs activités » (p. 134). Rappelons que si la recherche scientifique produit des savoirs qui deviendront des points de référence d'une profession donnée, voire des « savoirs opératifs », ou encore des « savoirs

professionnels », ils ne se transformeront en connaissances que par l'intermédiaire de l'individu.

- 41 Dans le cadre de la VAE, l'individu va donc devoir prouver sa connaissance dans un mode d'expression vraisemblablement inhabituelle pour lui. En effet, décider de réaliser un parcours de Validation des Acquis de l'Expérience, demande à l'individu une préparation relativement intense afin de donner à voir une expression écrite et orale probante des compétences qu'il prétend avoir acquises lors de son expérience.
- 42 Le candidat se confrontera à l'obligation d'explicitier sa manière d'opérer, afin de la mettre en lien avec non seulement les us et coutumes de sa profession (règles, normes), mais également avec les théories existantes sur le sujet (savoirs opératifs, professionnels, scientifiques). Or, selon Vergnaud (1985), il existe deux types d'expression de la connaissance. Ainsi, il s'agira d'exprimer sa connaissance sur un mode prédicatif, alors que dans le cadre de son métier l'individu exprime cette même connaissance sur un mode opératoire. Pour rappel, la forme discursive-prédicative de la connaissance concerne sa forme verbale (le langage) alors que la forme éactive-opératoire considère la connaissance de l'action (le geste) à réaliser pour aboutir de façon optimum dans une situation donnée.
- 43 En d'autres mots, l'individu entreprendra une tâche probablement éloignée de ses capacités habituelles. Il devra gérer au mieux sa tolérance à l'ambiguïté. Or selon les résultats de notre étude, c'est justement le degré de tolérance à l'ambiguïté qui lui permettra ou pas de s'engager dans cette nouvelle tâche. Le professionnel qui opère habituellement de telle ou telle manière pour réaliser une tâche avec succès devra dans le cadre de la VAE, écrire, décrire et dire comment il agit dans cette activité pour la réussir. Nous nous positionnons dès lors sur deux plans d'expression, certes en lien, mais sollicitant différents acquis dont l'un (mode opératoire) plus riche que l'autre (mode prédicatif). En surcroît, la verbalisation de l'action et sa transcription infèrent des capacités conceptuelles et rédactionnelles, non négligeables.
- 44 Cette difficulté peut devenir un réel handicap, susceptible d'engendrer l'abandon de la démarche, d'où l'importance de la phase d'accompagnement dans le parcours de VAE. Le professionnel pourrait effectivement montrer sa performance, voire son efficience dans le cadre de ses activités professionnelles, sans pouvoir appréhender la manière de s'y prendre pour écrire, décrire les liens qu'il réalise entre les savoirs exigés et sa connaissance. Or c'est principalement cette dernière capacité qui va être observée. Un des rôles de l'accompagnateur serait donc de proposer un cadre favorisant l'augmentation du taux de tolérance à l'ambiguïté du candidat.

3.2. Les degrés de croyance de l'origine du succès.

- 45 Ce trait de personnalité est issu de la dimension « internalité-externalité » du contrôle aussi appelé "*locus of control*" (Phares, 1968 ; Rotter, 1954 ; Lefcourt, 1992). Pour Dubois (1987, p. 34) c'est « rendre compte des relations causales que les individus établissent entre l'obtention d'un renforcement donné (récompense ou punition) et leur propre conduite ». Lorsque les gens pensent que le meilleur moyen de résoudre leurs problèmes est de réaliser des modifications sur eux-mêmes, il s'agit de la croyance du contrôle interne. Lorsqu'ils pensent que c'est l'environnement, les autres, le hasard, qui sont en mesure de résoudre leurs problèmes, il s'agit de la croyance du contrôle externe.

- 46 En fonction de l'expérience passée, les renforcements positifs ou négatifs vont être mémorisés et induiront fortement les conduites à venir.
- 47 Pour compléter, lors de l'interprétation de nos résultats, nous avons souligné que l'individu ose prendre le risque d'être mis en échec lorsqu'il a construit :
- une perspective de succès (Résultats : $\phi = 0.440$ croyance d'une réussite possible/tolérance à l'ambiguïté) ;
 - une capacité d'indépendance face à l'opinion des autres. (Résultats : $\phi = - 0.294$ acceptation de la prise de risque inversement corrélée/motivation extrinsèque ;
 - un sentiment que la réussite possible comble le déficit d'information et augmente le taux de tolérance à une situation incertaine. (Résultats : $\phi = 0.298$ motivation extrinsèque/individualisme).
- 48 En quoi les degrés de croyance de l'origine du succès peuvent-ils être utiles lors d'un parcours de VAE ?
- 49 Les individus plus orientés vers une internalité positive du contrôle possèderaient une meilleure confiance en eux, garderaient une plus grande indépendance de jugement, et conserveraient le contrôle de situations même délicates. En outre, l'individu possédant une image de lui suffisamment solide serait en mesure d'accepter de ne pas savoir à l'avance ce qui l'attend et de ne pas se sentir mis en danger par la situation inédite. Les sujets externes seraient beaucoup plus sensibles à l'influence sociale, car ils se rangeraient plus aisément sur le jugement des autres, même lorsqu'aucune pression ne les y oblige. Ils seraient aussi plus efficaces dans la recherche, le traitement et l'usage pertinent de l'information (Dubois, 2009). À l'opposé, les sujets internes résisteraient mieux aux manipulations en gardant une indépendance de jugement (individualisme) et conserveraient le contrôle des situations même délicates. Par extension, la « réparation » produite par l'obtention d'un diplôme, titre, ou certificat renforce le sentiment de contrôle interne. Au niveau émotionnel, ils réagiraient positivement aux situations de stress et présenteraient le moins de troubles du comportement. Dans le versant négatif, cela conduirait les personnes à penser que les maladies ou accidents graves, les événements choquants, les échecs sont uniquement de leur faute et augmenterait leur taux d'anxiété.
- 50 C'est pour cela que l'accompagnateur en VAE pourrait être celui qui met en place un cadre favorisant :
- L'accès au succès grâce aux autres en privilégiant la coopération ;
 - La prise d'initiatives, l'autonomie ;
 - Le développement du sens critique ;
 - Le retour réflexif afin de décomposer les catégories de situations ;
 - La sanction des situations de succès uniquement.

3.3. La flexibilité.

- La flexibilité réactive, i.e. agissant sur le comportement immédiat ;
 - La flexibilité spontanée, i.e. agissant en amont du comportement.
- 51 En référence à (Guilford, 1950 ; Carlier, 1973 ; Georgsdottir & Lubart, 2003 ; Clément, 2007), la modulation de la flexibilité influe sur les comportements. En outre, l'expérimentation de situations aide au développement de cette anticipation conceptuelle qu'est la flexibilité-spontanée (i.e. élimination des solutions inefficaces et sélection des

solutions pertinentes), induisant par la suite la sélection du choix optimal de la stratégie à utiliser tenant compte des effets de simplicité, d'économie cognitive et de rapidité. Dans ce cas, l'individu seul ou accompagné relève les indices pertinents ou non d'une situation professionnelle, renforce ses apprentissages et sa capacité à agir sur les changements de l'environnement.

- 52 Cependant, un manque de flexibilité-réactive se caractérise par une faible capacité à réagir aux changements de l'environnement. Cela peut provenir d'une répétition de procédure non efficace (insensibilité aux contraintes de l'environnement ou non prise de conscience que le but programmé est inaccessible), mais aussi par la préservation de conduites aboutissant à l'échec (rigidité du comportement ou évitement de la situation qui pose un problème).
- 53 Par exemple, nous avons repéré via l'interprétation de nos résultats qu'un individu ayant une flexibilité-réactive faible, pourrait l'optimiser grâce à :
- La réinterprétation de situations ou à la reformulation de manières de parvenir aux buts escomptés. Cet entraînement augmenterait la capacité à auto-évaluer une situation et à l'envisager sous d'autres angles de vue (Résultats : $\phi = 0.295$ besoin de détails/évaluation d'une situation) ;
 - La proposition d'outils qui permettent de repérer les actions non efficaces et de les abandonner. Par exemple, en utilisant des outils qui privilégient la prise de recul sur l'action. (Résultats : $\phi = -0.313$ croyance de non-capacité à réagir aux changements/non-tolérance à l'ambiguïté)
 - L'entraînement seul ou accompagné à relever les indices pertinents ou non d'une situation. (Résultats : $\phi = 0.390$ évaluation d'une situation/sélectionner les éléments pertinents)
 - L'attention aux attentes des autres afin de mieux répondre aux caractéristiques imposées. (Résultats : $\phi = 0.282$ production de qualité/ attitude empathique) ;
- 54 En quoi la flexibilité peut-elle être utile lors d'un parcours de VAE ?
- 55 Dans le cadre de la VAE, l'exercice qui va consister à rechercher les expériences significatives en rapport aux référentiels de diplôme exigés par l'institution oblige l'individu à mettre en mots ses raisonnements habituels et à focaliser sur les stimuli qui déclenchent ses actes. Cependant, le candidat décrit et inscrit son expérience en fonction de ce qu'il aura perçu, ou plutôt en fonction de ce qu'il se remémorera avoir perçu. Or ce qu'il aura perçu physiologiquement via ses sens ne sera qu'une interprétation de la réalité. Cette interprétation s'opèrera en fonction de ses représentations, qui à leur tour serviront de filtre de perception. Ce qui signifie que la perception sera systématiquement orientée par l'attitude construite au fur et à mesure des expériences. L'attitude (fixer à un instant T) de l'individu orientera sa perception, mais c'est cette perception qui induira les choix de l'action.
- 56 Selon Berthoz (2013, p. 10) « l'acte est toujours poursuite d'un but, il est toujours soutenu par une intention. Il se fait donc organisateur de la perception, organisateur du monde perçu ». L'auteur précise que l'individu compare, agit en fonction de sa perception et sélectionne en fonction de son attention. Il ajoute que percevoir « c'est dans la masse des informations disponibles, choisir celles qui sont pertinentes par rapport à l'action envisagée » (p. 10). Par conséquent, la perception de la configuration d'une situation permet de choisir ses actes, de prendre une décision, mais toujours par rapport à ce qui aura été perçu. De plus, développer la capacité de tolérance à l'ambiguïté optimiserait le changement de comportement. En outre, l'incertitude se compense avec la capacité à

évaluer une situation sous différents angles de vue (en lien avec la flexibilité). Pouvoir changer de référentiel, c'est pouvoir adopter le regard de l'autre, c'est également changer de perspective et de perception (Berthoz & Jorland, 2004).

- 57 En tenant compte des résultats de notre étude, soutenir une réorganisation perceptive de l'individu pourrait à la fois favoriser sa flexibilité réactive et spontanée, mais également par effet synergique, augmenter son degré de tolérance à l'ambiguïté. L'accompagnement est envisagé par Paul (2009, p. 53) comme « un processus visant à l'autoformation collaborative où la personne accompagnée est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples ». Dans ce cadre, l'accompagnateur en VAE pourrait être celui qui en questionnant habilement le candidat l'autorise à :

- Se souvenir et reconnaître des indices clés qui auront entraîné une intention d'agir de telle ou telle façon en interaction avec la situation. (cf. entretien d'explicitation de Vermersch) ;
- Prendre appui sur les textes ou modèles de pensée référents, pour mieux s'en approprier les concepts ;
- Découvrir à quel moment il devient utile de se mettre en situation de... afin de répondre au problème posé. Incluant le développement de la capacité à observer sous plusieurs angles de vue, pour trouver un ensemble de réponses fonctionnelles ;
- Distinguer les critères situationnels qui lui permettent d'orienter ses choix et l'entraînent vers une plus grande autonomie réflexive.

3.4. Les motivations intrinsèques et extrinsèques :

- 58 Malgré les apparences, la motivation extrinsèque, possède en elle une puissance forte et non négligeable, mais éphémère. En effet, les récompenses liées à la réalisation de la tâche impulsent l'énergie. La motivation extrinsèque met en jeu la performance et le résultat de cette performance entraîne des conséquences psychologiques (plaisir/déplaisir) impactant l'image de soi (Bandura, 2003). Elle tire son énergie du bénéfice immédiat de la réalisation d'une tâche ou de la peur des conséquences déplaisantes qu'entraînerait sa non-réalisation. En outre, le fait de « passer à l'action » c'est-à-dire d'exposer en public sa production permettrait une mémorisation supérieure (Abernot, 1993). Qu'elle soit réelle ou imaginaire, l'issue sociale augmenterait la puissance motivationnelle (Doise, 1988). Ce type de motivation peut être excellent pour commencer à s'engager dans la démarche de VAE, mais le candidat va avoir besoin de plus d'énergie pour trouver le courage de poursuivre et surtout d'aboutir. Au-delà de vouloir faire, il est important que l'individu choisisse lui-même de le faire (autodétermination) mais aussi qu'il pense être en capacité de le faire (Bandura, 2003). Quant à la motivation intrinsèque, elle confère le pouvoir d'agir, de créer, d'acquérir en toute autonomie. Elle active des attitudes telles que l'application, l'enthousiasme, la persévérance bénéficiant directement à Ego. Par effet boomerang, la motivation intrinsèque d'agir pour le plaisir d'aider les autres active les attitudes d'empathie, de respect, de tolérance, d'altruisme qui consolident l'image de soi par le reflet de soi dans les yeux des autres.
- 59 Concernant la VAE, l'interprétation des résultats de notre étude souligne que :
- Accepter de ne pas maîtriser tous les détails d'une situation serait en lien avec le développement de la motivation intrinsèque. (Résultats : $\phi = -0.298$ tolérance à l'ambiguïté inversement corrélée/motivation extrinsèque).

- Prendre le risque d'être mis en échec pour un projet qui motive impliquerait de garder une certaine indépendance de jugement. (Résultats : $\phi = -0.294$ acceptation d'une prise de risque inversement corrélée/motivation extrinsèque).
- Prendre le temps de redéfinir correctement un problème pourrait mieux satisfaire le besoin de reconnaissance (Résultats : $\phi = 0.293$ motivation extrinsèque oser prendre du temps).
- Observer les combinaisons similaires et pertinentes d'une situation permettrait de mieux satisfaire un besoin de reconnaissance (Résultats : $\phi = 0.292$ motivation intrinsèque/observer les similitudes).

- 60 En quoi ces motivations peuvent-elles être utiles lors d'un parcours de VAE ?
- 61 L'activation du triangle motivationnel (Abernot, 1993 ; Bandura, 2003) permettant au candidat à la VAE de commencer, poursuivre et aboutir dans sa démarche se gère à partir de la motivation extrinsèque (le pouvoir qu'il espère retirer de l'acquisition du diplôme), combinée à la motivation intrinsèque (le plaisir qu'il découvrira en conceptualisant) qui lui procureront un sentiment d'efficacité (valorisation de l'image de soi). C'est ainsi que l'autoriser à accéder à la phase de conceptualisation est susceptible de lui procurer un sentiment d'efficacité personnelle renforçant tout à la fois sa motivation intrinsèque et sa capacité de croire qu'il a un pouvoir d'action sur ce qu'il vit.
- 62 Selon les résultats de notre étude, plus l'individu développe une motivation intrinsèque, plus il augmente sa tolérance à l'ambiguïté. Par conséquent, orienter l'individu vers ce qui l'intéresse, l'implique, le satisfait ou le dynamise, c'est non seulement l'aider à prendre du plaisir à ce qu'il réalise, mais également lui offrir un accès vers la réussite. Dans ce cas, l'accompagnateur en VAE pourrait être celui qui propose un environnement propice à l'activation du triangle motivationnel.

Conclusion

- 63 La tolérance à l'ambiguïté, les degrés de croyance de l'origine du succès, la flexibilité et les motivations sont quatre activateurs majeurs du développement cognitif d'un individu. Dans le cadre d'un parcours VAE, ils sont susceptibles de mobiliser l'énergie nécessaire à l'aboutissement de ce projet. En effet, répondre aux exigences d'un métier et réaliser les tâches qui en découlent ne se trouve pas confiné dans les référentiels de compétences d'un diplôme, titre, ou Certificat de Qualification Professionnelle. Les savoirs liés à une profession sont essentiels à la catégorisation et à la structuration cognitive de l'individu. Cependant, c'est principalement sa capacité à capitaliser les fruits de son expérience qui lui permettra de conceptualiser et d'apprendre. Les liens que le professionnel réalisera entre la manière dont il opère et les savoirs qu'il utilise lui offriront une capacité d'action plus efficiente. Bien que la VAE ne soit pas une formation, elle oblige le candidat à mobiliser sa capacité d'expression afin non pas d'expliquer pourquoi il agit de telle ou telle façon dans une situation donnée, mais d'expliciter comment il opère lorsqu'il repère tels ou tels indices clés d'une configuration particulière. Tout individu apprend de son expérience personnelle et professionnelle, par contre tout apprentissage ne sera pas nécessairement explicite. La VAE engendre une autoformation, mais nécessite tout de même un accompagnement de qualité, qui permettra au candidat de saisir le sens de la validation et lui donnera les moyens de formaliser son expérience. Un travail de remémoration et de sélection des expériences les plus pertinentes permettra une mise à distance. La préparation à cet exercice rédactionnel représente une excellente source d'apprentissage, car elle mettra en lumière les liens entre les savoirs et les connaissances,

ainsi que la disposition à identifier, comparer, classer, contrôler, évaluer, créer, décider dans un contexte mouvant. En d'autres termes, l'utilisation de l'écriture joue un rôle majeur dans cet apprentissage, mais le style d'accompagnement dont bénéficiera le candidat lui offrira ou pas les moyens de réussir. En outre, la démarche de VAE expose le candidat devant autrui. Il va à la fois récolter des traces écrites de son expérience professionnelle, mais également produire une parole afin de débattre et d'en élaborer un objet d'échange social.

- 64 Pour conclure, les processus dans lesquels s'engagent, aussi bien, les postulants que les accompagnateurs à la VAE, sont de nature à activer le développement de leur professionnalité. Par ailleurs, la psychologie sociale ouvre la réflexion sur le besoin des individus de contrôler leur environnement (cf. concept d'attribution causal). Afin de maintenir la croyance d'une certaine emprise sur son environnement, l'individu interprète ses comportements ou ceux des autres en les attribuant à une cause externe ou interne. Dans ce cas, ne serait-il pas envisageable d'apprendre à observer les caractéristiques d'une situation afin d'ajuster au mieux son comportement, plutôt que de chercher à la maîtriser ?
- 65 Abernot, Y. (1993). *Périmaîtrise*. Consulté le 05 25, 2011, sur Université de Provence : <http://lambesc.educaix.com/cvabernot/perimaitrise.htm>
- 66 Bandura. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- 67 Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Formation et recherche*, 59, 133-140.
- 68 Berthoz, A. (2013). *La décision* (éd. 2e). Paris : Odile Jacob.
- 69 Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- 70 Carlier, M. (1973). *Étude différentielle d'une modalité de la créativité : la flexibilité*. Paris : CNRS.
- 71 Chedzoy, O. B. (2006). Phi-coefficient. *Encyclopedia of Statistical Sciences*. New York : John Wiley.
- 72 Clément, E. (2007). Flexibilité, changement de point de vue et découverte de solution. Dans G. Chasseigne, *Cognition, santé et vie quotidienne* (Vol. 1, pp. 21-42). Paris : Éditions Publibook Université.
- 73 Danvers, F. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion.
- 74 Doise, W. (1988). Pourquoi le marquage social ? Dans A. N. Perret-Clermont, & M. Nicollet, *Interagir et connaître. Enjeux et régulation sociale dans le développement cognitif* (pp. 103-105). Fribourg : Delval.
- 75 Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble : P.U.G.
- 76 Dubois, N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme. Nouvelle édition revue et augmentée*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 77 Étienne, R. (2008). Professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, 121-132.
- 78 Eymery, C. (2012). *Attitudes caractéristiques des enseignants et/ou formateurs favorisant la mise en place d'inventions révélatrices du professionnel dit "ingenium"*. Thèse : Soutenue à l'Université de Toulouse.

- 79 Eysenck, H. J., Arnold, W., & Meili, R. (1972). *Encyclopedia of Psychology*. New York: Herder and Herder.
- 80 Georgsdottir, A. S., & Lubart, T. (2003). La flexibilité cognitive et la créativité : une approche développementale, différentielle et expérimentale. (Elsevier Masson, Éd.) *Psychologie française*, vol. 48(3), 29-40.
- 81 Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*(5), pp. 444-454.
- 82 Le Rhun, B., Martinelli, D., & Minni, C. (2013). *Vue d'ensemble - Face à la crise, le diplôme protège du chômage et favorise l'accès à la formation continue*. Consulté le 04 2014, sur INSEE : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FORMEMP13_a_Diplome_chomage.pdf
- 83 Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112, pp. 411-414.
- 84 Mayen, P., & Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi* (101), 183-197.
- 85 Pasquier, L. (2009). La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 11-25). ERES Éducation - Formation.
- 86 Paul, M. (2009). Accompagnement. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). ERES - Education-Formation.
- 87 Phares, E. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality*(36), 649-662.
- 88 Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- 89 Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 248-252.
- 90 Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- 91 Vygotski, L. S. (1985). Les bases épistémologiques de la psychologie. Dans J.-P. Bronckart, & B. Schneuwly, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 25-38). Paris : Delachaux et Niestlé.

NOTES

1. Loi de modernisation sociale n°2002-73 du 17 janvier 2002 ; décret n°2002-590 du 24 avril 2002. Révisée par la loi n° 2014-288 – JO du 6.03.2014 ; Décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014 relatif à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

2. Les certifications doivent être inscrites au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

INDEX

Keywords : validation, knowledge, awareness, conceptualization, support

Mots-clés : validation, savoirs, connaissances, conceptualisation, accompagnement

AUTEUR

CATHERINE EYMERY

Docteure et chercheure associée de l'Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs, UMR EFTS axe 4 « Conduite et accompagnement au changement » Université de Toulouse