

QUE FONT LES ACCOMPAGNATEURS EN VAE ? UNE CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

*Borbène CHAKROUN,
chef de section de l'Enseignement et de la Formation
Techniques et Professionnels (EFTP) à l'Unesco,
docteur en sciences de l'éducation (France)*

INTRODUCTION

■ Cet article s'inscrit dans le cadre des travaux du groupe Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) de l'ADMEE. Depuis 2002 le groupe s'est engagé dans des travaux de recherches portant d'une part, sur les procédures d'évaluation des acquis de l'expérience et d'autre part, sur les activités des différents protagonistes. Dans ce cadre, nos contributions se sont inscrites dans l'analyse des pratiques des accompagnateurs et des jurys VAE à partir du cadre conceptuel de la didactique professionnelle (Chakroun, 2009a).

L'une des questions les plus essentielles de la didactique professionnelle consiste à se demander quel est l'objet de l'apprentissage et du développement. En même temps, la didactique professionnelle suggère de fonder l'analyse de l'apprentissage et du développement sur l'analyse de l'action en situation. Il s'agit, notamment, de comprendre comment les individus construisent des formes d'action efficaces pour maîtriser et apprendre des situations (Mayen, Ferron, Humblot & Bazile, 2006). Dans ce sens, la didactique professionnelle considère que les caractéristiques de la situation composent la forme de vie au sein de laquelle il faut agir et qu'il faut s'approprier (Mayen, 2004). Enfin, c'est pourquoi, du point de vue méthodologique, la didactique professionnelle place à l'origine de sa démarche avant tout le souci d'aller interroger l'activité des praticiens (Samurçay & Pastré, 2004).

Dans ce cadre, nos travaux empruntent deux voies : celle de l'analyse de l'activité avec l'aide d'autrui, et celle de l'analyse des objets de l'apprentissage et du développement, même si il n'est pas question de dissocier les deux types d'analyse. L'idée de l'activité avec l'aide d'autrui nous semble féconde pour la recherche à partir de la perspective de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1994, 1996, 2008 ; Mayen, 2004, 2007).

La didactique professionnelle accorde de l'importance à tout ce qui donne forme et encadre l'activité. Il s'agit notamment : (I) des buts prescrits ; (II) des objets ; (III) des conditions ; (IV) des ressources mises à disposition et (V) des aides apportées. Néanmoins, nous pensons qu'il est nécessaire d'accorder une place plus importante à cette double activité : activité de l'individu avec autrui et activité de tutelle ou d'étayage. Cette dimension est, de notre point de vue, présente dans les travaux de la didactique professionnelle mais peu développée par rapport à l'importance et l'apport que peuvent constituer les différentes médiations disponibles en situation (Mayen, 2008 ; Wertsch, 2007).

On peut considérer la situation VAE comme une forme de vie nouvelle (Bruner, 2000 ; Mayen, 2004 ; Chakroun, 2009b). Or, une nouvelle forme de vie doit faire l'objet d'une construction sociale et institutionnelle, et surtout d'un apprentissage de la part de ceux qui ont à agir en son sein, en l'occurrence, les candidats à la VAE. De ce point de vue, une conception des situations d'accompagnement et de jury émerge : elles sont, potentiellement, des situations d'apprentissage et de développement pour les candidats. De même, pour identifier l'objet du développement, il est nécessaire de préciser dans quelle activité le candidat est engagé lorsqu'il cherche à obtenir un diplôme par la voie de la VAE et en retour de quelle activité d'aide il bénéficie.

On peut aussi retenir que l'activité d'un candidat VAE consiste principalement à *"élaborer son expérience passée pour une validation des acquis de l'expérience par un jury"*. Pour prendre l'expérience passée comme objet et l'élaborer pour une VAE, le candidat doit construire de nouvelles ressources. Ces nouvelles ressources ne sont pas de simples informations à propos des acquis de l'expérience qu'il s'agirait de collecter ou de transmettre. Il s'agit principalement de formes d'argumentation et de raisonnement pour agir avec son expérience et montrer son activité et ses compétences à un jury. A ce propos, la spécificité et, en même temps, la difficulté de l'apprentissage de ces formes de raisonnement viennent de l'objet de la pensée qui est l'expérience passée.

Mais la particularité de la VAE vient aussi du fait que l'apprentissage et l'acquisition de ces formes de raisonnement sont réalisées, en grande partie, grâce à la tutelle et l'étayage fournis par les accompagnateurs et dans certains cas par les jurys (Chakroun, 2009b). Cet étayage est en grande partie définie par les cadres réglementaires, organisationnels et sociaux que le candidat doit apprendre et dans lesquels il va devoir agir. On retrouve ici la problématique qui a tant préoccupé Vygotski : le caractère historique et social de la pensée (Vygotski, 1997). On retrouve également la question du développement chez les adultes et son importance dans les travaux de la didactique professionnelle (Pastré, 2005 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Cet article s'inscrit dans l'économie globale de nos travaux antérieurs et de notre contribution aux travaux du groupe RVAE. Il poursuit deux buts : le premier est de cerner le processus d'aide accordé par les accompagnateurs aux candidats et de le rapprocher de la médiation de tutelle en faisant appel au cadre proposé par Bruner (1983). Le second but est de montrer que la VAE donne lieu à l'apprentissage de toute une série de formes de raisonnement par les candidats VAE (Chakroun, 2009b).

L'ACCOMPAGNEMENT : UNE CARACTERISTIQUE DETERMINANTE DU DISPOSITIF VAE EN FRANCE

Cadre juridique et ambition politique

Reconnaissant la difficulté d'établir seul "une relation adéquate entre leur expérience et le cursus universitaire", le législateur a institué une fonction d'accompagnement. Or, en instituant la fonction d'accompagnement, le législateur a institué un cadre social dans lequel il est déjà accepté voire encouragé qu'une personne puisse faire avec aide quelque chose qu'elle ne pourrait faire seule : préparer un dossier de VAE.

L'intérêt accordé à l'accompagnement constitue une constante depuis la loi de modernisation sociale de 2002. Il est confirmé par les différentes propositions d'amélioration du dispositif VAE (Rapport Besson, 2008 ; Rapport Merle, 2009) En 2008, près de 75 000 dossiers ont été jugés recevables par l'ensemble des ministères délivrant des certifications par la voie de la VAE et environ 53 000 ont été examinés par un jury (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques : Dares, 2010). D'après les premières estimations, un candidat sur trois a pu choisir l'option d'être accompagné pour réaliser cette démarche. En même temps, certaines recherches qualitatives récentes confirment le caractère déterminant de l'accompagnement pour la réussite d'une VAE (Mayen & Pin, 2010). Voilà donc à la fois le contexte et l'enjeu de la réflexion sur l'accompagnement en VAE. Elle prend appui sur un fait déjà réel sur l'importance de cette phase dans le parcours des candidats et elle interroge l'effet de cette phase sur l'efficacité et l'efficience du système.

Caractéristiques de l'accompagnement

L'accompagnement est une prestation de service. Dans ce cadre, solliciter et bénéficier d'un accompagnement est une démarche volontaire de la part du candidat, indépendante de la tenue du jury de validation et qui ne présume pas de l'attribution du diplôme. L'accompagnement comprend du temps de face à face avec le candidat, du temps de travail de relecture et de travail à distance, du temps de gestion administrative. Il est présenté comme un appui méthodologique à l'analyse de son expérience et à la construction du dossier de validation par le candidat.

En même temps, l'accompagnement ne porte que sur une partie de l'activité des candidats. En effet, quelle que soit la durée de l'accompagnement (dans les cas que nous avons analysés la durée moyenne de l'accompagnement en face à face est de 8 heures) les candidats devront travailler seuls. L'accompagnement consiste, donc, à faire acquérir aux candidats une méthode qui leur permettra, au moment où ils travailleront seuls, de décrire leurs expériences dans les termes attendus par les jurys (Lainé, 2006).

Les rares travaux sur l'accompagnement en VAE basés sur l'observation de terrain (Magnier, 2001 ; Lucas. & Retière, 2001 ; Mayen & Daoulas, 2006 ; Mayen & Pin, 2010), décrivent la difficulté de cerner les formes d'accompagnement et déplorent l'absence d'une définition stabilisée des situations d'accompagnement en VAE, c'est-à-dire : les buts, tâches, positions des acteurs dans le processus du travail, systèmes d'instruments, répertoires des savoirs et des compétences mobilisés, etc. D'ailleurs, comme le souligne Mayen (2004), l'accompagnement est une notion trompeuse, elle brouille la caractérisation de ce que doit et peut être l'appui méthodologique aux candidats "du fait de la multiplicité des pratiques quotidiennes et professionnelles que le mot recouvre" (p. 12).

Pourtant, il paraît difficile de se passer d'un cadre conceptuel pour rendre compte du rôle de la médiation de toutes sortes dont un candidat peut bénéficier du dispositif VAE en général et de la part des accompagnateurs en particulier.

CADRE CONCEPTUEL POUR ANALYSER L'ACCOMPAGNEMENT EN VAE

L'accompagnement est une forme d'aide donc c'est une forme d'étayage. L'objet de l'activité des protagonistes (l'expérience) et l'univers dans lequel ils agissent (la VAE) sont déterminants pour caractériser les formes d'étayage mobilisées.

Pour cerner le processus d'aide aux candidats VAE nous avons fait appel au cadre conceptuel de la didactique professionnelle et au modèle de tutelle de Bruner (1983, 2000). Nous avons déjà esquissé, dans l'introduction, les éléments essentiels du cadre conceptuel de la didactique professionnelle et notamment l'importance des notions d'activité et de situation. Nous avons également souligné l'importance de l'approche méthodologique de la didactique professionnelle et notamment l'intérêt qu'elle accorde à l'observation et l'analyse des situations et le souci d'aller interroger l'activité des praticiens.

Le cadre théorique développé par Bruner s'inscrit dans une perspective Vygotskienne (Vygotski, 1997). Tout d'abord, comme le précise l'auteur lui-même, l'aide dont il est question est exactement celle dont parle Vygotski lorsqu'il définit la zone proximale de développement comme "ce qu'un individu est capable de faire avec l'aide de

quelqu'un et qu'il pourra faire seul par la suite". En plus, Bruner fait appel à une série de notions très proches de ce qu'exprime Vygotski à propos de l'action des enseignants dans la zone proximale de développement : "prêt de conscience", "conscience pour deux" ou encore "conscience déléguée".

Nous pouvons essayer de cerner le processus d'aide en faisant appel à d'autres notions proposées par Bruner qui caractérisent le caractère dynamique de cette aide et notamment la contingence et la négociation. Bruner (1983, p. 263) note que "Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts, sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence, et de les mener à terme" et puis dit-il : "En somme si l'on doit tirer un bilan de ce "prêt de conscience" du plus apte au moins apte, c'est qu'il ne s'agit pas d'un simple acte de volonté, mais d'une transaction négociée." (Bruner, 2000, p. 98) Ainsi définie, la notion d'étayage paraît donner une importance à ce que l'individu aidé fait au même titre que celui qui apporte son soutien. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Bruner (1983) évoque une série de fonctions d'étayage que nous avons repris à notre compte et adapté au contexte de la VAE et que nous pouvons résumer comme suit :

- enrôlement : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion du "candidat" envers les exigences de la tâche ;
- réduction des degrés de liberté : cela implique une simplification de la tâche ou "une réduction de l'ampleur de la tâche".
- maintien de l'orientation : il s'agit de maintenir le candidat "dans le champ" et donc à la "poursuite d'un objectif défini" ;
- signalisation des caractéristiques déterminantes : il s'agit de signaler voire de souligner par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution ;
- contrôle de la frustration : il s'agit selon Bruner d'une maxime du genre "la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui" ;
- la démonstration : il s'agit également de "présentation de modèle" de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une "stylisation" de l'action qui doit être exécutée.

Alors que Bruner et ses collègues (Bruner, 1983) s'étaient essentiellement intéressés à l'action de tutelle et aux différentes fonctions exercées par le tuteur en relation avec l'activité de celui qui est aidé, nous avons, quant à nous, analysé systématiquement l'action de tutelle en rapport avec l'activité des candidats ainsi que les objets du développement dans le cadre de la VAE. Nous sommes, donc, parti de l'hypothèse, selon laquelle J. Bruner n'avait identifié qu'une partie des fonctions d'étayage et que

les objets de l'étayage diffèrent selon l'activité étayée. Nous sommes, donc, restés vigilants par rapport au fait que les fonctions des accompagnateurs portent sur des activités nettement différentes et plus complexes que celles des enfants (proposer des concepts, élargir la situation, associer un nouveau motif à l'activité passée, proposer une relation entre différentes situations, etc.).

Nous avons pu montrer les continuités et les ruptures des fonctions identifiées avec les fonctions bruneriennes. Il s'agit d'une double différenciation : en termes d'objets et de fonctions nouvelles. Il s'agit de fonctions déployées par l'accompagnateur, et parfois par les membres de jury, pour aider le candidat dans la réalisation de la tâche d'élaboration de son expérience :

- Création d'un cadre de la réflexivité : l'accompagnateur a pour tâche d'engager le candidat dans un mouvement de prise de conscience de la tâche du candidat VAE et de l'expérience enquêtée. L'accompagnateur dit ce qu'il fait faire, donne des significations à l'expérience passée du candidat et propose des tâches susceptibles d'aider à la prise de recul.
- Mobilisation de formes de raisonnement : un accompagnateur souligne ou mobilise par de multiples moyens, des formes de raisonnement et des jeux d'esprits nécessaires pour agir en VAE et pour réaliser l'enquête sur sa propre expérience par le candidat.

L'ETAYAGE DE L'ACTIVITE DANS LES SEANCES D'ACCOMPAGNEMENT

Quelques informations sur la méthode de recherche

Le présent article est tiré de notre travail de recherche doctorale (Chakroun, 2009b). On soulignera, ici, seulement deux caractéristiques principales de notre méthodologie :

- Premièrement, sur le plan de la collecte des données, nous avons adopté une approche d'étude longitudinale qui consiste à recueillir des données à propos du parcours et de l'activité des candidats tout au long du dispositif VAE. Ce parcours représente une succession de situations par lesquelles le candidat doit passer et où il lui faut agir. Néanmoins, dans l'élaboration de son expérience par le candidat, il y a des moments décisifs que nous avons tenté de cerner. Il s'agit des moments de rencontre du candidat avec les autres, notamment lors des séances d'accompagnement.
- Deuxièmement, notre recherche repose sur le suivi longitudinal de six candidats. Afin d'appréhender les processus de développement dans leur cadre naturel, nous avons mis en place un dispositif qui introduit le moins de distorsion possible. Nous avons donc choisi d'observer l'activité ou une partie de l'activité et non pas le discours que tiendraient les protagonistes à propos de leurs activités. Les données issues de ce suivi constituent nos études de cas. Chaque cas

est constitué principalement de : (I) enregistrement et retranscriptions de séances d'accompagnement ; (II) traces écrites des échanges entre le candidat et l'accompagnateur ; (III) différentes versions des écrits transmis par le candidat (y compris le dossier final) ; (IV) commentaires écrits de l'accompagnateur sur les textes du candidat et dans certains cas des prises de notes pendant la séance d'accompagnement. L'analyse s'est déroulée en deux temps : une analyse préliminaire pour mettre en évidence les grandes fonctions d'étayage et pour décrire sommairement les activités des différents protagonistes ; un repérage des épisodes significatifs pour une analyse plus en profondeur des traits marquants de l'étayage. Les critères retenus pour identifier les épisodes significatifs sont : (I) la mobilisation d'une forme de raisonnement et de jeu d'esprit par l'un des protagonistes ; (II) la présence d'un référent lié à l'activité du candidat et à la situation vécue ; (III) la présence de formes d'étayage mobilisées par les accompagnateurs et (IV) les traces d'appropriation de ces formes de raisonnement par les candidats.

Présentation d'un épisode significatif

Dans une publication inédite à propos de l'accompagnement en VAE réalisée par un collectif d'accompagnateurs et éditée par Mayen et Daoulas (Mayen & Daoulas, 2006), les accompagnateurs soulignent la difficulté qu'ils rencontrent pour faire construire par les candidats certains modes de raisonnement nécessaires pour réaliser l'élaboration de leur expérience. Ces raisonnements que nous appelons jeux d'esprit (Chakroun, 2009b) sont, à certains égards, propres à la VAE : l'adresse, au jury, de l'activité d'élaboration de l'expérience passée ; la mise en relation des acquis de l'expérience avec le référentiel du diplôme ; le passage de la narration à l'argumentation, l'analyse et la synthèse, la prise de recul, la recherche d'analogie entre deux situations, le raisonnement en contexte, etc. Ces raisonnements et jeux d'esprits, sur et à partir de l'expérience passée sont soit inédits, soit peu familiers aux personnes même lorsqu'elles visent un diplôme de l'enseignement supérieur.

Pour concrétiser notre propos, nous allons examiner un épisode significatif, tiré de notre corpus en poursuivant deux objectifs : montrer comment fonctionne l'étayage dans le cadre de l'accompagnement en VAE et montrer ce que constitue l'objet de l'étayage. Nous nous appuyerons sur la retranscription de l'entretien d'accompagnement d'un candidat pour un diplôme de licence professionnelle : formateur d'adultes. L'épisode significatif est tiré de la deuxième séance d'accompagnement. La séance dure environ une heure. Cette séance a lieu environ une année après la première séance d'accompagnement. Le candidat a donc pu avancer seul. Il a adressé à l'accompagnateur un dossier composé notamment d'un sommaire du dossier VAE et d'un écrit de vingt-trois pages à propos d'une expérience significative de formateur.

Nous avons choisi de montrer un épisode où le candidat va apprendre à faire de la synthèse à partir de sa propre expérience. L'intérêt de cet exemple est que la synthèse s'est construite grâce à l'interaction et à partir d'un jeu de langage, transformé en jeu d'esprit spécifique, fréquemment utilisé par les accompagnateurs que nous avons pu suivre et qui consiste à demander aux candidats de se mettre dans la situation vécue mais avec les yeux des experts d'aujourd'hui. L'objectif pour nous est de montrer comment les deux protagonistes construisent ensemble la synthèse et comment le candidat s'approprie ce jeu d'esprit qui est largement attendu dans le cadre de la VAE.

Nous retiendrons deux aspects de la démarche de l'accompagnateur dans ce cas précis : tout d'abord, les mouvements sollicités par l'accompagnateur et réalisés par le candidat, ensuite, les fonctions d'étayage mobilisées par l'accompagnateur.

PREMIER MOUVEMENT : LA DISTANCIATION

Dès le début de l'entretien, le candidat donne à voir ce qu'il a fait seul et, surtout, ce qui est devenu instrument pour l'enquête sur sa propre expérience (Dewey, 1938). Il s'agit notamment de la mise en lien de l'expérience avec le référentiel et de la recherche d'un fil conducteur pour rendre compte de son expérience.

FONCTION DE TUTELLE : SIGNALISATION DES ECARTS

Examinons une première interaction où le problème de *la synthèse* émerge en lien avec la taille du dossier VAE. Ici A est l'accompagnateur et S est le candidat.

A23 *Là par contre, j'ai un point d'alerte pour toi par rapport à ce que tu vas produire, ce que tu dois produire, et ce que le jury va étudier. Cette première partie fait plus de 20 pages donc je me disais : va-t-il traiter...*

S24 *Tenir le rythme ?*

A25 *non... d'abord tenir le rythme et si chaque partie, il la développe autant, tu vas avoir un dossier qui va faire 200 pages ... est-ce que c'est ... je te pose la question ?*

S26 *Je ne me suis pas mis de restriction*

A27 *Donc je te pose la question et au-delà, je t'alerte sur ce que peut accepter le jury en termes de densité d'informations. (...) Garde ça en tête en te disant : comment je peux... éviter d'être trop analytique ou alors je renvoie des éléments d'analyse dans d'autres types de documents tout en étant quand même analytique parce que c'est comme ça que tu vas montrer comment tu réalises ton métier*

S28 *Mais peut-être plus synthétique ?*

A29 *Voilà, il va falloir peut-être être plus synthétique. Je vais revenir justement sur la première partie que tu as construite pour t'interroger sur les choix que tu as faits et est-ce qu'il y aurait moyen de rendre ce travail d'écriture plus centré pour éviter de trop développer si bien sûr tu estimes que c'est pertinent de faire ainsi.*

A partir de A23, l'accompagnateur signale que le candidat risque de se retrouver avec un écrit trop "*volumineux*" par rapport aux attentes des jurys. Le candidat exprime une difficulté qu'il n'a pas pu surmonter seul et sollicite implicitement l'aide de l'accompagnateur pour (apprendre à) réaliser la tâche "*faire de la synthèse*".

Au début, la question de la synthèse est un élément de pensée ordinaire qui est tout d'abord mobilisée par le candidat en S28 sous forme de directif adressé à lui-même "*Mais peut-être plus synthétique ?*". La synthèse est alors reprise et validée, en A29, par l'accompagnateur pour exprimer les risques d'avoir un texte, qui est trop long et qui n'est pas centré autour d'un noyau central de pensée et qui ne présente pas de liens entre les expériences vécues par le candidat. En fait, les deux protagonistes ne donnent pas une conceptualisation précise de ce que serait la synthèse. Néanmoins, la tâche proposée par l'accompagnateur en A29 est précisément de synthétiser "*Voilà, il va falloir peut-être être plus synthétique*".

FONCTION DE TUTELLE : SELECTION ET ENGAGEMENT DANS LA TACHE

Un peu plus loin, l'accompagnateur choisit une situation précise de l'expérience du candidat et lui propose de revisiter cette expérience.

A41 *....Est-ce que si je te posais la question un peu à brûle-pourpoint, même si bien sûr, c'est une expérience qui est lointaine pour toi... Je vais t'aider dans la façon de pouvoir répondre à cette question : aujourd'hui avec ton regard de formateur et de coordonnateur de formation, si tu regardes ce moment où tu as fait construire des meubles, fabriquer un bureau à des enfants, qu'est-ce que tu dirais que tu as acquis à ce moment-là, que peut-être tu as pu réinvestir après ? Il me semble que tu avais des intuitions déjà à ce moment-là, est-ce qu'on peut en parler un peu ?*

S42 ...

A43 *Qu'est-ce que tu dirais que tu as fait à l'époque si tu te mets dans la peau d'un formateur; à l'époque tu n'étais pas formateur...*

S44 *Je me remets dans le contexte.*

L'accompagnateur, en A41, amène le candidat à revisiter son expérience. Il propose tout d'abord, de se centrer sur une expérience précise (fabriquer un bureau à des enfants) et ensuite il signale les écarts par rapport aux attendus. Deux écarts, liés à la synthèse, sont en filigranes : une partie du texte, à propos de l'expérience en question, qui n'est pas active car "tu ne dis rien sur ce que cette expérience t'a permis d'acquérir" et une absence de lien entre les expériences "ce que tu dirais que tu as acquis à ce moment-là, que peut-être tu as pu réinvestir après ?".

L'accompagnateur part de l'écrit du candidat et de la difficulté, identifiée par l'accompagnateur et exprimée par le candidat de faire de la synthèse et de passer de la

narration à l'argumentation. Il propose au candidat de prendre de la distance "du recul" par rapport à son expérience en l'analysant à travers le prisme du formateur. Il l'engage dans l'exercice en partant de son écrit.

Au fond le candidat dans son texte, c'est-à-dire quand il visite seul son expérience de formateur, écrit comme partie de son parcours qu'il s'est occupé des enfants. Il y a, probablement déjà, une prise de conscience que cette expérience-là peut être nommée, interprétée et reclassée dans une expérience plus large qui est la sienne, qui est celle du formateur. Il est d'ailleurs vivement encouragé par l'accompagnateur, toujours en A41, qui lui suggère et valide "Il me semble que tu avais des intuitions déjà à ce moment-là, est-ce qu'on peut en parler un peu ?".

Du coup, il y a une redécouverte et une confirmation que cette expérience fait ou peut faire partie de l'expérience de formateur et cela amène l'accompagnateur à suggérer l'idée que cette expérience qui a été vécue dans l'inconscient et analysée rapidement par le candidat comme juste un élément du parcours, il faut la voir maintenant avec les yeux de l'expert en formation et en pédagogie, c'est-à-dire du point de vue d'aujourd'hui.

Le mouvement de distanciation va solliciter chez le candidat l'activation d'opérations cognitives diverses. Deux opérations sont suggérées par l'accompagnateur en A43 et réalisées par le candidat en S44 :

- retour dans le passé et se retrouver dans cette expérience passée ;
- le retour dans le passé ne se fait pas d'une manière spontanée. Le candidat doit y aller en examinant cette expérience du point de vue du formateur expert qu'il est devenu aujourd'hui, c'est-à-dire d'une certaine manière en extériorisant l'expérience passée à partir du point de vue d'aujourd'hui.

DEUXIEME MOUVEMENT : DEVELOPPEMENT D'UNE NOUVELLE GRILLE DE LECTURE DE L'EXPERIENCE PASSEE

Plus tard, l'accompagnateur va suggérer un deuxième mouvement à opérer qui est d'employer les termes techniques du formateur et du référentiel du diplôme, pour caractériser l'action et l'expérience passées. L'interaction, que nous proposons d'examiner dans ce qui suit, doit nous permettre de comprendre comment s'opère ce mouvement et quelles fonctions de tutelle sont mobilisées à cet effet.

FONCTION DE TUTELLE : LA DEMONSTRATION

- A51 *Si tu employais les mots techniques du formateur pour dire ce que tu as fait à l'époque sans avoir ce langage à l'époque, sur ce que tu as questionné chez les gamins, les réponses qu'ils t'ont apportées, qu'est-ce que tu as fait si aujourd'hui tu te dis...*
- S52 *C'est une étude de projet, de la même manière que quand j'aborde un projet avec les stagiaires actuellement.*
- A53 *Voilà, étude de projet... on pourrait peut-être dire aussi "j'ai analysé leurs attentes, leurs besoins, etc." Tu vois ? Je crois que là il y aurait peut-être une étape dans la relecture de ton parcours qui permettrait au jury de comprendre que tu as... et tu le dis bien, c'est à ce moment-là qu'a commencé l'ancrage, tu l'as dit tout à l'heure. Donc il me semble qu'il faut que tu mettes en relation déjà quels éléments de cet ancrage ont été construits à ce moment-là. Néanmoins avec le recul, tu es en mesure de dire : si je regarde cette expérience de l'époque avec des yeux de formateur aujourd'hui, de coordonnateur d'action, ce que j'ai fait avec mes gamins à ce moment-là c'est bien en terme d'activité professionnelle, si je leur amène une activité professionnelle, c'est que par un certain côté, j'ai analysé des attentes, des besoins de gamins pour pouvoir leur proposer derrière une activité pédagogique.*

En A51, l'accompagnateur suggère au candidat l'emploi de termes proches du monde professionnel du formateur, c'est-à-dire du référentiel du diplôme. Le candidat accepte la tâche et propose des termes tirés de son activité professionnelle actuelle. En A53, l'accompagnateur valide l'acte de parole du candidat. Il prend la place du candidat et suggère tout d'abord un autre terme plus proche, de son point de vue, du référentiel et du métier du formateur "analyse de besoin". Ensuite, il passe à une démonstration de ce que le candidat doit continuer à faire et de ce qu'il est capable "de dire" à propos de son expérience. L'accompagnateur revient en fait à la synthèse et montre au candidat comment agir sur un premier aspect de la synthèse qui est de faire des liens "entre les éléments". Il lui suggère et il le fait à sa place en montrant comment il faut agir en VAE "Voilà, étude de projet (...) et tu le dis bien, c'est à ce moment-là qu'a commencé l'ancrage, tu l'as dit tout à l'heure".

Plus exactement l'accompagnateur prête au candidat une démarche pour penser son expérience. Il prend en charge une part de l'activité du candidat. En effet, ce que le candidat ne semble pas avoir identifié lui est présenté sous forme d'énoncé, autrement dit, socialement construit. Enfin, l'accompagnateur essaye de faire émerger des opérations de généralisation, au moins partiellement, en identifiant les concepts pertinents en se référant toujours à l'expérience du candidat et au référentiel du diplôme. C'est ce que nous allons analyser plus en détail dans la section suivante.

TROISIEME MOUVEMENT : LA GENERALISATION

Nous avons observé dans l'interaction précédente que le candidat, suite aux suggestions de l'accompagnateur, donne chaque fois un terme pour qualifier l'action passée. Plus important, il rapproche la situation passée avec la situation actuelle. Il commence ainsi, en S52, résolument à inscrire l'expérience passée "avec les gamins" dans l'expérience de formateur : "de la même manière que quand j'aborde un projet avec les stagiaires actuellement".

Dans les termes de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), le candidat, en S52, identifie la situation "questionner les gamins" comme faisant partie d'une classe de situations plus large qui est "étude de projet". Ainsi le "questionnement des gamins" est rattaché, avec l'aide de l'accompagnateur, à une phase de l'ingénierie pédagogique formulée par le candidat comme une étude de projet et reprise et en même temps précisée par l'accompagnateur comme une phase d'analyse des besoins. L'expérience ordinaire avec les gamins est alors assimilée à une expérience de formateur.

Ensuite, l'accompagnateur poursuit le jeu d'esprit qu'il propose au candidat, ce faisant le candidat tend à jouer pleinement le jeu proposé et arrive à formuler sa méthode de travail avec l'aide de l'accompagnateur qui substitue chaque fois les termes "quotidiens" du candidat "étude de projet ; investir les parents" par des termes "du métier" et plus précisément de l'ingénierie pédagogique "analyse des attentes, des besoins ; analyse de contexte" et que ce dernier s'approprie progressivement "Oui, ça, là on est dans la valorisation".

Ainsi, le candidat commence à prendre conscience de la tâche et de la forme d'analyse proposées. Le mouvement de généralisation émerge et c'est l'accompagnateur qui va le confirmer comme nous allons le voir dans la prochaine interaction.

A59 Là j'ai l'impression qu'il y a un déclic là pour toi. Là tu montres que tu as mis en œuvre à ce moment-là un savoir-faire intuitif, spontané pour qu'il devienne un acquis et que tu puisses en faire état comme un acquis, il faut que tu sois capable de montrer au jury que ce que tu as construit là à ce moment-là et que tu peux noter et dire, comme tu viens de le faire au moment où tu formalises cette expérience, donc ça veut dire quelques lignes en plus qui disent : déjà à ce moment-là, si je regarde l'expérience avec une posture de formateur, de coordonnateur, déjà à cette époque-là, je peux dire aujourd'hui avec les mots du métier, que j'ai analysé des attentes, que j'ai construit les savoirs en partant des enfants et non en faisant à la place des enfants... et on peut continuer. Quand tu dis également à la fin : finitions, peinture et livraison en présence des parents dans la chambre...

S60 *Oui, ça, là on est dans la valorisation.*

A61 *Voilà, tu fais plein de liens avec le référentiel.*

L'accompagnateur, en A59, montre au candidat que la caractérisation des actions réalisées dans l'expérience avec les enfants par des termes et des concepts du métier du formateur lui permettra d'en faire état comme un acquis. L'accompagnateur aborde alors un autre élément de la synthèse qui est la longueur du texte et montre au candidat par une assertion, "qu'avec quelques lignes", ce dernier est capable de montrer au jury l'ancrage et les acquis de cette expérience : "que tu puisses en faire état comme un acquis, il faut que tu sois capable de montrer au jury que ce que tu as construit là à ce moment-là".

Le candidat comprend la tâche et montre en S60 qu'il sait faire sans aide ce que l'accompagnateur a fait avec lui dans les premières interactions. Il utilise ainsi, seul, un concept du référentiel "valorisation" pour désigner l'activité de livraison en présence des parents dans la chambre.

En A61, l'accompagnateur explicite et valide ce que le candidat vient de faire "Voilà, tu fais plein de liens avec le référentiel". L'accompagnateur fait et fait faire au candidat et lui montre ce qu'il vient de faire pour qu'il en prenne définitivement conscience. Il crée ainsi un cadre de la réflexivité.

Le prêt de conscience va s'accroître pour se focaliser à la fois sur ce qu'il faut faire pour agir en VAE avec son expérience et avec les concepts, et en même temps sur son expérience revisitée, dans le but de faire valoir les acquis de cette expérience au regard du référentiel. C'est ce que nous allons examiner dans la prochaine interaction.

FONCTION DE TUTELLE : CREATION D'UN CADRE DE LA REFLEXIVITE

A63 *Ça va même plus loin parce que non seulement tu dis ... je reformule, je me mets un peu à ta place – tu dis que non seulement tu as analysé les besoins et les attentes de ces gamins dans un moment de leur vie mais en plus, tu as analysé le contexte familial de ces gamins et tu t'es dit qu'une des conditions de réussite de cette action est qu'on implique les parents. Là je vois au moins 3... comment dire ?... oui déjà des compétences activées ; compétence à analyser des attentes, des besoins et à les replacer dans un contexte plus large, un système qui est celui de la famille ici, mettre en œuvre une situation pédagogique où les enfants vont faire pour construire leurs savoirs...*

S64 *Le seul truc qui manque là c'est une projection d'une stratégie pédagogique.*

A65 *Ça n'était pas conscient pour toi à cette époque-là mais en tout cas il semble... Ça n'était pas posé mais si tu es capable de le faire et tu es capable puisqu'en t'interrogeant tu le dis bien, ce qui s'est construit là, est-ce que tu dirais que lorsque*

tu es devenu formateur dans des situations professionnelles, ce que tu avais fait là, tu l'as refait de manière peut-être pas identique mais de manière proche dans d'autres contextes pour en tirer des conclusions

S66 *Pour moi, c'était une exposition d'événements, un historique et ça me paraissait prétentieux de le raccrocher ou de dire ça tout de suite mais de la manière dont tu me l'exposes ça prend une autre dimension, l'angle d'attaque n'est pas du tout le même.*

En A63, l'accompagnateur prend carrément la place du candidat, il reformule et dit explicitement qu'il prend la place du candidat pour créer un cadre de la réflexivité "Ca va même plus loin parce que non seulement tu dis ... je reformule, je me mets un peu à ta place" et pour introduire un nouveau facteur de l'ingénierie pédagogique, que le candidat n'a pas mentionné explicitement, et qui serait l'analyse du contexte, alors dit-il "tu dis que non seulement tu as analysé les besoins et les attentes de ces gamins dans un moment de leur vie mais, en plus, tu as analysé le contexte familial de ces gamins et tu t'es dit qu'une des conditions de réussite de cette action est qu'on implique les parents." L'accompagnateur montre au candidat qu'à travers la situation analysée il est capable de montrer qu'il mobilise trois compétences du référentiel du diplôme.

L'accompagnateur maintient l'orientation et cherche à placer le travail effectué en relation avec les buts annoncés. Il rappelle la tâche de "montrer les compétences développées" et la nécessité de s'approprier la démarche d'analyse de l'expérience et son adressage au jury.

A partir de ce moment, le mouvement est déjà lancé et l'accompagnateur ne fait qu'actualiser la Zone Potentielle de Développement (Vygotski, 1997 ; Mayen, 2008). Ainsi, en S66, le candidat montre qu'il a saisi définitivement le jeu d'esprit proposé par l'accompagnateur pour analyser et synthétiser son expérience en l'adressant à un jury à partir du référentiel. Il voit autrement son expérience et, plus important, il prend du recul, dit ce qu'il a fait seul avant la séance d'accompagnement "Pour moi, c'était une exposition d'événements, un historique et ça me paraissait prétentieux de le raccrocher ou de dire ça tout de suite" et voit quelle méthode il peut mobiliser pour analyser et démontrer ses compétences en situation de travail "...mais de la manière dont tu me l'exposes ça prend une autre dimension, l'angle d'attaque n'est pas du tout le même". En fait, l'acte de prise de distance avec son expérience pour l'élaborer pour une VAE passe par un jeu d'esprit qui est de regarder l'expérience avec les yeux du formateur "de l'expert en pédagogie" d'aujourd'hui.

A67 *parce que là, tu n'exposes pas des faits bruts chronologiques, tu relis un parcours au regard de ton projet de montrer à un jury que tu as bien les compétences du formateur coordonnateur et donc les éléments de ton parcours que tu mets en*

évidence – tu ne parles pas de la totalité de ton parcours, tu parles d'événements significatifs.

S68 *Je fais des choix*

A69 *Voilà. Mais ce qui manquait, c'est peut-être le zoom ou la conclusion synthétique de dire : déjà à ce moment-là, si j'analyse cette situation aujourd'hui avec mon langage technique de formateur coordonnateur, de professionnel, je me rends compte que j'analysais des besoins, j'impliquais un environnement dans mon analyse, je faisais faire plutôt que de faire à la place de, je valorisais le travail conduit par les enfants pour qu'ils se l'approprient encore mieux et que ça devienne une intégration forte pour eux dans le projet qui était le leur et le tien à ce moment-là. A mon avis, là, tu fais plein de liens avec le référentiel.*

En A67, l'accompagnateur va plus loin dans l'étayage puisqu'il signale les caractéristiques importantes de la tâche et montre que pour passer d'un parcours à une trajectoire d'une manière synthétique, le candidat doit retenir ce qui est pertinent à montrer au jury "tu ne parles pas de la totalité de ton parcours, tu parles d'événements significatifs". Ceci est bien saisi par le candidat qui réplique "je fais des choix". L'accompagnateur suggère alors au candidat de faire une conclusion synthétique pour montrer tout un processus d'ingénierie de formation, il stylise (Bruner, 1983) et lui donne les mots pour le faire en A69.

Dans la même intervention, l'accompagnateur montre les liens que peut faire le candidat avec le référentiel et que la même méthode d'analyse peut être utilisée "à d'autres points du parcours". Il indique au candidat qu'il est important de distinguer la ressemblance et les différences et les liens en termes de méthodes entre les situations "... et dans ce cas-là de montrer des correspondances ou des différences entre ce que tu as pu faire comme formateur-stagiaire..."

S72 *D'expériences, de réflexions, d'analyses... j'affine. Oui, j'ai compris le truc... Ça sera moins roman, ça va être beaucoup plus parce qu'il y a un côté roman...*

A73 *Dans cette première partie, je trouve que c'est normal presque que tu ressortes plus*

S74 *Et après il faut structurer*

A75 *Et rien ne t'empêche qu'à certains moments du roman, il y ait le technicien de la pédagogie qui apparaisse déjà pour montrer au jury que c'est pas pour rien que tu leur dis ça et que tu ne les invites pas, eux, à faire l'analyse, que c'est toi qui la fais.*

En S72 et S74, le candidat montre qu'il a saisi la tâche et le produit de la tâche "Oui, j'ai compris le truc... Ça sera moins roman, ça va être beaucoup plus parce qu'il y a un côté roman" ... "Et après il faut structurer".

Le travail effectué avec l'accompagnateur a permis au candidat de reprendre son texte et de dire dans son écrit final : "Quand je compare cette expérience avec mon regard

et mon analyse de coordonnateur formateur : ce projet était conduit intuitivement et était assez proche d'une séquence de formation type ; et de faire la conclusion suivante : les compétences que j'ai développées à cette période vont rebondir, se structurer, s'affiner, se modifier à travers d'autres situations expérientielles que vous allez découvrir dans la suite du dossier" (extrait de l'écrit du candidat suite à la séance d'accompagnement).

Nous venons de le voir, cet épisode a été déterminant pour faire progresser le candidat dans la synthèse et par conséquent dans la réalisation de son dossier qui lui a permis d'obtenir une validation totale. Dans d'autres cas de notre corpus (Chakroun, 2009b), nous avons pu identifier des fonctions d'étayage similaires mobilisées par les accompagnateurs.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons montré que le temps de l'accompagnement est aussi un temps d'apprentissage et de développement par le candidat, notamment parce que l'accompagnateur se prête au jeu que Vygotski (1997) et après lui Bruner (1983) prêtaient à l'adulte lorsque celui-ci cherche à aider un enfant qui apprend. Nous avons mis en évidence les formes d'étayage utilisées ainsi que les raisonnements et jeux d'esprits mobilisés pour montrer comment ils sont repris, au moins partiellement, dans son activité par le candidat.

Comme Bruner (idem) le décrivait pour l'aide à un enfant, l'accompagnateur prend en charge une partie de l'activité, prête des formes de raisonnement, prend la place du candidat et réalise une partie de la tâche avec l'hypothèse que le candidat va la réaliser plus tard seul. Ces modalités dessinent, avec la présence d'une tâche à réaliser, une configuration d'étayage et d'apprentissage : définition du but à atteindre, création d'un cadre de la réflexivité, mise en évidence des caractéristiques pertinentes de la situation. D'autres modalités spécifiques à la VAE sont également apparues telles que la mise en évidence des liens avec le référentiel, la répartition du travail entre candidat et accompagnateur, l'adressage de l'activité et du produit de celle-ci au jury, etc.

Le travail réalisé conjointement est complexe. Nous avons ainsi identifié plusieurs actions effectuées par le candidat avec l'aide de l'accompagnateur. Principalement, l'accompagnateur déploie et fait faire au candidat une série de mouvements : premièrement, il propose au candidat de prendre de la distance "du recul" par rapport à son expérience. Plus précisément, il suggère au candidat de retourner dans le passé et de se retrouver dans cette expérience passée. Le retour n'est pas fait d'une manière spontanée mais il est plutôt réalisé avec le point de vue du formateur expert

d'aujourd'hui. C'est un jeu d'esprit qui est mobilisé par l'accompagnateur pour créer un cadre de la réflexivité. Ce jeu d'esprit est repris et mobilisé par le candidat qui, dans les mots de Vygotski (2003), devient un autre pour soi-même. Ensuite, il lui suggère de considérer la situation vécue comme faisant partie d'une classe de situations d'ingénierie pédagogique. Il lui propose, ainsi, d'adopter une méthode d'interprétation des faits qui donnerait à ceux-ci une signification nouvelle et les place dans un cadre d'ingénierie pédagogique en relation avec le référentiel. En même temps, il fallait que la situation en question apparaisse comme un moment d'acquisition de compétences. Enfin, l'accompagnateur construit avec le candidat, et pour le candidat, une forme de généralisation qui permet de substituer les termes "quotidiens" par des notions de l'ingénierie pédagogique et du coup les deux protagonistes arrivent à surqualifier la situation vécue, et intuitivement considérée comme "pédagogique", en une vraie situation d'ingénierie pédagogique caractérisée par les éléments suivants : analyse de contexte, définition d'objectif, identification d'une stratégie pédagogique, conduite d'une évaluation et enfin valorisation.

Il y a précisément tout ce mouvement pour arriver à la fin à une formulation, et plus tard à un texte, plus synthétique, plus centré en lien avec le référentiel et faisant le lien entre deux expériences. Nous avons pu montrer une genèse dans le discours et dans la pensée telle que concrétisée dans le dossier final du candidat. Dans ce sens, un point sur lequel nous voulons insister : la personne aidée n'est pas passive, mais au contraire très active puisque elle doit répondre aux sollicitations du tuteur, agir, passer "une tête au-dessus d'elle-même", satisfaire l'accompagnateur et par conséquent les exigences de la VAE. En effet, il faut une activité d'autant plus grande que le jeu d'esprit mobilisé par le tuteur est plus complexe. Le rapprochement de l'activité du tuteur de celle du tutoré signifie qu'un projet d'étayage ne peut aboutir que s'il rencontre l'intérêt et l'engagement du tutoré. Ceci rejoint la conception dynamique de la tutelle proposée par Mayen (2008) : "La tutelle, même lorsqu'elle est anticipée, parfois jusque dans ses détails, est cependant soumise au caractère dynamique et jamais absolument prévisible de la manière dont la transaction va évoluer" (p. 196).

Ce caractère dynamique interroge particulièrement les temporalités qui jouent dans le parcours de la médiation spécifique à l'accompagnement en VAE. L'irruption de la notion de temporalité ne doit pas surprendre. Elle est justifiée à la fois, comme nous venons de le voir, par le décours temporel de l'activité de médiation, et surtout par un temps nécessaire d'apprentissage et de développement. En effet, entre le moment d'engagement dans la tâche (d'un énoncé) et sa satisfaction, il y a un détour considérable (presque cinquante-deux tours de parole) et nécessaire : il y a une découverte et un processus d'apprentissage de la tâche à travers certains jeux d'esprit. Par ailleurs, une configuration temporelle de l'activité de médiation se dégage de l'analyse de cet épisode puisqu'il y a tout d'abord un engagement dans la tâche, un temps de prise en charge et enfin un temps de retrait de la tâche de la part de

l'accompagnateur. Une précision néanmoins s'impose, à ce propos, même si dans certains cas étudiés nous retrouvons cette configuration dans d'autres cas nous avons pu observer des départs dans d'autres sens pour revenir à la tâche et au but de la tâche. En effet, nous avons pu constater que si l'accompagnateur a un but et s'est fixé un objectif de faire faire, il y reviendra constamment et maintiendra l'attention sur le but visé. Enfin, nous n'avons pas analysé le décours temporel des fonctions d'étayage et surtout l'articulation entre le temps de la médiation et le temps de l'apprentissage et du développement. A ce stade de nos connaissances, nous pouvons provisoirement ramener cette discussion à une caractéristique majeure du processus de tutelle : la contingence, décrite par Wood (1989), comme le passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par le tuteur, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce que le tuteur arrive à s'en charger complètement.

Dans cet article nous avons essayé de montrer une pratique spontanée d'un accompagnateur. Celle-ci mobilise subtilement les fonctions décrites par Bruner et ses collègues (1983). Cette pratique nous éclaire sur les conditions qui permettent à l'accompagnement d'avoir un apport formatif et d'être utile pour réussir le processus d'élaboration de l'expérience dans le cadre de la VAE. Nous avons essayé de montrer en quoi les cadres théoriques proposés par la didactique professionnelle et par Vygotski et Bruner pouvaient outiller et éclairer utilement les accompagnateurs dans leur travail avec les candidats.

Pour conclure, cet article témoigne de la richesse mais également des difficultés qui surviennent lorsqu'on s'exerce à pratiquer un métier aussi complexe que celui de l'accompagnateur. Nous avons montré qu'un candidat VAE peut apprendre à "voir" autrement son expérience et que ceci dépend de la qualité des médiations dont il bénéficie. Ce constat est important dans une perspective de formation des accompagnateurs et de développement des dispositifs d'accompagnement en général. C'est pourquoi, nous pensons que les programmes de formation des accompagnateurs devraient être conçus pour renforcer les capacités des accompagnateurs à développer des démarches d'accompagnement fondées sur la combinaison des approches de l'analyse de l'activité et des principes de l'étayage et de l'apprentissage par médiation.

BIBLIOGRAPHIE

- Besson, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. (Rapport au Premier ministre). La documentation française : Paris, France. [en ligne] disponible le 20/12/2010 sur <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000590/0000.pdf>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris, France : Puf.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris, France : Retz.
- Chakroun, B. (2009a). *Le rôle des autres dans le développement professionnel : le cas de la VAE*. Actes du 21^e colloque international de l'ADMEE-Europe Evaluation et développement professionnel. Louvain-la-Neuve, Belgique du 21 au 23 janvier.
- Chakroun, B. (2009b). *La validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, France.
- Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques (Dares) (2010). La VAE en 2008 au Ministère chargé de l'emploi. *Premières informations, premières synthèses, 10-2010*.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. A. Paris, France : Armand Colin.
- Lainé, A. (2006). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville-Saint-Agnes, France : Erès.
- Lucas, J.M. & Retière, J.F. (2001). Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? *Education permanente*, 146, 151-160.
- Magnier, J. (2001). Expérience, connaissance : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels. *Education permanente*, 146, 143-150.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience : Apprendre des autres. *Education permanente*, 159, 7-22.
- Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE : Une contribution de didactique professionnelle. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage*, 1, 58-75.
- Mayen, P., & Daoulas, C. (2006). *L'accompagnement en VAE, compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Paris, France : Raison et Passions.
- Mayen, P., Ferron, O., Humblot, J.P. & Bazile, J. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*. (Rapport de recherche de l'unité propre "Développement professionnel et formation"). Dijon, France : Enesad.

- Mayen, P. & Pin, J.P. (2010). *L'activité de personnes ordinaires en VAE*. (Rapport de recherche de l'unité propre "Développement professionnel et formation"). Dijon, France : AgroSup Dijon-Eduter.
- Merle, V. (2008). *Rapport à Monsieur Laurent Wauquiez, Secrétaire d'Etat à l'Emploi : groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience*.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*, n° 165, p. 29-46.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (eds.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, France : Octares.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30, 177-191.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.M. (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris, France : Puf.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-57.
- Vygotski L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris, France : Messidor ed. sociales.
- Vygotski, L. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In Vygotski L. (ed.) *Conscience, inconscient et émotions*. Paris, France : La Dispute.
- Wertsch J.V. (2007). Mediation. In Daniels H., Cole M & Wertsch J.V. (eds.) *The cambridge companion to vygotsky* (p. 178-192). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring. In Bornstein M.M. & Bruner J.S. (eds.) *Interaction in human development* (p. 280-298). London, England : Norton.